



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

# A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES

## UM ESTUDO DO PROCESSO DE SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO DE TRÊS AGRUPAMENTOS

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

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Professores-

*Isolina Jorge*

Porto, julho de 2016



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

# A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES

## UM ESTUDO DO PROCESSO DE SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO DE TRÊS AGRUPAMENTOS

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

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Professores-

*Isolina Jorge*

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professora Doutora Maria do Céu Roldão

Porto, julho de 2016

## Resumo

---

A presente investigação insere-se no campo de estudo da Supervisão, enquadrada na questão de investigação: “Como se caracterizam os processos de supervisão e de que modo são usados para o desenvolvimento profissional e organizacional da escola, nos contextos escolhidos?” Tentamos, através do estudo, detetar, analisar e compreender as características fundamentais da supervisão na sua vertente de liderança e de formação. Como é sentida e como pode ser funcional. Verificar se a supervisão é um discurso apenas, ou um conceito que se institui como um pilar basilar da Escola.

A proposta de realização desta pesquisa fundamentou-se na experiência profissional nas realidades escolares, em causa. Neste estudo propusemo-nos compreender a forma como a Supervisão é aplicada nas Escolas do 2º e 3º Ciclo de três Agrupamentos do distrito do Porto, de contextos geográficos, sociais e económicos diferenciados, e percecionada pelo universo dos seus professores. Pretendeu-se saber quais as conceções de supervisão existentes e a forma como as mesmas são aplicadas e perspectivadas nestas realidades escolares. Pudemos concluir, nestes três contextos que, num deles, existia uma supervisão que era realizada por pares, numa linha informal, de colaboração entre os colegas, onde nas reuniões de grupos disciplinares se delineavam estratégias de trabalho comuns, se concebiam e partilhavam materiais, onde se discutiam práticas e se procurava apoio, e ainda onde se pedia para os colegas irem às aulas uns dos outros; noutro dos contextos a supervisão não existia, sendo o ónus da inexistência desta prática na burocratização associado à resistência dos professores onde é confundida com a avaliação de professores; e, por fim, noutro dos contextos, havia uma supervisão enunciada nos documentos, que é incentivada pelos órgãos de chefia, mas que relutantemente é aceite pelos docentes, uma supervisão bem estruturada em termos de documentos, que é incentivada pelos coordenadores de departamento, onde é feita com auxílio de observação de aulas em sala de aula.

Perscrutou-se a perspectiva dos professores. Procurou-se alargar a visão deste processo supervisiivo auscultando as opiniões dos Presidentes do Conselho Geral e Diretores de Agrupamento, onde o presente estudo foi efetuado.

Participaram neste estudo, de natureza qualitativa, os Presidentes do Conselho Geral e Diretores de Agrupamentos a quem se aplicou um inquérito por entrevista e professores do 2º e 3º ciclo, que responderam a um inquérito por questionário, realizado *on-line*, porque se mostrou ser a forma mais adequada face ao objetivo do estudo. Com este instrumento, procurámos compreender, de forma extensiva no universo considerado, as dinâmicas desenvolvidas no âmbito da Supervisão

Dentre as conclusões do nosso estudo destacamos as contradições existentes, nas opiniões expressas pelos docentes, quanto à forma como as práticas e visões supervisivas, são sentidas. A Supervisão associada à Avaliação provoca reações de oposição, resistência e descrença no processo supervisivo, condicionando a prática da Supervisão, nomeadamente, se esta for exercida com observação de aulas. Fora do contexto da sala de aula a Supervisão é vista como uma melhoria da ação, de cada um, enquanto docente.

Assim a aplicação da Supervisão pode até ser vista como uma oportunidade para a introdução de melhorias na prática letiva, desde que não implique aulas assistidas. Relativamente ao desenvolvimento profissional e organizacional, a supervisão, é considerada uma mais-valia.

A necessidade de trabalhar em lógicas de equipa causou estranheza e contaminou a forma de ver o Agrupamento nas suas funções hierárquicas. Contrariamente ao que é senso comum, o Agrupamento não se manifesta como uma instituição horizontal, em que todos os atores se encontram numa perspetiva linear, mas sim uma organização piramidal e é a forma como os intervenientes se relacionam e visionam a intervenção do outro que marca a diferença.

**Palavras-chave:** Supervisão Pedagógica, Práticas Reflexivas/colaborativas, Liderança, Estrutura Organizacional, Desenvolvimento Profissional.

## Abstract

---

This research is part of the Supervision field of study, framed on the research question: "How do you characterize the oversight processes and how are they used for the professional and organizational development of the schools, on the chosen contexts?" We tried, through this study, to detect, analyze, and understand the fundamental characteristics of supervision in its aspects of leadership and training. Also, we tried to find out how it is felt and how it can be put into work. This study also aims to check if the term Supervision is merely abstract concept or it is considered as one of the cornerstones of the schools.

The proposal of this research was based on the professional experience of different school's realities. This study was written to understand how supervision is applied in the studied schools, (three schools in the district of Porto, in different geographic, social and economic contexts), and how it is perceived by the universe of their teachers. It was intended to find out which the existing supervising conceptions were and how they are implemented and perceived in these school realities.

We concluded, in these three contexts, that in one of them, there was a supervision that was carried out by pairs, with informal collaboration among colleagues, where in the disciplinary group meetings, common work strategies were conceived, materials were shared, practices were discussed, teachers were supported, and even in some cases, colleagues were asked to assist each other's classes.; on another of the contexts supervision did not exist, and as a result of that there was the bureaucratization of the whole process, associated to the teachers resistance, who still associated teachers' evaluation with Supervision in Schools. Finally, in the last one of the contexts, there was an enunciated supervision in the documents, which is encouraged by the management department, but is only reluctantly accepted by the teachers, a well-structured supervision in terms documents, which is encouraged by the department's coordinators, where it is made with help of classes' observation in the classroom.

It was peered up the perspective of teachers. It was tried to expand the vision of this supervisory process, by listening to the opinions of the members of the General Council and the three Principals, where this study was conducted.

It participated in this study, of qualitative nature, the Presidents of the General Board and the Principals, who were interviewed and inquired, and the teachers of the 2nd and 3rd cycle, who answered to a survey, conducted online, because it was proved to be the most appropriate way to reach the three schools. With this instrument, we tried to understand, in an extensive way in the considered universe, the developed dynamics under the supervision.

Among the conclusion of our study we've highlighted the existence of contradictions, in the opinions expressed by teachers, as to how supervising practices and views are felt. Supervision associated with evaluation causes mixed feelings, opposition, resistance and disbelief in the supervising process, conditioning the practice of Supervision, in particular if it is put into practice with the classroom's observation.

Out of the contexts of the classroom, supervision is seen as an improvement in the action, of everybody, as a Teacher.

In fact, Supervision's application in Schools, may even be seen as an opportunity to improve teaching techniques, since it does not involve attending classes. (by other teachers/colleagues).

Regarding professional and organizational development, Supervision, in a formative perspective, it is considered an asset.

The necessity to think in team work, was surprising and changed how people saw the school in its hierarchical functions. Contrary to what is common sense, the school does not manifest itself as an horizontal institution where all participants are in a linear perspective, but as a pyramidal organization, and it is how the actors relate to and envision the intervention of the other, that makes the difference.

**Keywords:**

Pedagogical Supervision, Reflective/collaborative Practice, Leadership, Organizational Structure, Professional Development.

## Dedicatória

---

Aos meus filhos, Bruno e Pedro

## Agradecimentos

---

Em primeiro lugar à Professora Doutora Maria do Céu Roldão por toda a sabedoria, motivação, acompanhamento e dedicação demonstrada ao longo deste estudo de investigação, assim como, pela confiança que sempre depositou no trabalho por mim desenvolvido. Obrigada por ter lapidado o meu saber e me ter ensinado a trilhar novos caminhos.

Em segundo lugar, aos meus filhos por toda a paciência e inquestionável ajuda, sem a qual não teria sido possível levar a bom porto esta minha jornada.

Aos meus pais e irmão pela paciência e horas subtraídas à atenção e cuidado que lhes são justas e merecidas da minha parte.

À Carla, pela mostra de verdadeira amizade, pela tenacidade com que suportou as minhas angústias e inseguranças, pelas palavras com que me animou e incentivou.

Ao Jorge que sempre me incentivou a tornar possível este meu sonho.

À Professora Doutora Paula Alferes pela colaboração no tratamento estatístico dos inquéritos.

Àqueles que tornaram este estudo possível participando nos inquéritos e entrevistas.

A todos os que me acompanharam ao longo desta etapa da minha caminhada, pessoal e profissional o meu mais sincero bem-haja.

# Índice

<b>Resumo</b> .....	<b>i</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>Dedicatória</b> .....	<b>v</b>
<b>Agradecimentos</b> .....	<b>vi</b>
<b>Índice</b> .....	<b>1</b>
<b>Índice de Quadros</b> .....	<b>4</b>
<b>Índice de Gráficos</b> .....	<b>6</b>
<b>Índice de Tabelas</b> .....	<b>7</b>
<b>Índice de Figuras</b> .....	<b>9</b>
<b>Índice de Anexos</b> .....	<b>10</b>
<b>Lista de siglas</b> .....	<b>13</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>14</b>
<b>Capítulo I – A Supervisão Pedagógica</b> .....	<b>17</b>
1.1.A Supervisão no Sistema Português.....	18
1.2.Conceções de Supervisão.....	20
1.3.Cenários de Supervisão .....	29
1.4.Constrangimentos da Supervisão.....	38
1.5.Reflexão Supervisiva Sobre as Práticas Educativas .....	38
1.6. Papel do Supervisor.....	41
1.7. Relação da Supervisão com a Avaliação.....	46
<b>Capítulo II – Profissionalidade Docente</b> .....	<b>51</b>
2.1.Ser Professor .....	52
2.2.Caracterização da Profissionalidade Docente .....	53
2.3.O Desenvolvimento Profissional dos Professores.....	57
2.4.Desempenho Profissional.....	59
2.5.Professor Reflexivo.....	61
<b>Capítulo III – Avaliação de Desempenho</b> .....	<b>63</b>
3.Avaliação de Desempenho .....	64
<b>Capítulo IV – Liderança</b> .....	<b>73</b>

4.Liderança.....	74
4.1.Escola e Liderança.....	74
4.2.Liderança de Topo.....	78
4.3.Lideranças Intermédias.....	81
4.3.1. Coordenador.....	81
4.3.2. Supervisor.....	82
<b>Capítulo V – Escola como Organização.....</b>	<b>84</b>
5.1.Conceito de Organização.....	85
5.2.Estrutura Cultural.....	88
5.3.Estrutura Organizacional.....	93
5.4.Escola como Organização Reflexiva.....	96
5.5. Culturas Colaborativas.....	101
<b>Capítulo VI –Estudo Empírico.....</b>	<b>103</b>
6.Estudo Empírico.....	104
6.1. Fontes de Dados.....	105
6.2. Técnicas e Critérios de Recolha de Dados.....	106
6.3. Contexto, Instrumentos e Estratégias de Recolha de Dados.....	107
6.4. Sujeitos, Contextos e Instrumentos.....	107
6.5. Entrevistas.....	108
6.5.1. Preparação e Estruturação das Entrevistas.....	110
6.5.2. O Investigador.....	111
6.5.3. Recolha e Análise de Dados.....	111
6.5.4. Análise e Interpretação dos Dados Relativos à Entrevista.....	112
6.5.5. Os Entrevistados.....	112
6.5.6. Categorias e Objetivos Específicos da Entrevista.....	113
6.6. Inquéritos por Questionário.....	116
6.7. Instrumentos de Recolhas de Dados.....	117
<b>Capítulo VI –Análise e Tratamento de Dados.....</b>	<b>119</b>
7. Análise e Tratamento de Dados.....	120
7.1. Categorização das Respostas das Entrevistas.....	121
Categoria “Perceção dos sujeitos sobre a supervisão”.....	125
Categoria “Apreciação da utilidade da supervisão - constrangimentos”.....	127
Categoria “Apreciação da utilidade da supervisão - vantagens”.....	129
Categoria “Descrição de práticas supervisivas”.....	130
Categoria “Funções da supervisão”.....	134

Categoria “Papel das lideranças de topo e intermédias” .....	135
Categoria “Papel do supervisor pedagógico” .....	139
Categoria “Visão sobre a avaliação” .....	141
Categoria “Visões associadas às políticas de Governo” .....	144
Categoria “Visões associadas a fatores externos” .....	145
Categoria “Desempenho dos professores” .....	146
Categoria “Organização escolar” .....	147
7.2. Análise Global dos Dados do Questionário .....	149
<b>Capítulo VIII – Conclusão</b> .....	<b>183</b>
8. Conclusão .....	184
<b>Capítulo IX – Referências Bibliográficas</b> .....	<b>192</b>
9. Referências Bibliográficas .....	193
<b>Anexos</b> .....	<b>208</b>

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> – Gaspar et al (2012)	37
<b>Quadro 2</b> - Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação, adaptado de Nolan & Hoover (2005), citados por Moreira (2009:252)	47
<b>Quadro 3</b> – Modos de ser/estar do professor na escola tradicional e do futuro (adaptado de Eça, 2009:58)	59
<b>Quadro 4</b> – Modelo, dimensões e parâmetros da avaliação e respetivos avaliadores (Herdeiro e Silva, (2008:4)	69
<b>Quadro 5</b> – Perspetiva do desenvolvimento profissional docente (Herdeiro e Silva, 2008:8)	70
<b>Quadro 6</b> - Evolução das funções das estruturas de gestão intermédia	79
<b>Quadro 7</b> - O conceito de Organização	86
<b>Quadro 8</b> – Paradigmas de escola	98
<b>Quadro 9</b> – Blocos e objetivos específicos da entrevista	114
<b>Quadro 10</b> - Grelha categorial de análise das entrevistas	121
<b>Quadro 11</b> – Perceção dos Sujeitos sobre a Supervisão	125
<b>Quadro 12</b> – Apreciação da Utilidade da Supervisão - inconvenientes	127
<b>Quadro 13</b> – Apreciação da Utilidade da Supervisão - vantagens	129
<b>Quadro 14</b> – Descrição das Práticas Supervisivas	131
<b>Quadro 15</b> – Funções da Supervisão	134

<b>Quadro 16</b> – Papel das Lideranças – de topo	136
<b>Quadro 17</b> – Papel das Lideranças – intermédias	137
<b>Quadro 18</b> – Papel do supervisor Pedagógico.	139
<b>Quadro 19</b> – Visão sobre a Avaliação	142
<b>Quadro 20</b> – Visões associadas às políticas do Governo	144
<b>Quadro 21</b> – Visões associadas a fatores externos	145
<b>Quadro 22</b> – Desempenho dos professores	146
<b>Quadro 23</b> – Organização Escolar	148
<b>Quadro 24.</b> Categoria “Perceção dos Sujeitos sobre a Supervisão”	211
<b>Quadro 25</b> – Categoria “Apreciação da utilidade da supervisão”	214
<b>Quadro 26.</b> Categoria “Descrição das Práticas Supervisivas”	219
<b>Quadro 27.</b> Categoria “Funções da Supervisão”	224
<b>Quadro 28.</b> Categoria “Papel das Lideranças”	226
<b>Quadro 29.</b> Categoria “Papel do Supervisor Pedagógico”	229
<b>Quadro 30.</b> Categoria “Visão Sobre a Avaliação”	232
<b>Quadro 31.</b> Categoria “Visões Associadas às Políticas de Governo”	234
<b>Quadro 32.</b> Categoria “Visões Associadas a fatores externos”	235
<b>Quadro 33.</b> Categoria “Desempenho dos professores”	236
<b>Quadro 34.</b> Categoria “Organização Escolar”	237

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Género dos inquiridos	150
<b>Gráfico 2</b> – Tempo de Serviço	151
<b>Gráfico 3</b> - Situação profissional	151
<b>Gráfico 4</b> – Habilitações Académicas	152
<b>Gráfico 5</b> – Cargos desempenhados	153
<b>Gráfico 6</b> – A Supervisão estimula o desenvolvimento da sua prática pedagógica?	169
<b>Gráfico 7</b> – De que forma a Supervisão melhora prática pedagógica e o processo de ensino/aprendizagem?	169
<b>Gráfico 8</b> – O que pode ser importante para a prática da Supervisão.	177

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> – Questão 1_ Como deve ser efetuada a supervisão	249
<b>Tabela 2.</b> Questão 2_ A supervisão deve incidir sobre..	250
<b>Tabela 3.</b> Questão 3_ A supervisão serve para...	252
<b>Tabela 4.</b> Questão 4_ Modo como entendo os conceitos	254
<b>Tabela 5.</b> Questão 5_ Opinião quanto à supervisão pedagógica existente na escola	257
<b>Tabela 6.</b> Questão 6_ Modo como analisa o papel das lideranças na supervisão	259
<b>Tabela 7.</b> Questão 7_ Funções de um supervisor pedagógico	261
<b>Tabela 8.</b> Questão 8_ Ação do diretor de turma na promoção do trabalho colaborativo do Conselho de Turma.	263
<b>Tabela 9.</b> Questão 9_ Ação do coordenador na promoção do trabalho colaborativo do Departamento	265
<b>Tabela 10.</b> Questão 10_ Observação de aulas	267
<b>Tabela 11.</b> Questão 11_ A análise das aulas deve ser efetuada nas reuniões de departamento	270
<b>Tabela 12.</b> Questão 12_ Fatores que contribuem para uma supervisão eficaz	271
<b>Tabela 13.</b> Questão 13_ A supervisão é importante para o desenvolvimento	272
<b>Tabela 14.</b> Questão 14_ A supervisão serve para:	274
<b>Tabela 15.</b> Questão 15_ Utilidade da atividade supervisiva para a evolução do trabalho do professor e repercussão no sucesso da aprendizagem na escola	176

<b>Tabela 16.</b> Questão 16_ Impactos da realização da supervisão	278
<b>Tabela 17.</b> Questão 17_ Fatores associados aos docentes que dificultam a prática supervisiva	280
<b>Tabela 18.</b> Questão 18_ Os professores associam supervisão com avaliação	282
<b>Tabela 19a.</b> Questão 19_ A supervisão estimula o desenvolvimento da sua prática pedagógica e do processo de ensino/aprendizagem?	283
<b>Tabela 19b.</b> Questão 19.1_ De que forma?	283
<b>Tabela 20.</b> Questão 20_ Na escola onde trabalha quais as situações em que se verifica supervisão?	284
<b>Tabela 21.</b> Questão 21_ O supervisor deve ter tido experiência profissional como:	286
<b>Tabela 22.</b> Questão 22_ Características essenciais ao perfil de supervisor.	288
<b>Tabela 23.</b> Questão 23_ Constrangimentos da supervisão.	291
<b>Tabela 24.</b> Questão 24_ Que experiências considera determinantes para o seu desenvolvimento enquanto professor.	294
<b>Tabela 25.</b> Questão 25_ Aspectos mais importantes no processo de supervisão.	296
<b>Tabela 26.</b> Questão 26_ Perfil do supervisor.	298
<b>Tabela 27.</b> Questão 27_ Características deve ter um supervisor.	300
<b>Tabela 28.</b> Questão 28_ Condições são importantes para a prática da supervisão.	302
<b>Tabela 29.</b> Questão 29_ Frequência das dinâmicas que o coordenador desenvolve.	303
<b>Tabela 30.</b> Questão 30_ Frequência dos procedimentos adotados nas reuniões de Grupo Disciplinar.	305

## Índice de Figuras

<b>Fig. 1</b> – Conceção e práticas de supervisão (Alarcão e Roldão, 2008:53)	28
<b>Fig. 2</b> - Situações em que se efetuam Supervisão – Escola 1	133
<b>Fig. 3</b> - Situações em que se efetuam Supervisão – Escola 2	133
<b>Fig. 4</b> - Situações em que se efetuam Supervisão – Escola 3	133

## Índice de Anexos

<b>Anexo 1 – Guião do Inquérito por Entrevista</b>	209
<b>Anexo 2 - Quadro 24.</b> Categoria “Perceção dos Sujeitos sobre a Supervisão”	211
<b>Anexo 3 - Quadro 25 –</b> Categoria “Apreciação da utilidade da supervisão”	214
<b>Anexo 4 – Quadro 26.</b> Categoria “Descrição das Práticas Supervisivas”	219
<b>Anexo 5 – Quadro 27.</b> Categoria “Funções da Supervisão”	224
<b>Anexo 6 – Quadro 28.</b> Categoria “Papel das Lideranças”	226
<b>Anexo 7 – Quadro 29.</b> Categoria “Papel do Supervisor Pedagógico”	229
<b>Anexo 8 – Quadro 30.</b> Categoria “Visão Sobre a Avaliação”	232
<b>Anexo 9 – Quadro 31.</b> Categoria “Visões Associadas às Políticas de Governo”	234
<b>Anexo 10 – Quadro 32.</b> Categoria “Visões Associadas a fatores externos”	235
<b>Anexo 11 – Quadro 33.</b> Categoria “Desempenho dos professores”	236
<b>Anexo 12 – Quadro 34.</b> Categoria “Organização Escolar”	237
<b>Anexo 13 – Guião do inquérito por questionário</b>	239
<b>Anexo 14 – Tabela 1 –</b> Questão 1_ Como deve ser efetuada a supervisão	249
<b>Anexo 15 – Tabela 2.</b> Questão 2_ A supervisão deve incidir sobre..	250
<b>Anexo 16 – Tabela 3.</b> Questão 3_ A supervisão serve para...	252
<b>Anexo 17 – Tabela 4.</b> Questão 4_ Modo como entendo os conceitos	254

<b>Anexo 18 – Tabela 5.</b> Questão 5_ Opinião quanto à supervisão pedagógica existente na escola	257
<b>Anexo 19 – Tabela 6.</b> Questão 6_ Modo como analisa o papel das lideranças na supervisão	259
<b>Anexo 20 - Tabela 7.</b> Questão 7_ Funções de um supervisor pedagógico	261
<b>Anexo 21 – Tabela 8.</b> Questão 8_ Ação do diretor de turma na promoção do trabalho colaborativo do Conselho de Turma.	263
<b>Anexo 22 – Tabela 9.</b> Questão 9_ Ação do coordenador na promoção do trabalho colaborativo do Departamento	265
<b>Anexo 23 – Tabela 10.</b> Questão 10_ Observação de aulas	267
<b>Anexo 24 – Tabela 11.</b> Questão 11_ A análise das aulas deve ser efetuada nas reuniões de departamento	270
<b>Anexo 25 – Tabela 12.</b> Questão 12_ Fatores que contribuem para uma supervisão eficaz	271
<b>Anexo 26 – Tabela 13.</b> Questão 13_ A supervisão é importante para o desenvolvimento	272
<b>Anexo 27 – Tabela 14.</b> Questão 14_ A supervisão serve para:	274
<b>Anexo 28 – Tabela 15.</b> Questão 15_ Utilidade da atividade supervisiva para a evolução do trabalho do professor e repercussão no sucesso da aprendizagem na escola	276
<b>Anexo 29 – Tabela 16.</b> Questão 16_ Impactos da realização da supervisão	278
<b>Anexo 30 – Tabela 17.</b> Questão 17_ Fatores associados aos docentes que dificultam a prática supervisiva	280

<b>Anexo 31 – Tabela 18.</b> Questão 18_ Os professores associam supervisão com avaliação	282
<b>Anexo 32 – Tabela 19a.</b> Questão 19_ A supervisão estimula o desenvolvimento da sua prática pedagógica e do processo de ensino/aprendizagem?	283
– <b>Tabela 19b.</b> Questão 19.1_ De que forma?	
<b>Anexo 33 – Tabela 20.</b> Questão 20_ Na escola onde trabalha quais as situações em que se verifica supervisão?	284
<b>Anexo 34 – Tabela 21.</b> Questão 21_ O supervisor deve ter tido experiência profissional como:	286
<b>Anexo 35 – Tabela 22.</b> Questão 22_ Características essenciais ao perfil de supervisor.	288
<b>Anexo 36 – Tabela 23.</b> Questão 23_ Constrangimentos da supervisão.	291
<b>Anexo 37 – Tabela 24.</b> Questão 24_ Que experiências considera determinantes para o seu desenvolvimento enquanto professor.	294
<b>Anexo 38 – Tabela 25.</b> Questão 25_ Aspetos mais importantes no processo de supervisão.	296
<b>Anexo 39 – Tabela 26.</b> Questão 26_ Perfil do supervisor.	298
<b>Anexo 40 – Tabela 27.</b> Questão 27_ Características deve ter um supervisor.	300
<b>Anexo 41 – Tabela 28.</b> Questão 28_ Condições são importantes para a prática da supervisão.	302
<b>Anexo 42 - Tabela 29.</b> Questão 29_ Frequência das dinâmicas que o coordenador desenvolve.	303
<b>Anexo 43 - Tabela 30.</b> Questão 30_ Frequência dos procedimentos adotados nas reuniões de Grupo Disciplinar.	305

## Lista de Siglas

**E** - Escola (2º e 3º Ciclo do Ensino Básico)

**D** - Diretor do Agrupamento de Escolas

**DL** – Decreto Lei

**PCG** - Presidente no Conselho Geral do Agrupamento de Escolas

**PQND** – Professora do Quadro de Nomeação Definitiva

**PQZP** – Professora do Quadro de Zona Pedagógica

**UR** – Unidades de Registo

**UC** – Unidades de Conteúdo

*“(...) o ato pedagógico se constrói e reconstrói continuamente a partir da análise do real, através de um percurso que em tudo se assemelha ao percurso da construção do conhecimento científico: partindo da observação do real e da sua problematização para o desenho da intervenção e verificação dos seus efeitos.”*

Albano Estrela (2001)

## **Introdução**

As exigências da carreira, os contratos de autonomia das escolas, a realidade dos alunos, colocam novos desafios. É necessário, pois, que os docentes estejam dotados de ferramentas que os habilitem a exercer cargos no campo da coordenação e avaliação de uma forma cooperativa, responsável e contributiva para a dinâmica organizacional das escolas. Nesses processos a supervisão constitui um instrumento essencial.

Tendo tido experiência em funções como coordenadora e avaliadora e tendo à época sido um trabalho desafiante, estas práticas levantaram questões que agora orientam este estudo, tais como:

1. O que é a supervisão?
2. Como esta pode contribuir para:
  - a) o trabalho de pares?
  - b) o sucesso escolar?
  - c) o desenvolvimento profissional e organizacional das escolas?

Resultou, deste questionamento, a questão geral como ponto de partida deste estudo e para a qual se pretende que obter respostas.

QUESTÃO:

Como se caracterizam os processos de supervisão e de que modo são usados para o desenvolvimento profissional e organizacional da escola, nos contextos escolhidos?

Nos últimos anos, a supervisão pedagógica tem vindo a ocupar um papel privilegiado na dinâmica das Escolas, muito na sequência da implementação do sistema de avaliação de professores. Em conversa com docentes, é senso comum a ideia de já terem sido supervisionados no estágio e/ou no processo de avaliação, à luz de algumas conceções pode-se perceber a supervisão sobretudo como uma “*preparação para uma profissão completa*” (Perrenoud 1997: 175 – in Silva 2007).

As Escolas vivem novos momentos onde as exigências dos pais, a competitividade, os requisitos europeus, de um ensino de aprendizagem de qualidade e o processo de autonomia, obrigam a criar novos percursos de ação e de necessidade da formação dos professores através de diferentes estratégias de intervenção, contribuindo para o desenvolvimento profissional, para a prática de diálogo crítico, colaborativo e reflexivo.

A atividade supervisiva não é, no nosso entender, apenas a praticada em contexto de sala de aula, mas tem que ser entendida numa perspetiva mais abrangente. Esta deve ser essencialmente motivada e movida por processos de participação ativa, de reflexão conjunta, de colaboração entusiasmada, de espírito democrático e aberto à mudança. O supervisor não deve ser encarado apenas numa perspetiva autoridade mas, mobilizando o conceito de Roldão, um “amigo crítico”.

Com este estudo pretende-se saber como professores e líderes dos Agrupamentos inseridos em diferentes contextos, geográficos, sociais e económicos, concebem a supervisão e de que forma esta é utilizada para responder aos desafios da escola e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, na sua componente pessoal e nas suas práticas letivas. Pretendemos ainda abordar conceitos de supervisão, perceber como esta evoluiu ao longo dos tempos, abordar contextos organizacionais e profissionais e a forma como interagem.

O enquadramento teórico a que se recorreu centrou-se numa revisão da literatura básica sobre os temas: supervisão pedagógica, liderança, estrutura organizacional, desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas, refletivas e colaborativas.

Como teorização de cada um destes conceitos atentemos nas palavras de autores que os trabalharam.

- ❑ **Supervisão Pedagógica**, *a supervisão como processo de orientação da prática pedagógica incidindo sobre o processo de ensino-aprendizagem e salienta a importância de um ambiente relacional positivo, interativo, suscetível de uma dinâmica espiralada de aprendizagem e de desenvolvimento que tenha em atenção o grau de desenvolvimento dos professores formandos e a sua diferenciação.* (Alarcão, 1987:29)
- ❑ **Liderança**, *chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático.* (Perrenoud, 2003:105)
- ❑ **Práticas reflexivas/colaborativas**, *um modo holístico de conhecer e responder aos problemas, uma maneira de estar como professor.* (Dewey, 1989:21)
- ❑ **Estrutura organizacional**, *forma pela qual as atividades de uma organização são divididas, organizadas e coordenadas.* (Stones, 1992:230)
- ❑ **Desenvolvimento profissional**, *as elevadas expectativas em relação a um ensino de qualidade exige que os professores sejam bem formados, altamente motivados, com conhecimentos e capacitados, não apenas no início da sua carreira como também ao longo de todo o percurso profissional”* (Day e Sachs, 2004: 3).

Verificamos ao longo da literatura referida, e que será aprofundada no estudo, que os conceitos de supervisão apresentados pelos autores se complementam e se traduzem numa supervisão colaborativa, orientativa e reflexiva.

# Capítulo I

---

# Supervisão Pedagógica

*“(...) a supervisão como processo de orientação da prática pedagógica incidindo sobre o processo de ensino-aprendizagem e salienta a importância de um ambiente relacional positivo, interativo, suscetível de uma dinâmica espiralada de aprendizagem e de desenvolvimento que tenha em atenção o grau de desenvolvimento dos professores formandos e a sua diferenciação.”*

Alarcão e Tavares (1987)

*“Supervisão é a "ação de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento".”*

Fouquié (1971)

## **1. Supervisão Pedagógica**

### ***1.1.A SUPERVISÃO NO SISTEMA PORTUGUÊS***

Em Portugal, a primeira utilização do termo supervisão data de Fevereiro de 1974 e ocorre na revista O Professor (Abrantes, 2005). Júlia Jaleco utiliza-o para se referir à atividade dos professores metodólogos e dos assistentes pedagógicos que com estes trabalhavam em equipa na orientação dos estágios para candidatos a professores. Esta referência materializou-se em relação a uma realidade que já existia e que consistia na orientação tradicional da prática pedagógica de professores estagiários, a supervisão pedagógica surge, assim, relacionada com a formação inicial de professores. Simultaneamente, incide na orientação e avaliação das práticas pedagógicas em contexto escolar (Oliveira, 2001:45). Mas foi sobretudo a partir dos anos 80, que, no nosso país,

se começou a produzir teorização sobre o conceito de supervisão, sendo que, neste campo, os estudos feitos por Isabel Alarcão e José Tavares são pioneiros e constituem uma referência incontornável, tendo dado um contributo significativo para o desenvolvimento da reflexão sobre esta problemática. Na década de 80, surgiram as primeiras publicações sobre o tema (Alarcão, 1982; Alarcão e Tavares, 1987; Sarmiento, 1988).

A atual conceção de Escola orientada para o reforço da sua autonomia e, nesse sentido, responsável pela qualidade pedagógica do projeto educativo que norteia toda a ação dos seus profissionais (Oliveira, 2001:48), impõe uma visão mais abrangente do papel da supervisão, já não entendida apenas numa perspetiva inspetiva e reguladora, mas mais como um meio de potenciar o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. A sua ação estende-se ao funcionamento global da Escola, enquadrando-se —no pensamento atual sobre o ensino, a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento profissional, mas também sobre a profissionalidade docente e a cultura das organizações (Alarcão & Roldão, 2008: 15-16).

Com efeito Alarcão e Tavares referem que a primeira edição, datada de 1987, da obra *Supervisão da Prática Pedagógica Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, não suscitou aparentemente grande interesse junto do público num primeiro momento, tendo no entanto, e posteriormente, vindo a ser progressivamente procurado de tal forma que se tornou necessária uma 2ª edição. As explicações que os autores apontam para o facto revelam-nos bastante sobre a evolução que o conceito tem tido entre nós. Referem que, num primeiro momento, o termo supervisão teria provocado algumas reações adversas quer pela sua utilização na esfera educativa, quer por desconhecimento do conceptualismo que encerra. Na sua opinião a designação comportava conotações de poder e de formas de relacionamento socioprofissionais a ele ligadas pelo que, a sua aceitação relacionada com a formação de professores ou "orientação da prática pedagógica", foi um processo gradual e lento e ainda não completo. Ainda no âmbito da história da supervisão os autores atribuem a alteração de interesse e procura pela obra ao facto de os contextos supervisivos, à data da 1ª edição da obra, estarem limitados ao acompanhamento dos estágios de formação inicial, e de não existir formação em supervisão, situação que se alterou profundamente nos anos 90 com a criação de cursos de mestrado, de formação especializada, pós-graduada, de doutoramentos e mesmo a publicação de livros e artigos científicos, considerando que os

portugueses distinguem hoje os dois sentidos do termo: a função de fiscalização e superintendência, e a ideia de acompanhamento do processo formativo.

## ***1.2. CONCEÇÕES DE SUPERVISÃO***

“No domínio educacional, a noção de supervisão tem uma herança histórica associada às suas funções de inspeção e de controlo (Duffy, 1998; McIntyre e Byrd, 1998), apesar da viragem radical operada com o movimento da supervisão clínica, iniciado nos EUA a partir da década de 60 Cogan (1973); Goldhammer et al. (1980) e introduzido em Portugal por Alarcão na década de 80 Alarcão (1982). Ao centrar a supervisão na sala de aula (a “clínica”), este movimento direciona a atenção dos professores e dos supervisores/formadores para as questões da pedagogia. Daí a expressão supervisão pedagógica, onde o adjetivo se reporta, simultaneamente, ao objeto da supervisão – a pedagogia – e à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar. “ (Vieira, 2011)

No espaço temporal que mediou entre 1920 e 1950, surgiram duas abordagens marcantes sobre supervisão, cujos efeitos ainda hoje se refletem num enquadramento supervisivo. Estas teorias foram designadas por **supervisão científica** e **supervisão democrática**.

A primeira (a supervisão científica) reportava-se ao campo da psicologia behaviorista e tinha por objetivo promover um melhor desempenho por parte dos profissionais de ensino através da aplicação dos princípios teóricos e dos resultados da investigação às suas práticas educacionais (Siens e Ebmeier citados por Medeiros, 2000: 41).

A segunda (a supervisão democrática) derivou da corrente denominada Educação Progressiva (cf. Dewey, 1910) e defendia que:

- a) a integridade de cada professor deverá ser respeitada em todas as circunstâncias;
- b) a supervisão deverá visar a promoção das capacidades individuais de cada professor;

- c) a supervisão deverá ser exercida num clima favorável à relação interpessoal, com a liderança e a responsabilidade partilhadas e a participação ativa de todos os elementos (Mosher e Purpel, citados por Medeiros, 2000: 41).

A primeira destas abordagens prende-se mais com o entendimento do papel de supervisor enquanto inspetor e a segunda pressupõe que se lhe atribui o papel de promotor do desenvolvimento curricular e/ou dos professores.

Estas duas teorias de base vieram a dar origem a vários modelos supervisivos, dos quais se destacam dois.

São eles:

- a) a **supervisão clínica**, que surgiu nos anos 50 e se consagrou como um modelo eficaz na promoção da reflexão dos professores e cuja revisão mais importante foi levada a cabo por Glickman (1980) citado por Kennet Zcheiner;
- b) a **supervisão colaborativa**, que pressupõe que supervisor e supervisando trabalhem em conjunto, apresentando e discutindo ideias e propostas para resolver o problema em questão, embora ressalvando que supervisor e supervisando desempenham papéis diferenciados no processo.

Refletindo sobre as tendências da supervisão clínica afere-se, que a partir dos anos noventa, a supervisão se transformasse de um método mais formal e autoritário, para um método mais informal, interativo e relacional. Segundo esta visão a supervisão pedagógica enfatiza o trabalho de cooperação em grupo, apontando para um desenvolvimento nas relações humanas de natureza democrática

Segundo a perspetiva de Wallace (1991), temos duas conceções de supervisão: **a prescritiva e a colaborativa**. Na primeira, o supervisor assume o papel de mestre, de modelo e o formando de aprendiz (é o molde e a reprodução). Na segunda, o supervisor é encarado como um colega mais experiente, detentor de um maior número de conhecimentos científicos e pedagógicos que auxilia o formando no seu desenvolvimento profissional (é o par pedagógico em ação).

Para Alarcão e Tavares (2003: 16), a supervisão de professores pode ser definida como *“um processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado,*

*orienta um outro professor (...) no seu desenvolvimento humano e profissional*”. Ainda segundo os mesmos autores, para que possa ser encarada como um processo supervisiivo, esta relação tem que ser exercida durante um período de tempo alargado e ter como objetivo o desenvolvimento profissional do professor.

A evolução do conceito de supervisão em Portugal refletiu as alterações que este foi sofrendo no contexto internacional. De facto, ao longo dos tempos tem vindo a ser encarado de diferentes modos e de diversas perspetivas.

O conceito de supervisão tem estado sempre em estreita relação com o processo de ensino e de aprendizagem, a construção de conhecimento e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Inicialmente, apresentava conotações de poder, no relacionamento socioprofissional, em paralelo com a ideia de que o supervisor seria um indivíduo com mais conhecimento e, por esse motivo, teria poder para transmitir os seus saberes e conhecimentos a alguém que não os possuísse.

Paulatinamente, em função da própria evolução da sociedade, das emergentes conceções de Escola e da reconceptualização das suas funções, assim como das dos seus membros, o conceito de supervisão sofreu evoluções e alterações de significado, tendo-se alargado o seu horizonte conceptual.

Assim, a partir do início dos anos 90 do século passado, o conceito de supervisão passou a ser associado a um processo interativo de aprendizagem, de construção de conhecimento e de desenvolvimento pessoal e profissional, valorizando as relações interpessoais entre os participantes nele envolvidos e presumindo o estabelecimento entre eles de uma relação de colaboração (cf. Alarcão e Tavares, 2003).

No mesmo sentido, também Sá-Chaves (2000) considera que a supervisão deve promover o acompanhamento do processo formativo do supervisando, valorizando a dimensão humana e perspetivando-se de um modo abrangente, global e holístico. Esta autora salienta ainda que exercer supervisão é muito mais do que dirigir, orientar ou inspecionar. Pressupõe também a capacidade de aconselhar.

De acordo com Sá-Chaves (2000:127): “*A supervisão e a atitude supervisiiva*

*pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir.”* Remete-nos para o ato ou efeito de dirigir, de orientar ou inspecionar como refere, que também salienta que estas noções conduzem a várias perspetivas de supervisão apontando maior rigidez de inspeção e de direção ou a mais flexíveis e facilitadoras de orientação e aconselhamento.

A supervisão passou, pois, gradualmente, a ser entendida como um processo multifacetado e complexo, que ambicionava melhorar as práticas letivas, em particular, e o sistema de ensino, em geral.

Na verdade, a supervisão, manifestamente renovada no seu significado e objetivos, é, atualmente, um processo lato e abrangente, que implica uma relação bilateral entre o formador e o formando, reflexiva e questionadora das práticas em constante mutação e evolução, a fim de contribuir ativamente para a formação de um profissional em crescimento e amadurecimento permanentes, dotado de competências que lhe permitam aprender a aprender, combinando o ser, o saber e o saber-fazer.

O conceito de supervisor como co-construtor do conhecimento profissional dos professores, simultaneamente distanciado e presente e com legitimidade para adoptar as metodologias mais ajustadas à singularidade do seu contexto, pode levar-nos a falar não só de supervisão da prática pedagógica, mas também de supervisão “*da prática educativa*” (Alarcão e Tavares, 2003:129), sendo esta última encarada “*como uma auto e heteorsupervisão comprometida e colaborante em que os professores se entreeajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua atividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, e encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem*” (Alarcão e Tavares, 2003: 129).

Estas interações, produzidas entre os diferentes intervenientes no processo supervisivo, especialmente o supervisor e o(s) supervisionado(s), têm despertado o interesse de vários autores, que, nos seus estudos, adotaram diferentes perspetivas ou orientações, das quais resultaram os modelos ou cenários de supervisão.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), *“a supervisão é um processo continuado, no âmbito de uma orientação profissional e que tem por objetivo o desenvolvimento humano e profissional”*.

O termo supervisão, segundo Alarcão (1996), surgiu com algumas reservas no campo da educação, devido ao desconhecimento conceptual que poderia permitir associar conotações de poder, de autoritarismo, hierarquização, chefia, dirigismo, imposição, para Alarcão e Tavares (2003:3), *“a supervisão era uma designação que, na língua portuguesa, evocava (e ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto formativas.”* Os mesmos autores aludem que até ao final da década de 80 *“as funções da supervisão da prática pedagógica estavam limitadas ao acompanhamento dos estágios em formação inicial de professores.”* Foi na década de noventa, que esta área encontrou grande expansão e os portugueses *“foram-se aculturando à designação e distinguem hoje dois sentidos que a língua portuguesa atribui ao termo. Considera-se, por um lado, a função de fiscalização e superintendência (...). Mas reconhece-se, por outro, a ideia de acompanhamento do processo formativo.”*

Vieira (1993:28) define a supervisão no âmbito da formação de professores "como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação" apresentando os seguintes pressupostos:

- a) o objetivo da supervisão é a prática pedagógica do professor;
- b) a função primordial da supervisão é a monitoração dessa prática;
- c) os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação.

A supervisão é então analisada por esta autora, como uma postura reflexiva, um processo de monitorização da prática, não só a nível das suas dimensões analítica e interpessoal, que inclui aspetos como as regras e princípios que regulam a supervisão, os papéis do supervisor e do professor na relação de supervisão, os estilos e modelos de supervisão e a sua instrumentação, como também, da observação como estratégia de formação, que inclui aspetos relativos às finalidades, objetos e formas de observação da prática pedagógica, e finalmente, de didática que refere o campo especializado de reflexão/experimentação incluindo aspetos relativos ao processo ensino-aprendizagem em contexto escolar.

O processo de supervisão caracterizar-se-á, no dizer de Idália Sá-Chaves (1996:40), por “*uma relação entre um formador e um elemento em formação, relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nessa relação, se (trans)acionam*”.

Alarcão e Roldão (2008), têm acompanhado as diferentes mudanças educacionais e de formação de professores. Nesta perspetiva, referem que a supervisão conquistou uma “*(...) dimensão colaborativa, autorreflexiva, e autoformativa, 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 específico inerente à sua função social*”.

Também assim o entendem (Alarcão e Tavares, 2003:16) quando referem que a supervisão é um “*processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.*” Este processo tem lugar de forma continuada pois só desta forma pode ser apelidado de processo, tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor e a função de orientação da ação profissional.

A supervisão tem como objetivo, de acordo com Alarcão (2000:18-19), “*o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes.*”

Neste contexto, Vieira e Moreira (2011:22) referem que a avaliação, por ser percecionada como certificação e controlo, nem sempre corresponde aos fins educativos e formativos para os quais é aplicada, antes está, muitas vezes, ao serviço de modelos de gestão da qualidade que transformam a escola “*num centro de vigilância, controlo e dominação*” que influencia negativamente o clima de escola e promove “*a interiorização de mecanismos de auto-punição, pelos sujeitos avaliados*”

No âmbito do processo de supervisão, a avaliação será perspetivada como atividade ao serviço da construção do conhecimento, com uma função formativa, fulcral em qualquer processo de aprendizagem e de ensino. Preconiza-se, então, uma avaliação que tem por objetivo atribuir sentido às situações, sendo influenciada pelos diversos

elementos contextuais e pelos valores dos vários intervenientes no processo. O avaliador (que é apenas um dos sujeitos da avaliação, e não o sujeito) não mede, descreve ou ajuíza, mas organiza o processo de negociação e estimula os atores à reflexão.

Se não é desejável enunciar de forma esquemática as tarefas a realizar no âmbito do processo de supervisão, será pertinente enunciar alguns princípios, emergentes dos resultados de estudos sobre formação inicial de professores em Portugal na última década que, apresentados sob a forma de recomendações pelos seus autores, deverão nortear a prática pedagógica (Estrela et al., 2002):

- a) a prática pedagógica deve centrar-se na *análise* de situações reais do exercício profissional;
- b) a prática pedagógica deve orientar-se quer para o desenvolvimento da *competência técnica* quer para o desenvolvimento das *competências científicas, éticas, sociais e pessoais*;
- c) a prática profissional deve contribuir para o desenvolvimento da *autonomia* do professor, implicando a *tomada de consciência de si e da situação onde age*;
- d) a prática pedagógica deve focar *não apenas a sala de aula, mas toda a atividade do professor*, pelo que deve *dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se*;
- e) a prática pedagógica deve privilegiar o *trabalho em equipa*, propiciador de momentos variados de observação, diálogo e de troca;
- f) a prática pedagógica deve privilegiar espaços que favoreçam a *construção de um saber pedagógico* como resultado da *interação entre os saberes já adquiridos e o questionamento*, provocado pela *vivência dos problemas profissionais contextualizados*.

A supervisão tem como objetivo, de acordo com Alarcão (2000:18-19), “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes.”

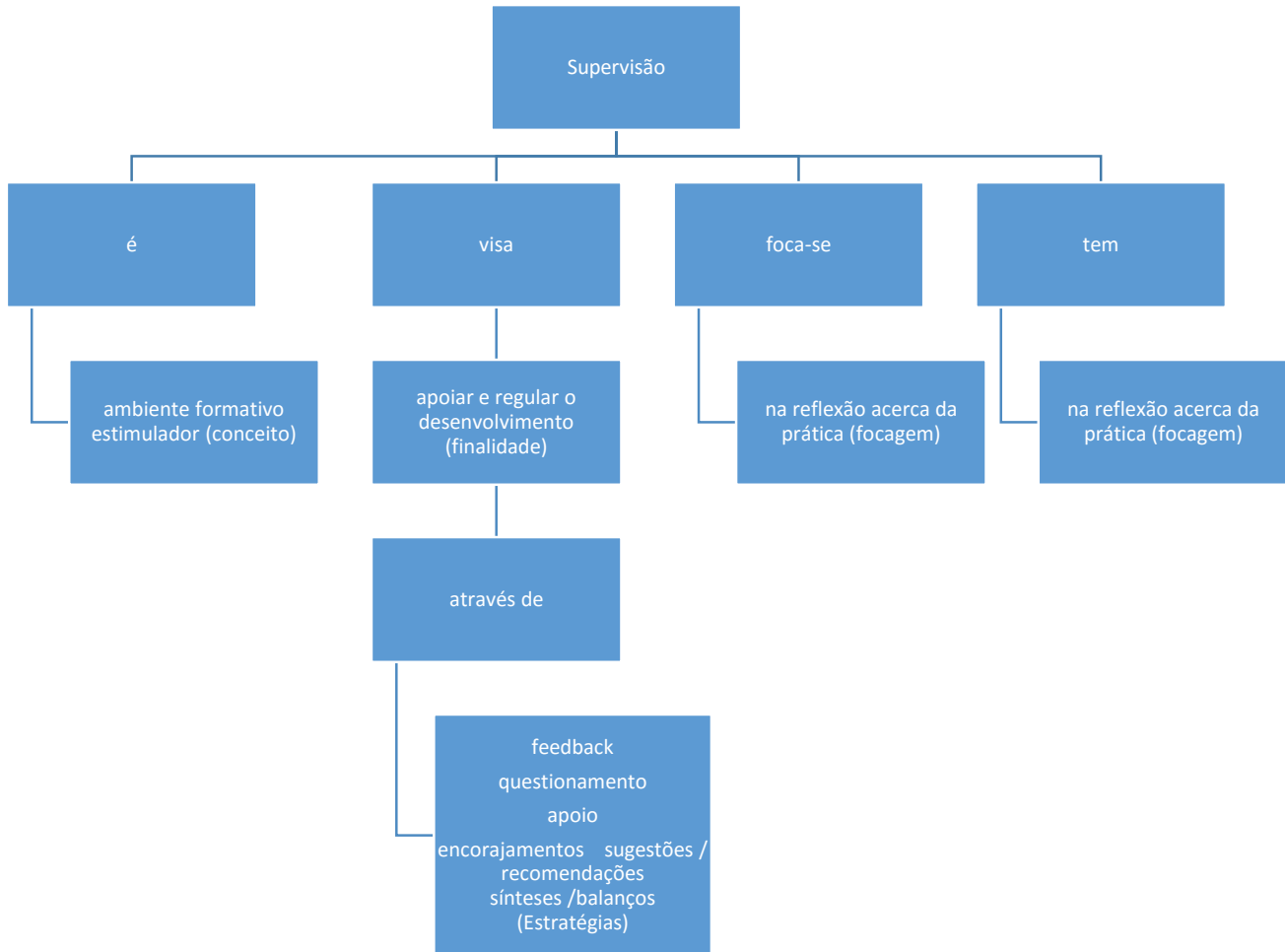
Ribeiro (2000:89), ancora o conceito de supervisão na noção de desenvolvimento profissional e na reflexão constante sobre a ação, alicerçando a “reconstrução de novas experimentações num caminhar para um tipo de ação cada vez mais eficaz e positiva”.

Segundo Alarcão e Roldão (2008:54), o conceito de supervisão aparece associado a ...”alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino ..., estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional.” A este conceito é subjacente uma natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva assente no acompanhamento e discussão constante do processo, da ação e dos resultados, servindo de alicerce para a construção e desenvolvimento do conhecimento profissional. Para as autoras a noção de supervisão “remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.” A finalidade da supervisão está relacionada com a função de apoiar e regular o processo formativo, preparando o docente para:

- a) a observação crítica em situações complexas, que exigem adaptabilidade; - a observação crítica; a problematização e a pesquisa;
- b) o diálogo;
- c) a experimentação de diferentes papéis;
- d) o relacionamento plural e multifacetado;
- e) o autoconhecimento relativo a saberes e práticas.

Assim, o foco da supervisão é a prática, como salientam ainda as mesmas autoras, (2008), apoiada por supervisores ou orientadores, tendo como referências os saberes adequados e mobilizáveis resultantes da prática ou como resultado de pesquisas individuais e colaborativas. Relativamente às estratégias, estas são visíveis nas ações de observação, atuação, reflexão, envolvimento em projetos, avaliação, organização de dossier/portefólios entre outras, ressaltando-se o questionamento e o feedback formativo. Por último a relevância do processo supervisivo reveste-se de grande importância devido ao papel que lhe é atribuído no processo de formação “...a supervisão como atividade de apoio, orientação e regulação aparece com uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas”.

**Fig.1** – Concepção e práticas de supervisão (Alarcão e Roldão, 2008:53)



Como qualidade da supervisão, (Alarcão e Roldão, 2008:64), referem num estudo sobre práticas de supervisão que esta tem como mérito “promover a capacidade de refletir, criticamente sobre a ação profissional” enquadrando-se na linha conceptual do professor reflexivo defendido por Schön (1987), capacidade que gera dinâmicas e processos de crescimento profissional operacionalizados pela atitude reflexiva, questionadora e analítica da ação docente, assente no conhecimento teórico e que vai construindo a sua identidade profissional. Este olhar supervísivo pretende regular, compreender e atuar de modo a que “ser professor faça sentido para si mesmo e para os outros”.

### ***1.3. CENÁRIOS DE SUPERVISÃO***

Sergiovanni e Starratt, 1993, citado em Tracy, 2002, recorrem às metáforas das janelas e dos muros, para se referirem aos benefícios e perigos que advêm dos modelos de supervisão, sublinhando que:

“Os modelos no ensino e na supervisão, são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras perceções e de outras alternativas” (Ibidem: 26).

Um modelo por si só não é bom ou mau, a forma como o utilizamos é que faz com que ele se expanda (abra janelas) ou restrinja (crie muros). No início da atividade profissional um modelo pode vir a dar resposta às nossas necessidades e interesses. Mais tarde poderemos descobrir outros modelos que apresentem pressupostos que respondam melhor às necessidades pessoais e organizacionais.

Segundo os autores consultados, os paradigmas de supervisão são diferenciados, possuindo no entanto pontos de conexão. Poderíamos referir Zeichner (1993), Pardal (1991) ou Wallace (1991). No entanto, em Portugal, os autores com investigação relevante nesta área são Flávia Vieira, Isabel Alarcão, Idália Sá-Chaves, José Tavares, Júlia Formosinho e Maria do Céu Roldão.

São variados os modelos de supervisão que se encontram na literatura onde são apresentados diferentes concepções de supervisão.

Vamos, então, debruçar-nos sobre os cenários supervisivos identificados por Alarcão e Tavares, sendo que o faremos de forma sucinta.

Verificamos, então, que as interações que se estabelecem entre o supervisor e o

supervisando se têm constituído em objeto de estudo para diferentes autores e, consoante a linha de pensamento por estes seguida, assim surgem diferentes modelos ou **cenários** de supervisão. “*A estes **cenários**, mais virtuais do que reais, subjazem diferentes conceções relativas a uma série de questões de formação: relação entre teoria e prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do supervisor e do professor, noções de educação e de formação de professores, assunção da escola como centro de formação ou como mera estação telecomandada de serviço à formação.*” Alarcão e Tavares (2003:17).

Procede-se, de seguida, à apresentação dos cenários identificados por Alarcão e Tavares (2003), que sistematizam diferentes perspetivas da práxis da supervisão referindo-nos as características mais marcantes de cada um.

- O primeiro dos cenários identificado por estes autores (Alarcão e Tavares, 2003) é o cenário da **imitação artesanal**, em que o supervisor é apresentado como um mestre, o modelo que detém o “saber”, sendo que o supervisando, a quem é atribuído um papel passivo, deve aprender através da imitação do seu mestre, quando este demonstra os seus conhecimentos. Este cenário centra-se na passagem do saber fazer de geração em geração.
- Em segundo lugar, é referido o **cenário da aprendizagem** pela descoberta guiada, em que se pretende que o supervisor deixe de ser um modelo a imitar e se converta num orientador de processos que conduzam à descoberta pelo supervisando dos defeitos e das virtudes de cada modelo teórico e de cada atuação.
- No **cenário behaviorista**, pretende-se identificar as competências adequadas a um futuro professor e desenvolver um programa de treino dessas competências designado por microensino. Este baseia-se na ideia de que todos os professores executam determinadas tarefas, pelo que a solução será identificá-las, explicá-las e demonstrá-las aos novos professores, que tentariam depois aplicá-las. O professor seria encarado como um técnico de ensino que, detendo as competências

necessárias, as devia aplicar no momento correto ”na suposição de que existe uma relação direta entre os atos de ensino, enquanto processo, e os seus efeitos na aprendizagem enquanto produto” (Sá-Chaves, 2000: 175).

- No **cenário clínico**, descreve-se o modelo de supervisão que M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson desenvolveram, no final dos anos 50, e que se caracteriza pela colaboração entre o professor em formação e o supervisor, visando o aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise de situações reais de ensino. O cenário de supervisão clínica surgiu nos Estados Unidos, no final da década de 50, pela mão de Cogan, Goldhammer e Anderson da Universidade de Harvard, como resposta ao protesto dos alunos do Master of Arts in Teaching que se queixavam de que os respetivos supervisores não os ensinavam a ensinar. Neste modelo o formando (professor) é o dinamizador da sua formação tendo o supervisor a função de apoiar/ajudar o professor em formação, o que implica uma estreita colaboração entre supervisor e formando nas diversas tarefas que ambos têm de desempenhar. A clínica, por assim dizer, é o espaço onde ambos atuam, a sala de aula.

O **cenário psicopedagógico**, cujo principal mentor foi Stones e que se apoia num corpo de conhecimentos derivados da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, apresenta como objetivo principal “*ensinar os professores a ensinar*” (Alarcão e Tavares, 2003:28) devendo estes aprenderem a passar “*do saber*” ao “*saber-fazer*” (Alarcão e Tavares, 2003:30). No modelo de supervisão preconizado por Stones (1984) e citado por Vieira (1984), descreve o seguinte: “*Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever a tomar notas sobre Supervisão, quando a máquina soluçou e produziu super-visão . De repente percebi do que se tratava. A qualificação necessária para se ser supervisor era a supervisão. O meu pensamento prosseguiu uma análise da 8 super-visão. Quais as capacidades que a constituíam? Naturalmente pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois necessitaria de introvisão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido mas não*

*aconteceu e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu.* Como se pode concluir, considero a supervisão uma atividade bastante complexa”. Vieira (ibidem: 27)

- designado por psicopedagógico e baseado na psicologia do desenvolvimento dos adultos, o supervisor é o sujeito que facilita a aprendizagem do professor. Afirma que a supervisão é uma atividade bastante complexa porque exige super-visão. O termo super-visão advém de capacidades percetivas que o supervisor deve possuir, capacidades essas relacionadas com a observação em contexto de sala de aula. Nas palavras do próprio: *visão apurada para ver o que acontece na sala de aula.* Depois, necessitaria de introvisão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu.

Os cenários de supervisão mais atuais reforçam uma perspetiva colaborativa da relação supervisiva e, de acordo com Vieira (2001:547), facilitarão *“a emergência de uma orientação transformadora da supervisão, concebida como ideal, assente em noções de democratização, negociação e colegialidade”*.

- No **cenário *peçoalista***, são notórias as influências de correntes como a Filosofia Existencial, a Psicanálise ou a Psicologia nos programas de formação de professores, enfatizando a importância do desenvolvimento do professor enquanto pessoa e da inter-relação que existe entre este desenvolvimento e a sua prática pedagógica. Este cenário tem por base a perspetiva cognitivista e construtivista, segundo a qual o auto-conhecimento é fundamental para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor. Colocando este cenário a ênfase na pessoa, no desenvolvimento desta como condição fundamental para o seu desenvolvimento profissional, posiciona-se na linha da perspetiva supervisiva que temos vindo a defender, quer no que concerne ao supervisor, quer no que diz respeito ao/s supervisando/s. Este cenário surgiu nas décadas de 70 e 80 e enquadra diferentes manifestações inspiradas em investigadores como, por exemplo, Combs (1974), Fuller (1972, 1974), Glassberg e Sprinthall (1980); todas

têm um ponto em comum: contemplam o desenvolvimento do professor enquanto pessoa. Enquanto Combs defende um programa de formação baseado nos valores humanistas, onde se privilegia o autoconhecimento e o autodesenvolvimento, Fuller foca-se nas necessidades e preocupações do professor em formação. Para Glassberg e Sprinthall, o comportamento humano é determinado pela maturidade psicológica do sujeito.

- **O cenário reflexivo** apoia-se no pensamento de Schön, que defende uma abordagem reflexiva na formação dos profissionais. Segundo Alarcão e Tavares (2003:35), esta abordagem “*baseia-se no valor da reflexão na e sobre a ação com vista à construção do conhecimento profissional que apelidou de epistemologia da prática*”. Assenta na consciência de que os contextos onde o professor se move profissionalmente são cada vez menos previsíveis, pelo que este, enquanto profissional, necessitará de atuar de modo “inteligente e flexível, situado e reativo” (Alarcão e Tavares, 2003:35). Para Schön (1983), a reflexividade acompanha uma abordagem de natureza construtivista do ensino, baseada nas teorias piagetianas, onde se privilegia a aprendizagem por descoberta. Este tipo de prática pedagógica inclui três processos fundamentais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. O sujeito, neste caso o professor, tenta compreender o seu modo de pensar e de agir recorrendo a um processo analítico. A reflexão na ação depende da intuição e da perceção do sujeito, isto é, o modo como este interpreta o momento/o contexto onde decorre a ação. A reflexão sobre a ação implica a autocrítica e a heterocrítica, é um processo metanalítico. A reflexão sobre a reflexão na ação é um processo, essencialmente, avaliativo.
- Isabel Alarcão e José Tavares, assim como Idália Sá-Chaves e, posteriormente, Júlia Formosinho, defendem uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional, que designaram por **cenário ecológico**. As bases deste cenário inspiram-se no Modelo de Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner, e pretendem instaurar uma supervisão de mote reflexivo e “enquadrada numa aprendizagem desenvolvimentista, humanista e no exercício das funções de responsáveis educativos socioconstrutivista em ambiente interinstitucional

interativo” (Alarcão e Tavares, 2003: 37). Este cenário supervisivo centra-se no processo sinérgico que se estabelece na interação entre o sujeito em desenvolvimento e os seus diferentes sistemas estruturantes, encarando-se o próprio sujeito também como um ser em permanente transformação, a diferentes níveis e com diferentes implicações. Neste cenário, assumem, pois, particular relevo os contextos em que a pessoa/profissional se insere e a qualidade das relações que se estabelecem entre esses contextos e o supervisionando. Este último aspeto é determinante para o desenvolvimento e a ação da pessoa. Para que as transições se possam efetuar, a escola terá de ser um sistema aberto.

- Segundo Alarcão e Sá-Chaves (citadas em Alarcão e Tavares, 2003: 39), a formação supervisiva subjacente ao cenário ecológico é regida por dez princípios:
  - a. “Princípio da continuidade de formação”;
  - b. ”Princípio da atividade de natureza molar”;
  - c. “Princípio da transição ecológica com a assunção de novos papéis “;
  - d. “Princípio da evolução da natureza didática “;
  - e. “Princípio da experienciação em contextos diversificados”;
  - f. “Princípio da relação interpessoal”;
  - g. “Princípio da relação intercontextual”;
  - h. “Princípio da organização de matriz conceptual”;
  - i. “Princípio da consciencialização”;

Posteriormente, surgiu, uma outra perspetiva, o **cenário dialógico**, defendido por Waite (citado por Alarcão, 1995), que põe a tónica num tipo de supervisão dialógica e contextualizada. Segundo Alarcão e Tavares (2003:40), este modelo *“assume aspetos postos em relevo nos cenários pessoalista e desenvolvimentalista e acentua a dimensão política e emancipatória da formação. A sua novidade consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão.”* Para estes autores, o cenário dialógico reconhece o facto de que os professores desempenham também um papel a nível social e devem assumi-lo e pressupõe que o seu

conhecimento profissional é específico e extremamente inter-relacionado com os contextos em que ocorre.

Daí a importância que nele é atribuída aos contextos e aos professores enquanto classe profissional, devendo o supervisor possuir um bom conhecimento desta realidade e interagir com os professores em formação, num diálogo construtivo, apelando às suas competências interpessoais e considerando que todos os intervenientes no processo são elementos constituintes da “mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos” (Alarcão e Tavares, 2003:41)

Este outro hipotético cenário viria a ser denominado **cenário integrador** por Idália Sá-Chaves (2002). As três ideias de base subjacentes a este modelo de supervisão de professores serão as seguintes (Alarcão e Tavares, 2003:42):

- a) “O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências”;
- b) “O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem”;
- c) “O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”.

Todavia, alertam Alarcão e Tavares (2003), o que importa pensar não é tanto o tipo de modelo, mas a forma como é utilizado, até porque eles podem coexistir. A forma de atuação é que permite que se expanda, abra horizontes (janela) ou restrinja competências ou potencialidades (muro) do(s) modelo(s). Um pressuposto complexo! Pois, face à inter-relação e permeabilidade dos modelos, o que permite então distingui-los, colocá-los em classificações diferentes?

O que acaba por diferenciar qualquer modelo é, por isso e nas palavras de Alarcão e Tavares (2003a), o “cenário de ação”. Ou seja, as conceções relativamente à interação teoria e a prática; relativas à formação e investigação; relativas à noção de

conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes; os entendimentos sobre os papéis do supervisor ou professor; as noções de educação e de formação de professores ou supervisores; e o que se relaciona com a assunção da escola como centro de formação ou como mera estação de serviço à formação (Alarcão & Tavares, 2003a:22). E, assim sendo, a supervisão obriga a um sentido específico e a uma intenção coerente com os seus pressupostos. Tracy, (2002:29), nesse sentido, alerta para três perigos que os modelos de supervisão podem originar:

1. criar um esforço competitivo entre os adeptos de vários modelos, no sentido da submissão da comunidade educacional;
2. conduzir a investigação e prática através da perspetiva de um modelo apenas;
3. permitir aos modelos (mesmo os modelos múltiplos) limitar e definir as nossas perceções.

Importa, por isso, definir o modelo e explicitar os fundamentos teóricos que o sustentam, ao mesmo tempo que se definem os objetivos que o orientaram.

Num quadro síntese (Quadro 1) registamos de acordo com Gaspar et al (2012) um apontamento de acordo com as categorias que formulam os autores referidos.

Pretendem, assim, distinguir o conceito de supervisão, ou em resultado de uma evolução temporal, ou em resultado das diferentes focagens teóricas e metodológicas.

Quadro 1 – Gaspar et al (2012)

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

#### ***1.4. CONSTRANGIMENTOS DA SUPERVISÃO***

Alarcão e Roldão (2008), identificam uma sucessão de constrangimentos à supervisão:

- De ordem temporal (trabalho excessivo e pouco tempo para a realização das ações programadas e ainda falta de tempo para supervisionar, observar e exercer tutoria);
- Referentes à sala de aula (apontada como uma “ilha” dentro do contexto escola, limitativa para uma compreensão global da ação educativa);
- Em relação a dificuldades organizativas e à falta de articulação institucional);
- Relativos a situações de formação contínua (resistências pessoais, dificuldades de avaliar, espírito crítico, autoconsciencialização e empenhamento).

#### ***1.5. REFLEXÃO SUPERVISIVA SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS***

Roldão (2000), ancora o conceito de reflexividade teorizado na década de 80 por Schön que apontava o professor enquanto prático reflexivo, referindo que este tem sido o suporte teórico de todas as linhas de investigação educacional que apontam a reflexividade em formação, em profissionalidade e ainda como estratégia para melhorar a qualidade da educação (amelioration), dentro de um contexto de complexidade, diversidade e mudança das sociedades atuais. A organização escola é feita de agentes que são mais eficazes se forem capazes de refletir sobre o seu desenvolvimento profissional e verem a escola como um todo, dando-lhe uma dinâmica que leva à desejada melhoria de resposta. A autora aponta o modelo “colaborative school improvement”, que salienta a ligação entre a aprendizagem dos alunos, a prática da sala de aula e a organização da escola como elos indissociáveis. A reflexão é o eixo da ação profissional do prático reflexivo, cujo conceito central tem por base, a reflexão sobre, na e pela escola, sendo esta a via para a reconceptualização desta instituição perante o novo contexto da ação em que atua.

Para Alarcão e Tavares (2003) as situações de supervisão devem caracterizar-se por uma relação que encoraje e facilite o processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometida. A supervisão deve ter por base a maximização das capacidades do docente como pessoa e como profissional. “A reflexão que se exige aos professores é a reflexão crítica e transformadora”. (2003:129) Os autores salientam a capacidade dos professores em pensarem a sua prática e de construir/reconstruírem o seu conhecimento a partir da sua ação. “...o agir profissional do professor não pode ser, na atualidade, realizado apenas em situações de isolamento. A complexidade dos problemas exige trabalho em equipa decorrente da assunção de projetos comuns.” (2003:132). A supervisão é vista como valorização da aprendizagem, da reflexão sobre e para a prática, assente numa perspetiva crítica, interveniente e emancipatória.

Alarcão e Roldão (2008:30), consideram que a reflexão promove o conhecimento profissional, porque radica numa “atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho” e gera novas interrogações.

Apontam também as razões que conferem importância à reflexividade:

- motiva para uma maior exigência e autoexigência;
- consciencializa para a complexidade da ação docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir; contribui para a perceção da relação teoria-prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação;
- promove uma atitude analítica da ação e da prática profissional;
- desenvolve o autoconhecimento e a autonomia;
- proporciona maior segurança na ação de ensinar;
- confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens.

As mesmas autoras consideram como fatores positivos da reflexão: a natureza colaborativa e colegial; incidir sobre a atividade investigativa; incidir na resolução de problemas; analisar as situações educativas; e promover a interação em contextos diversificados. Estes fatores apresentam-se como estratégicos e com muito potencial formativo.

Enumeram como fatores negativos: as práticas de reflexão incipientes; as dificuldades em refletir e em comunicar o teor das reflexões; e ainda a centralização quase exclusiva nas atividades letivas. Outros fatores também constrangedores da reflexão como processo de desenvolvimento: tempo para as reflexões; dificuldades em utilizar abordagens reflexivas pelos supervisores; dificuldades em interpretar, questionar e confrontar; confusão nas críticas por medo que as mesmas levem ao enfraquecimento da autoestima.

Segundo Perrenoud (2002:30-31), todos nós refletimos na ação e sobre a ação mas isso não nos faz profissionais reflexivos, a diferença está na postura reflexiva do profissional e não em atos de reflexão episódica. Esta postura deve ser permanente e estabelecer-se numa relação analítica com a ação, é uma forma de identidade, „um habitus“. Para o autor a noção de prática reflexiva remete para dois processos mentais:

- não há ação complexa sem reflexão durante o processo, que consiste em questionar o que está a acontecer ou o que vai acontecer.
- Refletir sobre a ação, é a ação o objeto de reflexão, é sobre nela que se reflete, passa por uma crítica, análise, relação com as regras, teorias ou outras ações, imaginadas ou realizadas em situações idênticas.

Apona os vários aspetos que a postura e competência reflexiva deve apresentar:

- Na ação, a reflexão permite haver a adequação constante à ação e regular procedimentos;
- No pós, a reflexão permite analisar acontecimentos e construir saberes;
- Antes da ação a reflexão permite planear, construir cenários e preparar o professor para lidar com imprevistos.

Também (Vieira, 2009:202), parte do pressuposto que as finalidades e a natureza das práticas pedagógicas e supervisivas estão articuladas e que ambas colaboram de forma emancipatória. Apona como principal função da supervisão pedagógica, indagar e refazer o modo como as teorias e as práticas pedagógicas “se (des)articulam ou (re)forçam entre si.” Destaca o contributo desta no sentido de promover a reflexão crítica sobre o peso histórico e estrutural que condiciona a pedagogia.

De acordo com Schön (1994) o objetivo da supervisão visa o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva sobre a ação profissional, assim a clarificação do termo ‘reflexão’, torna-se, sem dúvida, uma prioridade para explicitar a sua função no ensino e facilmente permitir assimilar que a reflexão pressupõe uma formação de professores diferente daquela que promove o professor como um mero técnico que cumpre as indicações que os outros ditam. Portanto, seguindo nesta direção, e segundo o mesmo autora (2000) a reflexão promove uma formação de professores que assenta numa perspetiva prática em que o professor é reconhecido como um profissional que desempenha “um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para o atingir” e com capacidades para produzir as suas próprias teorias, contribuindo “para uma base codificada de conhecimentos do ensino” (Zeichner, 1993:16), ao longo da sua carreira profissional.

Refere Sá-Chaves, (2007) que a supervisão pode ajudar na evolução dos processos cognitivos, na reflexividade, na capacidade de avaliar criticamente, controlar os processos de implementação.

### ***1.6. PAPEL DO SUPERVISOR***

Para Alarcão & Roldão (2010) é fundamental proporcionar situações para que o professor possa ser capaz de realizar o “autoconhecimento” e refletir sobre as suas práticas de modo a alcançar um maior conhecimento, em benefício do desempenho profissional. Afirmam ainda que “a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisory, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e dos seus resultados” aparenta ser o caminho correto na ajuda e formação do conhecimento profissional do professor.

Deste modo, o supervisor torna-se peça fundamental para ajudar os professores a “compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interação entre ação e o pensamento” (Alarcão & Tavares, 1987, 2003). Uma supervisão que advoga o questionamento leva a uma maior autonomia do professor, à prática de uma “auto-supervisão” ou de uma supervisão interpares e à construção da identidade profissional num contexto de análise, reflexão e aprendizagem contínua (Vieira, 1993, Alarcão e Roldão, 2010). Aliás, a grande qualidade

da supervisão, será sem dúvida, estimular a capacidade de refletir, procurar ajuizar as tarefas de forma crítica executadas pelo profissional, indo ao encontro da visão do professor reflexivo projetada por Shön (Alarcão & Roldão, 2010).

O objetivo da supervisão será permitir ao professor uma análise ampla das suas práticas, colocando questões autocríticas sobre a sua própria atividade. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002) “o questionamento resultará em práticos autodirigidos” e exigirá do supervisor um maior grau de consciencialização e aplicação das suas reflexões na resolução de problemas como exemplo para os professores que orienta, para Alarcão & Tavares (1987, 2003:36) ” o supervisor deve apoiar o confronto com problemas reais a necessitar de serem descodificados para poderem ser resolvidos, e proporcionar ocasiões de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação”, Vieira (2006) reforça dizendo ”o apoio do supervisor no questionamento da prática” é essencial para fomentar a qualidade das aprendizagens, ainda no entender de Alarcão & Roldão (2008) deve estimular “o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional” e finalmente para Gonçalves (2006) o supervisor deve ”apoiar-se em sugestões práticas que aglutinem, também de modo produtivo, a tripla relação investigação-inovação-formação”. Como diz Oliveira-Formosinho (2002:18) “Assim o supervisor contemporâneo deverá ser um ecologista social com competências para manter e alimentar um sistema escolar saudável”. Nesse sentido, o supervisor deverá ser alguém que acompanha a realização das tarefas, que orienta as ações práticas, proporciona as condições e estabelece em conjunto com os pares, objetivos e finalidades a atingir e ao mesmo tempo consegue que os mesmos se sintam empenhados, motivados e conhecedores daquilo que é pretendido.

A partir destas práticas geram-se condições necessárias aos contextos onde se desenvolve a prática letiva e na sinergia existente entre os diferentes intervenientes no processo de desenvolvimento humano e profissional do professor. Estamos perante um cenário ecológico da supervisão, com uma visão mais abrangente da mesma, cujos vetores assenta não só, nas atividades desenvolvidas pelo professor, mas também, nos papéis que cabe a cada um desempenhar e nas relações interpessoais que se estabelecem. Este cenário concebido e amplamente defendido por Alarcão & Sá-Chaves (1994) e posteriormente por Oliveira-Formosinho (1997) enquadra-se numa perspetiva sistémica de cariz bronfenbreniano “o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas

concêntrica contendo no seu interior o sujeito, em desenvolvimento” Bronfenbrenner (1974) de crescimento humano, onde as relações e as dinâmicas sociais assumem um papel relevante e primordial para o desenvolvimento do profissional, bem como, o meio envolvente. Este conceito projeta-nos para uma cadeia de relações bem definidas, organizadas e imbricadas onde o todo é alcançado pelas partes.

O supervisor e o profissional em crescimento não estão isolados, as suas ações e problemas surgem enquanto partes integrantes de uma comunidade em constante transformação e mudança (Oliveira-Formosinho, 2002; Alarcão & Tavares, 1987, 2003; Alarcão & Roldão, 2010). O supervisor deve ainda ser capaz de atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um espaço próprio, tendo em vista que através análise da narrativa do professor em contexto de ensino é possível identificar para além da sua forma de pensar, se as teorias que verbaliza são as mesmas que coloca em prática na sala de aula (Alarcão & Tavares, 1987, 2003). Para Lyons (2007, cit por Moreira 2011:24) a experiência vivida é ”multisensorial e multidimensional, só a ela acedemos através do que o indivíduo nos deixa conhecer – isto é pela verbalização”, desta forma “o respeito pela lateralidade é assumido e evidenciado na atenção que os supervisores concedem à voz dos professores” (Alarcão & Tavares, 2003:40). É um diálogo construtivo e democrático onde todos são importantes e as perspetivas do supervisor e do professor convergem apenas para uma única finalidade, melhorar o desempenho profissional e repercutir o mesmo no sucesso dos alunos e da escola como comunidade aprendente.

No entender de Vieira (1993) o que é relevante destacar e clarificar no supervisor são as suas funções de: informar de forma constante e atualizada o professor sobre tudo os aspetos relacionados com o seu desempenho profissional; questionar continuamente o que o rodeia, exercitando o prático reflexivo em si e nos professores que acompanha; sugerir novas ideias, soluções e mudanças de forma estimulante e não impositiva; encorajar a melhoria do desempenho profissional captando a essência do professor através de maior ligação no relacionamento interpessoal e finalmente avaliar no seu sentido mais formativo renegando o seu carácter unicamente avaliativo, equilibrando essa função para a regulação e monitorização da prática pedagógica. Outra premissa a alcançar é incentivar cada vez mais a formação contínua ao longo da carreira pois irá permitir cada vez mais a possibilidade de partilhar ideias entre pares, reforçar conhecimentos e aumentar a sensibilidade para novos paradigmas no campo das ciências da educação,

como diz Alarcão (2009:120) é falar numa “supervisão em formação contínua” onde “o foco incide sobre o colectivo dos professores” assumindo uma função enriquecedora da profissão docente. Por outro lado, a formação contínua assenta em bases menos hierárquicas, já que não implica a existência de um avaliado e um avaliador, ou mesmo, de que um obrigatoriamente tenha mais experiência de ensino do que o outro, basta apenas que ambos queiram partilhar e analisar em conjunto modos de lecionar e atuar perante os desafios do processo ensino-aprendizagem (Smyth 1984 cit. por Alarcão 2003).

Alarcão e Tavares (2007) defendem que o supervisor tem de desenvolver nos supervisionados capacidades e atitudes, tendo em conta a qualidade e a excelência, reforçando a ideia de que a supervisão é uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica. O papel do supervisor é fundamental para que o professor sistematize conhecimentos, que germinam da interdependência entre ação e pensamento. Neste cenário, o supervisor deverá encorajar à reflexão na ação, à reflexão sobre a ação e à reflexão sobre a reflexão na ação, com benefício para o supervisionado e para ele próprio, que desenvolverá em si a capacidade de autosupervisão, (Schön, 1987, citado por Alarcão, 1996:20). O conhecimento na ação surge como aquele que o professor possui num dado momento em que realiza uma ação. Constitui-se como ponto de partida para a mudança, que é promovida pela reflexão, durante ou posteriormente à mesma ação. As duas primeiras dimensões situam-se no plano cognitivo e as restantes numa dimensão metacognitiva que implica conhecimento sobre seus próprios processos cognitivos e a habilidade de controlar esses processos, monitorando, organizando, e modificando-os para realizar objetivos concretos essenciais à aprendizagem ao longo da vida, (Alarcão e Tavares, 2003).

O supervisor desempenha uma tarefa formativa cuja finalidade visa o desenvolvimento de todos: alunos, docentes, estrutura e ele próprio (Alarcão, 2002). Deste modo, tem que se assumir como aquele que “gere, anima e apoia situações e recursos de formação” (Alarcão, 2002: 236). Devendo ter uma formação específica para o desenvolvimento das suas funções, exerce uma atividade de permanente aprendizagem e de desenvolvimento das competências que as situações dele vão exigindo. Deverá imprescindivelmente ter noções claras relativas à sua profissão, alargar a sua visão, consciencializar-se da complexidade do que tem para gerir, da sua responsabilidade bem como da necessidade de adequação e diferenciação.

Não de menor importância será a figura do supervisor como um mediador no âmbito da supervisão pedagógica, tendo em conta, que há necessidade de em todo e qualquer processo, existir alguém que pelas suas características assume a posição de liderança do mesmo. Tradicionalmente, o conceito de supervisor estava automaticamente relacionado com alguém que realizava a tarefa de orientar e verificar o trabalho de outra, apenas em contexto de formação

inicial de professores. No entanto, atualmente o papel do supervisor pedagógico ampliou-se e ganhou não só uma dimensão de formação inicial de professores, mas também, de uma formação continuada dos mesmos. Nesse sentido o professor supervisor passa a ser alguém a quem compete ajudar os seus colegas a desenvolverem-se e a aprenderem como adulto e profissional que é, e a sua ação perspetiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si: exerce uma influência direta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor e uma influência indireta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina (Alarcão & Tavares, 1987, 2003).

Para que tal se concretize, é necessário e urgente clarificar o papel do supervisor e as funções que lhe estão atribuídas no contexto escolar. As diferentes conceções sobre o que devem ser as funções de um supervisor, a escassez de informação na comunidade escolar e a deturpação dessas mesmas competências pela imposição de normativos legislativos que o remetem apenas para tarefas avaliativas dos seus pares, não perspetiva uma aceitação natural e de eficácia desse cargo no sistema escolar português.

O supervisor pedagógico desempenha um papel muito importante, como tal, é fundamental que possua uma formação especializada para que possa garantir o exercício das duas grandes áreas da supervisão clínica defendidas por M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson já no final dos anos 50 referenciados por Alarcão & Tavares (1987, 2003): a dimensão analítica e a dimensão interpessoal. A primeira requer a observação, análise e reflexão colaborativa entre o professor e o supervisor de situações reais do processo ensino-aprendizagem na sua sala de aula que lhe possibilitem à posterior mudanças na sua prática e desempenho profissional. Esta dimensão pressupõe obrigatoriamente uma aprendizagem continuada também fora da sala de aula, com a partilha de estratégias de ensino, de planificações e processos avaliativos e um constante questionamento em conjunto. Assim existe uma interação lado a lado, uma responsabilidade partilhada e um apoio constante que acentua a relação interpessoal entre ambos. Afigura-se um supervisor “como um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta” ao mesmo tempo estabelece uma “relação de trabalho, isenta de tensões e baseada na confiança sólida e fiável” para o professor será sem dúvida a base para que possa procurar respostas às suas incertezas e dificuldades na prática letiva (Vieira, 1993; Alarcão & Tavares, 1987, 2003; Oliveira-Formosinho, 2002; Sampson & Yeomans, 2010). Perspetiva-se um supervisor que exerça uma ação formativa e facilitadora no crescimento profissional do professor, aliás Stones (citado por Alarcão & Tavares, 1987, 2003) refere que realizar supervisão é ensinar, já que, na realidade o supervisor ao ensinar o professor está também ao mesmo tempo a contribuir para a forma como o segundo irá ensinar os seus alunos. Esta abordagem do papel do supervisor insere-se no cenário psicopedagógico defendido por Stones, que considera aprendizagem um processo

de transferências de conhecimentos encadeada, ou seja, o supervisor ensina o professor que por sua vez ensina os alunos. Considera ainda, que a grande finalidade ensino/aprendizagem é conseguir desenvolver aptidões e autonomia na resolução de problemas e ajudar na superação dos mesmos.

Nessa linha de pensamento Sampson & Yeomans (2010) consideram fundamental que o supervisor seja um treinador capaz de criar nos jovens professores a autonomia necessária para dar resposta as necessidades de aprendizagem dos seus alunos e que ao mesmo tempo, estes incorporem gradualmente na sua forma de ensinar as sugestões e ensinamentos transmitidas pelo supervisor. Para que tal aconteça, é imperativo, que haja observação do trabalho do supervisor, ouçam os seus conselhos, explicações e que reflitam em conjunto sobre opções e estratégias de atuação do mesmo em determinados contextos. Alarcão & Tavares (2003:58) reforçam e alarga esta ideia considerando: "o supervisor como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e refletidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega, um profissional que adota uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável".

Para Pawlas & Oliva (2007) um supervisor terá que ser capaz de exercer ao mesmo tempo o papel de coordenador, consultor, um líder de grupo, um avaliador que acompanha o professor na melhoria do seu desempenho, na planificação do currículo e ainda alguém que contribui para o crescimento do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Reiteram ainda, que o mesmo, deve apresentar um vasto conhecimento e competências muito específicas, nomeadamente ao nível da liderança e das relações interpessoais. De igual forma, Wallace (citado por Vieira, 1993) afirma que o supervisor numa perspetiva colaborativa deve ser "um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta, coresponsabilizando-se pelas suas opções, ajudando a desenvolver-se para autonomia, através da prática sistemática da reflexão e da introspeção".

### ***1.7. RELACÃO DA SUPERVISÃO COM A AVALIAÇÃO***

O quadro de supervisão tem vindo, ao longo dos últimos anos, a ser alterado passando de atos isolados e numa perspetiva de avaliação dos professores, para uma dinâmica de compreensão, orientação, reflexão e interação da própria profissão de docente.

Oliveira (1992) acrescenta que a supervisão deve criar “*um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio, mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento.*” É, ainda de salientar, que o processo de supervisão não se encerra em si mesmo, mas aponta igualmente para a promoção de outro processo – o de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e fortalecer o caráter de abertura de todo o ato de supervisão, por parte dos atores intervenientes. Subtenda-se que a supervisão como apoio à formação integra variadas dimensões: o currículo, o processo de ensino aprendizagem, a sala de aula, a escola, a comunidade e a cultura. Assim, a supervisão, pode definir-se como “*um processo para promover processos, ou seja, como um método de apoio ao processo de aprendizagem dos professores, que, por sua vez, está ao serviço do processo de aprendizagem dos alunos.*” (Durão, 2010)

De acordo com Noland & Hoover (2005) as **atividades/finalidades da supervisão pedagógica e da avaliação do desempenho docente são distintas**, conforme se pode constatar no quadro seguinte.

**Quadro 2** - Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação, adaptado de Nolan & Hoover (2005), citados por Moreira (2009:252)

	<b>SUPERVISÃO</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>
<b>Finalidade principal</b>	Promover o crescimento individual, para além do nível atual de desempenho.	Formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor.
<b>Fundamentação</b>	Reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar.	Direito legítimo do Estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional dos professores.
<b>Âmbito</b>	Restrito (um fator de cada vez).	Alargado (juízo globalizante).

<b>Enfoque da recolha de dados</b>	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais.	Baseado em critérios estandardizados.
<b>Valorização da competência profissional</b>	Competência partilhada e mutuamente reconhecida.	Avaliador certificado pelo Estado/distrito/escola.
<b>Relação professor-supervisor</b>	Colegial, reciprocidade orgânica' (respeito e confiança, partilha de objetivos, experiência, liderança).	Hierarquizada, com grau razoável de distância de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível.
<b>Perspetiva do professor sobre o processo</b>	Oportunidade para correr riscos e experimentar.	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador.

Formosinho e Machado (2010:107-18), tecem críticas à perspetiva da avaliação do desempenho associado à promoção do desenvolvimento profissional considerando uma perda de tempo, de energia e esforços para apontar “uma pequena percentagem de incompetentes”, perdendo a oportunidade de sair do eu solitário e fomentar o trabalho de equipa como forma de desenvolvimento sustentado da qualidade do ensino e da escola. Referem ainda que neste sentido a avaliação do desempenho deve ter o mesmo tipo de tratamento que a burocracia, deve ser utilizada para o desenvolvimento da docência e a melhoria da escola, redirecionando o seu conceito, papel e funções no sentido de três polos: a sala de aula; a escola e a pessoa. “A perspetiva formativa da avaliação do desempenho é travada pela sua dimensão sumativa, pela acentuação dos papéis de inspeção e controlo, pela definição prévia e a imposição e pelo seu prolongamento numa lógica de seleção, recompensa ou castigo com impacto na carreira.” A associação entre a supervisão e a função certificadora da avaliação do desempenho docente levanta suspeitas pois o que lhe está associado é a classificação dos professores e a progressão na carreira, associada aos resultados e afasta-se de um modelo de processo.

A supervisão mesmo que feita por pessoas bem preparadas e experientes acaba por cingir-se à avaliação como recompensa ou castigo, põe em causa a autonomia profissional, tornando-se num dispositivo apenas de certificação, legitimação, de domínio e controlo do sistema e das carreiras e não de melhoria das práticas. “Neste caso, a supervisão torna-se um dispositivo mais de conformismo e conformidade que de ação pró-ativa e melhoria da escola e suscita nos avaliados estratégias mobilizadoras das suas energias mais para iludir que para cooperar e revelar dúvidas, lacunas ou dificuldades.” (Formosinho e Machado, 2010:109)

O novo regime de avaliação tem então um carácter com “duplo sentido” o aperfeiçoamento profissional e o de classificar o desempenho docente, no entanto num regime centralizado e burocrático o que está implícito não é a perspetiva profissional mas a da produção normativa no topo para execução na base.

Este movimento de avaliação das escolas pretende responder às exigências sociais relativas ao direito de saber “como vai a escola” mas também aos desafios colocados pelo desejo de autonomia das organizações escolares, requerendo a implementação de uma cultura de observação e análise da realidade.

Visando a melhoria dos resultados para a escola, a avaliação do desempenho docente tem vindo a ser preconizada como um instrumento essencial. Para as autoras e, de acordo com alguns estudos, existe a correlação positiva e elevada entre a qualidade da atividade docente e os resultados dos alunos, recomendando novas e ousadas formas de formação profissional de professores, assentes no seu desenvolvimento pessoal e profissional bem como o acompanhamento avaliativo sistemático das práticas dos docentes e dos efeitos/impactos da formação.

O ponto de vista a partir do qual se fala ou age, no domínio da avaliação de desempenho, determina o olhar de quem avalia. Avaliar o desempenho de um professor num sistema de formação não é a mesma coisa que avaliar o desempenho de um professor num sistema de carreiras onde a progressão, as condições de trabalho e a remuneração tomam o avanço sobre o desenvolvimento profissional da pessoa e do profissional que o professor é. Conjuguar os dois pontos de vista num só sistema é um desafio. A avaliação de desempenho visa a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos.

A implementação de sistemas de avaliação do desempenho dos professores insere-se na procura de soluções para esta inquietação. Referem que a avaliação, como domínio científico tem

a sua linguagem própria, utiliza uma terminologia específica, articula-se, adapta-se e evolui em função dos paradigmas que definem a educação nos diferentes momentos da sua evolução.

Avaliar o desempenho dos professores é um processo que implica a observação, a descrição, a análise, a interpretação da atividade profissional para tomar decisões relativas ao professor a vários níveis. Avaliar o desempenho docente implica ter em atenção um conjunto de princípios, determinados pela conceção de profissionalidade dos professores - conhecer as suas práticas para as melhorar, conhecer os factos e os contextos que os condicionam de forma integrada e sistemática.

De acordo com os autores a avaliação de desempenho tem por base um referencial de desempenho, que é um sistema de referências, legitimado, constituído por um conjunto de dados, relevantes, a partir dos quais é possível traçar um perfil/perfis de desempenho (projeção do desempenho desejável, previsto, potencial) com o(s) qual(is) se compara o desempenho real (observado) do profissional, e que permite identificar/acentuar pontos fortes e fracos nesse desempenho.

## Capítulo II

---

# Profissionalidade Docente

“Se não fosse imperador desejaria **ser professor**. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os Homens do Futuro.”

D. Pedro II

## 2. Profissionalidade Docente

### 2.1. SER PROFESSOR

Ser professor tem tanto de maravilhoso e extraordinário como de difícil e perturbador. Fullan, e Hargreaves, (2000:42) dizem-nos que os professores exercem uma das influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças. Eles desempenham um papel-chave na formação das gerações futuras. Diríamos nós, que o ser humano é a “matéria-prima” destes profissionais, e esta é também, a “matéria-prima” mais valiosa para a humanidade, pelo que, se considerarmos que é na fase de formação e crescimento que os professores exercem as suas funções profissionais, podemos compreender ainda melhor a importância e a responsabilidade do professor e das interações que ocorrem entre todos os atores de uma escola. Destes atores realçamos os alunos, motivo primeiro de ser e existir do professor, os pais, os outros professores, o pessoal não docente, psicólogos e comunidade em geral.

É, portanto, uma profissão única. Borges (2007:194) refere que as interações se traduzem “num conjunto de gestos que se repetem, de funções e de papéis que se revelam nas práticas pedagógicas, nas estratégias de ensino aprendizagem, na comunicação, no exercício de autoridade”, com uma forte dimensão relacional com os outros e interações muito específicas. Teixeira (1993:443) expressa de um modo particularmente feliz a essência relacional do ser professor: “ O professor é um ser de relação numa profissão de relação”.

Fullan e Hargreaves (2001:52-55) dizem, muito oportunamente, que os professores são mais do que amontoados de conhecimentos e competências. Os professores são pessoas. E não se tornam naquilo que são, simplesmente, por hábito. O ensino está ligado à sua vida, à sua biografia e ao tipo de pessoas que são.

A escola de hoje exige novas posturas, novas responsabilidades de todos os que nela intervêm e contribuem para uma melhoria do ensino, quer sejam professores, pais ou

outros. Mas, o papel do professor, como principal impulsionador e dinamizador, é e será determinante para o sucesso de qualquer reforma do sistema educativo.

## *2.2. CARACTERIZAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE*

O termo “profissão” não tem o mesmo significado em todos os países. Negreiros (1993), referenciado por Loureiro (2001), tentando definir o conceito de profissão, afirma que este varia de sociedade ou grupo social, atendendo a uma determinada cultura e num determinado tempo. Este autor mostra-nos que este conceito não é estanque mas que se deve inserir num contexto histórico, económico e social. Assim, embora, “o conceito de profissão seja uma categoria especificamente histórica que apresenta períodos descontínuos, ela é [...], portadora de elementos definidores que a podem configurar como uma estrutura permanente, pois ao estabelecer a articulação entre o conhecimento formal e o saber especializado e credenciado, com a prática ocupacional, corporiza a organização, distribuição e utilização social desse saber” (Negreiros 1993 referenciado por Loureiro, 2001:38).

Estrela (2001:120) define a profissão docente “como uma atividade remunerada e socialmente reconhecida, assente num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada, legitimando o monopólio do exercício docente profissional e autorizando uma relativa autonomia do seu desempenho”.

Pinto (2001:63) afirma que a identidade se vai formando através da participação em situações de interação com os parceiros e dos reenvios das marcas dessas mesmas interações. Por outro lado é necessário considerar que nestas interações há expectativas das partes. Ao chegar à profissão, há já normas explícitas e implícitas que obrigam a uma socialização profissional. É natural que as pessoas se sintam inseguras, se questionem sobre o que devem fazer, quando fazer, onde e como fazer, entre outras. Conseguem-se as respostas através do processo de socialização, da construção de referências e representações.

Segundo Roldão, (1998:81) “quando pensamos na profissão docente, deparamo-nos com um quadro histórico e uma representação social de certa ambiguidade, na medida em que o exercício da profissão docente se tem aproximado, de forma variável e em contextos diferentes, ora a um estatuto mais próximo do funcionário, ora do técnico ou, pelo contrario, socialmente idealizado em termos mais próximos do artista ou do missionário. Por alguma razão é tão frequente, entre professores, formadores e público em geral, a referência à “vocação” e ao “jeito” para ser professor - o que não nos ocorre dizer tão facilmente a respeito do médico ou do arquiteto,

por exemplo, embora também essas profissões requeiram, como todas, um nível satisfatório de motivação e empenhamento.

À luz destes investigadores o conceito de profissão, mais especificamente, o conceito de profissão docente, atendendo ao contexto económico e social atual, ganha, manifestamente, outra dimensão. As transformações, que já referimos, em concreto na escola, levam-nos a concluir que exercer a profissão docente, ganha hoje contornos que não a caracterizavam há uns anos atrás.

Estrela, (2001) distingue “profissionalidade” e “profissionalismo”, atribuindo os saberes profissionais à “profissionalidade” e fazendo corresponder o “profissionalismo” ao serviço que articula os aspetos éticos e deontológicos da profissão, permitindo orientar a profissionalidade e distinguir os comportamentos dos profissionais daqueles que não o são. O processo histórico de transformação da profissão, ao nível individual, de acesso à profissão e socialização profissional, a autora denomina de “profissionalização”.

Neste sentido, pretende-se que os docentes “dominem a utilização de práticas profissionais, em termos conscientes e com conhecimento da gramática e da sintaxe da sua atividade” segundo Sacristán (1991:81). Este, reportando-se ao conjunto de saberes e saberes-fazer, afirma que “a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente ao alunos, regular as relações, preparar matérias, saber avaliar, organizar espaços e atividades, entre outros.)”, é caracterizada “pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, ações e a avaliação das condições de aplicação... [e]... desenvolve-se no âmbito de situações particulares” e tem como função “aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a atividade” (idem).

Ao definir a profissão docente, Sacristán (1991), refere-a como um ofício partilhado ao nível de um leque diferente de esquemas práticos preestabelecidos e rotineiros, utilizados pelos professores nas suas salas de aula. Tenta ainda mostrar a necessidade de uma reflexão crítica dos professores sobre a sua prática, conforme mostra Roldão (1999), com o objetivo de, cada um, formular e apresentar respostas conscientes a novos problemas que forem surgindo, esquemas estratégicos. É na conceção e aplicação destes esquemas que, segundo esta autora, se define mais claramente a componente intelectual do professor. E é na articulação entre os esquemas práticos e esquemas estratégicos e na forma como é analisada e avaliada por cada professor, que reside a essência da profissão docente. A autora, para concluir, afirma que a qualidade profissional “reside na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico” (Roldão, 1999:116).

Ao definir quais as funções docentes, Estrela (2001:121) refere que estas, já há muito que ultrapassaram os limites da sala de aula, “assim, o professor terá de ser, entre muitas outras coisas, e sem atender ao seu estágio de desenvolvimento profissional, educador moral, especialista do desenvolvimento e da aprendizagem, técnico do desenvolvimento curricular, especialista de saberes de ensino, avaliador, orientador escolar, dinamizador da vida escolar, analista de sistemas e instituições, inovador, investigador, agente de mudança social... [educador] para a paz, para o ambiente, para a construção europeia, para o diálogo intercultural, para a igualdade dos géneros, para a saúde, para a educação sexual”.

Para Freire (1996), o papel do professor é de desafiador, capaz de promover a educação como prática de liberdade tem como função combater um naturalismo histórico que desconhece a historicidade do homem como fazedor de sua própria história. O professor é aquele que possui uma prática progressista que tende a desenvolver junto aos alunos uma capacidade crítica, a curiosidade para perguntar, conhecer, atuar, reconhecer, estimular a insubmissão, a indocilidade.

Abordar a identidade implica considerar as interações. As mudanças podem interferir nessas interações pois, à medida que ocorrem, as situações são descodificadas e vão construindo a identidade e reconhecimento pessoal. O reconhecimento pessoal implica um lugar no sistema de interações e que a pessoa sinta que é reconhecida. “A identidade pessoal, embora seja construída nos processos de socialização, não é algo de estático, mas algo que se atualiza em dinâmicas diversificadas.” (Pinto, 2001:68). No mesmo sentido Fullan e Hargreaves (2001:61) afirmam que os comportamentos dos docentes não se resumem a competências técnicas que precisam de ser dominadas, sendo, antes, condutas baseadas no tipo de pessoa que eles são.

Segundo diversos autores (Musgrave,1979; Zeichner,1993), a profissionalidade docente, estrutura-se segundo os seguintes eixos:

- O profissional exerce a natureza específica da atividade. Domina o saber requerido para exercer a atividade (conhecimentos teóricos e práticos, competências e capacidades). Exerce com determinada margem de poder e autonomia de decisão sobre a ação.
- O nível de reflexividade sobre a ação implica responsabilização: decide, presta contas perante a sociedade, pratica a atividade em processo permanente de análise reflexiva, permitindo modificação (nas decisões, ajustando procedimentos, atualizando saberes).

“O profissional”, Roldão (1999), é caracterizado como aquele que exerce uma determinada atividade ou função socialmente reconhecida como útil em resultado da sua finalidade, para a qual tem de dominar um conjunto de saberes. Esta atividade é exercida com uma determinada margem de poder e autonomia, prestando contas à sociedade relativa a decisões tomadas, e é realizada num quadro de desenvolvimento profissional que implica um processo permanente de análise reflexiva e crítica dos professores sobre a sua prática, com o objetivo de, cada um, formular e apresentar respostas conscientes a novos problemas que forem surgindo – esquemas estratégicos. É na conceção e aplicação destes esquemas que, segundo esta autora, se define mais claramente a componente intelectual do professor. E é na articulação entre os esquemas práticos e esquemas estratégicos e na forma como é analisada e avaliada por cada professor, que reside a essência da profissão docente. A autora, para concluir, afirma que a qualidade profissional “reside na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico” (ibidem: 116)

Ao definir a profissão docente, Sacristán (1991), refere-a como um ofício partilhado ao nível de um leque diferente de esquemas práticos – esquemas preestabelecidos e rotineiros – utilizados pelos professores nas suas salas de aula. Uma forma de legitimar o estatuto de profissionalidade, ainda este autor, é entender o “ensino” como “um ofício que se apoia em saberes adquiridos pela experiência, cuja essência se centra no saber-fazer dos professores, sabedoria acumulada através da prática pessoal e coletiva... [o que] supõe que a própria prática pode dar origem ao saber regulador da mesma” (ibidem:78).

Também Roldão (1998: 80), citando Musgrave (1979) e Zeichner (1993), se refere ao professor e à sua profissionalidade, enquanto o profissional que se distingue dos outros profissionais, porque a sua profissionalidade é *sui generis*. Para a autora, a especificidade resulta:

- a) da natureza específica da atividade exercida;
- b) do saber requerido para a exercer;
- c) do poder de decisão sobre a ação e ainda;
- d) do nível de reflexividade sobre a ação que permite modificá-la (1998:80).

Neste contexto profissional salienta-se a importância da capacidade reflexiva do professor requerida na arte de ensinar, na medida em que o professor deve “ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútua dos tipos

de conhecimento envolvidos e não apenas por adição ou mera aplicação” Roldão, (2007:4). para que “a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação” (ibidem, 2007:6).

Percebemos, através destes autores, que o âmago da profissão docente reside, na sua essência, no exercício da prática, na aplicação da relação de saberes práticos, saberes científicos, saberes estratégicos, associados a um saber ético e a um desenvolvimento profissional aliado à reflexão individual.

### *2.3. O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES*

Face às exigências colocadas à escola, nos dias de hoje, é necessário que os professores apostem na sua formação. Formação, esta, que vá de encontro às suas lacunas pessoais e profissionais nos diferentes domínios. Uma permanente e adequada atualização dos docentes a nível pedagógico, científico, da comunicação e organizacional, constituem, na nossa opinião, uma das principais metas a alcançar ao nível do sistema educativo. Urge portanto, que os profissionais da educação tenham plena consciência desta necessidade, pois se ela já se verificava no passado, hoje, no contexto de uma sociedade desenvolvida e tecnológica, a mesma se acentua ainda mais.

Como refere Hargreaves (2003:47), “os professores já não se podem refugiar nas premissas básicas da época profissional: que o ensino é difícil do ponto de vista da gestão, mas simples tecnicamente; que, uma vez certificados para ensinar, se fica a saber para sempre os aspetos básicos do ensino, e que, daí por diante, o ensino é algo que se procura melhorar, por si próprio, através de tentativas e erros nas salas de aula”.

A nova postura, a assumir ao nível da docência e gestão escolar, exige sobremaneira que os professores usem toda a sua competência científica e pedagógica na criação de espaços e situações de aprendizagem diversificados, ricos em recursos e informação diversa, onde o papel do professor passará a ser, acima de tudo, o de orientadores da aprendizagem, sugerindo aos alunos as fontes de informação mais apropriadas, as técnicas de pesquisa e os processos mais adequados de seleção e tratamentos da informação. Como nos diz Ramos [et al.] (2001a:937), “o professor que sabe tudo, que vai à escola para ensinar quem não sabe nada, que considera a inteligência como um vazio que se enche progressivamente pela sobreposição de conhecimento, é cada vez mais um modelo de passado”.

A constatação frequente por parte dos professores, do facto de não conseguirem dar respostas adequadas face às mudanças significativas ao nível do contexto social, geram, muitas vezes, no dizer de Lopes (2001:50), um “mal-estar intenso em contexto escolar” e a análise das fontes de mal-estar docente indica-nos que o problema que lhe subjaz tem, precisamente, como núcleo a redefinição do papel da escola numa sociedade aberta e plural, marcada por evoluções rápidas, pelo conflito e imprevisibilidade, decorrendo num processo hesitante e cheio de ambiguidades em relação aos objetivos pretendidos. Acrescenta ainda a autora que, em relação ao professor, “estas hesitações e ambiguidades exprimem-se numa prática marcada por novos modelos.

A formação de professores e o modo como ela se pode desenvolver assume um papel de extrema importância no cenário de redefinição do papel da escola perante a sociedade. Ao professor, mais do que nunca, se impõe um papel multifacetado que pressupõe o domínio de competências cada vez mais diversas e complexas nos vários domínios: pessoal, profissional, comunicacional, social e ético.

A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas Nóvoa, (1992:28)” Neste processo, e em concordância com as palavras deste autor, acreditamos que é importante uma articulação entre a teoria e a prática, em contexto. O desenvolvimento profissional dos professores, é assim entendido, como refere Garcia (1992:55), “mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à conceção atual do professor como profissional do ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento de professores”. Acrescenta ainda este autor que “o conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma valorização dos aspetos contextuais, organizativos e orientadores para a mudança.”

Todos reconhecemos hoje, de forma inquestionável, que o conhecimento é cada vez mais mutável e que as rápidas transformações da sociedade exigem uma aprendizagem constante. Claro que, tradicionalmente, o professor era o detentor do saber, ele transmitia-o e o aluno aprendia-o. O processo pedagógico estava centrado nele, sendo o responsável pelas aprendizagens dos alunos. Atualmente este processo configura-se de modo bem diferente, estabelecendo-se, em alguns aspetos, relações de aprendizagem recíprocas.

Tradicionalmente o saber do professor era único, elementar e, de certa forma, independente das tarefas a realizar: o trabalho intelectual e o manual, tal como a investigação e a intervenção, não estabeleciam relações entre si (Lopes, 2001). Hoje, como salienta esta autora, os

saberes diversificam-se, especializam-se e entre a teoria e a prática há uma procura de relações necessárias e complexas. Concluímos, portanto, que esta nova realidade exige novas posturas e novas interações, por parte dos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem.

#### 2.4. DESEMPENHO PROFISSIONAL

Em relação ao perfil geral de desempenho profissional do professor, são várias as dimensões a ter em conta conforme expresso no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto:

- a) o professor, “promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada.
- b) [...] promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.
- c) [...] exerce a sua atividade profissional de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.
- d) [...] Incorpora a sua formação como elemento construtivo da prática profissional, construindo-a a partir das suas necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.”

De acordo com Eça (1998) o perfil/atividade **do professor de Tradicional e o do Futuro são distintas**, conforme se pode constatar na seguinte tabela:

**Quadro 3** – Perfil do Professor Tradicional e do Futuro, adaptado de Eça (1998)

Professor da Escola tradicional	Professor da Escola do futuro
<b>Passa grande parte do seu tempo a transmitir conhecimentos (<i>the sage on the stage</i>).</b>	O de amanhã será muito mais um facilitador, um orientador que guia a aprendizagem ( <i>a guide on the side</i> ).
<b>Está mais ou menos preso a um programa e a um manual.</b>	Basear-se-á em interesses, necessidades e aspirações dos alunos e recorrerá a informação atualizada, em cima do

	acontecimento.
<b>Encontra-se bastante isolado e confinado à sala de aula.</b>	Romperá com esse isolamento, partilhando ideias, estimulando e colaborando com colegas, onde quer que se encontrem.

Ainda segundo esta autora, a nova atitude pedagógica exigirá do professor um desenvolvimento profissional que assentará numa formação que “passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização (ibidem).

Acompanhando esta linha de pensamento, estamos certos que está sobretudo nas mãos dos professores, a efetiva passagem da escola tradicional à escola do futuro, facto que ocorrerá quando estes tomarem consciência plena e assumirem, na prática, o seu novo papel multifacetado e multifuncional como agentes da educação.

Inovar é, sem dúvida, tarefa imperiosa na atuação do professor. Tal como refere Fernandes (2000), “A inovação é hoje entendida como um instrumento de resposta a um contexto evolutivo e incerto, como é o da sociedade de mudança acelerada em que vivemos, exigindo-se ao professor que exercite as suas capacidades de invenção face a cada situação nova e que seja, antes de tudo, um inovador. Exige-se agora ao professor que invente a sua prática, que utilize as suas capacidades cognitivas globais para articular e fazer convergir conhecimentos diversos.” (ibidem, 2000:79) Assim sendo, a tarefa de educar torna-se mais exigente e o professor torna-se mais responsável pela orientação que dá às suas práticas. Ao invés do que acontecia no passado, em que o professor era, “o dócil executor das estratégias elaboradas pelos teóricos da educação, no quadro de uma nova instância paradigmática, o educador é chamado a ser autor das estratégias que deve seguir na prática, especialmente quando essa prática envolve situações de incerteza quanto a pessoas e ambientes. [...] o educador recupera iniciativa e protagonismo, os quais são fundamentais para enfrentar a complexidade das situações.” Nunes, (2000:12)

A forma como os professores vêm as suas funções depende das experiências de socialização vividas. Pinto (2001:54) diz-nos que a socialização conduz à construção de representações de acordo com a função que se exerce, pelo que, considerando os professores e as várias socializações, constroem-se diferentes representações da função docente.

O professor assume o papel primordial de dinamizador de participação e de mobilização de todos os outros intervenientes, no sentido de os levar a darem o seu contributo e a assumirem a sua cota parte de responsabilidade na educação, para que a escola possa realizar os seus objetivos.

### *2.5. PROFESSOR REFLEXIVO*

A Escola e o professor terão que assumir uma postura crítica e reflexiva das suas práticas, articulando-as com o plano teórico, de forma contextualizada, ultrapassando a dimensão técnico/didática. A construção da verdadeira autonomia da escola passa, sobretudo, por essa atitude individual e coletiva, de procurar conhecer-se melhor, definindo as suas metas educativas e experimentando as estratégias mais adequadas para as alcançar, sem, contudo, perder de vista as orientações de âmbito nacional. Com efeito, e em pleno acordo com Fernandes (2000:24), “numa sociedade problemática e incerta como aquela em que vivemos, onde abundam as situações de desigualdade e exclusão, o desenvolvimento profissional do professor não se pode limitar às competências técnicas e relacionais que a sua ação imediata exige. Terá de ter também em conta, cada vez mais, a dimensão crítica da sua competência, pois só esta lhe permitirá assumir-se como intelectual comprometido em transformar as escolas em lugares de emancipação dos sujeitos e de aprofundamento da democracia.”

Nesta linha de pensamento, Hargreaves (2003) reforça que “não há criatividade sem risco”, o risco existe sempre que se experimenta uma nova ideia ou uma prática desconhecida.

“O desenvolvimento profissional implica mais do que a aquisição de conhecimentos e de competências, “ é uma trajetória pessoal em direção a uma maior integridade profissional e a um crescimento humano mais intenso” (Hargreaves, 2003:96).

A implicação do professor no seu próprio desenvolvimento será garantida a partir do momento em que esse processo possibilite a resolução das suas necessidades profissionais e pessoais, tendo em vista uma melhoria do desempenho. Assim, o professor sentir-se-á motivado a refletir e a agir no seu contexto profissional.

Nóvoa (1992:25) reforça o sentido desta ideia quando diz que, “a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre, criativo e reflexivo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”

Segundo Roldão (1998) “O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os

resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões,” ou da “gestão de dilemas”, na expressão de Sacristán (1994) citado por Roldão, (1998:84).

Alarcão (1996:11-16) explica-nos que o modelo reflexivo da supervisão pedagógica surgiu na década de 80 do século passado a partir dos escritos de (Schön) sobre os profissionais reflexivos em geral – *The reflective practitioner*, (1983) - e sobre os professores em particular - «*Coaching reflective Teaching*», Schön (1987) critica o paradigma de formação inicial baseado numa racionalidade técnica que fornece modelos para aplicar a situações práticas, como se fossem “receitas” de aplicação e validade universal, não prevendo a imprevisibilidade e dinamismo dos contextos e a necessidade de formar para o desenvolvimento de mecanismos de reflexão que possibilitem a criação de novas soluções, ajustadas às múltiplas situações reais com que os profissionais se deparam. Assim, o autor defende uma epistemologia da prática que permita a gradual emergência daquilo que denomina de *artistry*, um saber-fazer ou competência que supõe o domínio científico e técnico, mas que o ultrapassa. Como nos explica Alarcão: «Esta competência que lhes permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua atuação, mesmo que não tenha sido pensado previamente, é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que lhes vem das ciências e das técnicas que também dominam. Esta competência é em si criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes.» (ibidem, 1996:16)

Deste modo, a formação inicial deve ambicionar mais do que criar profissionais que reproduzam e aplicam o saber científico e técnico adquirido almejando o desenvolvimento de profissionais criativos, capazes de inventar novas soluções, a partir dos sólidos suportes teóricos que possuem. A reflexão surge então como a chave para o desenvolvimento deste tipo de competência e está associada a quatro momentos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e, finalmente, a reflexão sobre a reflexão na ação, momento de metacognição que ultrapassa os momentos anteriormente indicados, onde o sujeito procura compreender o seu próprio papel no decurso na ação e analisar os fatores implicados nos momentos de reflexão anteriores, no sentido de identificar novas alternativas para ações posteriores.

Assim, e de acordo com estes autores, ligado ao desenvolvimento da profissionalidade docente está a capacidade que o professor tem de produzir conhecimentos, estimula a autocrítica do sujeito, problematizar as questões relacionadas ao contexto profissional em que está inserido, refletir sobre as suas práticas e desenvolver um trabalho colaborativo com os seus pares,

## Capítulo III

---

# Avaliação de Desempenho

### 3. Avaliação de Desempenho

De acordo com Formosinho e Machado, (2010), a massificação do ensino e o alargamento da escolaridade básica tornou a escola atual mais complexa: heterogeneidade; ofertas formativas; diversificação curricular na escola; diferenciação dentro da própria turma, entre outras reformas, tornou também a docência numa atividade mais complexa. O Decreto-Lei nº 240/2001 e o Decreto Regulamentar nº2/2008 são explícitos neste âmbito, definindo claramente os perfis de competência do professor exigidos para o desempenho de funções docentes nas dimensões profissional e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida, constituindo, deste modo, as dimensões e os respetivos parâmetros a concretizar na avaliação do desempenho do docente.

Os autores referem que o trabalho profissional é um trabalho cada vez mais autónomo, que afasta situações de heteronomia e contextualiza a ideia de vocação, uma vez que para ser feito, precisa de uma formação especializada, um treino formal e um esforço de aperfeiçoamento constante. A cultura profissional individualista que coexiste, em relação de simbiose, com uma cultura organizacional burocrática.

“O atual regime de avaliação do desempenho docente associa duas modalidades de avaliação, a formativa e a sumativa, com propósitos distintos: o desenvolvimento profissional dos professores e a gestão das carreiras profissionais. A forma como esta associação é promovida e percebida pelos professores envolvidos na avaliação do desempenho condiciona o sentido do processo e determina a sua influência na melhoria da ação docente e do serviço público de educação prestado pela escola.” Formosinho e Machado, (2010:97)

A avaliação do desempenho docente, segundo os autores, deve perspetivar-se à luz da docência como atividade complexa; da escola como organização aprendente e da supervisão pedagógica como fator de desenvolvimento profissional.

Formosinho e Machado (2010:106) apontam as quatro finalidades da avaliação dos professores:

---

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Professores

1. Prestação de contas do desempenho;
2. Gestão das carreiras profissionais;
3. O desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional;
4. A melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos.

O regime da avaliação do desempenho dos docentes de regulamentados pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 21 de fevereiro<sup>1</sup> coloca “a ênfase num plano de desenvolvimento pessoal e profissional que enfatize as potencialidades do professor e faça do próprio professor o sujeito da sua formação, o motor do seu aperfeiçoamento, e faça da ação docente o espaço e o tempo de uma formação crítica e reflexiva, onde a teoria e a prática marcam encontro e se fecundam”. Esta perspetiva consubstancia-se com a mudança pois assenta na melhoria da qualidade da escola, uma vez que há lugar à centralidade dos professores, como sujeitos da mudança da escola, caracteriza também a escola como organização aprendente e a supervisão é encarada como fator de formação e desenvolvimento. Ao enfatizar a avaliação formativa que a supervisão contém, “o regime de avaliação do desempenho docente parece ancorar-se numa perspetiva que valoriza a reflexão do próprio professor sobre a sua experiência e o processo de aprender como elemento essencial do percurso profissional do professor.” (Formosinho e Machado, 2010:107)

No entanto a estrutura da carreira docente não considera as necessidades intrínsecas de desenvolvimento profissional mas antes segue uma linha orientadora que se manifesta “...pelo isolamento na ação pedagógica, conduz ao fechamento em relação às mudanças, a um certo ceticismo e ressentimento em relação aos outros.” Cavaco, (1999:189).

Fullan e Hargreaves (2001:22), também referem o isolamento dos professores como um fator que permite o conservadorismo e a resistência à mudança, abordam também o privatismo como um hábito “incrustado, historicamente, nas nossas rotinas de trabalho.” Este isolamento sendo um problema fortemente enraizado é suportado pela arquitetura das salas de aula, pelo horário escolar, pela sobrecarga e legitimado pela história, não existindo oportunidades e encorajamento “para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem as suas competências enquanto comunidade.” (Ibidem:23) Para os autores e pese embora a colegialidade e a colaboração entre os docentes serem fatores importantes para um aperfeiçoamento sustentado, conduz muitas vezes ao “pensamento de grupo” sendo mais um constrangimento do que uma oportunidade pois em vez de promover a evolução como forma

---

<sup>1</sup> substituído pelo Decreto-Lei n.º 41/2012 de Janeiro

valorizada de trabalho, é imposta enquanto sistema inflexível. “O isolamento tem dois significados: quaisquer que sejam as coisas maravilhosas que os professores possam fazer, ninguém dará por elas e quaisquer que sejam as más, ninguém as corrigirá.” (Ibidem:29) Ao abrir a sala de aula encontramos o melhor mas também se correm riscos de expor práticas inadequadas e a incompetência, embora seja um risco, a verdadeira dimensão do problema da incompetência é muito inferior à dos receios que levanta. O isolamento também impede que se obtenha o feedback claro e significativo sobre a validade e eficácia das práticas pedagógicas dos docentes. Salientam os autores que o isolamento e incerteza estão associados ao que se designa por “ambientes de aprendizagem empobrecidos” em que os professores aprendem pouco com os seus colegas e não têm condições de poderem experimentar e aperfeiçoar as suas práticas recorrendo a práticas de ensino estandardizadas, pois não analisam, nem refletem, coletivamente, sobre o valor, propósito e orientação do seu trabalho. “A incerteza, o isolamento e o individualismo constituem uma combinação potente: quase por definição, sustentam o conservadorismo educativo, pois a oportunidade e a pressão decorrentes do surgimento de novas ideias permanecem inacessíveis.” (ibidem: 75) Para se conseguir a mudança bem sucedida e duradoura é necessário “derrubar os muros do privatismo” nas escolas.

Os professores associam a avaliação ou colaboração como controlo e o isolamento e o individualismo são a sua armadura, a proteção contra a escrutínio e a intrusão, funcionando a sala de aula isolada como um refúgio ao julgamento. Bolívar, Cruz e Ruiz (2005), referem que a resistência às mudanças não advém apenas do conservadorismo injustificado mas também se afirma como forma de salvaguardar a própria identidade profissional. Também para Reifschneider,(2008), a avaliação apresenta duas vertentes, formativa que se refere à melhoria do processo e desempenho futuro e somatória que diz respeito à avaliação de desempenho passado. O facto da avaliação de desempenho influenciar remunerações, carreiras, assim como a autoimagem, dificulta a abertura do supervisionado ao diálogo, necessário ao desenvolvimento profissional. A autora ressalta ainda que o conflito entre objetivos organizacionais e pessoais aumenta quando se obtêm avaliações abaixo de esperado. Como obstáculos à eficiência do processo avaliativo, a autora refere fatores como: o processo pelo qual se rege a avaliação; a falta de cumprimento do estabelecido; ausências de medidas reguladoras; restrições do modelo adotado e padrões desiguais de avaliação entre avaliadores. Outra barreira é a inadequação do processo ao contexto.

Alves e Machado (2010), apontam a avaliação do desempenho como um processo de extrema complexidade, multidimensional e de multicausalidade, tendo com consequência alguns constrangimentos:

- a) Incapacidade metodológica de apreender as competências da profissão;

- b) Dificuldade em determinar as características que fazem um bom professor;
- c) Dificuldade de construir indicadores justos e fiáveis e formar avaliadores para os aplicar corretamente;
- d) Complexidade da formulação dos métodos e dos critérios;
- e) Complexidade do objeto e das componentes ideológicas que lhe são inerentes;
- f) Contradição entre a autonomia e a profissionalização dos professores.

Os autores salientam também mais alguns entraves como:

- a) Questionar as lógicas de regulação da atividade docente e da construção da sua profissionalidade;
- b) Avaliação como projeto emancipatório (pessoal, profissional, social, científico, etc.)
- c) Avaliação como resistência as “posturas de controlo” que nada deixa escapar e da autoavaliação que poderá tornar-se em autopunição;
- d) Avaliação num projeto de identidade profissional, marcado pelos territórios de partilha, da sociabilidade e do reconhecimento nos quais avaliar signifique ser sujeito e não sujeitar-se.

Faucher e Tardif (2010), também apontam entraves à avaliação quando referem que a avaliação que resulta de uma decisão política e impõe um “olhar externo” sobre a “vida privada” que o professor constrói com os seus alunos, sendo uma decisão top-down irrita muito pela sua origem sendo também muitas vezes entendida como um mecanismo adicional de controlo.

A avaliação tem vindo a adquirir uma importância e centralidade crescente nas políticas atuais nos diferentes setores da sociedade. As sucessivas reformas empreendidas pelos diferentes Governos no campo da educação, constituem, segundo Day (2004), uma substancial mudança paradigmática: a substituição de uma visão humanista que encarava o “saber” como um fim em si mesmo e a educação como um instrumento de emancipação por uma conceção instrumental do saber, no âmbito da qual os resultados e as externalidades do desempenho dos diferentes atores (alunos, professores e escolas) se tornam valores centrais, colocando a escola sob a pressão de uma ambição e performance generalizada Alves & Machado (2003). Neste contexto de transição, tem sido assinalado por vários autores Canário (2007) e Afonso (2009) a emergência de uma nova profissionalidade docente. Associada a esta nova profissionalidade docente em que se pretende

um professor competente e eficaz, em que os bons resultados são sinónimo de bom professor, surge como elemento fundamental a avaliação de desempenho cujo grande objetivo é a vigilância e controlo profissional.

Na opinião de Sanches (2008: 134), o Estatuto da Carreira Docente propõe um processo de avaliação de desempenho que articula características dos diferentes modelos, embora reconheça alguma predominância do modelo centrado no perfil do professor, pelo facto de o mesmo processo ocorrer “de acordo com o grau de concordância aferido em relação a traços ou características de um perfil previamente fixado”. In, Herdeiro e Silva (2008)

“O Decreto-Lei nº 240/2001 e o Decreto Regulamentar nº2/2008 são explícitos neste âmbito, definindo claramente os perfis de competência do professor exigidos para o desempenho de funções docentes nas dimensões profissional e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida, constituindo, deste modo, as dimensões e os respetivos parâmetros a concretizar na avaliação do desempenho do docente, conforme ilustramos no quadro que se segue.” (ibidem)

**Quadro 4** – Modelo, dimensões e parâmetros da avaliação e respetivos avaliadores (Herdeiro e Silva, (2008:4)

Modelo	Dimensões	Parâmetros	Avaliador(es)
<b>Perfil do professor</b>	Vertente profissional e ética	Nível de assiduidade Serviço distribuído.	Presidente do agrupamento
	Desenvolvimento do ensino	Preparação e organização das atividades letivas; Realização das atividades letivas; Relação pedagógica com os alunos; Avaliação das aprendizagens dos alunos.	Coordenador do departamento
	Participação na escola e relação com a comunidade escolar	Participação na vida do agrupamento; Relação com a comunidade; Dinamização de projetos; Exercício de cargos e funções; Melhoria nos resultados escolares e redução das taxas de abandono escolar;	Presidente do agrupamento
	Desenvolvimento e formação ao longo da vida	Ações de formação contínua.	Presidente do agrupamento

É neste sentido que Simões (2000), apoiando-se no ponto de vista de Medley (1982), caracteriza o desempenho profissional, afirmando que o mesmo respeita ao comportamento do professor no seu trabalho, isto é, o seu desempenho depende da sua competência, do contexto em que trabalha e da sua habilidade para aplicar as competências em qualquer momento. Porém, se consultarmos o quadro de referência do processo de avaliação aferimos que há uma relevância substancial nas áreas que dizem respeito à prática docente e à participação na vida da escola, ou seja, uma referência de relevo à qualidade do desempenho do professor.

No domínio da avaliação de desempenho docente, este tipo de avaliação procura desenvolver as competências profissionais dos professores, através de uma análise das relações entre os resultados obtidos e as suas práticas, através de uma investigação dos efeitos potenciais de uma modificação das práticas sobre os resultados, através de uma confrontação dos efeitos obtidos na sequência de uma modificação implementada.

A orientação tem por função preparar para uma nova ação. Ao nível mais macro, o processo avaliativo que consiste em preparar a implementação de uma determinada reforma projetada que é uma avaliação com uma função de orientação.

Na tentativa de sistematizar as perspetivas teóricas de desenvolvimento profissional e as plasmadas nos documentos legislativos sobre a avaliação do desempenho docente referidas ao longo deste texto, elaboramos o seguinte quadro Herdeiro e Silva, (2008).

**Quadro 5 – Perspetiva do desenvolvimento profissional docente (Herdeiro e Silva, 2008:8)**

<b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b>		
<b>Perspetivas teóricas</b>	<b>Conceitos</b>	<b>Perspetivas legislativas</b>
<b>“ (...) a reflexão (...) assenta numa perspetiva prática Schön (2000) “ (...) estimulam o aparecimento de novos saberes e a formulação de teorias práticas do ensino (...) Zeichner e Liston (1996)</b>	Reflexão e Prática reflexiva	“ (...) apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (...)” “ Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência (...)” Decreto-Lei nº 240/2001 “ (...) autoavaliação (...) “ Decreto Regulamentar nº 2/2008

<p><b>“ (...) fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando em conjunto as suas competências (...). Hargreaves (1998) “ (...) vai ter impacto na qualidade das aprendizagens dos alunos (...)” Day (2001)</b></p>	<p>Colaboração</p>	<p>“Perspetiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiencias.” Decreto - Lei nº 240/2001</p>
<p><b>“ (...) um dispositivo de trabalho regular (...) que valoriza a reflexão (...) a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento (...)”. Alarcão e Roldão (2008)</b></p>	<p>Supervisão</p>	<p>“Observação de aulas (...) três aulas leccionadas pelo docente (...)”          “Entrevista individual dos avaliadores com o respectivo avaliado (...)”          Decreto Regulamentar nº 2/2008</p>
<p><b>“(...) é um domínio científico e uma prática social (...) para concretizar, compreender, divulgar e melhorar (...) a vida das pessoas tendo como ponto de partida a aceitação (...)”. Fernandes (2008)</b></p>	<p>Avaliação</p>	<p>“ (...) proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional (...)”;          “ (...) melhoria da prática pedagógica do docente”          “ (...) valorização e aperfeiçoamento individual do docente”          “ (...) inventariação das necessidades de formação (...)”          (Decreto-Lei nº 15/2007</p>
<p><b>“(...) os conhecimentos que adquiriu são insuficientes (...) reconhecendo a necessidade de crescimento (...) ao longo da carreira (...)”. Ponte (1994)</b></p>	<p>Formação contínua</p>	<p>“ (...) a sua formação como elemento construtivo da prática profissional, construindo a partir das necessidades (...) em cooperação com outros profissionais.” “Participa em projetos de investigação (...)” Decreto-Lei nº 240/2001</p>

Nesta perspectiva, a intenção primordial da avaliação do desempenho é contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, “tendo em consideração o contexto socioeducativo” em que o professor desenvolve a sua atividade, esta é perspectivada em duas dimensões: “a melhoria pessoal dos professores e o impacto das aprendizagens que estes realizam na melhoria da escola” (Sanches, 2008: 276).

# Capítulo IV

---

## Liderança

*“Qualquer membro de uma comunidade exerce, de vez em quando, alguma influência, mas alguns modificam o curso das coisas com mais frequência do que outros. Então se falará de bom grado de liderança, influência exercida por uma pessoa (ou grupo restrito) sobre as decisões e ações de um grupo mais amplo, às vezes de um conjunto maior, organização, governo, partido, sindicato, movimento de massa, nação”. (Thurler, 2001)*

*" A verdadeira liderança é no fundo, um diálogo sobre valores" (Garcia, 1997)*

## **4. Liderança**

### **4.1. ESCOLA E LIDERANÇA**

Entende-se Liderança como uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns. Mediante um conjunto de atividades e projetos, a liderança estimula a partilha de informação, a obtenção dos recursos necessários, à clarificação de expectativas, faz com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, ajuda a identificar e a resolver problemas. Para que este exercício de liderança produza efeito costuma movimentar-se de preferência num plano moral: convicções e ideais mediante meios simbólicos e de compromisso com a tarefa educativa. No entanto, a Gestão dos Recursos Humanos continua centralizada, a formação de professores deixa a desejar e os resultados mantêm-se, malgrado alguns indicadores positivos, na parte inferior das tabelas internacionais. É necessário mexer com a

Liderança Seco, (2011). Perrenoud, (2003) liderança são "*chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático*".

A liderança tem a capacidade de influenciar, guiar e orientar um grupo na realização de um determinado objetivo (Jardim e Pereira, 2006). A este respeito, Duluc (2001) relembra que, para o exercício da liderança, é essencial gostar de exercer a influência sobre os outros e sobre o meio. Mas para haver uma boa liderança é indispensável que o líder tenha fiéis seguidores. Bento (2008) refere que o mais importante não é conhecer o conceito de liderança, mas o elemento essencial da liderança é ter seguidores. Sem seguidores não há líderes e sem líderes não existe liderança.

Hoje vive-se num contexto de grandes mudanças e de grande incerteza. Por conseguinte, o papel do líder é o de assumir riscos, desenvolver uma cultura própria da organização e definir estratégias adequadas à concretização dos objetivos organizacionais (Firmino, 2009). A eficácia da escola requer uma liderança verdadeira, uma liderança que seja fundamentada nos valores, nas crenças, nas necessidades e desejos dos agentes educativos. Uma escola eficaz exige uma liderança baseada nestes quatro pilares: líderes, seguidores, ideias e ação (Sergiovanni, 2004). Sergiovanni (2004:184) defende uma liderança de transparência, “os professores têm o direito de saber quais as intenções de um diretor e o porquê da proposta de certos objetivos e ações. O mesmo se passa com os pais e os alunos”. Na realidade, é o diretor quem decide o que fazer relativamente à escola e às pessoas que nela trabalham mas as decisões concretizam-se nas tarefas desempenhadas por cada pessoa. Segundo Lama e Muyzenberg (2008), os gestores devem servir as necessidades da organização no seu todo e de cada trabalhador individualmente. Na opinião de Vicente (2004), a liderança esclarecida permite e motiva o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projeto educativo de escola. Os diretores procuram inovar, preocupam-se com as pessoas, têm uma visão para a escola. Assim, o diretor tem como funções: revitalizar a escola, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança. A liderança é indispensável em todos os tipos de organização humana. Ela é essencial em todas as funções da gestão: o líder precisa de conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é, liderar (Chiavenato, 2003).

Segundo Hargreaves (1998), no desenvolvimento de culturas colaborativas a “visão” e a “definição da missão” da escola devem ser partilhadas pelas lideranças. É neste sentido que o autor, referindo-se a Fullan, sublinha que, quando as visões educacionais se baseiam na perspetiva prévia e pessoal do líder, elas podem transformar-se não em visões que iluminam, mas em visões que cegam (ibidem:263). Quando as “visões” se resumem à “visão do líder”, os professores substituem a colaboração pela cooptação, o que reduz as suas possibilidades de aprendizagem e

desenvolvimento profissional.

Não pode haver liderança eficaz nas organizações escolares sem existir um quadro de valores onde as pessoas sejam consideradas como parte interessada na liderança. Liderar é um trabalho de negociação, de trocas, de ceder e de conquistar.

Para Kuczarski (1999), liderança é o resultado de fazer com que as pessoas ajam por meio de um grupo. Isso requer que uma direção seja dada ao esforço do grupo e que o compromisso seja tomado por seus próprios membros. A autora considera que liderança é a responsabilidade por um grupo. Se não houver grupo, não há necessidade de líder. Em vista de todos trabalharem em grupos, todos precisam de habilidades de liderança. “A liderança aprendida é um processo contínuo. A pessoa não se torna repentinamente um líder, nem pára de aprender as habilidades de liderança” (Kuczarski, 1999:181)

Marzano (2005:160-164), segundo um estudo muito recentemente publicado em língua portuguesa, como resultado de largos anos de investigação e experiência de trabalho com escolas da América do Norte, destaca como um dos princípios essenciais de uma liderança eficaz para a mudança os “comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais”, enfatizando precisamente a importância do “factor humano” e das relações positivas assentes em valores como dados caracterizadores de uma boa liderança. Também entre nós, alguns autores defendem uma perspectiva de liderança que coloca em destaque os valores e as pessoas, ou as pessoas unidas em torno de valores. Por exemplo, Barroso (1996:70) apresenta a escola como “construção social”, valorizando o “papel dos indivíduos” e afirmando o “primado dos valores sobre os factos”.

Quando, há alguns anos atrás, Costa (2000) passava em revista diferentes concepções de liderança nas organizações, deteve-se no conceito de escola enquanto “organização pedagógica” e na correspondente perspectiva de liderança enquanto “liderança pedagógica”, adequada à especificidade das organizações escolares. Neste sentido, evidenciou-se a preocupação com as questões dos “valores” e da “ética” na liderança. “Assim, questões como as da liderança estratégica, da importância do projeto de escola, dos valores e da dimensão ética na liderança, do apelo à liderança transformacional [...] são alguns dos desenvolvimentos necessários desta problemática [...]” (COSTA, 2000:30).

Sanches (2000:55) defende a perspectiva da “liderança colegial” nas escolas, desde logo centrando as questões da liderança no “diálogo” e “colaboração entre as pessoas” e introduzindo, também, a necessidade de que esse seja um “diálogo ético, mediado por valores”:

Outro autor, Vicente (2004:10), coloca a possibilidade de “ser o modelo organizativo o principal responsável pela ausência de qualidade nas organizações” e por isso entende ser de extrema importância saber qual o paradigma organizativo e de administração e gestão das escolas que potenciará o sucesso do processo educativo. Nesta perspectiva da gestão voltada para as questões da qualidade, para “uma escola com garantia de qualidade”, refere o autor:

“Uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projeto educativo da escola. Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação. Assim o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança” (Vicente, 2004:143).”

Blase e Anderson (1995) identificam três tipos de liderança: normativo-instrumental, facilitadora e emancipadora que, segundo Day (2001), correspondem respetivamente a três culturas de aprendizagem: a aceitação, a cooperação e a colaboração. Também se propõe uma liderança transformadora (Leithwood, citado por Bolívar, 2003:203) como modelo de reestruturação da escola. Deste modo, salienta o autor, como principais características para o exercício da liderança: os propósitos (partilha de pontos de vista, consenso e expectativas); as pessoas (apoio individual, estímulo intelectual, modelo de exercício profissional); a estrutura (descentralização de responsabilidades e autonomia dos professores); e a cultura (promoção de uma cultura própria de colaboração).

De acordo com Torres e Palhares, a gestão e governação das escolas tem procurado “reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e prestação do serviço público de educação” (Decreto-Lei no 75/2008) sobretudo pela adoção de modelos mais unipessoais e profissionalizados que se orientem no sentido da autonomia das escolas e onde o papel do líder e da liderança se evidenciam. “A agenda política e governativa portuguesa inscreveu, na atualidade, a liderança enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares” (Torres e Palhares, 2009). Ora, significa isto que, escolas com líderes eficazes ou com estilos de liderança fortes estão mais orientadas para a promoção do sucesso escolar e da eficiência organizacional, isto é, da cultura da organização, o *ethos* ( a ética que analisa os indivíduos em relação e as suas interações) que se traduz nos costumes, hábitos, rotinas, rituais, valores em torno

dos quais se organizam os seus agentes e se constrói a identidade dessa “cultura particular e diferenciadora” reforçando a Identidade como um Valor”.

Não pode haver liderança eficaz nas organizações escolares sem existir um quadro de valores onde a(s) pessoa(s) sejam consideradas como parte interessada na liderança. Liderar é um trabalho de negociação, de trocas, de ceder e de conquistar (*win-win*). Para além da aptidão técnica e conceptual, a liderança, carece da aptidão em Relações Humanas.

#### **4.2. LIDERANÇA DE TOPO**

Centrando o estudo nas diversas concepções do conceito de liderança e agora olhando para a liderança na organização escola, Day (2001) refere três tipos de liderança de Blase e Anderson, mais direcionadas para os diretores das escolas tendo por finalidade o desenvolvimento profissional dos professores, intitulados por liderança normativo instrumental, liderança facilitadora e liderança emancipadora.

- A normativo-instrumental caracteriza-se pela ação direta do diretor na motivação dos seus professores para o seguirem e o ajudarem a implementar as suas ideias. É uma liderança que tem resultados quando os professores não põem em causa as “ideias” do diretor e como consequência limita a reflexão e a autonomia dos seus docentes.
- A liderança facilitadora caracteriza-se pela promoção da autonomia individual dos docentes em que são encorajados, são ouvidos, são apoiados mas individualmente. Existe reflexão pessoal, mas não partilha e colaboração entre todos. As questões de carácter mais abrangentes não são discutidas.
- Na liderança emancipadora tenta-se ultrapassar as características da liderança facilitadora promovendo o coletivo. Todos contribuem para o desenvolvimento da escola dando a sua opinião que será refletida por todos os intervenientes do processo educativo da escola. Os diretores emancipam os seus docentes dando lugar à crítica, à aceitação, à cooperação e à colaboração (Day, 2001).

Uma outra perspetiva de liderança em contexto escolar é a liderança democrática e participativa de Smyth (citado em Formosinho & Machado, 2000) em que o líder deve afastar-se das dimensões administrativas, passando a preocupar-se com as dimensões educativas e pedagógicas, dando espaço aos seus liderados para se desenvolverem com espírito crítico e participativo. O líder deixa de “ser fechado, autoritário, inflexível, inacessível e esquivo a

conflitos” (Formosinho & Machado, 2000:194) e passa a ser um líder aberto que apoia a participação, a intervenção dos professores nos processos educativos, na construção de uma escola que caminha para “os princípios da igualdade de oportunidades, da autonomia, da justiça e da equidade” (Costa, 2000:29). Assim, numa liderança democrática todos devem participar no processo ensino-aprendizagem. Na mesma linha surge a liderança colegial que resulta do trabalho interpares na tomada de decisões num ambiente de trabalho colaborativo, solidário e partilhado respeitador das autonomias individuais e do grupo (Costa, 2000). Nesta liderança, naturalmente surge a “descentralização interna da liderança” surgindo várias lideranças intermédias que devem funcionar em complementaridade (Sanches, 2000:49).

As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (os coordenadores de departamento curriculares e os coordenadores dos diretores de turma ou coordenadores de ciclo) têm prescrita, na lei em vigor, toda uma responsabilidade supervisiva, acentuada a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. O mesmo se passa com os órgãos de gestão, nomeadamente com o diretor, como se pode ver no quadro seguinte.

**Quadro 6 - Evolução das funções das estruturas de gestão intermédia**

Estruturas de orientação educativa Decreto-Lei n.º 115-A/98	Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica Decreto-Lei n.º 75/2008
<b>Objetivo central</b> <b>Desenvolvimento do projeto educativo da escola</b>	
<b>Com quem colaboram?</b> <b>Com o Conselho Pedagógico e o Diretor</b>	
<b>O que pretendem?</b>	
Assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspetiva da promoção da qualidade educativa	Assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente
<b>O que visam?</b>	
<b>a) O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola;</b>  <b>b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo</b>	a) A articulação e gestão curricular na aplicação o currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

<p>de alunos;</p> <p><b>c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.</b></p>	<p>b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos;</p> <p>c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;</p> <p>d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.</p>
--	---

As vertentes da coordenação e supervisão pedagógica são neste novo diploma, o DL n.º 75/2008, bastante enfatizadas, ganhando uma acrescida importância em favor da melhoria da qualidade educativa, surge no sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também dá mais responsabilidade ao diretor; é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, assim como os coordenadores de ciclo. Finalmente, o presente Decreto-Lei corresponde a um outro objetivo: o reforço da autonomia das escolas.

Explicitado o sentido da concepção de supervisão subjacente às estruturas de gestão intermédia, importa também fazer alguma referência ao seu conteúdo funcional e à nova abrangência da sua ação prática. Quanto ao seu objetivo essencial, ele mantém-se o mesmo, ou seja, contribuir para o desenvolvimento do projeto de escola, entendido. Como um documento que define a sua orientação educativa, os princípios, os valores, as metas e estratégias necessárias para a concretização da sua função pedagógica, colaborando articuladamente com os órgãos de gestão.

No modelo de “gestão democrática”, além das competências, conhecimentos e representatividade dos candidatos às eleições, a comunidade escolar valorizava a postura e a liderança democrática. O “novo modelo de gestão” visa a criação de lideranças fortes e com mais autoridade, numa clara lógica de sistema produtivista e de apresentação de resultados, mudando o perfil desejado para a atuação do diretor.

O sucesso de uma Escola não se explica exclusivamente pelo seu líder pela qualidade dos serviços que presta, pela forma como está estruturada, pela inovação e criatividade que coloca na sua atuação, mas sobretudo por seguir a sua dinâmica com o objetivo de responder às necessidades educativas.

### **4.3. LIDERANÇAS INTERMÉDIAS**

#### *4.3.1. Coordenador*

Relativamente aos coordenadores de Departamento Curricular, estes foram incumbidos de funções com maior relevância, quer na gestão e liderança dos seus departamentos, quer na supervisão do trabalho realizado pelos docentes que os integram, como afirma Salgueiro, (2102:13), “(...) aos coordenadores compete desenvolver a qualidade do sistema educativo, através da monitorização colaborativa dos seus intervenientes, com base num trabalho de coordenação, supervisão, mediação, organização e promoção de sistemas relacionais que envolvem todos os atores em prol do mesmo objetivo.”

Tendo em mente uma nova organização do sistema educativo, foi necessário atribuir uma maior autonomia às escolas quanto à tomada de decisões, mas sem deixar de considerar a comunidade onde elas se inserem. Assim o assevera Salgueiro: “As escolas, como centros de políticas educativas, têm de construir a sua própria autonomia a partir da comunidade onde se encontram inseridas, dos seus problemas e das suas potencialidades, sempre numa perspectiva de se encontrar a melhor resposta face aos novos desafios.” (ibidem, 2012:3).

Essa autonomia no processo de gestão das escolas, que era necessário implementar adquiriu maior relevância com a entrada em vigor do DL 115-A/98, de 4 de Maio: “O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativo de forma consistente com o seu projeto educativo.”

Assim sendo, assiste-se à necessidade de os departamentos curriculares assegurarem a articulação curricular e os mecanismos necessários para o aprimoramento das escolas, sendo constituídos pelos agrupamentos de disciplina e áreas disciplinares, conforme os cursos lecionados e o número de professores destacados para cada disciplina.

No que respeita à figura do coordenador do departamento curricular, é de sua responsabilidade e competência a promoção da partilha de vivências e de uma atitude colaborativa entre os docentes que fazem parte desse departamento; garantir a coordenação das orientações e programas curriculares, no sentido de adequar os objetivos e conteúdos programáticos à situação real da escola; desenvolver uma articulação mais

eficiente com outras estruturas da escola; apresentar diante do Conselho Pedagógico a criação de conteúdos curriculares direcionados para a comunidade e a promoção de mecanismos pedagógicos com vista ao aperfeiçoamento das aprendizagens.

Este tem, na escola, uma função articuladora, formadora e transformadora. Portanto, é o elemento mediador entre currículo e professores. Assim, este profissional será eventualmente aquele que poderá auxiliar o professor a fazer as devidas articulações curriculares, considerando suas áreas específicas de conhecimento, os alunos com quem trabalha, a realidade sociocultural em que a escola se situa e os demais aspetos das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola.

O que compete, então, ao coordenador pedagógico?

- a) Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível;
- b) Como formador, pertence-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela;
- c) Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática.
- d) Como articulador, deve instaurar na escola o significado do trabalho coletivo. É fundamental que o coordenador pedagógico possibilite ações de parceria, de modo que, "movidas por necessidades semelhantes, (as pessoas) se implicam no desenvolvimento de ações para atingir objetivos e metas comuns", de modo a pôr em movimento as dinâmicas da Escola.

#### *4.3.2. Supervisor*

Segundo Alarcão (2000) todos os professores deveriam ser supervisores de si próprios e dos colegas. A supervisão nas escolas é mais visível nos órgãos de gestão e gestão intermédia, particularmente nos departamentos. A supervisão praticada pelos coordenadores de departamento curricular tem a missão de coordenar e orientar os docentes da mesma disciplina ou de várias disciplinas no processo de aprendizagem e na criação de estratégias de ensino. Aos coordenadores de departamento foram atribuídas funções supervisivas através da regulação das práticas

pedagógicas, da gestão e articulação curricular e da avaliação do desempenho docente. Os coordenadores têm uma certa autonomia para exercer determinadas funções tais como: colaborar na conceção do projeto da escola, colaborar no processo de autoavaliação, criar, apoiar e acompanhar a formação, colaborar no processo de avaliação e desempenho e dinamizar atitudes de avaliação (Alarcão, 2002). Este trabalho supervisivo não deve ser isolado mas deve ser articulado e coordenado nas estruturas que fazem parte da organização escola.

O coordenador tem um papel de mediação e de cooperação com os docentes do seu departamento tornando-se num “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2002).

O coordenador/supervisor tem de fazer uma leitura da realidade, estar atento a todos os fatores que condicionam a aprendizagem e a evolução passando posteriormente à análise das situações. O coordenador/supervisor deve ter competências interpretativas: leitura da realidade humana, social, cultural, história política educativa e uma enorme capacidade de observação para que lhe seja possível detetar desafios emergentes. Segundo Alarcão (2002:234), “supervisor deve ser um profissional cidadão, pessoa equilibrada, aculturada e comprometida.” Mas, para além destas capacidades deve ter ainda competências de avaliação, de dinamização de formação, de apoio e estímulo à comunidade de aprendizagem. Deve estar atento à reação de cada colega, dos alunos nas aulas em que assiste e de todo os processos que observa. Será fundamental que desenvolva competências relacionais e estabeleça relações de empatia a par de irrepreensíveis conhecimentos em diversas áreas geradores das competências. Ele deve ainda ser capaz de articular todos os conhecimentos desenvolvendo-os numa prática crescente de supervisão cooperativa.

Em suma parece ser necessário olhar para o papel do supervisor, como sintetizador e mediador implícito no trabalho de cada professor, não esquecendo que apenas alguém com mais experiência assume a liderança desse cargo, mas também ele em situação de aprendizagem ao aprender a ensinar. É essencialmente um facilitador do processo de desenvolvimento e da aprendizagem do professor, fomenta a investigação-ação-formação e encoraja a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Alarcão, 2009). O supervisor pode assumir o papel de líder, facilitador, recurso ou conselheiro crítico, papéis menos tradicionais e mais congruentes com a direção emancipatória pretendida (Schein, 1985 in Day, 2001).

## Capítulo V

---

# Escola Como Organização

*«compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho discente, etc.»*

*(Lima, 2011:15).*

## **5. Escola Como Organização**

### **5.1. O CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO**

Na década de 80 do século XX, Charles Perrow identificava o crescente domínio das organizações dentro do contexto social, preconizando que, em breve, estas constituiriam toda a sociedade. Mintzberg constataria essa realidade afirmando “O nosso mundo tornou-se, para o melhor e para o pior, uma sociedade feita de organizações. Nascemos no quadro de organizações e são ainda organizações que zelam pela nossa educação de maneira a que, mais tarde, possamos trabalhar em organizações” (1995:13).

A escola é uma organização com uma estrutura própria, mais ou menos formal, na qual se organiza e desenvolve todo o sistema de ações entre os diversos intervenientes do processo educativo (professores, alunos, pais, funcionários e outros). É um espaço de interação orientado por normas próprias (quer as definidas pelo sistema central quer as definidas a nível de cada escola), que permitem a cada ator ou conjunto de atores um certo grau de autonomia de forma a que possam delinear estratégias de atuação em função dos objetivos organizacionais e de acordo com os projetos pessoais. Assim, é neste contexto de ação que cada um define as suas formas de participar e viver as atividades escolares. A forma como se estrutura e desenvolve toda a ação estratégica dos atores está, de alguma forma, dependente da perceção que cada um tem da organização.

A omnipresença das organizações enquanto entidades dominantes no mundo moderno potenciou o desenvolvimento do campo de investigação nesse domínio, do qual resultou uma formulação teórica vasta e diferenciada do conceito de organização. Como salienta Costa (2003), qualquer definição conceptual de organização encontrar-se-á intrinsecamente vinculada à perspectiva teórico organizacional assumida pelos respetivos proponentes. O **Quadro 7** exemplifica a pluralidade de conotações.

**Quadro 7 - O conceito de Organização**

Autores	Conceito de Organização
Stinchcombe (1965, cit. por Chiavenato, 2005:24)	“A organização é um sistema cooperativo, deliberadamente criado, e que tem por base a racionalidade. É um sistema social baseado na disposição para a cooperação contínua entre as pessoas com a finalidade de alcançar objetivos comuns específicos. São criadas para obter o esforço simultâneo de várias pessoas para alcançar objetivos que isoladamente jamais teriam condições de alcançar.”
Shein (1982:12)	"Uma organização é a coordenação planeada de atividades de uma série de pessoas, para a consecução de algum propósito ou objetivo comum, através da divisão de trabalho e função e, através de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade.”
March e Simon (1979:4)	“As organizações são compostas por seres humanos em estado de interação.”
Mélèse (1979, cit. por Teixeira, 1995:5)	“Conjunto de indivíduos que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas coordenadas em função de objetivos comuns.”
Parsons (1960, cit. por Chiavenato, 2005:24)	“As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos.”
Hall (1984:23)	“Uma organização é uma coletividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicação e sistemas de coordenação de afiliação; essa coletividade existe numa base relativamente contínua, num ambiente e compromete-se em atividades que estão

	relacionadas usualmente com um conjunto de objetivos.”
Morgan (1986:39)	“Sistemas vivos, que existem numa envolvente mais vasta, da qual dependem para a satisfação das suas diversas necessidades.”
Scott (1987:22)	“Coletividades orientadas para a procura de objetivos específicos, as quais exibem estruturas sociais com uma formalização relativamente elevada.”
Hutmacher (1995:58)	“Coletivo humano coordenado, orientado por uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões de poder.”
Marques Candeias (2004:22-23).	“As organizações são formadas por seres humanos que se relacionam entre si, para atingirem determinados fins, que não poderiam alcançar individualmente. São unidades sociais, ou sistemas sociais complexos, que integram a existência de indivíduos ou grupos interligados para a orientação e a consecução de objetivos, numa coordenação de esforços e num determinado espaço de tempo.”
Maximiano (2004:27)	“(…) grupos sociais deliberadamente orientados para a realização de objetivos, que, de forma geral, se traduzem no fornecimento de produtos e serviços.”

Chiavenato (2005) faz referência ao factor *recursos* enquanto elemento vital das organizações. De acordo com o autor, “as organizações são formadas por uma interação de diferentes recursos” (Ibidem:26) - recursos materiais (instalações físicas, equipamentos, tecnologia, ...), financeiros e humanos, sendo que a valorização de uma organização encontra-se consideravelmente mais condicionada pela qualidade do respetivo capital humano, subsidiada pelos recursos materiais, do que propriamente pelas bases da contabilidade tradicional, enfatizada pelo aspeto financeiro. Esta posição de valorização do capital humano não traduz, contudo, uma vinculação da organização a indivíduos particulares. Traduz, sim, o imperativo da manutenção e crescimento da qualidade do coletivo humano, para além da rotatividade deste. Como refere Schein (1982:13), “uma organização (...) existe independentemente de determinadas pessoas em particular” desde que as atividades que impulsionem “o grau de eficiência do funcionamento real da organização” se mantenham ativas.

As organizações são caracterizadas por sistemas abertos, sujeitas a mudanças que ocorrem no meio envolvente onde atuam e por isso sentem a necessidade de responder aos constantes desafios impostos pela contínua evolução da tecnologia, informação e comunicação, adotando novas configurações organizacionais e novos paradigmas de gestão. Neste contexto, segundo Ferreira et al. (2001:31), cada organização: "possui uma estrutura e um sistema de formalização de procedimentos e formas de atuação, um conjunto de formas de organizar e gerir objetivos organizacionais, as motivações e expectativas individuais, bem como as características contextuais como a dimensão, o poder, a idade e a tecnologia."

Absorvendo as formalizações teóricas expostas, adoptar-se-á, no desenvolvimento teórico proposto, o conceito de *organização* enquanto estrutura, socialmente construída, constituída por recursos humanos, materiais e financeiros que, regendo-se por um conjunto de normas específicas e através de uma ação coordenada, interagem de forma a alcançar objetivos e finalidades comuns. Sendo que por *coordenação* subentende-se, por um lado, a necessidade de *integração* das atividades em curso face aos objetivos e fins da organização e, por outro, a presença de *hierarquias de autoridade* (Schein, 1982), enquanto esquemas de atribuições que definem as áreas de responsabilidade de cada indivíduo na organização.

Ao reconhecer que as organizações são sistemas complexos constituídas por uma multiplicidade de elementos, é possível conceber a organização como «uma coletividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação, essa coletividade existe numa base relativamente contínua num ambiente e compromete-se em atividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objetivos» (Hall, 1984:23).

Com efeito, a definição de organização assume diferentes aceções «em função das perspetivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos, encontrando-se, por isso, cada definição de organização vinculada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes» (Costa, 1998:12).

## **5.2. ESTRUTURA CULTURAL**

Mais de duas décadas passadas e após a intensa reflexão produzida sobre a matéria,

parece ser pacífico considerar a escola como uma organização com aspetos comuns e aspetos distintivos em relação a outras organizações, nomeadamente as de pendor marcadamente económico e empresarial. Nesta linha, Licínio Lima (1992:42) chegou mesmo a afirmar que será “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”.

Contudo, se, por um lado, tal análise, no campo educativo em geral, nem sempre se apresentou de forma completamente pacífica (dada a existência de uma dependência inicial da administração e organização escolar em relação a teorias importadas de outras áreas), por outro lado, também se acentua cada vez mais a especificidade da organização escolar, reconhecendo-se o desenvolvimento de diversas perspetivas organizacionais a partir dos contextos escolares. Mais ainda, são os próprios teóricos situados nas áreas empresariais que começaram também a integrar nas suas investigações as organizações escolares (Costa, 1996). Licínio Lima (2003:7) sublinha precisamente a importância que a organização educativa vem ganhando enquanto objeto de estudo da sociologia das organizações.

Os objetivos e finalidades que assume concentram um dos aspetos mais peculiares e específicos da organização escolar - ao invés de estar ligada à produção de produtos ou de serviços comerciais ou industriais, assume a missão e responsabilidade social de potenciar, estimular, apoiar e desenvolver seres humanos (Brito: 1991).

Chiavenato (2004) refere que a essência das organizações está nas pessoas, sem as pessoas jamais existiriam organizações. As pessoas são a alma das organizações, aquilo que lhes dá força e vida, com o sentido de atingir padrões de desempenho sem precedentes. Isso significa que o capital humano de uma organização depende de três elementos essenciais básicos que precisam de estar reunidos e integrados de modo indivisível: talentos, estrutura organizacional e cultura organizacional.

Assim, cada organização tem a sua própria cultura. Segundo Chiavenato (2005:38):

“a cultura constitui a maneira pela qual cada organização aprendeu a lidar com o seu ambiente. É uma complexa mistura de pressuposições, crenças, comportamentos, histórias, mitos, metáforas e outras ideias que, consideradas juntas, representam a maneira particular de uma organização funcionar e trabalhar.”

Ainda no entender de Chiavenato (2005:38),

“a cultura organizacional é o conjunto de hábitos e crenças, que foram estabelecidos por normas, valores atitudes e expectativas e que são

compartilhados por todos os membros da organização. A cultura espelha a mentalidade que predomina em uma organização.”

Embora a cultura de uma organização oculte “alguns aspetos informais, tais como as percepções, os sentimentos, as atitudes, os valores, as interações informais, as normas grupais, (...)” (Chiavenato, 2004:38) é ela que “define a missão e provoca o nascimento e estabelecimento dos objetivos da organização.” (Chiavenato, 2004:37)

A cultura evidencia a maneira como a organização e os seus participantes se comportam e se relacionam entre si. Envolve hábitos, maneiras de pensar, de agir, e de comportar, expectativas, relacionamentos interpessoais. Pode ser considerada como o conjunto de valores e convicções que sustentam a organização. Consiste na “filosofia-chave” da organização que é desenvolvida a longo do tempo. (Cushway e Lodge, 1998)

Bush (1986, cit. por Falcão, 2000: 28-29) refere que a particularidade organizacional da Escola relativamente a outras organizações situa-se, genericamente, no facto desta ser "socialmente construída por uma multiplicidade de atores, com formação, percursos e perspetivas educativas diferentes; no trabalho da organização, que, ao visar a educação dos adolescentes e jovens, torna singulares os processos e produtos; no facto dos dirigentes e dos professores terem o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder; e nas diferenças de perceção, avaliação e valorização dos objetivos da organização pelos diferentes atores que interagem no espaço escolar".

Lima (1998a:54) reitera essa posição salientando o caso dos objetivos [...]; a existência de uma matéria-prima humana que conferirá à escola um carácter especial; o facto de os gestores escolares terem, em geral, o mesmo background profissional e partilharem os mesmos valores que os professores; a impossibilidade de avaliar e de medir os resultados obtidos da mesma forma que se avaliam os das organizações industriais, [...] a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios de tipo económico; o carácter compulsivo da escola para os alunos de certas idades e a ambiguidade do seu estatuto.

Costa (1998) equaciona igualmente outras diferenças nucleares entre a organização escolar e as restantes organizações. O autor chama a atenção para a ambiguidade de funções e comportamentos exercidos pelos membros da organização escolar, os quais muitas vezes têm de assumir diferentes papéis (professor, tutor, coordenador, ...). A sobrecarga de funções em exercício sem recompensas formais relevantes é característica das organizações escolares, nomeadamente no contexto nacional português. A exigência de tomadas de decisão perante a multiplicidade de pressões e solicitações formais e informais nas organizações educativas

traduzem-se na indisponibilidade de tempo para reflexão, o que não se compatibiliza com a criatividade e planificação das práticas. O mesmo autor aponta para a instabilidade dos recursos humanos, nomeadamente do ponto de vista do corpo docente enquanto particularidade das organizações escolares.

À semelhança de uma organização empresarial, o estudo da escola como organização tem vindo a ganhar cada vez mais importância, permitindo um maior conhecimento da instituição escolar enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005:55), sem esquecer a sua identidade e individualidade.

De facto, à organização/instituição “escola” surge inevitavelmente associada a dimensão cultural, importa, neste contexto, perceber de que forma essa dimensão contribui para o sucesso ou não da organização propriamente dita, como é a escola vista e que efeitos se esperam que produza. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes. De um modo esquemático, podemos dizer que é possível identificar três tipos de abordagens. Barroso (1995).

Numa perspetiva funcionalista, a “cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é, definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, económico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativa e da aculturação das crianças e dos jovens.

Numa perspetiva estruturalista, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc.

Finalmente, numa perspetiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular.

Se a primeira entende a “cultura escolar” como a “Cultura” geral, sendo a “instituição educativa vista como simples transmissora de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente” (Barroso, 2005:42), a abordagem estruturalista traduz-se nos “planos de estudos, disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino” (Barroso,

2005:42). Já as interações e relações são relevantes para a visão interacionista da escola como instituição particular, “as relações com o espaço, e com os saberes” (Barroso, 2005:42). Destacando-se assim os três tipos de abordagens fundamentais: funcionalista, estruturalista e interacionista (Barroso, 2005: 42)

Com base em diversos estudos situados nesta área de investigação, Costa (1998) sintetiza a imagem da escola como cultura, defendendo que todas as organizações e, também, as escolas são diferentes umas das outras; cada escola constrói a sua própria cultura que se expressa em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias; a qualidade e o sucesso de cada organização escolar estão dependentes do seu tipo de cultura: as escolas de excelência são aquelas onde prevalece uma cultura forte entre os todos os indivíduos; os defensores desta perspectiva, tomando a realidade organizacional como construção social, inserem-se sobretudo numa metodologia qualitativa e apontam o seu objeto de estudo para o interior da cultura escolar, especificamente para as dimensões simbólicas, mágicas e subjetivas do seu funcionamento e, finalmente, as tarefas essenciais dum gestor não se devem situar ao nível da estrutura das formas ou dos processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante deverá ser orientada para os aspetos simbólicos, uma vez que a cultura pode ser não só utilizada como também alterada (Costa, 1998).

A cultura escolar determina um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos seus professores. Quando a cultura trabalha contra nós, é praticamente impossível fazer alguma coisa (Deal e Kennedy, in Day, 2001:126).

A cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticas da vida da escola (Day, 2001:127). Assim, (...) as culturas dos professores deverão ser perspectivadas não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de conceções, mas também de comportamentos e práticas” (...) apresenta a cultura não apenas como conjuntos de valores, representações e normas, mas também como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado) suas experiências de trabalho (Lima, 2002:20).

De acordo com o relatório da OCDE sobre as Escolas e a Qualidade, “as motivações e os resultados dos alunos são profundamente afetados pela cultura ou espírito particular de cada escola e as escolas nas quais os alunos obtêm bons resultados têm, essencialmente, as mesmas

características “ (Costa, 1996:131). Aliás, uma “boa escola” faz valer a sua cultura própria, valoriza-a e atua em função dela. Quando se designa “escolas eficazes” aponta-se escolas com uma cultura própria e de referência que se manifesta em diferentes vertentes: na autonomia da escola, diretamente relacionada com a construção da sua identidade, na liderança organizacional, na articulação curricular, na otimização do tempo, na estabilidade profissional, formação do pessoal, na participação dos pais, no reconhecimento publico, no apoio das autoridades (Nóvoa, 1992).

Para Sá (2001:13) à escola competirá a organização de um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspetos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus atos e a capacidade de tomar decisões perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum.

### ***5.3. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL***

Historicamente, a escola sempre esteve associada a uma finalidade social geral, a sua principal função era a mediação entre a sociedade e os alunos, excluindo-se qualquer autonomia ao nível cultural. Seguindo este pensamento, a escola dificilmente poderia ser entendida como organização, entendendo-se o termo, como o modo em que se organiza um sistema, uma combinação de esforços individuais que tem por finalidade realizar propósitos coletivos e autónomos.

A consolidação das formas de organização escolar que se mantêm na sua generalidade até hoje, datam do último quarto do século XIX. Nóvoa refere os diferentes elementos e sua evolução, que segundo Tyack e Cuban, produzem a gramática da escola:

- a) “alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogénea e um número de efetivos pouco variável;
- b) professores atuando a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário);
- c) espaços estruturados de ação escolar, induzindo uma pedagogia construída essencialmente no interior da sala de aula;
- d) horários escolares rigidamente estabelecidos, que impõem um controlo social do

tempo escolar;

- e) saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e da pedagogia”.

A escola tornou-se mais exigente, “ganhou” características de uma verdadeira organização assim entendida, com princípios e metas bem definidos, aos quais os *lucros* (sucesso escolar) não eram indiferentes, pois a necessidade de mostrar resultados deixou de ser *nula* para passar a ser *um ativo*. A imagem que atualmente associamos à escola é de um organismo cada vez mais hierarquizado, autossuficiente e autogestor, gerindo-se a si próprio como uma empresa. Exemplo disso talvez seja a substituição, na direção escolar, do Conselho Diretivo pela figura do Diretor incorporando, este, a verdadeira imagem do gestor e do responsável pela construção de uma “cultura de escola” e de se afirmar enquanto organização individual e cuja identidade se figura no líder e na sua competência de liderança.

É nos anos setenta que o despoletar do interesse pelas variáveis organizacionais da educação tem lugar, protagonizado pelos estudiosos das ciências da educação, fruto do “*movimento das escolas eficazes*”<sup>2</sup> e do aparecimento consistente das teorias organização e “*administração escolar*”<sup>3</sup>, e que fazem com que a escola ganhe um novo dinamismo. As investigações instauradas tentaram identificar e descrever de forma exaustiva as características específicas das escolas eficazes. (Revez, 2004). Encontradas essas características, foram definidas, posteriormente, variáveis potenciadoras da eficácia escolar, entre elas: “a) a existência de um clima de trabalho favorável; b) elevadas expectativas de rendimento; c) a existência de docentes motivados e satisfeitos e d) a identificação de um estilo de liderança como uma das variáveis fundamentais.” (Revez, 2004:96)

Estamos perante uma sociedade que exige uma escola ativa, dinâmica e aberta ao meio. Pretende-se uma escola que desenvolva uma cultura de participação, que saiba partilhar a educação com todos os agentes educativos: a família (principal entidade, responsável pela educação), assistentes operacionais, pessoal docente, bem como com a

---

<sup>2</sup> Iniciado nos Estados Unidos como reacção ao Relatório Coleman (1966) que defendia “Schools make no difference” (Trigo e Costa, 2008: 564).

<sup>3</sup> Que vários autores atribuem a uma comunicação de Thomas Greenfield intitulada Theory About Organization: a new perspective and its implications for schools, na conferência do Internacional Intervisitation Program, que decorreu em Inglaterra em 1974. (COSTA, 2003b; Trigo e Costa, 2008).

comunidade envolvente e assim todos possam contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, tornando-os cidadãos mais responsáveis e livres na sociedade. É este tipo de escola que é preconizada pela Lei de Bases (Lei nº46 / 86, de 14 de Outubro) e que exige uma mudança do Sistema Tradicional de Ensino.

A escola de hoje exige novas posturas, novas responsabilidades de todos os que nela intervêm e contribuem para uma melhoria do ensino, quer sejam professores, pais ou outros.

A cultura de uma empresa define o comportamento e as relações internas apropriadas, motiva os indivíduos e determina soluções onde existe ambiguidade. Decide o modo como a empresa processa a informação, e as suas relações e os valores internos...” (Costa, 1996: 211). “As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo “ (Costa, 1996:31).

A cultura organizacional é como um habitat social, incluindo o lado informal, efêmero e dissimulado, bem como o lado visível e o fácil (Westoby, 1988, in Day 2001:126). A cultura tem a ver com as pessoas integradas no contexto organizacional e constitui-se pelo modo como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados, nos processos micropolíticas da vida da escola: é a cultura da sala de aula, do departamento ou da escola. Os líderes tem que gerir a cultura ou culturas.

A noção de cultura organizacional é admitida enquanto fenómeno configurado pela interação entre o ambiente envolvente onde uma dada organização se posiciona e atua (sendo recetora das condicionantes aí existentes), a individualidade dos seus agentes internos e especificidade dos respetivos processos de atuação e o perfil de liderança assumido

Costa (2003) salienta que a especificidade de cada organização constitui a sua cultura. Parecerá lógico que cada estabelecimento de ensino tenha uma cultura, um estilo, um grau de exigência, um tipo de especialização que lhe é próprio, construída através de uma reflexão participativa e não como consequência de imposições exteriores. Nesse sentido, os diferentes projetos educativos de escola são assumidos por Nóvoa (1995) enquanto imagens singulares das culturas organizacionais de cada estabelecimento. Segundo o autor, "falar de cultura organizacional é falar dos projetos de escola" (Ibidem:32).

A importância dos estudos em cultura organizacional no âmbito das organizações escolares é sumariada por Beire, Caldwell e Millikan (1989) do seguinte modo:

[...] aquilo que parece estar a emergir como factor muito mais poderoso acerca das consideradas melhores escolas é que elas desenvolveram uma cultura, um meio, um ambiente, uma atmosfera, um *cultus corporis* que, numa diversidade de modos, influencia o modo positivo como as crianças aprendem (cit. por Costa, 2003:132). A imagem organizacional da escola enquanto cultura traz em si uma visão globalizante da sua multidimensionalidade, integrando estruturas formais, diferentes esquemas simbólicos de valores e intencionalidades, comportamentos e práticas.

A escola é uma organização especial. Será difícil encontrar atividade que não seja desenvolvida ou a pensar, na interação com o outro interveniente no processo educativo (quer sejam professores, alunos, pais, funcionários ou outros). Por isso, a Escola distingue-se das outras organizações empresariais, pois é nela que, por um lado, se "cuidam de seres humanos, realizando uma ação com fortes implicações ideológicas e políticas; por outro lado, a maior parte dos trabalhadores (alunos) têm como «objeto» o seu próprio desenvolvimento, devendo os profissionais facilitar este trabalho de autoconstrução". (HUTMACHER, 1992:58) Também F. Ghillardi e C. Spallorossa (1989: 40) salientam que nas organizações industriais a ação é orientada para fins lucrativos, enquanto que "o «processo de produção» de uma escola diz respeito a pessoas e não a materiais

#### **5.4. ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO REFLEXIVA**

Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projetar no futuro. Não ignorando os problemas atuais, resolve-os no respeito por uma visão de melhoria e desenvolvimento. E fá -lo através da aprendizagem. (Alarcão, 2002:220)

Segundo Alarcão (2000), evidencia-se na escola moderna a necessidade premente de saber o que queremos dela, de forma a dar resposta aos desafios que enfrenta, fruto da sociedade atual em que se insere.

Neste sentido, é importante que a escola dos nossos dias tenha a capacidade de se pensar

a si própria, assumindo o poder e responsabilidade coletiva da organização, através do contributo de todos os atores educativos. Ao fazê-lo, a escola manifesta, então, a sua abertura à mudança paradigmática que a transforme, de uma escola rígida e fechada, na escola marcadamente cultural, enquanto inovadora, participada e aberta à mudança. Para que esta mudança se verifique, a escola terá de se assumir como escola reflexiva cujo pensamento é sistémico, porquanto cria as suas dinâmicas internas que a individualizam e contextualizam. A escola reflexiva é então uma escola dinâmica, pois conta com a participação de todos os seus atores como centros de sugestão/decisão, pois todos são considerados como centros de reflexão sobre as práticas da mesma organização escolar.

Barroso (1996:170) considera que, na análise atual da escola, “é valorizado [...] o papel dos indivíduos e o contexto social e histórico da sua ação”. Então, a escola reflexiva constitui-se como uma organização em aprendizagem permanente, dado as práticas levarem à reflexão e, conseqüentemente, à mudança dessas mesmas práticas. Logo, a escola reflexiva é uma organização que se desenvolve através da prática e da participação dos seus atores, no sentido da eficiência e da eficácia e tendo em vista o bem comum de toda a comunidade educativa.

Apesar de esta perspectiva se manifestar como uma necessidade da escola atual, autores como Roldão (2000) consideram que a função social da escola está ainda longe de cumprir o seu papel. Na verdade, a escola continua a assumir-se como organização de inspiração taylorista, na qual, por exemplo, o currículo se mantém como um conjunto de aprendizagens. Segundo a referida autora, apesar de a massificação da escola requerer novas respostas através de práticas inovadoras, na realidade, a escola continua a ser uma organização imutável.

Neste sentido, a escola caracteriza-se por uma vertente formalmente explícita e outra informalmente implícita, verificando-se um conflito entre a teoria defensora da formação e a prática caracterizada pela estagnação. A estas duas vertentes, Roldão (2000) apelida, respetivamente, de paradigma emergente (a teoria) e paradigma vigente (a prática), salientando que a mudança de paradigma deve ter como base alguns eixos, de acordo com o **Quadro 8**.

Quadro 8 – Paradigmas de escola (adaptado de Alarcão, 2000:76)

<b>Do Paradigma Vigente...</b>	<b>...Ao Paradigma Emergente</b>
<b>Da escola delegação ministerial...</b>	...à escola comunidade com pensamento próprio.
<b>Da escola que executa...</b>	...à escola que concebe, projeta, age e reflete.
<b>Da escola sem visão de futuro...</b>	...à escola com ambição estratégica.
<b>Da escola que lamenta o insucesso...</b>	...à escola que age sobre os seus processos de atuação e funcionamento, analisa, desconstrói e refaz as suas opções e a sua ação curricular.
<b>Da escola .que cumpre regras..</b>	...à escola que decide, cria regras e presta contas.
<b>Da escola que não é avaliada...</b>	...à escola que se avalia para redefinir o seu desenvolvimento.
<b>Da escola que emprega professores...</b>	...à escola que se alimenta do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais.
<b>Da escola .que precisa de formação..</b>	...à escola que constrói a sua formação e a integra no seu desenvolvimento.
<b>Da escola anónima...</b>	...à escola com rosto.

Segundo Roldão (2000), somente quando a escola proceder à mudança do paradigma vigente para o paradigma emergente, se constituirá como uma verdadeira escola reflexiva. Assim, e no dizer de Alarcão (2000:13), a escola reflexiva constitui uma “[...] organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”.

A supervisão não se restringe necessariamente à regulação de processos de ensino e

aprendizagem e pode alargar-se à escola como organização reflexiva, tal como defende Alarcão (2003).

Vieira (2006) defende que a regulação de processos de ensino e aprendizagem pode ser exercida de forma apoiada (como por exemplo no estágio) ou pode sê-lo de forma autónoma (autosupervisão), sempre em relação estreita com a pedagogia. Também pode ser objeto de formação e de investigação, para além da sua ação reguladora. Assim, supervisores, professores e alunos são parceiros de aprendizagem e de transformação das condições de qualidade da educação (Vieira, 2006:11).

Como tal, a escola reflexiva pressupõe o envolvimento de todos os seus membros, a visão das praticas como situações de aprendizagem e a partilha no sentido do desenvolvimento organizacional. Assim, (...) situando-se ao nível imediato da ação sobre os professores, a atividade de supervisão tem um valor que a transcende para atingir a formação dos alunos, a vida na escola, a educação (...), e joga-se na interação entre o pensamento e a ação, com o objetivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, de compreender para melhor agir (Alarcão, 2003:65-66).

Uma das características da escola atual é, de acordo com Alarcão (2002), o facto de ser marcada pela imprevisibilidade dos contextos, fruto da complexidade, heterogeneidade e ambiguidade da sociedade, como referimos anteriormente. Perante esta situação, há que ter a capacidade de agir em ação, o que significa que cada escola terá de procurar as suas próprias respostas perante os desafios com que se vai deparando, pois não há “receitas” para a solução de problemas, não sendo já aceitável o “*the one best way*”. Neste sentido, é através de uma dinâmica interativa entre a ação e a reflexão que a escola moderna poderá fazer face aos reptos da atualidade, assumindo-se, assim, como escola reflexiva.

Segundo Alarcão (2002), escola reflexiva é aquela que, partindo destes pressupostos, baseia os seus alicerces no desenvolvimento e na aprendizagem permanentes dos seus atores, nomeadamente os docentes. Na verdade, é no binómio reflexão/ação que se encontra o cerne da aprendizagem permanente por parte dos docentes, aprendizagem essa que se manifesta de forma sistémica, dado que leva ao desenvolvimento permanente da própria organização. Ainda segundo a autora, a escola reflexiva é aquela cujos profissionais “constroem e reconstroem o seu conhecimento no campo da ação que é a sua prática profissional [...]” (Alarcão, 2002:219), sendo essa ação contextualizada e focalizada de forma coletiva, isto é, como trabalho de equipa. Nesse sentido, numa escola reflexiva, toda e qualquer mudança deve ter em consideração o coletivo, ou seja, os objetivos da organização, no seu percurso de aprendizagem. Defende a autora que é nesta

vivência coletiva de partilha e de reflexão sobre as práticas que a escola vai crescendo no sentido da sua própria identidade e, conseqüentemente, da sua autonomia. Esta deverá ser perspectivada como uma autonomia que se vai construindo internamente, através da articulação e interação dos vários atores do contexto escolar, constituindo o que Barroso (1996) denomina de “autonomia construída”, em oposição à “autonomia decretada”, decidida externamente pela legislação e muito ao estilo “pronto-a-usar” (Fiedberg, 1994, citado por Barroso, 1996: 184).

Baseando-se na teoria de Senge (1994), Alarcão (2002) advoga ainda que, no percurso de crescimento da escola reflexiva, a aprendizagem individual é perspectivada de forma coletiva e, portanto partilhada, o que faz da escola uma organização aprendente. Mais do que isso, uma escola cujos membros refletem sobre a sua própria ação é, não apenas uma organização aprendente, mas ainda uma organização qualificante, dado “proporcionar também aos seus membros oportunidades de formação e qualificação” (Alarcão, 2002:220).

De facto, se por um lado a participação/partilha das aprendizagens dos seus atores é um contributo fundamental para a evolução da própria organização, por outro lado esta, ao facultar aos seus membros a oportunidade de reflexão, de partilha e, portanto, de aprendizagem, assume-se como organização qualificante. Como organização aprendente, a escola é caracterizada pela liderança e domínio pessoal, por modelos mentais estruturantes, pela visão partilhada, pela aprendizagem em grupo, e, fundamentalmente, pelo pensamento sistémico.

Este pensamento sistémico, que constitui a visão comum de toda a organização, concretiza-se através da articulação entre o centro decisório (liderança) e a operacionalização das mesmas decisões. Assim, a escola aprendente e qualificante é determinada por uma forte e verdadeira liderança e pela existência de “comunidades sistemicamente interligadas na grande comunidade aprendente que é a escola.”

Referindo-se a Shulman (1997), Alarcão (2002) apresenta as seis características da comunidade aprendente: abordagem de conteúdos geradores de novos saberes, aprendizagem ativa, pensamento e prática reflexivos, colaboração, paixão e comunidade ou cultura comum. Igualmente Tavares (2000) considera que a escola reflexiva é aquela que verdadeiramente se constitui como comunidade educativa. Nesse sentido, a escola reflexiva baseia-se em três grandes objetivos educativos: formação, investigação e socialização.

Na verdade, é através da formação (que o professor, como pratico reflexivo, não se limita à simples formação inicial) que ao profissional docente é possibilitado o confronto com outras realidades, com uma variedade de hipóteses de ação, no fundo, o alargamento de

horizontes.

Podemos então concluir que, na construção da escola comunidade educativa, que se quer escola reflexiva, é fundamental, por um lado, o contributo individual para o desenvolvimento coletivo e, por outro lado, o apoio da organização ao desenvolvimento individual no sentido da formação e da qualificação.

Esta perspetiva vem ao encontro da visão moderna da administração pública, pois, como afirmam Carapeto e Fonseca (2006:13) esta deve adaptar-se “às transformações profundas que têm ocorrido na sociedade global. E para que isso aconteça é necessário investir nas pessoas, mudar o sistema de valores [...]”.

A colaboração e a reflexão no grupo seriam importantes para a reestruturação da escola, mas é necessário haver condições de supervisão e liderança para incentivar o grupo a colaborar, partilhar as suas ideias e saberes; só assim haverá a tão pretendida mudança.

### **5.5. CULTURAS COLABORATIVAS**

A própria organização da escola pode facilitar o desenvolvimento de culturas colaborativas. A este respeito, a literatura mostra-nos que os diretores podem utilizar a planificação e a calendarização para o desenvolvimento e manutenção de culturas colaborativas (Hargreaves e Wignall, 1989; Hargreaves, 1998; Leithwood e Jantzi, 1990). Perante este conceito de organização, percebe-se a importância das interações entre os membros que a constituem e as relações com o exterior. Há que não esquecer que dentro de uma organização se constituem grupos. Os grupos, dentro de uma organização, têm poder e podem constituir alguma resistência à mudança e à inovação. Então, o tipo de liderança pode ser um catalisador em prol de orientações dinamizadoras ou bloqueadoras dentro da organização

Numa organização há que ter presente as pessoas que a constituem, que trabalham e cooperam na obtenção dos objetivos comuns e nas relações que estabelecem entre si, porque “(...) uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização” (Teixeira, 1995).

Fullan e Hargreaves (2001) apontam, como condição necessária para o desenvolvimento de culturas colaborativas, um tipo específico de liderança, nas quais a tomada de decisões é

partilhada de forma coletiva. Os mesmos autores salientam que não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil, que faz com que as atividades sejam significativas, para aqueles que nelas participam (Ibidem:93)

# Capítulo VI

---

## Estudo Empírico

*“(As metodologias) constituem o caminho para chegar ao conhecimento científico, sendo o conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar os fins da investigação.”*

*Bisquerra, 1989: 55*

## 6. Estudo Empírico

Neste capítulo, apresentamos a investigação que desenvolveremos num estudo que visa conhecer a forma como os professores e as lideranças (de topo e intermédias) caracterizam e percebem a Supervisão Pedagógica. Neste sentido, procuramos nesta investigação encontrar respostas para a seguinte pergunta de partida: **Como se caracterizam os processos de supervisão e de que modo são usados para o desenvolvimento profissional e organizacional da Escola?**

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

Este trabalho tem como estratégia de investigação um estudo caso que se caracteriza por “estudar o que é particular, específico e único.” (Afonso, 2005:70-71) Bassey (1999), citado pelo autor anteriormente referido, define de forma abrangente e detalhada, essa estratégia de investigação:

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

Assim, nesta parte da pesquisa procuramos centrar a nossa investigação na narrativa e descrição da forma como são efetuados os processos de Supervisão, motivada pela compreensão aprofundada do problema de investigação – ***Como se caracterizam os processos e supervisão e de que modo são usados para o desenvolvimento profissional e organizacional da Escola, na perspetiva dos atores?*** - e das seguintes questões de investigação que o operacionalizam:

- (i) *Qual a perceção dos sujeitos sobre a supervisão?*
- (ii) *Que práticas de supervisão existem (ou não) na Escola?*
- (iii) *Segundo os sujeitos, qual o papel/perfil das lideranças, segundo os sujeitos?*
- (iv) *Segundo os sujeitos, qual a importância da observação de aulas na supervisão?*
- (v) *Segundo os sujeitos, quais os contributos da supervisão para o desenvolvimento profissional, pedagógico e organizacional?*
- (vi) *Segundo os sujeitos, quais os constrangimentos e vantagens da supervisão?*

Em resumo, e como menciona Stake (1994), citado por Afonso (2005:73), “a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso.” Gall e colaboradores (in Amado:124) definem "estudo de caso de investigação como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes neles envolvidos."

Em síntese, este trabalho de investigação procura conhecer e orientar as ações e decisões, dos agentes educativos, relativamente ao nosso problema de investigação, o que “implica perseverança, num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão.” (Afonso, 2005:75)

Seguidamente, explicitamos as questões de pesquisa que nos orientaram e apresentamos as opções e procedimentos metodológicos adotados, elaborando os instrumentos de recolha de dados, em concordância com o objetivo e a finalidade desta investigação.

## **6.1. FONTES DE DADOS**

Como já referimos anteriormente, a investigação que efetuamos é de natureza qualitativa e a abordagem é um estudo de caso. Neste tipo de estudo, como mencionam Bogdan e Biklen (1994:90), “a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação

participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (...) ou nalgum aspeto particular dessa organização.”

Assim foi necessário recolher dados, para tentarmos encontrar respostas para o objetivo do nosso trabalho, dados esses “designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...)” (Bogdan e Biklen, 1994:16) e que nos permitem compreender de forma mais detalhada e precisa os comportamentos, as perspetivas dos sujeitos e as suas perceções individuais a propósito da temática abordada por este estudo.

Para os dois autores anteriormente referidos:

“O termo dados, refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem matérias que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevista. (...) Os dados são simultaneamente dados e pistas.” (Ibidem:149)

Para recolhermos dados sobre o formato supervisivo utilizado, que procedimentos percebem os professores e de que forma a supervisão é utilizada pelas hierarquias da Escola, recorreremos a dados substantivos (que se traduzem em opiniões provenientes das lideranças de topo (não podendo ser quantificáveis). e. nas respostas dadas pelo corpo docente em inquérito por questionário (estas quantificáveis).

No nosso estudo, os referidos tipos de dados foram obtidos através das pessoas diretamente envolvidas no fenómeno – professores e lideranças (de topo) que são responsáveis pela cultura profissional e organizacional das Escolas.

## **6.2. TÉCNICAS E CRITÉRIOS DE RECOLHA DE DADOS**

A investigação qualitativa é um processo moroso, rigoroso e sistemático que descreve ou interpreta a realidade e que exige um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que permitam desenvolver essa investigação.

De acordo com Bell (1993:87), “seja qual for o procedimento de recolha a adoptar, deverá sempre examiná-lo criticamente e ver até que ponto ele será fiável e válido.”. Esta autora associa duas características ao processo de recolha de dados: a fiabilidade e a validade dos dados. Se a primeira característica indica a coerência existente entre a formulação de questões e a relevância na obtenção de dados, e a sua verificação só ocorrerá aquando do processo experimental de recolha de dados. Já a segunda indica “um método mede ou descreve o que supostamente deve medir ou descrever.”

(Ibidem:88)

Bogdan e Biklen (1994:113), consideram que “o trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito (...)” e acrescentam não só que “a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos.” (Ibidem:114), como também “(...) os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador.” (Ibidem:149)

### **6.3. CONTEXTO, INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS DE RECOLHA DE DADOS**

Neste estudo, procurámos recolher esses dados, através de métodos qualitativos, utilizando a seguinte técnica: o inquérito por entrevista, com recurso à gravação áudio e o inquérito (por questionário), que, seguidamente, são aclarados e justificados.

### **6.4. SUJEITOS, CONTEXTOS E INSTRUMENTOS**

Os sujeitos de estudo foram os professores, do 2º e 3º ciclo, de 3 Agrupamentos, do distrito do Porto (E1, E2 e E3), estando inseridas em contextos geográficos diferenciados, aos professores foram aplicados inquéritos por questionário, e aos Diretores e Presidentes do Conselho Geral, dos referidos Agrupamentos, foram efetuadas Sujes.

A escola E1 integra uma zona intermédia entre o litoral desenvolvido e o interior carenciado. A população vive essencialmente da indústria. Não existe intensificada taxa de desemprego, nem se assiste a acentuadas diferenças ou problemas sociais.

A área de influência da E2 é de natureza urbana. Uma parte significativa dos alunos frequenta esta escola não apenas através do agente de residência, mas pelo fator de trabalho, dos pais, que ocorre nesta área. A malha humana que caracteriza a comunidade educativa é pluricultural. Há uma incidência acentuada de famílias a usufruir de habitação social, do rendimento social de inserção e do subsídio de desemprego. A população ativa ocupa essencialmente o sector terciário.

A escola E3 situa-se junto à costa Atlântica. De entre as principais atividades da freguesia destaca-se a pesca e a agricultura. Aqui coabitam pescadores, lavradores e imigrantes de origens diversas. Há um número significativo de famílias a usufruir de habitação social, do rendimento social de inserção e do subsídio de desemprego. Existe indícios de problemas de alcoolismo, droga e outro tipo de doenças.

De modo a proceder à recolha de dados e de acordo com a metodologia de investigação qualitativa, foram criados para cada técnica e critérios de recolha de dados os seguintes instrumentos específicos: o guião da entrevista e o guião do inquérito por questionário.

Com a realização deste estudo procuramos conhecer como **se caracterizam os processos de supervisão e de que modo são usados para o desenvolvimento profissional e organizacional da Escola**, sendo deste modo necessário compreender e analisar de que forma os vários sujeitos intervenientes neste estudo, percecionam e descrevem o tema em análise. Esta recolha e tratamento de dados e sua respetiva análise, pretende dar a visão que os professores têm sobre o nosso problema de investigação e sobre as questões de investigação que dele advêm.

### **6.5. ENTREVISTA**

A recolha de dados, numa investigação, pode utilizar diferentes técnicas, cuja opção depende das características do estudo, nomeadamente das questões de investigação e dos recursos disponíveis. Uma das técnicas frequentemente utilizadas nas abordagens qualitativas é a entrevista, uma vez que os entrevistados, enquanto elementos constituintes do processo, fornecem dados sobre o real, assim como as suas representações sobre a realidade que se pretende estudar. A entrevista caracteriza-se pelo contacto direto e intencional entre o investigador e o entrevistado, permitido ao primeiro o ponto de vista do segundo, através da recolha de informações, interpretações e reflexões. Na entrevista “o espírito teórico do investigador deve permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível.” (Quivy e Campenhoudt, 1992:193)

A entrevista permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando a sua linguagem e as suas categorias mentais. Os entrevistados expressarão, livremente, as suas opiniões e sentimentos, sobre o assunto em investigação. A entrevista é “um dos processos mais diretos para encontrar informações sobre um determinado fenómeno” através do qual “As respostas de cada uma das pessoas vão refletir as suas perceções e interesses” Tuckman, (2000: 517).

A entrevista semiestruturada permite ainda que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direção que considere adequada e explorar de uma forma flexível e aprofundada, os aspetos que considere mais relevantes. "Como técnica de investigação, a entrevista de investigação permite um acesso aos discursos do indivíduo tal como estes se expressam, ao não observável: opiniões, atitudes,

representações, afetos, intenções e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo." Amado, (2014: 211-212)

Consideramos que neste tipo de entrevista surgem interpelações superficiais que podem esclarecer e melhorar a compreensão dos sujeitos, também por isso a entrevista prevê, uma análise cuidada dos resultados, pois personifica a opinião, faculta ainda ao investigador o acesso a uma grande riqueza informativa, contextualizada através das palavras dos interpelados e das suas perspectivas, permitindo-lhe esclarecer alguns aspetos no decorrer da própria entrevista.

De acordo com Ketele e Roegiers (1999:22):

“A entrevista é um método de recolha de informação que consiste em conversas orais, individuais ou em grupo, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade ou fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informação.”

Na perspetiva de Morgan (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994:134), “uma entrevista consiste numa conversa intencional entre duas pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. Estes dois autores também citam Burgess (1984), referindo que:

“ No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio.” Consideram ainda que “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”

Para Estrela (1984:354), “a finalidade das entrevistas a realizar consiste (...) na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, (...) os intervenientes do processo.”

Para Quivy e Campenhoudt (1992:193):

“Os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. (...) estes processos permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. (...) uma verdadeira troca durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções (...) as suas interpretações ou experiências (...)”.

Estes autores acrescentam que uma das principais vantagens desta técnica de recolha de dados é “o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos.” (1992:195)

Para além disso e tal como afirmam Bodgan e Biklen (1994:137), “o processo de entrevista requer flexibilidade” e “os entrevistadores têm de ser detectives, reunindo partes das conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspetiva pessoal do sujeito” (Ibidem:139).

Ludke e André (1986:34) mencionam que se verificar na entrevista “um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.” O que permitirá a criação de uma relação de interação propícia ao desenvolvimento de um ambiente de influência por parte de ambos os intervenientes. Os mesmos autores referem que a entrevista deverá obedecer a um conjunto próprio de procedimentos: “(...) aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através de tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro (...) cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento.” (Ibidem:36)

Quivy e Campenhout (1992:195) relatam que uma das principais vantagens da entrevista semidirectiva é “o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos. A flexibilidade e a fraca diretividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência (...).”

#### *6.5.1.Preparação e Estruturação das Entrevistas*

O plano das entrevistas foi apoiado em guiões, previamente preparados, correspondente a uma entrevista semiestruturada (Afonso (2005), ou semidirectiva (ou semidirigida) na classificação proposta por Quivy e Campenhout (2008).

“É semidirectiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por encaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento apropriado e de forma tão natural quanto possível” Quivy e Campenhout, (2008:192-193)

Esta foi "estruturada em termos de blocos temáticos e de objetivos, constituindo esses "instrumento" o que passamos a designar por uma lista de questões – guião de entrevista" Amado, (2014:214) e que foi elaborado pelo entrevistado. Neste tipo de entrevista as questões podem não seguir exatamente a ordem e as questões, previstas no

guião. Tal como referem Ludke e André (1986), nas entrevistas semiestruturadas, não existe a imposição de uma ordem rígida de questões, permitindo ao entrevistador fazer as necessárias adaptações a partir de um esquema básico.

A realização das entrevistas foi precedida de algumas regras - explicitar os seus objetivos e características da investigação; - garantir o anonimato; - explicar o modo como a entrevista vai decorrer e colocar-se ao dispor do entrevistado para esclarecer eventuais dúvidas .

Para obtermos a informação pretendida no âmbito deste estudo, e de forma a obter dados substantivos, o tipo de entrevista que realizámos aos Diretores e Presidentes do Conselho Geral de cada uma das Escolas foi, como já referimos anteriormente, semiestruturada, implicando uma maior flexibilidade no seu decorrer, consoante as dúvidas, o comportamento e as reações dos entrevistados.

#### *6.5.2.O Investigador*

O investigador é o principal instrumento de pesquisa de acordo com a perspetiva de Costa (2003). Por seu turno Afonso (2005) admite ser o ponto de partida para o processo de investigação. A sua conceção aponta ainda no sentido das vantagens apresentadas pelo distanciamento experiencial do investigador relativamente ao objeto de estudo já que permite uma observação com maior acuidade sem ser contagiado. Porém, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objeto de estudo.

O facto de haver alguma proximidade na relação entre o investigador e aos participantes no estudo, constitui na nossa perspetiva uma vantagem, já que possibilitou um ambiente informal entre os intervenientes na investigação. Não tendo esta proximidade exercido qualquer influência nos resultados do estudo.

#### *6.5.3.Recolha e Análise de Dados*

As respostas às questões formuladas nas entrevistas foram devidamente analisadas e sintetizadas e transcritas para um quadro, que não é mais do que uma lista de categorias de classificação, que é, por vezes, entendida como um passo crucial na análise dos dados recolhidos. De acordo com Bodgan e Biklen (1994:232), “É difícil, se não impossível, pensar profundamente acerca dos dados sem que estes tenham sido classificados.”

#### *6.5.4. Análise e Interpretação dos Dados Relativos À Entrevista*

Neste capítulo, iremos proceder à análise e interpretação dos dados recolhidos pelas entrevistas efetuadas.

Na elaboração e no decorrer da entrevista teve-se sempre o cuidado se o teor da pergunta estava a ser captado pelo entrevistado. Não nos podemos esquecer que as questões devem emergir da sensibilidade do investigador face ao significado que os participantes atribuem à situação.

Os dados recolhidos nas entrevistas são de carácter essencialmente qualitativo, logo, é normal a existência de alguma informação redundante. Nesse sentido, iremos explorar apenas os aspetos diretamente relacionados com os objetivos científicos deste estudo.

Para a análise e interpretação dos dados obtidos através das entrevistas, utilizou-se, sobretudo, a análise de conteúdo, recorrendo, tanto quanto possível, à informação resultante do modo como foi efetuada a categorização das respostas.

Segundo Quivy & Campenhoudt (2008: 227):

“O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade”, permitindo “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis”.

#### *6.5.5. Os Entrevistados*

A realização das entrevistas, para além do entrevistador, conta com oito participantes que também designamos de respondentes, e que como já foi referido anteriormente, foram os Diretores e Presidentes do Conselho Geral da Escolas em estudo.

#### *Caracterização dos Entrevistados*

Iniciaremos a caracterização dos entrevistados pelos Presidentes do Conselho Pedagógico, que designaremos por **PCG** das três escola que apelidaremos por **E1, E2**.

**E3**, em estudo e depois os respetivos Diretores que definiremos por **D**.

**E1 PCG** - 42 anos, Licenciado em Engenharia Mecânica, com Pós-Graduação em Educação Especial, Presidente no Conselho Geral nos últimos 3 anos.

**E2 PCG** - 57 anos, Licenciado em Engenharia Mecânica, Presidente no Conselho Geral nos últimos 6 anos.

**E3 PCG** - 42 anos, Licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e em Solicitadoria, Presidente no Conselho Geral nos últimos 3 anos.

**E1 D** - 55 anos, Licenciado em História, com Mestrado em Organizações Educativas e Administração Educacional, Diretor do Agrupamento de Escolas nos últimos 7 anos.

**E2 D** - 49 anos, Licenciado em Direito, com Pós Graduação em Gestão e Administração Escolares, Diretor do Agrupamento de Escolas nos últimos 16 anos.

**E3 D** - 43 anos, Licenciado em Ensino de Humanidades (Português, Latim e Grego), com Formação em Gestão e Administração Escolares, Exerce o cargo de há 15 anos, embora nem sempre na mesma escola, Diretor do Agrupamento de Escolas nos últimos 10 anos.

#### *6.5.6. Categorias e Objetivos Específicos da Entrevista*

A aplicação da entrevista como instrumento de recolha de dados levou à concretização de um guião de entrevista semiestruturada (Anexo 1), constituído por diversas questões, organizadas em cinco blocos:

Bloco A - caracterização dos inquiridos; bloco B – percepção dos sujeitos sobre a supervisão; bloco C – descrição de práticas de supervisão; bloco D – constrangimentos e vantagens da supervisão funções e finalidades da supervisão; bloco E – Contributo da supervisão para o desenvolvimento profissional, organizacional e melhoria das práticas letivas; bloco F – importância da observação de aulas na supervisão e bloco G – papel e perfil das lideranças na supervisão. Em cada um desses blocos surgem categorias e subcategorias, que emergem dos conceitos aclarados na Revisão da Literatura, e através das quais pretendemos obter dados relacionados com as categorias de análise.

Assim, para a construção do guião da entrevista tivemos em consideração os seguintes objetivos:

- a) Compreender qual a conceção que o entrevistado tem relativamente aos conceitos supervisão;
- b) Descrever de práticas supervisivas existentes;
- c) Compreender o papel que as Lideranças têm no desenvolvimento profissional e organizacional;
- d) Perfil do supervisor a função e papéis desempenhados pelo orientador da prática pedagógica;
- e) Perceber o que pensam acerca do perfil necessário ao exercício da supervisão;
- f) Analisar a importância atribuída à observação de aulas no processo supervisivo;
- g) Perceber se para os entrevistados a supervisão contribui para o desenvolvimento profissional e a reflexão sobre as práticas;
- h) Identificar os aspetos que consideram de constrangimentos/vantagens na supervisão.

Antes de se proceder à realização da entrevista, o guião foi validado por um coordenador de Departamento por uma Gestora. Esta validação demonstrou que as questões expressas eram compreendidas e faziam sentido, permitindo ao entrevistado dar respostas adequadas. A escolha destes elementos relacionou-se com o facto de ambos ocuparem cargos de Liderança e conhecerem a realidade do campo de pesquisa.

Relativamente aos entrevistados, estes foram escolhidos de forma a caracterizarem uma amostra de forma como a Liderança de topo percebe a Supervisão e se existem práticas supervisivas nas suas Escolas, a existirem de que forma e por quem são desenvolvidas. Assim, foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas, diretamente relacionadas com as categorias estabelecidas, como se pode observar no **Quadro 9**.

**Quadro 9** – Blocos e objetivos específicos da entrevista

<b>BLOCOS DE ENTREVISTA</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA ENTREVISTA</b>
<b><u>Bloco A</u> Caracterização do entrevistado</b>	- Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada, informando-a sobre a intencionalidade, o contexto e os objetivos da investigação, garantindo-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações. - Conhecer a formação académica do entrevistado bem como o seu percurso profissional.

<b>Bloco B</b> <b>Quais os conceitos que a liderança tem da supervisão</b>	Percecionar as visões que a Liderança da supervisão. Estabelecem relações com outros conceitos nomeadamente a avaliação.
<b>Bloco C</b> <b>Descrição de práticas de supervisão.</b>	Perspetivar as práticas existentes que são consideradas de supervisão. Compreender a forma considera como o exercício da supervisão contribui para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das práticas pedagógicas.
<b>Bloco D</b> <b>Funções e finalidades da supervisão</b>	Perceber de que modo é visto o papel da liderança na supervisão. Percecionar as funções inerentes à liderança na formação de supervisão
<b>Bloco E</b> <b>Constrangimentos /vantagens da supervisão</b>	Identificar os aspetos que os inquiridos consideram de constrangimentos/vantagens na supervisão
<b>Bloco F</b> <b>Importância da observação de aulas na supervisão.</b>	Analisar o papel que os inquiridos atribuem à observação de aulas no processo supervísivo.
<b>Bloco G</b> <b>Perfil/ necessário à supervisão por parte das lideranças</b>	Saber como os inquiridos veem a necessidade de os líderes intermédios terem formação/experiência na área da supervisão.

As entrevistas foram preparadas formalmente, informando com antecedência as entrevistadas sobre a data, a hora e o local da realização da entrevista e procedendo-se à entrega do Pedido de Aplicação da mesma.

A realização individual das entrevistas ocorreu ao longo do ano letivo 2015/2016, tendo a duração média de trinta minutos foi garantida a confidencialidade e o anonimato dos entrevistados.

Posteriormente, procedeu-se à transcrição integral e fiel do que foi mencionado pelos entrevistados, sendo atribuído um código (unidade de registo) a cada entrevista realizada. (Cf. **Anexos 2-12**) A gravação das entrevistas foi destruída.

## 6.6. INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

A recolha de dados realizada através da aplicação de um inquérito por questionário (fechado) tem como premissa a facilidade que o mesmo representa para a recolha da informação necessária sobre a temática em estudo e, simultaneamente permite quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação e à identificação de predominâncias e tendências.

Neste sentido Bell (1997) afirma que “os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação (...)” (Ibidem:100). Para esta autora “o objetivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações.” (Ibidem:25) No entanto, acrescenta que a “(...) conceção de um inquérito, só será atingida depois de ter realizado todo o trabalho preliminar relacionado com o planeamento, consulta e definição exata da informação que necessita de obter.” (Ibidem:99)

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992:190):

“O inquérito por questionário (...) consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, (...) uma série de perguntas relativas (...) às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.”

Estes dois autores identificam duas variantes em relação a este tipo de técnica de recolha de dados. Assim, “o questionário chama-se de “administração direta” quando o próprio inquiridor o completa a partir das respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido. Chama-se de “administração indireta” quando é o próprio inquirido que o preenche.” (1992:190)

Com a aplicação do questionário, pretende-se recolher informação e quantificá-la, acerca da forma como é efetuada a supervisão e a perceção que os professores têm da mesma, bem como a sua finalidade. Assim as perguntas são objetivas formuladas utilizam uma linguagem clara e adequada ao contexto, e todos os aspetos da tema em estudo foram abordados, que procedimentos utilizam os supervisores e de que forma a supervisão é utilizada pelas hierarquias da Escola.

No que concerne ao nosso estudo, o inquérito por questionário foi aplicado por administração indireta, ou seja, o inquérito foi elaborado em suporte digital e o *link* do mesmo enviado aos diretores das Escolas para que o fizessem chegar aos seus docentes. A modalidade utilizada foi a de questões fechadas, procedendo-se da seguinte forma: cada inquirido responde a cada questão através das opções dadas.

Considerámos pertinente dar a oportunidade aos professores do 2º e 3º ciclo das escolas envolvidas expressarem a sua visão acerca da temática apresentada.

### **6.7. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Com a realização deste estudo procuramos conhecer como **se caracterizam os processos de supervisão e de que modo são usados para o desenvolvimento profissional e organizacional da Escola**, sendo deste modo necessário compreender e analisar de que forma os vários sujeitos intervenientes neste estudo, percecionam e descrevem o tema em análise. Esta recolha e tratamento de dados e sua respetiva análise, pretende dar a visão que os professores têm sobre o nosso problema de investigação e sobre as questões de investigação que dele advêm.

Assim, neste trabalho de investigação foi realizado um inquérito (Cf. **Anexo 13**), com questões fechadas. Este inquérito por questionário é composto por trinta questões em que cada inquirido responde através das opções dadas. As seleções tiveram como base a escala de Lickert.

O objetivo principal da realização deste inquérito por questionário perde-se com a obtenção de dados mais sistematizados e particularizados, possibilitando o acesso a um maior número de indivíduos. Assim, as questões colocadas advêm das conceções explicitadas na Revisão da Literatura e estão relacionadas com as unidades de análise.

Deste modo, a construção do inquérito por questionário apresenta os seguintes objetivos:

- a) Compreender a visão que os professores têm da supervisão e que relações estabelecem com outros conceitos;
- b) Percecionar as práticas de supervisão existentes na Escola ;
- c) Saber o que os professores pensam acerca do perfil necessário ao exercício da Supervisão;
- d) Analisar o papel que os professores atribuem à observação de aulas no processo supervisiivo.
- e) Perceber se para os professores os inquiridos valorizam a valorizam no seu desenvolvimento profissional
- f) Identificar os aspetos que os professores consideram de constrangimentos/vantagens na supervisão.

Antes de se proceder a realização do inquérito por questionário, foi realizado um pré teste a dois professores do ensino básico um do 2º e outro do 3º ciclo. Este pré-teste permitiu verificar que as questões expressas eram compreendidas e faziam sentido, permitindo ao inquirido responder adequadamente e ainda verificar que a sequência das questões era a mais ajustada e que as instruções dadas eram suficientes.

Os inquéritos por questionário foram aplicados em Março de 2016. Os dados provenientes dos inquéritos por questionário foram analisados de acordo com as respostas dadas a cada uma das alíneas que compunham cada questão.

# Capítulo VII

---

## Análise e Tratamento de Dados

## 7. Análise e Tratamento de Dados

Neste capítulo pretendemos realizar a análise e interpretação dos dados, através da apresentação dos resultados obtidos pela aplicação dos vários instrumentos de recolha de dados. Quando esses dados, cujo próprio processo de recolha implica análise e interpretação, “são organizados e apresentados num registo interpretativo, a tónica do tratamento da informação centra-se na construção de significado, isto é, centra-se na produção de um texto argumentativo que atribui sentidos novos aos factos, situações e discursos dos atores, numa lógica compreensiva global.” (Afonso, 2005:116)

Deste modo, a análise e interpretação dos dados será efetuada com base nas unidades de análise correlacionadas com os conceitos aclarados no capítulo da Revisão da Literatura e que permitirão confrontar os dados obtidos com as conceções teóricas, possibilitando, tal como referem Strauss e Corbin, (1989) citados por Afonso (2005), três abordagens à construção interpretativa:

- a) Descrição;
- b) Estruturação conceptual;
- c) Teorização.

Neste processo interpretativo, em que o investigador aprofunda o conhecimento do material empírico, surge a criação de categorias de significação, organizadas hierarquicamente, como consequência “da interação entre os eixos de análise que presidiram à conceção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados, e as regularidades, padrões e tópicos que emergem da leitura analítica de textos.” (Afonso, 2005:121)

Como mencionam Bodgan e Biklen (1994:221):

“o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação.”

### 7.1. CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS

As transcrições das entrevistas foram submetidas a um processo cuidado de análise de conteúdo, de que resultou o quadro categorial seguinte:

**Quadro 10** - Grelha categorial de análise das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
<b>1. Perceção dos sujeitos sobre a supervisão</b>	1.1 A supervisão em contexto de sala de aula 1.2 Supervisão como a monitorização de todos os aspetos relacionados com a escola 1.3 Supervisão como troca de impressões informal entre os professores 1.4 Supervisão associada à avaliação 1.5 A supervisão como alguém que supervisiona 1.6 Como reguladora 1.7 Como melhoria das práticas 1.8 Como um olhar 1.9 Como uma aprendizagem 1.10 Como um acompanhamento 1.11 Como um trabalho colaborativo	
<b>2. Apreciação da utilidade da supervisão</b>	2.1. Constrangimentos da supervisão	2.1.1 Relações pessoais 2.1.2 Associada à avaliação 2.1.3 Resistência à mudança 2.1.4 Perfil do supervisor 2.1.5 Na sala de aula 2.1.6 Imposição 2.1.7 Falta de cultura pedagógica 2.1.8 Falta de formação

	2.2.Vantagens da supervisão	2.2.1 Melhoria dos resultados 2.2.2 Promover o autoconhecimento e a reflexão 2.2.3 Desempenho dos professores 2.2.4 Orientação escolar 2.2.5 Comunidade escolar
<b>3. Descrição de práticas supervisivas</b>	3.1 Ao nível dos Conselhos de Turma	3.1.1 Encontro de soluções 3.1.2 Partilha de experiências
	3.2 Ao nível dos Conselhos Disciplinares	3.2.1 Reflexão sobre práticas 3.2.2 Criar soluções 3.2.3 Cooperação
	3.3 Ao nível dos Departamentos	3.3.1 Partilha de documentos 3.3.2 Elaboração de instrumentos de avaliação/trabalho 3.3.3 Troca de experiências 3.3.4 Cooperação
	3.4 Ao nível das reuniões de articulação interciclos	
	3.5 Em contexto de sala de aula	3.5.1 Observação da prática letiva pelo coordenador/subcoordenador de 3.5.2 Grupos de trabalho 3.5.3 Professor coadjuvante 3.5.4 Projetos
	3.6 Formação	
	3.7 Por Pares	3.7.1 Grupos de trabalho 3.7.2 Colegas 3.7.3 Práticas colaborativas

	3.8 Quase inexistentes	
<b>4. Funções da supervisão</b>	<p>4.1. Melhoria dos resultados dos alunos</p> <p>4.2 trabalho cooperativo</p> <p>4.3 Trabalho reflexivo</p> <p>4.4 Melhoria das práticas da Escola</p> <p>4.5 Melhoria do ensino</p> <p>4.6 Melhoria dos objetivos relativos à comunidade escola</p>	
<b>5. Papel das Lideranças</b>	5. 1 De topo	<p>5.1.1 Diretor</p> <p>5.1.2 Conselho Pedagógico</p> <p>5.1.3 Conselho Geral</p>
	5.2 Intermédias	<p>5.2.1 Coordenadores</p> <p>5.2.2 Subcoordenadores</p>
<b>6. Papel do supervisor</b>	6.1 Funções	<p>6.1.1 Orientar</p> <p>6.1.2 Formar</p> <p>6.1.3 Aconselhar</p> <p>6.1.4 Observar aulas</p>
	6.2 Intervenção	
	6.3 Relação com os professores	
	6.4 Formação	
	6.5 Perfil	<p>6.5.1 Ter visão</p> <p>6.5.2 Promover trabalho de equipa</p> <p>6.5.3 Ser reconhecido pelos pares</p> <p>5.5.4 Ter capacidade de diálogo</p> <p>6.5.5 Mobilizar saberes</p>
<b>7. Visão sobre a Avaliação</b>	7.1 Observação de aulas	7.1.1 Pelo coordenador/Supervisor

	7.1.2 Por pares 7.1.3 Por um agente externo
	7.2 Avaliação de desempenho
	7.3 Avaliação dos alunos
	7.4 Associada à supervisão
	7.5 Perceção
<b>8. Visões associadas às políticas do Governo</b>	8.1 Legislação
	8.2 Estatuto da carreira docente
	8.3 Ministério da Educação
<b>9. Visões associadas a fatores externos</b>	9.1 Avaliação externa
	9.2 Sindicatos
<b>10. Ação/ Desempenho dos professores</b>	10.1 Ação dos professores
	10.2 Avaliação do desempenho
	10.3 Trabalho colaborativo
	10.4 Resistência à mudança
<b>11 . Organização da escola</b>	11.1 Eleição das Lideranças
	11.1 Formação de turmas
	11.3 Avaliação externa
	11.4 Mudança de Mentalidades

Apresentamos de seguida a análise por categoria, ilustrando-a com registos exemplificativos. Os quadros completos da análise das categorias e subcategorias das entrevistas e respetivas unidades de registo encontram-se em anexo. (Cf. **Anexos 2-12**)

*Categoria “Perceção dos sujeitos sobre a supervisão”*

Através do **Quadro 11** podemos verificar que os entrevistados percebem a Supervisão Pedagógica em múltiplas facetas. A partir dessas formas de sentir a Supervisão, elaboramos uma lista de subcategorias, de que se apresentam unidades de e registo exemplificativas, o registo total encontra-se no **Quadro 24** (Cf. **Anexo 2**)

**Quadro 11** –Perceção dos Sujeitos sobre a Supervisão

CATEGORIA 1 . PERCEÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE A SUPERVISÃO	
Subcategorias	Unidades De Registo Exemplificativa
<b>Supervisão em contexto de sala de aula</b>	<i>(...) “a verdadeira supervisão se dá em contexto de sala de aula.” (E2 D)</i>
<b>Supervisão como monitorização de todos os aspetos relacionados com a escola</b>	<i>“(...)a Supervisão será a tal monitorização de todos os aspetos que estão relacionados com uma Escola (...)” (E3 PCG)</i>
<b>Supervisão como a troca de impressões informal entre os colegas</b>	<i>“(...)quando os colegas falam durante um intervalo sobre os problemas que surgiram numa determinada aula com determinado aluno estamos no fundo a fazer supervisão.” (E3 PCG),</i>
<b>Supervisão associada à Avaliação</b>	<i>“Avaliação e Supervisão (...) complementam-se e devem existir em conjunto” (E1 PCG), Eu acho que a supervisão não é isso. Antes de mais nada, é precisamente ao contrário.”(E2 PCG) “estão muito interligados, a Supervisão e a Avaliação.”(E3 PCG), “Supervisão ligada à avaliação de desempenho para efeitos de progressão na carreira”.(E3 D),</i>

	“(…)fazer supervisão só para dizer que temos supervisão e não tem qualquer consequência se não avaliar o professor, acho que não serve de nada (…)” (E2 D)
<b>Supervisão associada à melhoria das práticas.</b>	“(…)a supervisão pedagógica tem que ser vista como uma melhoria da práticas letivas. "(E1 PCG) " (...)o nosso objetivo é a promoção para o sucesso com base numa perspetiva de melhoria de práticas (…)" (E1 D) " (...)o grande objetivo da supervisão pedagógica é melhorar a prática educativa para que tenham mais sucesso (…)"(E2 D) "É uma possibilidade que temos de aprender com as nossas práticas, de melhorar as nossas praticas." (E3 D).
<b>Supervisão como alguém que supervisiona “</b>	“Supervisão.. é alguém que supervisiona (…)” ( E1 PCG)
<b>Supervisão como reguladora</b>	“A supervisão.. tem que ser vista de alguma forma como um regulador (…)” (E2 PCG)
<b>Supervisão como um olhar</b>	“É também um olhar sobre as coisas (…)” (E2 PCG)
<b>Supervisão como uma aprendizagem</b>	“(…) também tem que ser assim, uma aprendizagem (…)” (E2 PCG);
<b>Supervisão como um acompanhamento</b>	“(…)entendo como um acompanhamento” (E2 D) "É uma forma de acompanhamento dos pares pelos pares."(E1 D)
<b>Supervisão como trabalho colaborativo</b>	“(…)centra- (se) num trabalho colaborativo (…)” (E1 D)

Concluindo para o Presidente do Conselho Pedagógico da E3 Supervisão e Avaliação têm que surgir em conjunto, no oposto encontramos o Presidente do Conselho Pedagógico da E2, que afirma que são conceitos inversos. Para os restantes entrevistados

uma é complemento da outra.

Analisando, estas percepções, no seu todo, os entrevistados expressam claramente que a função da supervisão pedagógica se situa nos domínios da monitorização, avaliação e colaboração e tem por fim melhorar a qualidade de ensino. É uma ferramenta de orientação e formação e é através dela que se faz a comunicação e a articulação entre supervisores e supervisionados. Esta forma de definir o conceito de supervisão encontra sustentação na concepção de Vieira (1993:28), por sua vez, define supervisão “como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos e reflexão e de experimentação” e refere que a definição se baseia nos seguintes pressupostos: “a). O objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor; b). A função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática; c). Os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação.” (Vieira ,1993:28)

### *Categoria “Apreciação da utilidade da supervisão - constrangimentos”*

Através dos **Quadro 12** e **13** apuramos que a apreciação da utilidade da supervisão está intimamente ligada aos seus constrangimentos e vantagens, o registo total encontra-se no **Quadro 25** (Cf. **Anexo 3**).

**Quadro 12** – Apreciação da Utilidade da Supervisão - inconvenientes

<b>CATEGORIA 2. APRECIÇÃO DA UTILIDADE DA SUPERVISÃO – CONSTRANGIMENTOS</b>	
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades De Registo Exemplificativa</b>
Constrangimentos associados às relações pessoais	<i>"Afeta sempre, afeta...as relações pessoais." (E2 PCG) " se num grupo de trabalho as pessoas estão de costas viradas não há produtividade (...)" (E3 PCG)</i>

	<i>" (...)poderão afetar, o professor que está a supervisionar ou o que está a ser supervisionado (...)" (E2 D)</i>
Constrangimentos associados à avaliação	<i>" (...)quando se fala em supervisão são os receios por acharem que é uma avaliação " (E2 PCG)</i>  <i>"os constrangimentos ou os contras, eu acho que são quando levamos a supervisão para a avaliação (...)" (E2 D) "</i> <i>(...)excessiva colagem à avaliação de desempenho (...)" (E3 D)</i>
Constrangimentos associados à resistência à mudança	<i>"Estamos muito agarrados às nossas práticas normais, estamos muito agarrados ainda a ser professores como seríamos antigamente (...)" (E2 PCG)</i>  <i>"Se o professor conseguir ultrapassar algumas limitações (...)" (E3 D)</i>
Constrangimentos associados ao perfil do supervisor	<i>"Se o supervisor não for um orientador, formador, se não promover a autocorreção, se não promover o aperfeiçoamento daquilo que são práticas dos professores ." (E1 PCG)</i>  <i>"(...)inadequado perfil de alguns avaliadores (...)" (E3 D)</i>
Constrangimentos associados à sala de aula	<i>"(...)é sempre difícil ... e não vamos negar, ter alguém na sala de aula para além do professor e respetivos alunos. isto cria sempre ansiedades (...)" (E1 PCG)"</i>  <i>"(...)muitas vezes, se sentem constrangidos, diria eu, porque serem obrigados a terem aulas assistidas (...)" (E3 PCG)</i>  <i>"(...) hoje em dia, a sala de aula ainda é o templo sagrado, é muito complicado entrar numa sala de aula (...)" (E2 D);</i>
Constrangimentos associados à imposição	<i>"(...)Impor um sistema, impor um modelo sem ouvir as partes, sem aceitar contribuições das partes. Isso parece-me um erro." (E3 PCG);</i>
Constrangimentos associados à falta de cultura pedagógica	<i>"É compreensível que possa provocar isso. No nosso caso concreto, aquilo que temos feito é criar uma cultura que evite ao máximo (...)" (E1 D)</i>

	<i>"(...)falta de cultura de supervisão pedagógica nas escolas ", "eu acho que os professores, tudo o que é trabalhar em pares, os professores recusam bastante, (...)"( E2 D)</i>
Constrangimentos associados à falta de formação	<i>É importante a formação ..., não existindo isso, eu acho que pode ser uma guerra perdida, que pode trazer mau ambiente às escolas (...)" (E2 D)</i>  <i>"O supervisor, muitas vezes ... não tem experiência, não tem formação na situação de supervisão pedagógica." (E3 PCG )"</i>

Os constrangimentos da supervisão, mencionados pelos entrevistados estão de acordo com Alarcão e Roldão (2008), que também os identificam e são de ordem temporal e relativos a situações de formação contínua.

*Categoria “Apreciação da utilidade da supervisão - vantagens”*

**Quadro 13 – Apreciação da Utilidade da Supervisão - vantagens**

<b>CATEGORIA 2. APRECIÇÃO DA UTILIDADE DA SUPERVISÃO – VANTAGENS</b>	
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades De Registo Exemplificativa</b>
Vantagens relacionadas com a melhoria dos resultados escolares	<i>“(…)melhoria dos resultados escolares dos alunos (...)" (E3 PCG )</i>  <i>"Interessa-nos é que as práticas .. tenham consequências positivas para os alunos ." (E1 D)</i>  <i>" (...a supervisão pedagógica tenha como objetivo o sucesso dos nossos alunos (...)" (E2 D)</i>
Vantagens relacionadas com a promoção do	<i>" (...a supervisão promove primeiro uma reflexão sobre as práticas (...)" (E1 PCG)</i>

autoconhecimento e a reflexão	" (...)pode promover também uma autocorreção e um autoaperfeiçoamento (...)" (E1 PCG)  " (...)a oportunidade de melhoria que poderá advir de um processo bem conseguido." (E3 D;)
Vantagens relacionadas com a melhoria do desempenho dos professores	“(...)a partilha das experiências tem a obrigação de aperfeiçoar o desempenho do professor (...)" (E2 D)
Vantagens para orientação escolar	“(...)a nossa grande preocupação deveria centrar-se aí, para podermos melhorar (...)" (E2 PCG )
Vantagens para comunidade escolar	"Interessa-nos é que as práticas tenham consequências positivas para as famílias.”(E1 D)

Neste sentido, a supervisão passa a incidir no coletivo dos professores e na escola, esta é uma posição que Alarcão e Tavares (2003) defendem considerando que a escola também aprende ao adotar uma políticas de ação reflexiva, criadora de condições de desenvolvimento e aprendizagem aos membros que a constituem, professores e alunos, bem com da comunidade educativa em geral. Assim Uma das grandes vantagens da supervisão é a dimensão reflexiva em interação sabendo que “ninguém poderá fazer na vez de ninguém” (Alarcão,1991) mas também “difícilmente alguém poderá fazer sozinho” (Sá-Chaves, 1997, in Sá Chaves 2000:130).

### *Categoria “Descrição de práticas supervisivas”*

De acordo com o **Quadro 14** foram referenciadas as seguintes práticas supervisivas: nos Conselhos de Turma; nos Conselhos Disciplinares; nos Departamentos; nas reuniões de articulação interciclos; na organização da escola; na sala de aula; em formação e entre pares. Estas práxis não são efetuadas de igual forma pelas três Escolas.

Apresentamos de forma esquemática as práticas existentes em cada uma delas, o registo total encontra-se no **Quadro 26** (Cf. **Anexo 4**)

**Quadro 14** – Descrição das Práticas Supervisivas

CATEGORIA 3. DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS SUPERVISIVAS	
Subcategorias	Unidades De Registo Exemplificativa
<b>Supervisão é sentida nas Reuniões de Conselho de Turma</b>	<i>“Há uma partilha para poder encontrar soluções para os problemas diagnosticados (...)” (E3 PCG)”</i>
<b>Supervisão é sentida nas Grupo Disciplinar</b>	<i>“(…)onde se reflete sobre as práticas (...)” “(…)os professores reúnem-se para resolver problemas, refletir (...)” ( E3 PCG),</i>
<b>Supervisão é sentida nos Departamento</b>	<i>“Esta acontece, ainda, em sede de departamento, quando o coordenador supervisiona tarefas de preparação de aulas, planificações, avaliações (...)” (E3 D), “(…)partilha de cooperação documental e consertada (...)” (E1 D) “Reunimo-nos para elaborar ou fichas ou testes de matriz comum e depois cada um adapta o teste às situações específicas das suas turmas (...)” (E3 PCG) “O processo de partilha e de cooperação é feito em reuniões, em sede de departamento e daí vamos fazer uma “linkagem” para a sala de aula.” (E1 D)</i>
<b>Supervisão sentida naas reuniões interciclos</b>	<i>“(…)a nível das reuniões de articulação.” (PCG) E3</i>

<p><b>Ao nível da organização da escola</b></p>	<p><i>"(...)neste agrupamento está a ser produzido um relatório que pretende a implementação de um processo de supervisão mais alargado." (E3 D)</i></p> <p><i>"Do conhecimento que eu tenho, nós começamos com a supervisão pedagógica à cerca de 3/4 anos. " (E1 PCG )</i></p>
<p><b>Sala de aula</b></p>	<p><i>(...) "estamos já com observação de aulas em duas disciplinas estruturantes que é a Matemática e o Português que decorreram neste ano letivo." (E1 PCG )"</i></p> <p><i>São feitas com observação de aulas" (E1 D )"mas ainda mantendo esta fronteira, Português e Matemática (...)" (E1 D)" Traçamos perfil e agora avançamos para o terreno com práticas de supervisão mais alargadas, no sentido de permitir acompanhamento na sala de aula por pares." (E3 D)</i></p>
<p><b>Formação</b></p>	<p><i>" Fizemos um plano interno de formação que atingiu todos os departamentos (...)" (E1 D)</i></p>
<p><b>Por pares</b></p>	<p><i>" (...)temos alguns roteiros de boas práticas, identificamos duas situações correntes de professores em sala de aula, sejam situações de tutoria sejam situações de coadjuvação (...)" (E3 D);</i></p>
<p><b>Quase inexistentes</b></p>	<p><i>"Os processos de supervisão desenvolvidos são incipientes (...)" (E3 D)</i></p> <p><i>"Nós fazemos a análise dos resultados dos alunos de uma forma superficial, sem adiantarmos práticas pedagógicas concretas ou práticas de intervenção da escola.( E2 PCG)</i></p> <p><i>. "Residuais, muito poucos quase nada, nada, eu acho que não há supervisão não temos grandes práticas de supervisão pedagógica." (E2 D)</i></p>

Representação esquemática da distribuição das práticas por cada uma das Escolas

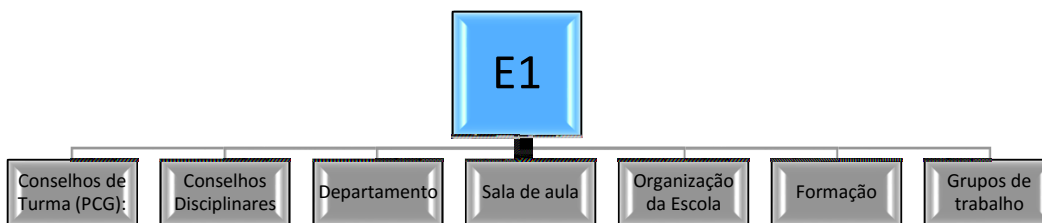


Fig. 2 - Situações em que se efetuam Supervisão – Escola 1

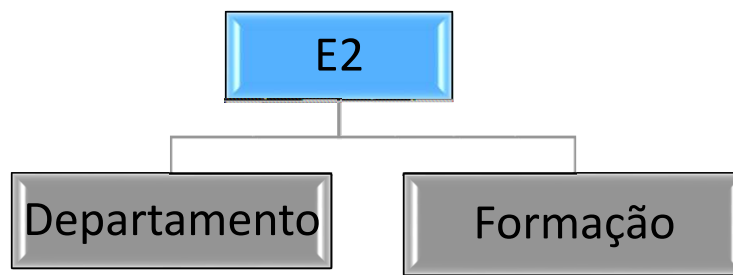


Fig. 3 - Situações em que se efetuam Supervisão – Escola 2



Fig. 4 - Situações em que se efetuam Supervisão – Escola 3

Como se constata na E1 e na E3 as práticas pedagógicas fazem-se sentir em diversas dinâmicas, enquanto que na E2 só é perceptível nas reuniões de Departamento (mesmo nestas muito reducionista "nós fazemos a análise dos resultados dos alunos de uma forma superficial"- PCG) e num momento de Formação que Órgão de Gestão da Escola levou a efeito.

*Categoria “Funções da Supervisão”*

No **Quadro 15** estão apresentados alguns das opiniões referidas pelos entrevistados no que concerne às funções da supervisão, o registo total encontra-se no **Quadro 27** (Cf. Anexo 5).

**Quadro 15** – Funções da Supervisão

CATEGORIA 4. FUNÇÕES DA SUPERVISÃO	
Subcategorias	Unidades De Registo Exemplificativa
<b>Melhorar os resultados dos alunos</b>	<i>" (...)considero que para além de contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos (...)" (E1 PCG)"</i> <i>"o objetivo último é ... a melhoria dos resultados escolares, da aprendizagem dos alunos. " (E3 PCG)",</i> <i>"O que me preocupa também é o conjunto de alunos que é necessário a intervenção (...)" (E2 PCG)</i>
<b>Promover o trabalho cooperativo</b>	<i>"(...)eu acho que iria aumentar o trabalho colaborativo, o trabalho cooperativo (...)" (E2 D)</i>
<b>Promover a reflexão</b>	<i>" (...)a reflexão das práticas letivas. Aquilo que nós estamos a fazer bem e que devemos continuar, aquilo que não estamos a fazer tão bem e que podemos melhorar." (E1 PCG)</i> <i>" (...)precisamos nós também enquanto professores de melhorar isso, e melhoramos se tivermos uma atitude de reflexão, de partilha com as práticas pedagógicas e de documentos entre nós (...)" (E3 PCG)</i>
<b>Melhorar as práticas da Escola</b>	<i>"(...)da melhoria do trabalho pedagógico que nós fazemos"</i> <i>E2 PCG</i>
<b>Melhorar o ensino</b>	<i>"a supervisão, (tem como)função da melhoria do ensino, da melhoria do trabalho que nós fazemos (...)" (E2 PCG)</i>

	<p><i>“É importante que os professores percebam o programa de modo a efetuar as mudanças necessárias no ensino.” (E1 PCG)</i></p> <p><i>Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem será uma melhoria permanente.” (E3 D)</i></p>
<b>Comunidade escolar</b>	<p><i>“(…)todos ganhamos, ganham os Professores, ganham os alunos, ganham as suas famílias.” (E1 PCG)</i></p>

Estes conceitos de supervisão pedagógica, expressos pelos entrevistados, são enunciados por Alarcão, (2002:234), pois na sua opinião desta “fazer supervisão não é um processo meramente técnico” , mas sim um processo no qual se conjugam as dimensões cognitiva e relacional, em função dos dois objetivos fundamentais que são: o desenvolvimento da escola como organização de desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes e Stones, (1984) que refere que a supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido.

### *Categoria “Papel das Liderança de topo e intermédias”*

Apresentamos a análise das respostas dos inquiridos a esta categoria em dois quadros (**Quadro 16** e **Quadro 17**): o primeiro diz respeito às Lideranças de Topo e o segundo às Intermédias, o registo total encontra-se no **Quadro 28** (Cf. **Anexo 6**).

De acordo com a análise feita às respostas dadas pelos inquiridos, foram reconhecidas as seguintes competências/funções para os Órgãos que constituem a Liderança de topo numa Escola (Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Geral).

Quadro 16 – Papel das Lideranças – de topo

CATEGORIA 5. PAPEL DAS LIDERANÇAS - DE TOPO	
Subcategorias	Unidades De Registo Exemplificativa
<b>Diretor</b>	<p><i>"(...)ele é o órgão executor.( E3 PCG) " tem que executar as coisas." (E2 PCG)</i></p> <p><i>. "(...)eu como diretor posso entrar na sala de aula E2 D Eu posso sensibilizar os departamentos, o conselho pedagógico, os representantes, os coordenadores do departamento (...)" (E2 D)</i></p> <p><i>"Se não houver uma iniciativa por parte do órgão de gestão e se não houver a definição de um rumo obviamente que este processo, muita vezes, poderá ser inquinado (...)" (E1 D)</i></p> <p><i>"(...)deverá ser capaz de passar a mensagem de que a supervisão não é a avaliação (...)" (E1 PCG)</i></p> <p><i>"As lideranças podem (e devem) valorizar o processo, desde logo legitimando-o e incentivando práticas de supervisão. Só desta forma o processo poderá funcionar e o líder conseguirá implicar os restantes. Também é desejável que dê exemplo e se torne modelo."( E3 D )</i></p>
<b>Conselho Pedagógico</b>	<p><i>" (...) sejam competências do conselho pedagógico, orientar (...) " (E1 PCG) "O órgão máximo, dessa orientação, dessa supervisão pedagógica, é o conselho pedagógico, ou pelo menos deveria ser." (E3 PCG) "É um órgão que supervisiona, que monitoriza, que orienta. É o órgão máximo do exercício da supervisão pedagógica (...)" .(E3 PCG)</i></p> <p><i>" (...)os dados observados... sejam analisados/observados no órgão próprio que é o conselho pedagógico." E1 D "</i></p> <p><i>(...)através da validação ao longo dos anos do órgão que tem essa competência que é o conselho pedagógico (...)" (E1 D)</i></p> <p><i>"O órgão mais importante das questões pedagógicas deve ser o Conselho Pedagógico." (E3 PCG) "Pode, desde logo definir ou não o seu arranque. Se não houver uma iniciativa por parte do órgão de gestão pedagógica e se não houver a definição de um rumo obviamente que este processo, muita vezes, poderá ser inquinado (...)" (E1 D) "O grande trabalho de uma pessoa que é o coordenador daquele órgão e que tem que estar mais ou menos sintonizado com aquilo que é a</i></p>

	<p><i>atividade do diretor. " (E2 PCG) "(...)é um processo que tem no seu núcleo a intervenção do conselho pedagógico e portanto as lideranças envolvidas resultam muito desta intervenção (...)" (E1 D)</i></p> <p><i>"Avaliar, o conselho pedagógico está nesta altura a avaliar os relatórios (...)" (E3 D) "O Conselho Pedagógico é então um órgão central de coordenação e avaliação de todas as atividades desenvolvidas na Escola.(E3 PCG)</i></p>
<b>Conselho Geral</b>	<p><i>"O Conselho Geral é um órgão consultivo, aprecia, dá pareceres, toma resoluções (...)" (E3 PCG)</i></p> <p><i>"Eu costumo dizer assim, só há diretor porque existe um conselho geralv" (E2 PCG)</i></p> <p><i>"Em termos do conselho geral e a figura do presidente propriamente dita, é importante para fazer um certo equilíbrio entre os diversos olhares sobre a escola e o funcionamento da escola." (E2 PCG)</i></p> <p><i>"O conselho geral é assim o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras do agrupamento de escolas." (E1 PCG)</i></p>

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. Os gestores de topo são aqueles que ocupam o vértice da organização, tomam as decisões de âmbito mais geral e definem as políticas e estratégias que afetam toda a comunidade escolar (Diretor, Presidente do Conselho Geral e Presidente do Conselho Geral). Tendo assim na essência o **Diretor** uma **função executiva**, O **Conselho Pedagógico - legislativa** e o **Conselho Geral – consultiva**.

**Quadro 17 – Papel das Lideranças – intermédias**

<b>CATEGORIA 5. PAPEL DAS LIDERANÇAS - INTERMÉDIAS</b>	
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades De Registo Exemplificativa</b>
<b>Coordenador</b>	<i>"A observação de aulas é efetuada pelos Coordenadores do Departamento (...)" (E1 PCG)</i>

	<p><i>" (...)são necessários coordenadores que saibam coordenar, saibam escolher, que saibam dinamizar."(E2 PCG)</i></p> <p><i>"(...)Será reconhecido pelos pares "terá que ter necessariamente o reconhecimento dos pares" (E2 PCG)" É importante termos um coordenador capaz de fazer mudanças." (E2 PCG) " (...)a figura dos coordenadores de departamento, ao atribuir-lhes responsabilidades na coordenação de tempos de articulação, comuns a todos os docentes, onde podem ser desenvolvidos processos de supervisão (...)" (E3 PCG)</i></p> <p><i>" (...)o coordenador de departamento que para isso terá que ter obrigatoriamente alguma prática, experiência e conhecimento de conseguir Saber avaliar "perante um grupo, saber avaliá-los sistematicamente." (E3 PCG)</i></p> <p><i>" (...)há uma dimensão de supervisão, chamemos-lhes supervisores, que compete a quem os normativos incutem essa competência funcional, que são os coordenadores de departamento (...)" (E1 D)</i></p>
<p><b>Subcoordenador</b></p>	<p><i>" A observação de aulas é efetuada pelos subcoordenadores." (E1 PCG)</i></p> <p><i>" (...)há uma dimensão de supervisão, chamemos-lhes supervisores, que compete a quem os normativos incutem essa competência funcional, que são (também) os subcoordenadores" (E1 D)</i></p>

Na gestão intermédia (Direção de Turma, Coordenação de Departamento e de Grupo Disciplinar) encontramos estruturas diversas com atribuições e competências específicas: ter experiência, saber coordenar, orientar, dinamizar e supervisionar os professores que integram o seu Departamento/Grupo Disciplinar. Ressalta-se que não foi referido pelos entrevistados a função de Diretor de Turma.

Concluindo as estruturas de gestão intermédias são essenciais no processo de melhoria da escola, pois são as responsáveis pelas estratégias da mudança e pelo envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão.

*Categoria – “Papel do Supervisor pedagógico”*

Apesar do exercício do cargo de Supervisor, porque atribuído aos coordenadores, ser também uma Liderança, merece, em nosso entender, uma análise independente (**Quadro 18**) pela sua abrangência de conteúdo. Apresentamos de seguida as características de um supervisor enunciadas pelos entrevistados. O registo total encontra-se no **Quadro 29** (Cf. **Anexo 7**).

**Quadro 18** – Papel do supervisor Pedagógico.

CATEGORIA 6. PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO	
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO EXEMPLIFICATIVA
<b>Orientar, formar, aconselhar</b>	<i>" (...)se o supervisor, for orientador, for formador a aconselhar penso que todos temos a ganhar." E1 PCG</i> <i>"O supervisor deve apoiar, deve orientar, deve regular o processo formativo, digamos assim (...)" (E1 PCG)</i>
<b>Ser líder</b>	<i>" (...)ser um líder como é óbvio e um motivador"( E1 PCG)</i> <i>"as características de um supervisor ou de um coordenador deviam ser as características de um líder, de liderança E3 PCP "deveria ter as características próprias de um líder." (E3 PCP)</i>
<b>Ter visão</b>	<i>"As pessoas apostam em alguém que tenha visão sobre as coisas. " (E2 PCG)</i>
<b>Promover um trabalho de equipa</b>	<i>" (...)o supervisor, é promotor daquilo que eu designo como um bom trabalho de equipa, um bom trabalho de colaboração (...)" (E2 PCG)</i>

	<i>" (...)fazer perceber aos professores que o trabalho que está a ser desenvolvido é um trabalho de cooperação e partilha mas não (...) " E1 PCG</i>
<b>Ser reconhecido pelos pares</b>	<i>" (...)terá que ter necessariamente o reconhecimento dos pares (...)" E2 PCG</i> <i>" (...)tem que ser bem aceite pelos pares (...)" (E2 D)</i> <i>"Terá que ser reconhecido pelos colegas com quem vai trabalhar (...)" E3 D</i>
<b>Ter capacidade de diálogo e comunicação</b>	<i>" (...)demonstrar capacidade de diálogo e comunicação, bem como de interação com os pares. " (E3 D)</i>
<b>Mobilizar saberes</b>	<i>" (...) é preciso conseguir mobilizar esse saber. " E2 PCG "contribuir para que o Professor possa melhorar práticas que, possam ser melhoradas." (E1 PCG)</i>
<b>Observar aulas</b>	<i>" (...)compete aos supervisor o trabalho prévio à assistência da própria aula, porque se naturalmente há uma aula que e supervisionada previamente haverá um conjunto de trabalhos, de articulação de opções que se espera que tenham implicações na aula (...)" (E1 D)</i>
<b>Intervenção</b>	<i>"Exerce-a dentro dos dossiers que a escola lhe propõe. Quando digo a escola digo o gabinete do diretor ou o conselho pedagógico" (E3 D)</i>
<b>Coordenar</b>	<i>" (...)um coordenador que coordene a supervisão pedagógica e com assento em conselho pedagógico, isso sim, com certeza."( E2 D)</i>
<b>Ter formação</b>	<i>(...)tendo formação vai tornar também mais capaz o supervisor de efetuar aquilo que é o seu trabalho". (E1 PCG)</i> <i>" (...)a formação é importante evidentemente." (E2 PCG)</i> <i>(...) "pessoas com formação na área na área de supervisão pedagógica. " (E3 PCG)</i>

	<p><i>“Claro que sim, é evidente que nós estamos num processo em que a formação ao nível da supervisão pedagógica será, , muito residual ainda (...)” (E1 D)</i></p> <p><i>“Tem que ter formação nessa área de supervisão pedagógica, mestrado, formação de pós-graduação tem que ter essa formação superior (...)” (E2 D)</i></p> <p><i>“ (...)se legitimar através da formação na área da supervisão (...)” (E3 D)</i></p>
--	--

Do exposto acentua-se a importância de uma estreita colaboração entre o supervisor e o professor que possibilite o desejo de refletir sobre a sua *praxis* de forma a contornar os problemas que vão surgindo, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e autêntica. É necessário uma relação de colaboração entre o supervisor e o supervisionado, procurando a interação do processo de ensino-aprendizagem como objeto de reflexão, de questionamento crítico, de aquisição de experiências, comportamentos, valores e atitudes que favoreçam o desenvolvimento pessoal e profissional. É inquestionável que para o exercício da função será imprescindível que o supervisor tenha formação na área. Esta ideia encontra-se sustentada por Alarcão (1994) em que o supervisor tem por função estimular, incentivar, orientar e incutir no jovem professor o gosto pela mudança e pela evolução, não só como pessoa mas também como profissional. O supervisor é o professor que acompanha as experiências de prática do professor. De acordo com o modelo seguido pelo supervisor no acompanhamento e orientação das ações, quer práticas, quer reflexivas, este favorece ou condiciona o desenvolvimento das capacidades, aptidões e motivação do candidato a professor e de si próprio. O seu papel supervensivo assume agora uma nova dimensão, “surge como líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Ibidem, 2001:19).

### *Categoria – “Visão sobre a Avaliação”*

Transcrevemos de seguida algumas das visões dos entrevistados sobre a Avaliação (19), o registo total encontra-se no **Quadro 30** (Cf. **Anexo 8**), dos registos enunciados pelos entrevistados relativamente ao entendimento que têm sobre a

Avaliação.

**Quadro 19** – Visão sobre a Avaliação

CATEGORIA 7. VISÃO SOBRE A AVALIAÇÃO	
Subcategorias	Unidades De Registo Exemplificativa
<b>Em sala de aula</b>	<p>" (...)as disciplinas de Matemática e Português, que são neste momento as disciplinas que no terreno estão efetivamente com observação de aulas (...)" (E1 PCG)</p> <p>"Eu acho que a observação de aulas, por si, não sei se melhoraria alguma coisa (...)" E2 PCG</p> <p>"Agora a forma como nós temos que vemos a observação de aulas é que se calhar marcará a diferença no sucesso daquilo que é a supervisão pedagógica." (E1 PCG)</p> <p>"Produtiva, se for numa perspetiva de construção, de análise, de reflexão e de melhorar os resultados escolares". (E3 PCG )</p> <p>"(...)esta observação da prática pedagógica deveria ser uma constante no desenvolvimento da profissionalidade docente e não estar apenas associada à formação inicial, ou à mudança de escalão dos professores (...)" (E2 PCG)</p>
<b>Do desempenho</b>	<p>" (...)para nós fazemos também a supervisão temos que ir avaliando o trabalho que é desenvolvido, porque é a partir dessa avaliação que nós conseguimos mudanças." E2 PCG)</p> <p>"Existe a supervisão da prática letiva quando solicitada pelo Professor, no fundo, avaliado, porque tem aquelas condições</p>

	quando muda de escalão, do quarto para o quinto por exemplo". E3 PCG)
<b>Avaliação dos alunos</b>	“(...)ao nível das avaliações dos alunos, é mais sistemática, tenta-se reduzir a parte subjetiva das avaliações, embora haja virtudes na subjetividade e na objetividade”. (E3 PCG)
<b>Associada à supervisão</b>	"vSupervisão somos nós que escolhemos este caminho, a avaliação não (...)" (E1 PCG)  " (...)a avaliação terá que fazer parte da supervisão, agora não misturemos uma coisa com outra, no meu ponto de vista." (E3 PCG)  “(...)numa fase inicial eu acho que é um projeto perdido porque não vamos ter os professores do nosso lado, os professores não gostam de ser avaliados” (E2 D)
<b>Perceção</b>	“A avaliação será o resultado de um trabalho, um olhar sobre aquilo que é feito por uma determinada pessoa, num determinado processo que será dialogado de alguma forma e traçado um determinado percurso ou um determinado caminho” (...) (E2 PCG)  "Não concebo supervisão sem observação de aulas, pois é aí que radica todo o processo”. (E3 D)

Pelo exposto é evidente que a avaliação está intrinsecamente ligada à observação de aulas.

Uma das primordiais dificuldades que a observação de aulas acarreta consiste na ideia inerente aos professores, de reduzirem essa prática a um mero, neste contexto os entrevistados referem que o sucesso desta prática depende o conceito que os professores têm da Supervisão. No entanto é nosso entender ser fundamental e ter repercussões no desenvolvimento profissional e no processo ensino/aprendizagem dos alunos, é ainda promotora de uma cultura reflexiva e colaborativa.

Como reflexo da importância que é dada pelo Ministério da Educação, às disciplinas de português e de matemática, a E1 exerce a sua supervisão, em contexto de sala de aula, a estas duas disciplinas.

*Categoria – “Visões associadas às políticas do Governo”*

Apresentamos nos próximos dois quadros (**Quadro 20** e **21**) as responsabilidades normativas imputadas à Tutela ou a outros Agentes. O registo total encontra-se nos **Quadros 31 e 32** (Cf. **Anexos 9 e 10**).

**Quadro 20** – Visões associadas às políticas do Governo

CATEGORIA 8. VISÕES ASSOCIADAS ÀS POLÍTICAS DO GOVERNO	
Subcategorias	Unidades De Registo Exemplificativa
<b>Legislação</b>	<p><i>"(...) a avaliação tem um carácter legislativo que é impossível de a retirar." (E1 PCG)</i></p> <p><i>"Neste momento se nós formos olhando para a legislação nós temos possibilidades de intervenção em termos de organização da escola(...)" (E2 PCG)</i></p> <p><i>"Não adianta de nada legislar se os agentes de ação não tiverem formação, para concretizar o que está legislado(...)" (E3 PCG)</i></p> <p><i>"(...)são eles que têm o perfil adequado, principalmente porque resultam daquilo que diz o normativo (decreto-lei</i></p>

	<p>137º) que diz que compete ao coordenador a função supervisiva(...)" (E1 D)</p> <p>"Neste momento se nós formos olhando para a legislação nós temos possibilidades de intervenção em termos de organização da escola (...)" (E2 PCG)</p> <p>"Não adianta de nada legislar se os agentes de ação não tiverem formação, para concretizar o que está legislado (...)" (E3 PCG)</p>
<b>Estatuto da carreira docente</b>	"Com as alterações que existiram no estatuto da carreira docente e que trouxeram muitos conflitos entre colegas (...)" (E3 PCG)
<b>Ministério Educação</b>	<p>, " (...) (o Ministério, por acaso tem muita culpa nas asneiras que se vão fazendo na nossa educação (...)" (E2 D)</p> <p>" (...)Supervisão e Avaliação são conceitos distintos até por confusão do ministério, o primeiro conceito até foi criado pelo ministério (...)" (E1 D)</p>

*Categoria – “Visões associadas a fatores externos”*

**Quadro 21** – Visões associadas a fatores externos

CATEGORIA 9. VISÕES ASSOCIADAS A FATORES EXTERNOS	
Subcategorias	Unidades De Registo Exemplificativa
<b>Avaliação externa</b>	" Quando falamos que é importante para melhorar os resultados dos alunos, obviamente que aquilo que baliza a avaliação externa, a avaliação do ministério da educação são os resultados(...)" (E1 PCG)

	"(...)começa a ser exigido na avaliação externa que a inspeção vem fazer às escolas de 4 em 4 anos (...)" (E2 D)
<b>Sindicatos</b>	""(...)foi um grande combate dos Sindicatos, muitas coisas que não se fazem na educação, eu acho que a culpa também é dos Sindicatos mas, eu acho que sim, em contexto, a supervisão pura ou a grande supervisão(...)" (E2 D)

Os entrevistados fazem referência às políticas governativas para legitimarem ou condicionarem as suas práticas, neste último ponto acresce a ação sindical.

As Escolas procuram no entanto, obter o máximo de eficiência contrariando o controlo efetuado pelo poder central que se faz sentir pela proliferação legislativa.

### *Categoria – “Desempenho dos professores”*

Neste ponto (**Quadro 22**), faz-se referência ao modo como os entrevistados percebem a ação dos seus professores: O registo total encontra-se no **Quadro 33** (Cf. **Anexo 11**)

**Quadro 22** – Desempenho dos professores

<b>Categoria 10. Desempenho Dos Professores</b>	
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades De Registo Exemplificativa</b>
<b>Ação dos professores</b>	“(..)há professores que conseguem resolver muito bem problemas de indisciplina sem recorrer a medidas disciplinares (...)” (E3 PCG)

	" (...)eu acredito por exemplo neste agrupamento que o trabalho desenvolvido por todos os Professores é um trabalho de qualidade (...)" (E1 PCG)
<b>Avaliação do desempenho</b>	“(...)eu acredito por exemplo neste agrupamento que o trabalho desenvolvido por todos os Professores é um trabalho de qualidade mas como em todas as profissões não existem só Excelentes nem existem só Mediócras”. (E1 PCG)
<b>Trabalho colaborativo</b>	“(...)trabalho colaborativo, mesmo dentro da sala de aula, é mais importante que a observação de aulas (...)" (E2 PCG)
<b>Resistência à mudança</b>	" (...)a maior parte não tem (formação), nem quer ter, nem quer saber, não é que tenham que saber, não é uma área que lhes apeteça." (E2 D) “(...)as pessoas se afirmarem no seu espaço de trabalho “Eu aqui é que mando” (...),(E2 PCG)

É de salientar que as respostas neste campo são maioritariamente dos Presidentes do Conselho Geral.

Os professores devem estar preparados para conceber e implementar alternativas e soluções pedagógicas adequadas diante dos problemas que surgem tanto em contexto de sala de aula com a aprendizagem de seus alunos como com a resolução de problemas de indisciplina, Devem também estar recetivos a práticas reflexivas nos sentido de melhoria das suas próprias práticas, assim o trabalho colaborativo é essencial para o sucesso do processo ensino/aprendizagem.

### *Categoria – “Organização escolar”*

Apresenta, no **Quadro 23** um registo do que foi sumariamente referido sobre a organização escolar. O registo total encontra-se no **Quadro 34** (Cf. **Anexo 12**).

**Quadro 23 – Organização Escolar**

<b>CATEGORIA 11. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR</b>	
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades De Registo Exemplificativas</b>
<b>Eleição das Lideranças</b>	<p>"O que legitima o diretor é haver efetivamente eleições democráticas para um conselho geral onde estão representadas várias comunidades, entre as quais, os docentes da qual eu faço parte(...)" (E3 PCG)</p> <p>“Às vezes a escolha dos coordenadores, pode ser condicionada pela própria existência do que podem escolher mas a maior parte das vezes, está demasiado ligada aos processos burocráticos (...) ” (E3 PCG)</p> <p>"Aparecem de 2 maneiras, ou por um processo eleitoral a partir dos nomes indicados pelo diretor que é o caso dos coordenadores de departamento ou por nomeação que é o caso dos subcoordenadores” (...) (E1 D)</p>
<b>Formação de turmas</b>	<p>“Há um problemas logo à partida muito grande que é a forma como se constitui as turmas. É importante as pessoas refletirem no modo como construímos as turmas, quando estas coisas acontecem é que as pessoas ganham consciência das consequências da má construção de turmas, os maus resultados. (...)” (E2 PCG)</p>
<b>Aplicação do processo supervisivo</b>	<p>“(…)estou a falar em abstracto, não é o nosso caso, mas na escola A, B ou C, no topo nacional, há várias formas de interpretar e aplicar este processo. O nosso não é melhor nem pior, é uma interpretação que fizemos daquilo que pretendemos no nosso contexto específico e portanto, nessa</p>

	perspetiva depende muito do design que foi feito e como é que o assumimos de forma racional, pragmática e funcional (...) " (E1 D)
<b>Mudança de mentalidades</b>	“(...) que hajam novas mentalidades para que nos ajudem também a implementar a supervisão pedagógica nas escolas.” (E3 PCG)

A escola é um espaço organizacional próprio, com valores, normas comportamentos, perceções e sentimentos próprios e como refere Costa (1996:7) "a escola, enquanto organização, constitui seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos." Culturas escolares e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percecionadas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional.

É necessário quebrar barreiras de culturas ainda individualistas e experienciar um conceito de profissionalidade docente. Se assim for, o clima de escola sai a ganhar e só pode melhorar ou consolidar a sua qualidade propiciadora de um processo de ensino-aprendizagem eficaz e de sucesso.

## ***7.2. ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO***

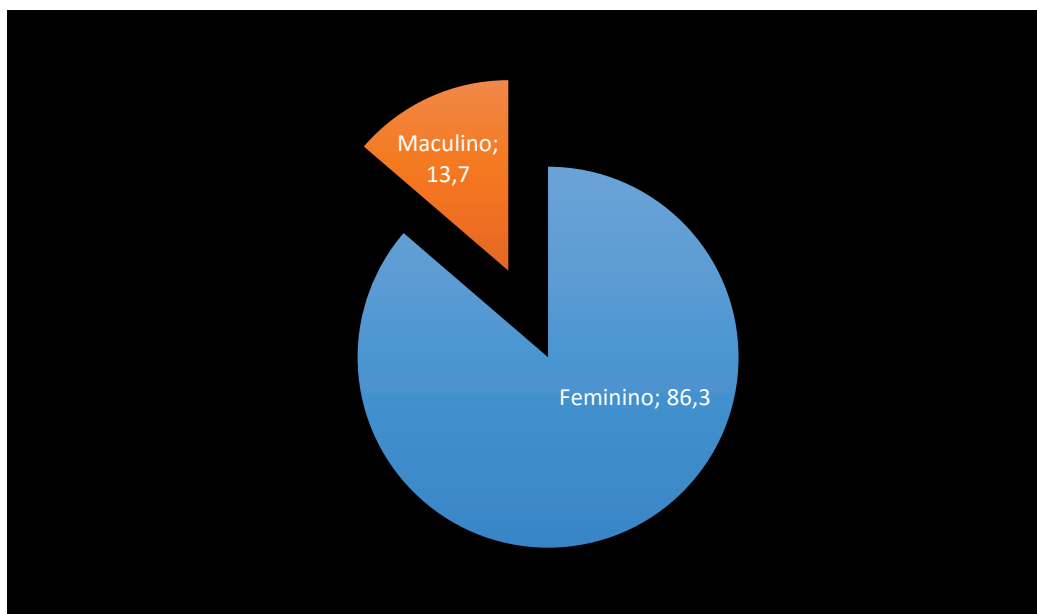
O objetivo principal da realização deste inquérito por questionário perde-se com a obtenção de dados mais sistematizados e particularizados, possibilitando o acesso a um maior número de indivíduos. Assim, as trinta questões que foram colocadas advêm das conceções explicitadas na Revisão da Literatura e estão relacionadas com as unidades de

análise e visam responder ao modo *como os professores caracterizam os processos e supervisão e de que modo são usados para o desenvolvimento profissional e organizacional da Escola*, cujos resultados passamos a descrever.

### 7.2.1 IDENTIFICAÇÃO

#### A. Género

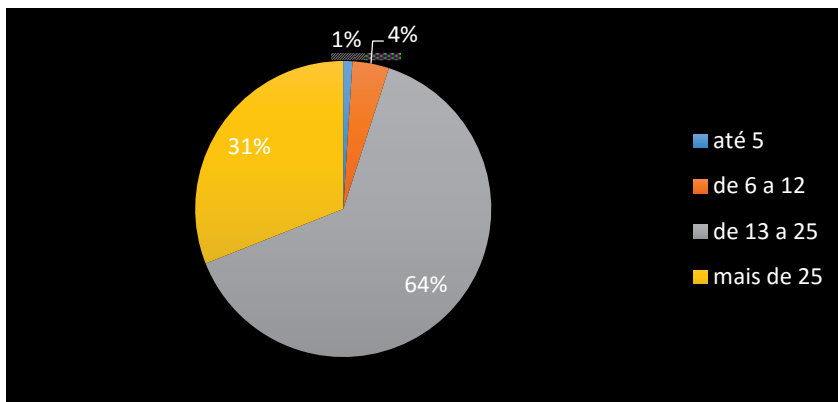
**Gráfico 1** – Género dos inquiridos



De acordo com os dados obtidos, podemos observar no **Gráfico 1**, que 13,7% dos professores inquiridos homens, 76% e 86,3% são mulheres. Estamos assim marcadamente presentes por uma profissão de dominância feminina.

#### B. Tempo de serviço

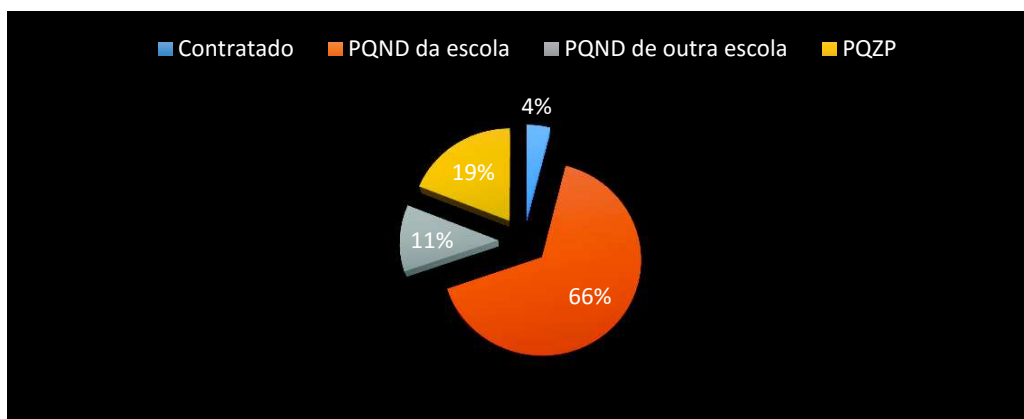
**Gráfico 2 – Tempo de Serviço**



Em conformidade com os resultados obtidos, podemos observar no **Gráfico 2**, que 64% dos professores inquiridos têm entre os 13 e 25 anos de serviço, 31% mais de 25 anos e apenas 1% até 5 anos. Deduzimos, pelos dados, estar perante uma profissão que envelhece.

### *C. Situação profissional*

**Gráfico 3 - Situação profissional**

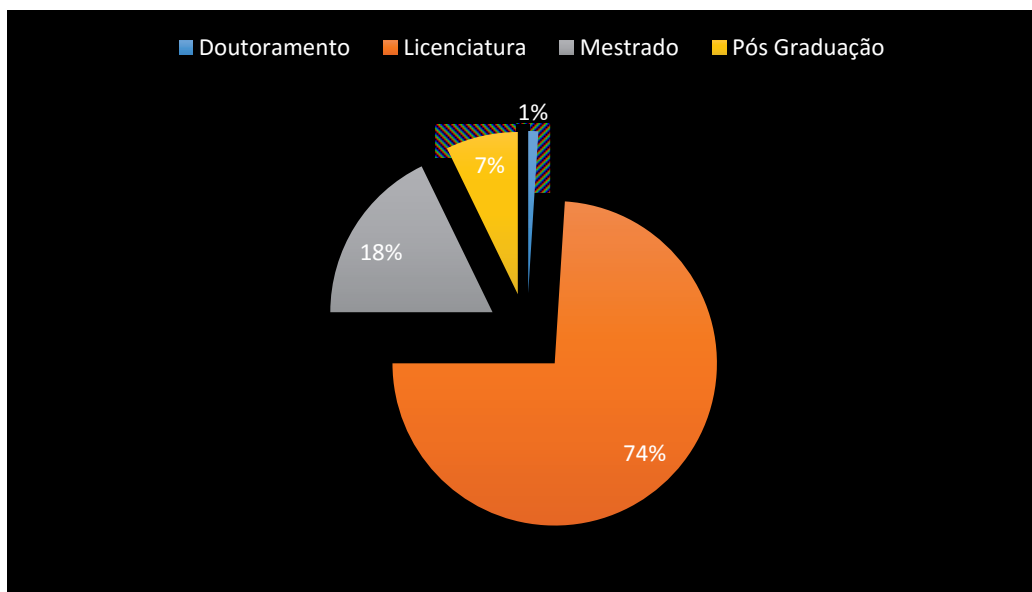


Quanto à situação profissional o Gráfico 3 demonstra-nos que 96% pertencem ao Quadro estando 66% a exercerem funções na escola a cujo Quadro pertencem e os

restantes divididos entre professores destacados e de Quadro de Zona Pedagógica . Apenas 4% são contratados. Se por um lado estes dados nos indicam uma grande estabilidade do corpo docente por outro mostra-nos á lugar à contratação de novos profissionais.

#### *D. Habilitação académica*

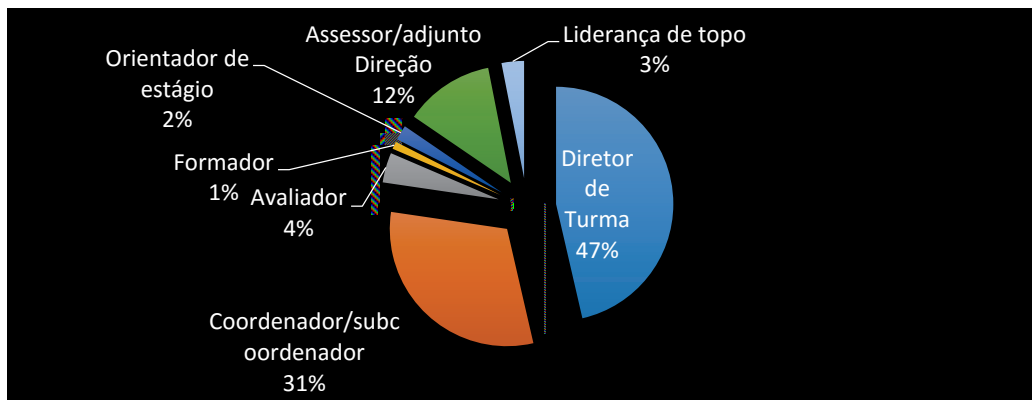
**Gráfico 4 – Habilitações Académicas**



Pelo **Gráfico 4**, constatamos que a maioria (74%) são licenciados, tendo os restantes uma formação superior.

#### *E. Cargos desempenhados nos últimos 5 anos*

Gráfico 5 – Cargos desempenhados



Quanto ao cargo desempenhado e de acordo com o **Gráfico 5** 47% tem experiência como Diretor de Turma, seguido de 31% que já experienciaram o cargo de coordenador/subcoordenador de departamento. Sendo as restantes percentagens divididas por cargos vários. Podemos inferir que a maioria dos docentes desempenhou alguma função de Liderança.

### 7.2.2 QUESTIONÁRIO

*Problema:* Como se caracterizam os processos e supervisão e de que modo são usados para o desenvolvimento profissional e organizacional da Escola.

*Todas as tabelas constam dos Anexos 14-43, sempre referenciados, e aqui se analisa as dimensões que se destacaram a partir dos resultados obtidos.*

**1. (Classifique por grau de concordância) A supervisão deve ser efetuada:**

- a) Na formação inicial.
- b) Ao longo de toda a vida.
- c) Para efeitos de progressão na carreira.
- d) Nunca.

Em todas as alíneas a percentagem de respostas (Cf. **Tabela 1, Anexo 14**), nas três Escolas em estudo, estiveram equivalentes. Foram as alíneas: **na formação inicial** (mais de 80%) e **Ao longo de toda a vida**, (superior a 50%) que obtiveram os resultados mais elevados. A **alínea d)** teve a maior percentagem de discordância (70% a 80%). **Para efeitos de progressão na carreira**, foi a opção em que os parâmetros de concordância e discordância foram mais equitativos, tanto na totalidade dos inquiridos, como na sua diferenciação por escolas.

Concluimos que a maioria dos respondentes, concordou total ou em grande parte que deva existir Supervisão, na formação inicial e que esta se deve prolongar ao longo da sua atividade profissional. Não concordam de todo, que esta não exista e em grande parte que se efetue para efeitos de progressão na carreira.

Cerca de 10% dos inquiridos **não concordam nem discordam**.

**2. (Classifique por grau de concordância) A supervisão deve incidir sobre:**

- a) Os professores contratados.
- b) Todos os docentes.
- c) Os professores efetivos.
- d) Nenhum.

Não existe nenhuma concordância, nos inquiridos (Cf. **Tabela 2, Anexo 15**), relativamente à incidência da supervisão. Na escola E2 verificou-se uma de aceitação de que a supervisão incida sobre todos os docentes (contratados e efetivos), cerca de 80%. As restantes Escolas (obtiveram valores similares, entre si), as percentagens estão

distribuídas quase uniformemente entre os professores do quadro e contratados, ronda os 40%, tendo a **alínea b)** a maior percentagem, cerca de 60%.

Cerca de 75% concorda que a Supervisão recaia sobre os professores.

Podemos concluir que a maioria dos inquiridos, aceita as práticas supervisivas. Cerca de 30% discorda. e 10% **não concordam nem discordam**, sendo esta percentagem mais acentuada nas Escolas E1 e E3.

### **3. (Classifique por grau de concordância) A supervisão serve para.**

- a) Dar oportunidade aos professores de adquirirem novas aprendizagens .
- b) Orientar as práticas letivas dos professores.
- c) Cooperar e partilhar materiais pedagógicos.
- d) Monitorizar e avaliar.
- e) Desenvolver competências.
- f) Apoiar os professores em início de carreira.

As alíneas onde existiu maior concordância (Cf. **Tabela 3, Anexo 16**), nas três Escolas em estudo, foram: **Serve orientar as práticas letivas**, com uma média superior a 50%; **Apoiar os professores em início de carreira** com uma média a rondar os 40% e **Desenvolver competências**, onde cerca de 55% concordam. Observou-se as alíneas: **Dar oportunidade aos professores de adquirirem novas aprendizagens** tem maior aceitação na Escola E2, com uma média de 90%, **Cooperar e partilhar materiais pedagógicos** tem maior eco na Escola E1, com cerca de 88%. **Monitorizar e avaliar** é a menos cotada na Escola E1, com 25%.

Podemos concluir que a maioria dos inquiridos, concordou totalmente ou em grande parte com as opções colocadas em análise, pelo exposto, os professores entendem que a prática pedagógica deve orientar-se para dar oportunidade aos professores de adquirirem novas aprendizagens; orientar as práticas letivas, cooperar e partilhar materiais pedagógicos e desenvolver competências que lhes permitam o seu desenvolvimento.

Apenas uma minoria não concorda. Cerca de 9% dos inquiridos **não concordam nem discordam**, sendo esta percentagem é mais acentuada nas alíneas d); e) e f) onde o resultado foi de 10%, nomeadamente nas escolas E1 e E3.

**4. (Classifique por grau de concordância) Considerando a sua formação académica e a sua prática profissional, explicita o modo como entende os conceitos enunciados.**

- a) Supervisão e avaliação são conceitos distintos.
- b) O processo superviso é exclusivamente orientador e formativo.
- c) Supervisionar é avaliar numa vertente formativa que visa a melhoria das práticas do professor.
- d) Supervisionar é avaliar numa vertente de “prestação de contas” que não propicia a mudança do desempenho do professor.
- e) Supervisão e avaliação estão intrinsecamente relacionadas.
- f) Avaliar é medir, quantificar com o objetivo de certificar o grau de profissionalismo do professor.
- g) A avaliação visa regular e melhorar o processo ensino/aprendizagem.
- h) A avaliação tem subjacente uma intenção de controlo e não de trabalho do professor.
- i) Avaliar e supervisionar são práticas que se complementam.

A maioria dos inquiridos (+/- 80%), (Cf. **Tabela 4, Anexo 17**), é de opinião de que **Supervisão e Avaliação são conceitos distintos**. Nas escola E1 e E2 os respondentes manifestaram a opinião de que: **O processo superviso é exclusivamente orientador e formativo**, taxa superior a 80% , a Escola E1 é também de opinião de que **Supervisão e Avaliação estão intrinsecamente relacionadas**. É na escola E3 que verificamos existir uma maior incidência (55%) sobre a ideia de que **Avaliar e supervisionar são práticas que se complementam**.

Relativamente às **alíneas c), d) e f)**, os valores obtidos são equivalentes, tendo a concordância um peso maior.

Podemos concluir que a maioria dos auscultados, são de opinião de que a Supervisão está intrinsecamente associada à Avaliação., neste sentido, cerca de 45% respondem que **Supervisionar é avaliar numa vertente de “prestação de contas” que não propicia a mudança do desempenho do professor.**

Cerca de 12% dos inquiridos **não concordam nem discordam**, sendo esta percentagem mais acentuada nas escola E1 e E2.

**5. (Classifique por grau de concordância) Indique a sua opinião quanto à existência da supervisão pedagógica na escola.**

- a) Fomenta a reflexão sobre as práticas pedagógicas.
- b) É útil para a preparação das aulas.
- c) Retira tempo ao docente para pensar por si.
- d) Promove a autocorreção e o autoaperfeiçoamento.

Relativamente a este item, destaca-se o facto de a maioria dos respondentes (Cf. **Tabela 5, Anexo 18**) da Escola E2 não terem opinião quanto a este conceito (40%).

Nas Escolas E1 e E3 constata-se: por um lado cerca de 20% não têm opinião sobre esta prática e por outro a Supervisão existente **Fomenta a reflexão sobre as práticas pedagógicas** (41% e 60%, respetivamente); **Promove a autocorreção e o autoaperfeiçoamento** ( 47% e 60%, respetivamente), a Escola E2 dá igualmente relevância ao facto de ser **útil para a preparação das aulas** (55%). É na E1 que verificamos que os docentes em maior número discordam que a prática da Supervisão **Retira tempo ao docente para pensar por si.**

Pelo exposto apraz-nos dizer que os docentes da E1 não têm uma Visão explícita sobre a utilidade das práticas supervisivas por oposição aos da E2.

**Não concordam nem discordam** 28%. Esta percentagem atinge os 43%, na E2, nas **alíneas a). b) e d).**

**6. Classifique por grau de concordância o modo como analisa o papel da liderança na supervisão.**

- a) Fomenta a reflexão sobre as práticas pedagógicas.
- b) É útil para a preparação das aulas.
- c) Retira tempo ao docente para pensar por si.
- d) Promove a autocorreção e o autoaperfeiçoamento.

As Escolas (Cf. **Tabela 6, Anexo 19**) E1 (53%) , E2 (80%) e E3 (75%) reconhecem que a Liderança **Fomenta a reflexão sobre as práticas pedagógicas, bem como Promove a autocorreção e o autoaperfeiçoamento.** E1 (69%) , E2 (58%) e E3 (70%). É também unânime a concepção de que a Liderança não **Retira tempo ao docente para pensar por si.**

A percentagem daqueles que **não concordam nem discordam** ser acentuada, nomeadamente nas **alíneas b), c) e d)**, em algumas escolas (E1 e E3) superior a 25%, podemos contudo dizer que os docentes vêm as Lideranças como uma mais-valia para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas e da sua autorreflexão.

Em média **não concordam nem discordam** 22%.

**7. (Classifique por grau de concordância) Quais as funções de um supervisor pedagógico.**

- a) Orientar as práticas pedagógicas.
- b) Observar aulas.
- c) Transmitir conhecimentos.
- d) Aconselhar.
- e) Ajudar a organizar o trabalho do professor.

As funções, (Cf. **Tabela 7, Anexo 20**), **Orientar as práticas pedagógicas,** (55%); **Ajudar a organizar o trabalho do professor são aquelas onde nas Escolas** (59% ) E1 e E3 atribuem uma percentagem também igual ou superior aos 55% a E2 apenas lhes atribui 38%. A Escola E3 dá maior relevo à função **Aconselhar (70%).** A

---

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de

**alínea a)** onde existe uma maior concordância é a **a)** que ronda os 97% por oposição às **alíneas b) e c)** que apenas atinge os 15% .

**Não concordam nem discordam 10%.**

**8. (Classifique por grau de concordância ) Como avalia a ação do diretor de turma na promoção do trabalho colaborativo do conselho de turma**

- a) Favorece a articulação entre todos os docentes do Conselho de Turma.
- b) Motiva os docentes do Conselho de Turma para ensinamentos diferenciados
- c) Funciona como líder dos professores do Conselho de Turma.
- d) Promove a planificação conjunta de estratégias de ensino.

Neste contexto (Cf. **Tabela 8, Anexo 21**) são as ações de : **Favorecer a articulação entre todos os docentes do Conselho de Turma e Promover a planificação conjunta de estratégias de ensino** que ganham maior relevo, com um grau de concordância de 80% , por oposição temos o efeito de **Funcionar como líder dos professores do Conselho de Turma** que na média auferiu 25%.

**Não concordam nem discordam 15%**, sendo esta mais incidente **na alínea c)** (25%).

Em sequência desta análise dizemos que a ação do Diretor de Turma é vista essencialmente como promotora da planificação conjunta de estratégias de ensino para a turma que dirige e agente de eleição de articulação entre todos os docentes desse Conselho.

**Não concordam nem discordam 10%.**

**9. (Classifique por grau de concordância) Como avalia a ação do Coordenador na promoção do trabalho colaborativo do Departamento.**

- a) Favorece a articulação entre todos os docentes do Departamento.
- b) Motiva os docentes do Departamento para ensinamentos diferenciados
- c) Funciona como líder dos professores do Departamento.
- d) Promove a planificação conjunta de estratégias de ensino.

Os docentes (Cf. Tabela 9, Anexo 22) vêm no Coordenador aquele que: **Favorece a articulação entre todos os docentes do Conselho de Turma, Motiva os docentes do Departamento para ensinos diferenciados e Promove a planificação conjunta de estratégias de ensino** em média superior a 50%. Do outro lado **Funcionar como líder dos professores do Conselho de Turma** é aquela que tem menor aceitação 40%.

A E1 é a Escola que atribui maior importância às **alínea a) e d)** (75%). A E2 é a mais uniforme nas respostas dadas, atribuindo uma média de 40% em todos os itens.

**Não concordam nem discordam** 15%, sendo esta mais incidente na **alínea c)** 25%

No seguimento do que foi referido na questão anterior, também aqui a ação do Coordenador é vista essencialmente como promotora da planificação conjunta de estratégias de ensino e agente de eleição de articulação entre todos os docentes do Departamento.

#### **10. Manifeste o seu grau de concordância relativamente à observação de aulas.**

- a) Promove a autonomia profissional.
- b) Identifica as necessidades de formação.
- c) Proporciona um olhar focalizado sobre as competências dos professores.
- d) É promotora do desenvolvimento profissional,
- e) Promove a reflexividade das práticas letivas.
- f) Contribui para o mal estar entre o professor e supervisor.
- g) Apenas serve para mudar de escalão.
- h) Contribui para uma melhor avaliação de desempenho.  
proporciona a reflexão sobre as práticas letivas.
- i) contribui para a melhoria dos resultados dos alunos.
- j) Não traz mais valias.

Nesta Questão (Cf. Tabela 10, Anexo 23), vamos observar por alínea as respostas obtidas, assim:

- **Promove a autonomia profissional**, é defendido por 60% na E1 contra 14% na E2, também nesta 43% **não concordam nem discordam**.
- **Identifica as necessidades de formação**, este foi um dos itens onde houve alguma uniformidade nas respostas a rondarem os 50% de concordância. A percentagem dos que **não concordam nem discordam** ronda os 20%.
- **Proporciona um olhar focalizado sobre as competências dos professores**, neste tivemos as escolas E1 e E3 com valores aproximados (50%) e por oposição a E2 (29%).
- **É promotora do desenvolvimento profissional**, aqui distanciou-se a E3 com 60% e as E1 e E2 ficaram-se pelos 40% de concordância. Na E2 33% **não concordam nem discordam**.
- **Promove a reflexividade das práticas letivas**, as três Escolas apresentaram valores similares, na ordem dos 50% de anuência.
- **Contribui para o mal estar entre o professor e supervisor** foi este um dos itens onde os que **não concordam nem discordam** mais se fez sentir, a saber na E1; 35% na E2 e 34% na E3 20%. Na E3 55% dos professores concordam com esta ideia e na E1 apenas 22%, na E3 a percentagem foi de 38%.
- **Apenas serve para mudar de escalão** a percentagem de discordância foi elevada a atingir 59% na E1; 43% na E2 e 50% na E3.
- **Contribui para uma melhor avaliação de desempenho** também aqui o grau de discordância também foi acentuada 38% na E1; 46% na E2 e 43% na E3. Destaca-se que na E1 34% não emitiu opinião.
- **Proporciona a reflexão sobre as práticas letivas**., neste campo obtivemos um grau de concordância de 50% nas escolas E1 e E3 contra um grau de discordância de 43% na E2 também nesta 33% não concordou nem discordou.
- **Contribui para a melhoria dos resultados dos alunos** aqui o grau de discordância também foi significativo 42% na E1; 48% na E2 e 35% na E3..
- **Não traz mais valias** o grau de discordância foi na ordem dos 31% na E1; 52% na E2 e 50% na E3..

Nestas duas últimas alíneas a percentagem dos que **não concordam nem discordam**, foi na ordem dos 25% nas E1 e E2 e 13% na E3.

Tendo em conta os resultados obtidos, cumpre-nos dizer que de uma forma geral os professores não concordam com a observação de aulas ou que esta prática contribua para a melhoria dos resultados dos alunos, embora considerem que pode proporcionar a reflexão sobre as práticas letivas, identificar as necessidades de formação, não contribua para o mal estar entre supervisor e supervisionado e traga mais valias. Verificámos igualmente que é na E3 que esta pratica tem a maior aceitação e na E2 menor, embora muito aproximada da E3.

**Não concordam nem discordam** 21%.

**11. (Classifique por grau de concordância) A análise das aulas deve ser efetuada nas reuniões de Departamento porque:**

- a) Daí resultam melhorias.
- b) É mais produtiva.
- c) Não é desejável perder tempo com a discussão das aulas dos colegas.

Da observação dos dados (Cf. **Tabela 11, Anexo 24**), conclui-se que a maioria dos docentes considera ser uma mais valia que análise das aulas seja efetuada em sede de Departamento, pois daí resultam melhorias da prática letiva 53% E1 e 53% E2 e 70% na E3 e é mais produtivo 50% E1 e 48% E2 e 60% na E3. Relativamente à **alínea c)** o grau de discordância é acentuado 56% E1 e 52% E2 e 55% na E3.

A percentagem dos que **nem concordam nem discordam** é de 22%.

**12. (Classifique por grau de concordância) Os fatores que contribuem para uma supervisão eficaz.**

- a) Colaboração entre coordenador e professor.
- b) Sentido de liderança.
- c) Capacidade de motivação.

É esmagadora a quantidade de respostas (cerca de 90%), (Cf. **Tabela 12, Anexo 25**), que estão em sintonia com a ideia de que a **Colaboração entre coordenador e professor** e a **Capacidade de motivação** é essencial ao exercício de uma supervisão eficaz. Esta concordância é unânime nas três Escolas em estudo. **O sentido de liderança** obtém os seguintes resultados: 40% E1 e 57% E2 e 60% na E3. No plano global os professores estão de acordo que os três fatores expressos na questão e que contribuem para a eficácia da supervisão.

**9% não concordam nem discordam.**

**13. (Classifique por ordem de concordância) A supervisão é importante para o desenvolvimento:**

- a) Profissional.
- b) Organização.
- c) Do ensino.
- d) Da escola.

Neste item (Cf. **Tabela 13, Anexo 26**), a vertente **Profissional** obtém uma percentagem de concordância superior a 70%, apenas com ligeiras variações, nas três Escolas Segue-se do **ensino** 72% E1 e 57% E2 e 65% na E3 e da **escola** 57% E1 e 57% E2 e 70% na E3.

Também neste ponto não existem discrepâncias nos resultados e é significativa a percentagem de concordância em todas as alíneas.

**22% não concordam nem discordam.**

**14. (Classifique por grau de concordância) A supervisão serve para:**

- a) Ensinar a ensinar.
- b) Orientar.
- c) Partilhar e avaliar.
- d) Ajudar e acompanhar.

As alíneas onde existiu maior concordância (Cf. **Tabela 14, Anexo 27**), nas três Escolas, foram: **Orientar, Ajudar e Acompanhar** com uma média superior a 70%; **Partilhar e avaliar** com uma média a rondar os 60%, nas Escolas em estudo observou-se que a alínea **Ensinar a ensinar** tem maior aceitação na Escola E3 com 50% e menor na E2 com 33%, onde a percentagem de quem discordo é igual (33%),

Podemos concluir que a maioria dos inquiridos, concordou total ou em grande parte com as opções colocadas em análise, pelo exposto, os professores entendem que a Supervisão serve para deve orientar, partilhar, avaliar, ajudar e acompanhar os professores,

Cerca de 12% dos inquiridos **não concordam nem discordam.**, sendo esta percentagem mais sentida na escola E2.

**15. (Classifique por grau de concordância) Evidencie o seu grau de concordância em relação à utilidade da atividade supervisiva para a evolução do trabalho do professor e repercussão no sucesso da aprendizagem na escola.**

- a) A atividade supervisiva formativa ajuda o professor a desenvolver-se como pessoa e como profissional.
- b) Permite o alargamento da visão de ensino (para além de mera transmissão de conhecimentos).
- c) Estimula o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a melhoria da prática profissional.
- d) Promove um acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e respectivos resultados, conduzindo à reorientação da ação do professor.
- e) Proporciona a criação de ambientes promotores da construção e do progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.
- f) Mobiliza dinâmicas de trabalho colaborativo que assentam na observação crítica, na problematização, na pesquisa, no diálogo e na permuta de saberes e práticas.
- g) A atividade supervisiva tem como finalidade apoiar, orientar e regular o processo formativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional do docente.

Nesta Questão (Cf. **Tabela 15, Anexo 28**), vamos observar por alínea as respostas obtidas, assim:

- **A atividade supervisiva formativa ajuda o professor a desenvolver-se como pessoa e como profissional.** 75% na E1; 67% na E2 e 70% na E3.
- **Permite o alargamento da visão de ensino .** 72% na E1; 71% na E2 e 55% na E3.
- **Estimula o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a melhoria da prática profissional.** 77% na E1; 77% na E2 e 70% na E3.
- **Promove um acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e respectivos resultados, conduzindo à reorientação da ação do professor.** 75% na E1; 67% na E2 e 65% na E3.
- **Proporciona a criação de ambientes promotores da construção e do progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.** 47% na E1; 47% na E2 e 75% na E3.
- **Mobiliza dinâmicas de trabalho colaborativo que assentam na observação crítica, na problematização, na pesquisa, no diálogo e na permuta de saberes e práticas.** 81% na E1; 72% na E2 e 75% na E3.
- **A atividade supervisiva tem como finalidade apoiar, orientar e regular o processo formativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional do docente.** 84% na E1; 71% na E2 e 70% na E3.

Não existem discrepâncias significativas nas **alíneas a), c), d) f) e g)** onde a concordância foi igual ou superior a 70%. Na **alínea b)** verificamos que a E3 tem uma percentagem de discordância de 35%. Relativamente à ideia de que a supervisão vai para além da mera **transmissão dos conhecimentos**, são as E1 e E2 que consideram que esta não é promotora da construção e desenvolvimento da autonomia profissional. Também neste item foi expressiva a percentagem daqueles que, na E2 **não concordam nem discordam** (29%)

Concluimos assim que a atividade supervisiva ajuda o professor a desenvolver-se, é formativa, estimula o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, promove um acompanhamento, conduz à reorientação da ação do professor mobiliza dinâmicas de trabalho colaborativo que assentam na observação crítica, apoia, orienta e regula o processo formativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional do docente.

A percentagem daqueles que não **concordam nem de discordam** é de 13%.

**16. Analise por ordem de concordância os impactos da realização da Supervisão:**

- a) Acompanha e orienta o percurso profissional e o processo formativo do professor.
- b) A observação das aulas perturba o relacionamento entre os colegas e gera um ambiente desagradável dentro da unidade orgânica.
- c) A presença do supervisor na sala de aula é incómoda porque tem como objetivo a avaliação quantitativa.
- d) O supervisor deve induzir a reflexões partindo das práticas observadas.
- e) A avaliação do supervisor pode interferir na progressão da carreira.
- f) O poder dado ao supervisor dificulta a aprendizagem autónoma e colaborativa e o desenvolvimento profissional do professor.

Serão analisadas por alíneas (Cf. **Tabela 16, Anexo 29**), as respostas obtidas nesta Questão, assim:

- **Acompanha e orienta o percurso profissional e o processo formativo do professor.** 72% na E1; 67% na E2 e 70% na E3. Existe uniformidade nas respostas.
- **A observação das aulas perturba o relacionamento entre os colegas e gera um ambiente desagradável dentro da unidade orgânica.** 34% na E1; 52% na E2 e 80% na E3.. É patente uma visão dispare sobre este constrangimento, na escola E1 a maioria discorda 38% e a escola E3 apenas 15% não concordam, na E3 as opiniões estão divididas.

- **A presença do supervisor na sala de aula é incômoda porque tem como objetivo a avaliação quantitativa.** 41% na E1; 52% na E2 e 80% na E3. O mesmo fenómeno da alínea anterior também se observa nesta.
- **O supervisor deve induzir a reflexões partindo das práticas observadas.** 82% na E1; 81% na E2 e 75% na E3. Não existe discrepâncias nos resultados.
- **A avaliação do supervisor pode interferir na progressão da carreira.** 47% na E1; 61% na E2 e 65% na E3. Aqui a percentagem de concordância é menor na E1 e equivalente nas restantes.
- **O poder dado ao supervisor dificulta a aprendizagem autónoma e colaborativa e o desenvolvimento profissional do professor.** 34% na E1; 49% na E2 e 50% na E3.. Ganha relevo a discordância 38% na E1.

É também de salientar a percentagem dos que **não concordam nem discordam** na E1 nas **alíneas b), e) e f)** 28% . A média é de 18%.

**17. (Assinale por ordem de concordância) Os fatores associados aos docentes que, na sua opinião, dificultam a prática supervisiva.**

- a) Os docentes não acreditam na avaliação do desempenho docente.
- b) Os docentes preferem trabalhar individualmente.
- c) Os docentes não partilham ideias ou materiais.
- d) Os docentes não veem benefícios em trabalharem com a orientação de um supervisor.
- e) Os docentes recusam todo o mecanismo de supervisão do desempenho docente.
- f) Os docentes não reconhecem qualificação profissional aos supervisores para desempenharem as funções supervisivas.

Relativamente a esta questão (Cf. **Tabela 17, Anexo 30**), os docentes **não acreditam na avaliação do desempenho** 53% na E1; 46% na E2 e 65% na E3., **não aceitam o mecanismo de supervisão do desempenho docente** 53% na E1; 52% na E2 e 45% na E3., Por outro lado os indicadores fazem entender que **preferem trabalhar**

**individualmente** 59% na E1; 57% na E2 e 60% na E3., não obstante partilharem ideias ou materiais. 66% na E1; 76% na E2 e 75% na E3.

No que concebe ao reconhecimento profissional da função docente, a opinião dos professores, por escola, divide-se 57% na E1; 43% na E2 e 70% na E3. Nesta questão a percentagem **dos que não concordam nem discordam** nas alíneas e) e f) obtiveram nas escolas E1 e E2 (cerca de 30%). A média total foi de 22%.

**18. (Classifique por grau de concordância) Os professores associam supervisão com avaliação**

- a) Na avaliação do desempenho.
- b) Na avaliação da escola.
- c) No trabalho de pares.
- d) Nunca associam.
- e) Não responde.

A maioria dos inquiridos (Cf. **Tabela 18, Anexo 31**), **associam Supervisão à Avaliação de desempenho** 78% na E1; 81% na E2 e 70% na E3 segue-se depois a avaliação da escola 6% na E1; 14% na E2 e 10% na E3, o trabalho de pares escola 3% na E1; 0% na E2 e 10% na E3., Nunca associam não obteve uma percentagem significativa 2% .

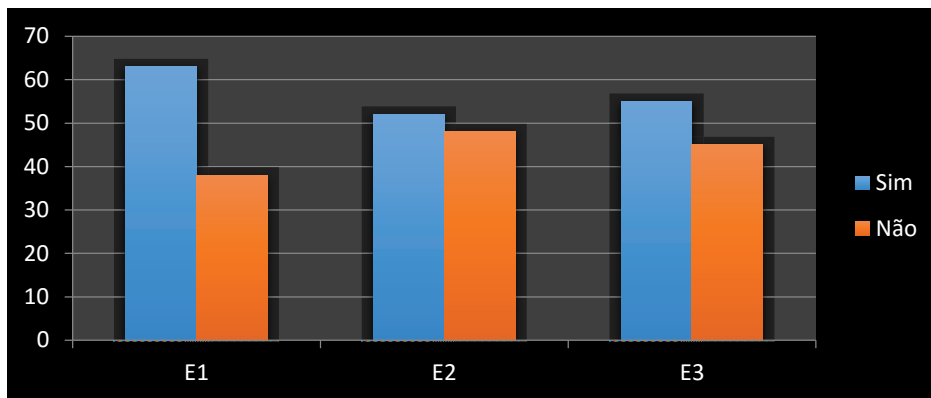
**Não concordam nem discordam** 6%.

Inferimos assim que existe, na opinião dos docentes, uma relação de proximidade entre a Supervisão e a Avaliação quer seja dos docentes, quer seja da escola.

**19. Considera que a supervisão estimula o desenvolvimento da sua prática pedagógica e do processo de ensino/aprendizagem?**

- a) Sim
- b) Não

**Gráfico 6 – A Supervisão estimula o desenvolvimento da sua prática pedagógica?**

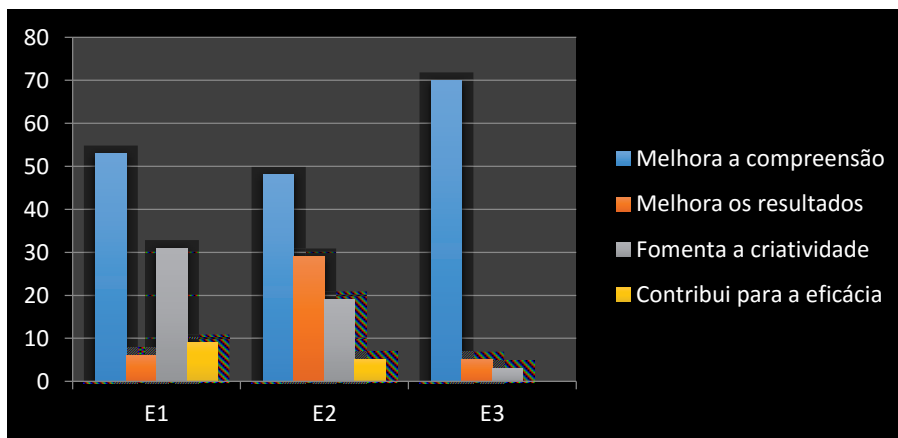


De acordo com o **Gráfico 6** (Cf. **Tabela 19a, Anexo 32**), na escola E1 a diferença entre o sim e o não é significativa e na E2 é quase equivalente.

**19.1 Se sim de que forma (assinale com um X a opção que considera adequada)**

- a) Melhora a compreensão dos problemas do ensino e da aprendizagem.
- b) Melhora os resultados dos alunos.
- c) Fomenta o aumento de criatividade do professor.
- d) Contribuiu para uma maior eficácia da escola.

**Gráfico 7 – De que forma a Supervisão melhora prática pedagógica e o processo de ensino/aprendizagem?**



Dos que responderam sim, a maior parte, considera que a supervisão **Melhora a compreensão dos problemas do ensino e da aprendizagem** e a menor que **Contribuiu para uma maior eficácia da escola**. Apenas a E2 apresenta uma percentagem significativa no que concerne à **melhoria do resultado dos alunos**. E a E1 que fomenta a **criatividade do professor**. (Cf. Tabela 19b, Anexo 32).

**20. (Classifique por grau de relevância) Na escola onde trabalha quais as situações em que se exerce supervisão:**

- a) Reuniões de departamento.
- b) Observação de aulas.
- c) Direção.
- d) Trabalho de pares.
- e) Em nenhuma circunstância.

Os professores (Cf. Tabela 20, Anexo 33), consideram que é relevante Nas **reuniões de Conselho de Turma e de Departamento** (38% - 59%) na E1; (58% - 67%) na E2 e (55% - 70%) na E3, na **Direção** 53% na E1; 54% na E2 e 50% na E3 e no **trabalho de pares** 69% na E1; 62% na E2 e 80% na E3. Sendo esta última a que obtém um resultado mais expressivo. Na **sala de aula** é a opção que consideram menos relevante 38% na E1; 43% na E2 e 45% na E3.

**Não concordam nem discordam** 17%, ressalta-se neste ponto que a percentagem na **alínea f)** das E1 e E3 foi de 44% e 35% respetivamente.

**21. (Classifique por grau de relevância) O supervisor deve ter tido experiência profissional como.**

- a) Coordenador.
- b) Diretor de turma.
- c) Membro da equipa de avaliação.
- d) Membro da direção.
- e) Professor com mais tempo de serviço.

- f) Professor com experiência na área.
- g) Professor com formação na área.

As respostas (Cf. **Tabela 21, Anexo 34**), com resultados mais notórios são as que foram das nas **alíneas a) c) d), e), f)** onde os valores oscilaram entre os 65% e os 75% e **g)** onde a percentagem foi de 72% na E1, 86% na E2 e 90% na E3. A que obteve maior discrepância de resultados foi a **alínea c)** 56% na E1, 86% na E2 e 45% na E3. Dando a E2 grande ênfase à necessidade de o **supervisor ter tido experiência como membro da equipa de avaliação**. Na generalidade das escola é necessário ter experiência na área para exercer o cargo de supervisor. É também dada muita relevância ao tempo de serviço e a ter sido Coordenador. Tem menor peso; embora não significativo, o ter exercido o cargo de diretor de turma.

**Não concordam nem discordam 8%.**

**22. (Classifique por ordem de relevância) As características que consideram essenciais ao perfil do supervisor .**

- a) Conhecimentos científicos e pedagógicos.
- b) Disponibilidade para exercer o cargo.
- c) Conhecimento da cultura organizacional da escola.
- d) Formação especializada para o exercício do cargo.
- e) Experiência profissional.
- f) Capacidade de relacionamento interpessoal.
- g) Conhecimentos para orientar e reorientar as práticas.
- h) Flexibilidade/compreensão.
- i) Empatia/simpatia.
- j) Abertura a novas ideias e modos de “fazer”.

Todas as características (Cf. **Tabela 22, Anexo 35**), foram consideradas na sua esmagadora maior, Relevantes ou Muito Relevantes. Esta relevância é quase absoluta em

---

todas as Escolas , a percentagem, ascende a 90% ou mais , na E2 nas **alíneas a) b), d), f), h) e i)** e na E3 nas **alíneas a) b), d), e), f), h) e i)** , é mesmo de 100%.

Consideram **nada relevante** 4%.

**23. (Classifique por ordem de relevância) Os constrangimentos à realização de supervisão.**

- a) Falta de horários comuns.
- b) Ser realizada por pares.
- c) Falta de formação dos supervisores .
- d) Obriga a ter aulas observadas.
- e) Sobrecarga de trabalho.
- f) Falta de disponibilidade por parte do professor.
- g) Falta de apoio institucional .
- h) Nenhum.

Por ordem de relevância (Cf. **Tabela 23, Anexo 36**), os professores consideram constrangimentos:

I. E1

- Falta de horários comuns, 97% .
- Falta de formação dos supervisores 88% .
- Sobrecarga de trabalho 69 %.
- Obriga a ter aulas observadas 66%.
- Ser realizada por pares 65 e falta de disponibilidade por parte do professor 65 %.
- falta de apoio institucional 58%.

II. E2

- Falta de formação dos supervisores sobrecarga de trabalho 95%.
- falta de horários comuns e falta de disponibilidade por parte do professor 90%.
- Falta de apoio institucional 86 %.
- Obriga a ter aulas observadas 81%.
- ser realizada por pares 76%.

III. E3

- Falta de horários comuns, e falta de formação dos supervisores 100%.
- Sobrecarga de trabalho falta de apoio institucional 95 %.
- Obriga a ter aulas observadas e falta de disponibilidade por parte do professor 80%.
- Ser realizada por pares 65%.

A **falta de horários comuns** e a **falta de formação dos supervisores** estão no topo nas três Escolas, a que é menos considerada é ser **realizada por pares** E1 e E2. Na E3 **falta de apoio institucional**. No cômputo geral verificamos que os docentes atribuem um peso muito relevante a todas as opções.

22% na E1, 10% na E2 14% na E3 não atribuem nenhum constrangimento.

Consideram **nada relevante** 16%. Nesta percentagem, não foi contabilizado a ultima opção, pois aí a percentagem foi de 48%.

**24. (Classifique por grau de importância) Que experiências considera determinantes para o seu desenvolvimento enquanto professor.**

- a) Reuniões de departamento.
- b) Formação.
- c) Observação de aulas.
- d) Reuniões de grupo.

Por ordem de importância as escolas (Cf. **Tabela 24, Anexo 37**), posicionaram-se da seguinte forma.

I. E1

- Formação 97%.
- Reuniões de departamento 80%.
- Reuniões de grupo 78%.
- Observação de aulas 30%.

II. E2

- Reuniões de grupo e Formação 95%.
- Reuniões de departamento 80%.
- Observação de aulas 53%.

III. E3

- Formação 100%.
- Reuniões de grupo 95%.
- Reuniões de departamento 80%.
- Observação de aulas 45%.

Ter **formação para o exercício do cargo** é extremamente necessária com mais de 95% de concordância e a menos importante é a **observação de aulas**. As restantes experiências foram consideradas importantes ou muito importantes por 85% dos professores.

**Não têm opinião 2%.**

**25. (Classifique por grau de importância) Que aspetos considera mais importantes no processo de supervisão.**

- a) A troca de experiências.
- b) O trabalho colaborativo.
- c) A criação de materiais didáticos.
- d) A criação de instrumentos de avaliação.
- e) O acompanhamento efetuado pelo coordenador.

Apresentam-se os resultados (Cf. **Tabela 25, Anexo 38**), por ordem de importância, em cada uma das Escolas:

I. E1

- O trabalho colaborativo 97%.
- A troca de experiências 94%.
- A criação de materiais didáticos 91%.
- A criação de instrumentos de avaliação 84%.
- O acompanhamento efetuado pelo coordenador 81%.

II. E2

- A troca de experiências e O trabalho colaborativo 100%.
- A criação de materiais didáticos 90%.
- O acompanhamento efetuado pelo coordenador 81%.
- A criação de instrumentos de avaliação 76%.

III. E3

- A criação de materiais didáticos 90%.
- A criação de instrumentos de avaliação e o acompanhamento efetuado pelo coordenador 80%.
- O trabalho colaborativo e a troca de experiências 75%.

Nas Escolas E1 e E2 o **trabalho colaborativo** e a **troca de experiências** surge como o mais importante enquanto que na E3 dá maior relevo à **criação de materiais didáticos**. Fazendo a análise global, todos os aspetos são considerados, por os inquiridos, de suma importância.

**Sem opinião 3%.**

**26. (Classifique por grau de importância) Relativamente ao perfil do supervisor indique a importância que atribui a cada um dos seguintes aspetos:**

- a) Disponibilidade para exercer a função.
- b) Formação especializada.
- c) Conhecimento da cultura organizacional.
- d) Experiência profissional.
- e) Capacidade de relacionamento interpessoal.

Seguem-se os resultados (Cf. **Tabela 26, Anexo 39**), obtidos por ordem de importância.

I. E1

- Disponibilidade para exercer a função, experiência profissional, conhecimento da cultura organizacional e capacidade de relacionamento interpessoal 91%.
- Formação especializada 84%.

II. E2

- Disponibilidade para exercer a função e experiência profissional 100%.
- Formação especializada 95%.
- Conhecimento da cultura organizacional 91%.
- Capacidade de relacionamento interpessoal 24%.

III. E3

- Formação especializada, conhecimento da cultura organizacional, experiência profissional e capacidade de relacionamento interpessoal 95%.
- Disponibilidade para exercer a função 90%.

É de destacar a E2 que não considera importante a **capacidade de relacionamento interpessoal** ao perfil de supervisor. À parte esta exceção todos os itens são sobejamente importantes por todos os docentes.

**Sem opinião 4%.**

**27. (Classifique por ordem de importância) Que características deve ter um supervisor**

- a) Liderança.
- b) Aconselhamento.
- c) Motivação .
- d) Partilha.
- e) Autoridade.

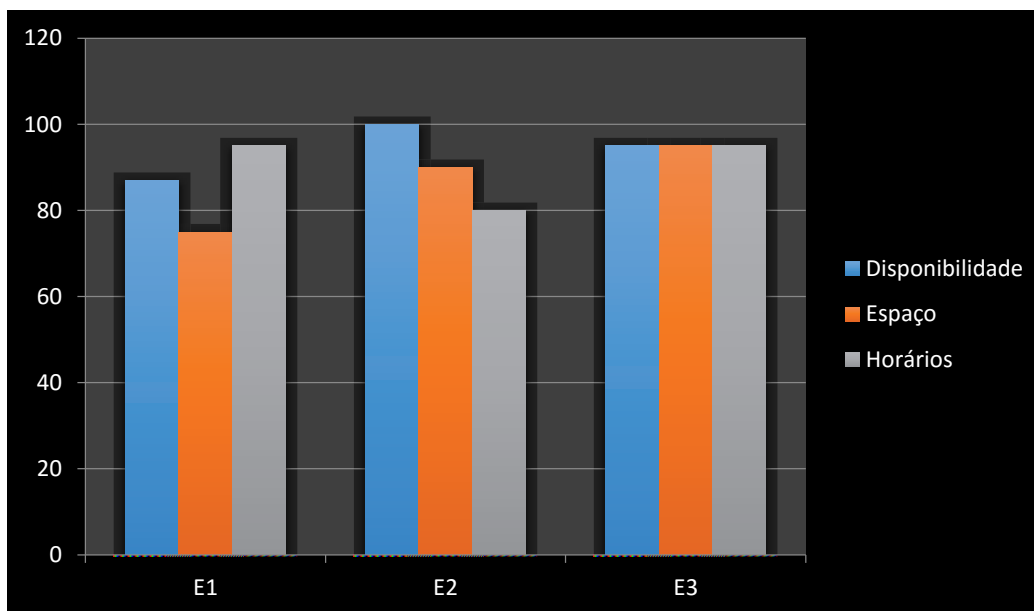
**Liderança, aconselhamento, motivação e partilha**, (Cf. Tabela 27, Anexo 40), atingem uma pontuação que ronda os 90%, por todos os inquiridos. A **autoridade** é considerada a característica menos importante com cerca de 45% de anuência.

Sem opinião 3%.

28. (Classifique por grau de importância) O que pode ser importante para a prática da supervisão .

- a) Disponibilidade de tempo.
- b) Espaço físico.
- c) Horários coincidentes.

Gráfico 8 – O que pode ser importante para a prática da Supervisão.



Como se pode ver pelo **Gráfico 8** (Cf. Tabela 28, Anexo 41), todos os aspetos são de máxima importância

Apenas na escola E1 existiu 9% de respondentes, **sem opinião**, nas restantes todos emitiram o seu parecer.

**29. Reflita, agora, acerca da frequência das dinâmicas, a seguir apresentadas, no trabalho que o coordenador desenvolve.**

- a) Planificação de aulas com os colegas.
- b) Preparação/partilha de materiais didáticos.
- c) Elaboração conjunta de instrumentos de avaliação.
- d) Assistência informal às aulas dos colegas.
- e) Discussão com os colegas sobre a resolução de situações relativas ao processo de ensino/aprendizagem.
- f) Partilha de dificuldades e tentativa conjunta de as solucionar.
- g) Oportunidade para aprender com os colegas em diálogos informais.

Apresentamos as percentagens (Cf. **Tabela 29, Anexo 42**), por Escola, das práticas que **raramente ou nunca** são desenvolvidas pelo Coordenador.

- **Planificação de aulas** com os colegas, na E1 25%, na E2 10% e na E3 30%.
- **Preparação/partilha de materiais** didáticos. na E1 13%, na E2 5% e na E3 10%.
- **Elaboração conjunta de instrumentos** de avaliação. na E1 25%, na E2 5% e na E3 5%.
- **Assistência informal às aulas** dos colegas. na E1 50%, na E2 62% e na E3 60%.
- **Discussão com os colegas** sobre a resolução de situações relativas ao processo de ensino/aprendizagem. na E1 13%, na E2 10% e na E3 5%.
- **Partilha** de dificuldades e tentativa conjunta de as solucionar. na E1 6%, na E2 10% e na E3 5%.
- **Oportunidade para aprender** com os colegas em diálogos informais na E1 9%, na E2 5% e na E3 0%.

Pelo exposto verificamos que a prática que implica a aula é aquela que é menos monitorizada pelo Coordenador. Tem grande destaque a que se relaciona com a observação de aulas, mesmo que informalmente.

Responderam que o supervisor **Nunca** desenvolve dinâmicas de trabalho 6%, sendo maior a percentagem na E1, relativamente à atividade de planificar a aula com os colegas, onde atinge 15%.

**30. Indique a frequência dos procedimentos adoptados nas reuniões de Grupo Disciplinar.**

- a) Os professores manifestam disponibilidade e interesse para trabalhar em conjunto.
- b) Os professores, por iniciativa própria, partilham materiais e experiências relacionados com o processo ensino/aprendizagem.
- c) O subcoordenador orienta e apoia o trabalho desenvolvido pelos professores.
- d) Nas reuniões existem momentos propícios à reflexão conjunta e consequente apresentação de sugestões/ estratégias de melhoria do trabalho a desenvolver pelo professor.
- e) Os professores evidenciam abertura para elaborar projetos em equipa.
- f) O subcoordenador promove a troca de experiências/partilha de saberes e a cooperação entre os professores do Subdepartamento.

Apresentamos as percentagens (Cf. **Tabela 30, Anexo 43**), por Escola, das práticas que **raramente ou nunca** são desenvolvidas pelo Grupo Disciplinar

- Os professores manifestam disponibilidade e interesse para **trabalhar em conjunto**, na E1 9%, na E2 14% e na E3 0%.
- Os professores, por iniciativa própria, **partilham materiais e experiências** relacionados com o processo ensino/aprendizagem.
- **O subcoordenador orienta e apoia o trabalho desenvolvido** pelos professores, na E1 6%, na E2 10% e na E3 10%.
- Nas reuniões existem momentos propícios à **reflexão** conjunta e consequente apresentação de sugestões/ estratégias de melhoria do trabalho a desenvolver pelo professor., na E1 9%, na E2 19% e na E3 5%.

- Os professores evidenciam abertura para **elaborar projetos em equipa.** , na E1 3%, na E2 15% e na E3 0%.
- **O subcoordenador promove a troca de experiências/partilha** de saberes e a cooperação entre os professores do Subdepartamento. , na E1 6%, na E2 10% e na E3 0%.

A nível de grupo Disciplinar, é evidente pelos resultados obtidos que existem práticas colaborativas e que o Subcoordenador promove a troca de saberes e o espírito de colaboração entre todos os intervenientes.

Responderam que nas reuniões disciplinares **Nunca** se adotam dinâmicas de trabalho 4%. Ressalta-se a opinião dos professores da E2 em que 14% afirma que não existem, nas reuniões disciplinares, momentos para a reflexão conjunta tendo em vista a melhoria das práticas letivas.

## *7.2. ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO*

A escola recebe influências e exigências da sociedade e cada vez mais é frequentada por uma população escolar mais heterogénea do ponto de vista social e cultural. Perante esta realidade exige-se, que os professores efetuem o seu percurso profissional mediante a adoção de uma atitude que proporcione a mudança de paradigmas ,uma emancipação dos sujeitos, com vista ao desenvolvimento da escola. Uma sociedade que se quer igualitária, democrática, necessita de aprender a discutir, argumentar, construir coletivamente e aprender formas de consenso, de superação de conflitos. Uma escola inclusiva, como hoje tanto é badalada, supõe a disponibilidade para a prática de uma pedagogia diferenciada, porque leva em conta a diversidade e a singularidade de todos os indivíduos. A diversidade das práticas e a supervisão no ensino tornaram-se numa condição para que a escola possa responder de forma positiva a públicos escolares social e culturalmente diferenciados. Para que se leve a bom porto, o que se pretende que uma Escola faça, existe a necessidade de um trabalho colaborativo, uma Liderança eficaz onde a Supervisão, assumem um lugar importante.

O conceito de supervisão é polissêmico (políticas educativas, prática pedagógicas, liderança, avaliação,...), sendo várias as perspectivas e definições partilhadas pelos inquiridos, está, ainda, para muitos docentes intrinsecamente associado /confundido com Avaliação de desempenho.. No entanto foi comumente aceite que a supervisão é um conceito que visa a orientação da prática pedagógica por alguém, que deverá ter, primordialmente experiência e formação na área.

Os professores inquiridos neste estudo, na sua maioria consideram que o ato superviso deve ser exercido ao longo de toda a vida profissional e deve incidir sobre todos os docentes, independentemente da sua categoria profissional.

A Supervisão Pedagógica pode contribuir para a melhoria do desempenho docente se tiver unicamente essa finalidade e assente num processo de trabalho colaborativo entre colegas, visando a valorização profissional no sentido de levar a uma melhoria das práticas pedagógicas. No entanto quando por orientação da Liderança de topo neste processo, está patente a observação de aulas aí ela é automaticamente associada a Avaliação de Desempenho e os professores resistem, consideram que é penalizadora, causadora de um ambiente de desconfiança entre colegas com implicação no trabalho colegial e colaborativo. Desnecessária para o exercício do seu trabalho enquanto docente pois, de acordo com as suas respostas, em nada contribui para a melhoria das práticas pedagógicas.

Os docentes consideraram que a prática supervisiva enriquece as suas práticas pedagógicas e o estilo de liderança que mais se adequa identificam é o reflexivo, em que as situações reais serão constantemente objeto de análises reflexiva em sede de Conselho Disciplinar (mais frequentemente) depois nas reuniões de Departamento, É de salientar que a conversa, informal, entre pares, assume também um papel relevante, levando o professor a progredir e a construir a sua forma de Ser/Estar. Não consideram que para o efeito seja necessária a presença de um outro elemento no contexto da sua aula, aí ainda impera uma cultura muito individualista, virada para o Eu, parafraseando Rodão “uma cultura doméstica”

De acordo com uma das funções que são reconhecidas ao supervisor encontra-se a de facilitar o desenvolvimento do outro professor, ajudando-o a ensinar e a tornar-se

um bom profissional, deve ajudar a contribuir para manter um bom clima relacional, e gerar condições condizentes com o propósito do desenvolvimento não só profissional, mas também humano, incrementar competências de reflexão, de autoconhecimento e de inovação. À figura do supervisor a que está inerente a do Coordenador,

Temos escolas avançadas e tradicionais, como sempre, com propostas diferentes. Temos escolas com propostas conservadoras e outras com tecnologias de inovadoras. Esta divisão está patente nas forma como os inquiridos percecionaram esta temática nas três escolas deste estudo. Assim encontramos uma Escola (a E1, do interior) onde a Supervisão está implementada e onde os professores de uma forma geral estão receptivos a todas as práticas a este processo associadas, depois encontramos a E3 (do litoral) onde a Supervisão não esta institucionalmente constituída mas onde os professores informalmente exercem essa prática, num trabalho de pares próximo e interativo, por fim a E3 (uma escola urbana) onde o trabalho supervisivo praticamente não é desenvolvido e apresentam uma grande oposição e a existência de quezílias está patente, em tudo (ou quase) o que se relaciona com a Supervisão e onde o trabalho é efectuado de modo mais egocêntrico. Foi também nesta escola que se registou a maior percentagem dos que não tinham opinião, chegando em alguns itens a atingir os 45%, por oposição à E3, onde em muitas questões a percentagem de opiniões foi de 100%

Pelo exposto, os dados evidenciam que a implementação da Supervisão Pedagógica e a conseqüente aceitação por parte dos professores é um processo longo e demorado, pois implica toda uma mudança de mentalidades, perceções, conceções e culturas de trabalho, que ainda é débil no posicionamento dos nossos sujeitos, embora com aceitação do princípio.

# Capítulo VIII

---

# Conclusão

## 8. CONCLUSÃO

Todo o estudo descrito ao longo desta tese, referenciou-se sempre à problemática que lhe esteve subjacente: “**Como se caracterizam os processos de Supervisão, nos contextos escolhidos**”, tentando dar resposta às questões delineadas e aos objetivos pretendidos. Foi nossa intenção, ao escolher a realização desta investigação sobre a forma como se caracterizam os processos de **supervisão e de que modo são usados para o desenvolvimento profissional e organizacional da escola** não só aprofundar o conhecimento sobre a importância da reflexão e da aprendizagem colaborativa mas também a perspectiva colaborativa da **supervisão**, direcionada à melhoria da **escola**.

Para a Escola do século XXI, preocupada em dar resposta às transformações constantes da sociedade do conhecimento, comprometida com a qualidade dos professores e a educação e formação dos alunos, não será extemporâneo almejar, encontrar cada vez mais a supervisão e o seu processo, segmentado em diferentes domínios, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento instrucional, curricular, pessoal, formativo e organizacional.

Foi a partir da pergunta de partida formulada que definimos as linhas de investigação, desde as opções aos aspetos conceptuais, metodológicos e teórico/práticos com o intuito de contribuirmos para o alargamento da área de conhecimento no que concerne à forma como a supervisão é percebida e de que modo contribui para o desenvolvimento da profissionalidade docente e da organização escolar.

Na opinião de Alarcão e Roldão (2008:18), a noção de supervisão remete para a criação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”. De acordo ainda com as autoras ( p.15) a supervisão “ganhou uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e autoformativa, á 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 específico inerente à sua função social”.A supervisão insere-se, assim, num novo paradigma de intervenção e ação docente, remetendo para conceitos como finalidades, competências, estratégias, responsabilidade e (co)responsabilidade, monitorização, avaliação, gestão do currículo e da qualidade (Caseiro, 2007). Relativamente ainda a esta questão, Glickman (1985) afirma que “a finalidade última da supervisão é elevar o nível de competências dos professores e consequentemente elevar o seu nível de desenvolvimento” (citado em Lima, 2001:70). Convém não esquecer que o **desenvolvimento profissional** está proporcionalmente ligado ao desenvolvimento pessoal e humano, “(...) quer o professor quer o supervisor são adultos que continuam a desenvolver-se e a aprender (...) eles encontram-se num determinado estágio de desenvolvimento e a sua ação educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano. (Alarcão e Tavares, 2003:55).

Supervisão é a ação e o efeito de supervisionar, isto é, fazer inspeção de um trabalho ou de uma tarefa realizado/a por outra pessoa, é uma visão abrangente sobre um todo A grande maioria dos professores evidenciam uma perceção bastante negativa sobre a Supervisão quando exercida em contexto de **sala de aula**, não considerando esta prática como uma mais-valia para o desenvolvimento das suas práticas profissionais, nem como incremento de uma maior interlocução com os pares ou motivação na construção de uma comunidade aprendente. Deste modo, é pretensão dos especialistas nesta área ampliar o conceito da sala de aula para a escola, enquanto uma organização aprendente ou organização reflexiva que faculte um ambiente de trabalho onde todos se encontram em constante aprendizagem. Partindo desta noção conceptual a supervisão transcende, em nosso entender, a ação imediata do professor apenas na sala de aula e privilegia também a regulação dos processos de ensino e aprendizagem direcionados para o desenvolvimento e qualificação profissional dos professores e consequentemente do sucesso e qualidade de ensino aos alunos.

Ao longo deste trabalho de investigação analisámos também algumas das questões afetas à profissão docente, nomeadamente o desenvolvimento profissional associado à

formação, à prática reflexiva e supervisão. No que concerne ao **desenvolvimento profissional** do docente, concluímos este está associado ao seu crescimento e desenvolvimento pessoal e social e este processo estará sempre dependente de uma atividade contínua e dinâmica, como resposta às necessidades sempre presentes. Este reconhecimento está patente nos dados relativos a professores, mas também se expressa a resistência á sua operacionalização efetiva na observação de aulas: 75% dos inquiridos referiu que a atividade **supervisiva contribui** para o desenvolvimento profissional do docente. Pelo contrário a maioria (60% na E2 e 40% na E3), **não** concorda que a **supervisão com observação de aulas** contribua para o mesmo processo, a mesma perceção têm no que concerne à relação negativa entre o **poder que é dado ao supervisor e o desenvolvimento profissional do professor, não concordam** 65% na E1; e 50%.

Esse desenvolvimento tem de ser pessoalmente gratificante nas suas práticas, de modo a que elas possam funcionar como fator de motivação pessoal e profissional acrescida. Tendo por base estes pressupostos, cremos que a implicação do professor no seu próprio desenvolvimento será garantida a partir do momento em que esses processos possibilitem a resolução das suas necessidades profissionais e pessoais, tendo em vista uma melhoria do desempenho, como se evidencia nos resultados: 75% dos inquiridos afirmou que a **Supervisão e as Lideranças estimulam o autoconhecimento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas. (75%)**. António Novoa (1992:25) reforça o sentido desta ideia quando diz que, “a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”

Relativamente à valia da reflexão no exercício da prática docente, esse aspeto é reconhecido discursivamente pelos sujeitos do questionário: 50% dos inquiridos afirmou que a **Supervisão fomenta** a reflexão; 70% considera que as Lideranças são uma mais-

valia para o desenvolvimento da sua autorreflexão. Por outro lado não consideram que as aulas assistidas promovam uma prática reflexiva (55% média), não existe a cultura desta prática nas reuniões de Departamento ou de Grupo Disciplinar (85%). Os diretores e os Presidentes do Conselho Geral das escolas em estudo têm a mesma opinião “Esta acontece, ainda, em sede de departamento, quando o coordenador supervisiona tarefas de preparação de aulas, planificações, avaliações (E3 D ), onde se **reflete sobre as práticas** “ os professores reúnem-se para resolver problemas, refletir” ( E3 PCG), **partilham experiências**, “*Há uma partilha para poder encontrar soluções para os problemas diagnosticados*” (E3 PCG)” "partilha de cooperação documental e consertada" (E1 D) se **elaboram instrumentos de trabalho** "Reunimo-nos para elaborar ou fichas ou testes de matriz comum e depois cada um adapta o teste às situações específicas das suas turmas, " (E3 PCG) e existe um espírito de **colaboração** "O processo de partilha e de cooperação é feito em reuniões, em sede de departamento e daí vamos fazer uma “linkagem” para a sala de aula.” Evidencia-se assim uma adesão ao princípio do professor como prático reflexivo, embora não se concretize na aceitação das respetivas práticas, desde a elaboração dos materiais, passando pela sua aplicação em contexto de sala de aula e finalmente na tão ingrata e sempre difícil missão de avaliar. Tendo sempre como objetivo final a melhoria do desenvolvimento da prática pedagógica e da reflexividade do profissional que deverá sempre ocorrer no plano individual, mas importante será também que ela ocorra num plano coletivo, para que os professores possam construir comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitam a inovação a flexibilidade e a mudança

Partindo de uma análise quantitativa dos resultados do questionário aos professores e da análise de conteúdo dos resultados obtidos através das entrevistas aos Diretores e Presidentes do Conselho Geral de cada uma das Escolas, foi possível verificarmos e concluirmos que quase os todos docentes do estudo reclamam como condição básica para que a Supervisão aconteça, a necessidade do supervisor ter formação/experiência na área, conheça as potencialidades dos seus pares, promova um crescimento mútuo e contribua para o desenvolvimento profissional.

Neste segmento, aclarou-se assim o **papel do supervisor** e as funções que lhe devem ser atribuídas no contexto escolar, a importância da dimensão das relações afectivas num contexto de uma escola reflexiva onde as competências emocionais são cruciais na aceitação dessa função pelos seus pares.

Assim, deste estudo de caso, que se alarga a três contextos geográficos e sociais diferenciados, embora inseridos no mesmo distrito, pudemos registar que ainda existe um longo caminho a percorrer para que o papel do supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor se torne uma realidade concreta e viável nas escolas em Portugal.

Fica patente nesta investigação um desfasamento vincado entre as práticas e perspectivas da Supervisão nas três escolas em estudo, sendo a Escola de Interior aquela onde existe uma Supervisão devidamente documentada, a do Litoral onde a Supervisão é efetuada através do trabalho de pares e onde se caminha para a tornar mais institucional, e a Urbana onde se sente uma enorme resistência a esta atividade. Não foi possível contudo associar estas diferenças nos dados aos contextos geográficos, mas sim acentuar o predomínio de uma similitude de resultados obtidos junto dos atores relativamente independentes da especificidade dos contextos.

Convocando as conceptualizações teóricas expostas, perfilhou-se o conceito de **organização** enquanto estrutura, socialmente construída, constituída por recursos humanos, materiais e financeiros que, regendo-se por um conjunto de normas específicas e através de uma ação coordenada, interagem de forma a alcançar objetivos e finalidades comuns. Sendo que por **coordenação** subentende-se, por um lado, a necessidade de *integração* das atividades em curso face aos objetivos e fins da organização e, por outro, a presença de *hierarquias de autoridade* (Schein, 1982), enquanto esquemas de atribuições que definem as áreas de responsabilidade de cada indivíduo na organização. Esta perspectiva está patente nas respostas que os inquiridos deram (superior a 55% de

concordância) em que percecionam o Coordenador como aquele que: Favorece a articulação entre todos os docentes do Conselho de Turma, motiva os docentes do Departamento para ensinos diferenciados e promove a planificação conjunta de estratégias de ensino O subcoordenador promove a troca de experiências/partilha de saberes e a cooperação entre os professores do Subdepartamento (95%). Pelo exposto verificamos que existe uma maior ligação de maior proximidade entre o professor e a Liderança em grupo restrito e que se distancia em grupo alargado. Também as Lideranças de topo atribuem ao Coordenador capacidades de coordenação, dinamização e Liderança. "A figura dos coordenadores de departamento, ao atribuir-lhes responsabilidades na coordenação de tempos de articulação, comuns a todos os docentes, onde podem ser desenvolvidos processos de supervisão" (E3 PCG) "há uma dimensão de supervisão, chamemos-lhes supervisores, que compete a quem os normativos incutem essa competência funcional, que são os coordenadores de departamento " (E1 D) Consideram igualmente que têm que ser reconhecidos pelos pares "terá que ter necessariamente o reconhecimento dos pares"

Como reflexão consideramos que uma das vantagens do nosso estudo está precisamente no facto de se poder constituir como um alerta para o modo como a supervisão pedagógica é hoje concebida pelos docentes. Associada sobretudo a uma prática de avaliação de desempenho que é vista como prática burocrática e de controlo, corre a supervisão o risco de se ver “esvaziada” da sua vertente pedagógica e desviada dos seus objetivos ligados ao desenvolvimento profissional dos docentes e à melhoria das condições de aprendizagem nas escolas.

Os percursos sugeridos tiverem presente como ideia de referência as palavras de Sergiovanni & Starratt (1993, cit por Oliveira-Formosinho, 2002), quando afirmam que os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Se funcionarem como janelas potenciam e alargam a visão das coisas, resolvem problemas e fornecem respostas essenciais para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos restringem o nosso olhar para outras

formas e vivências, ideias e pensamentos Assim sendo, os estudos elencados são algumas das janelas passíveis de se abrir para que ocorram mudanças nas escolas, que se devem assumir como organizações, onde a articulação entre atividades, papéis e relações interpessoais sejam associações ecológicas determinantes para o desenvolvimento humano e profissional dos atores educativos, mas igualmente determinantes para uma escola aprendente de qualidade Cumulativamente ajudar a compreender a conceção da Supervisão como uma prática capaz de promover mudanças na dinamização das comunidades de aprendizagem com base nos princípios da colaboração, partilha e da reflexão, como solução para muitos problemas e dificuldades que os educadores em particular e a Escola em geral, têm que enfrentar distintos mas compatíveis dentro da mesma realidade. Esta perceção da necessidade da supervisão associada à melhoria aparece no estudo. Nesse sentido os inquiridos referiram que a Supervisão deve ser efetuada ao longo de toda a vida (55%), deve incidir sobre todos os docentes (75%), é importante para o desenvolvimento profissional (70%) serve para deve orientar, partilhar, avaliar, ajudar e acompanhar os professores (70%). Consideram igualmente (90%) que a relação de empatia entre o supervisor e o professor é imprescindível para o exercício de uma Supervisão eficaz. As Lideranças de topo das três Escolas em estudo subscrevem esta ideia “a supervisão pedagógica tem que ser vista como uma melhoria das práticas letivas”

De facto, é importante efetuar um caminho, que se afigura lento, para alterar mentalidades e formas de trabalho individualista, tais como as que ainda se revelaram no estudo. Esta realidade está patente quando os professores revelam (90%) que não são adotadas práticas de trabalho colaborativo nas reuniões de Grupo Disciplinar e de Departamento, não obstante terem referido que o Coordenador/Subcoordenador fomenta esta atividade, no que concerne à sala de aula onde não consideram relevante que se exerça Supervisão (65%) e onde também não aceitam ter um elemento externo, considerando mesmo um constrangimento ao exercício da Supervisão (80%). Também as Lideranças de topo referem esta realidade, “a sala de aula ainda é o templo sagrado, é muito complicado entrar numa sala de aula professores”, “tudo o que é trabalhar em pares, os professores recusam bastante,” (E3 D) - no sentido de redefinir as características do

que é ser professor, para que seja possível realizar uma supervisão pedagógica que se pretende transformadora e dinamizadora da qualidade da escola do século XXI.

Terminado que está o presente trabalho de investigação, importa salientar o importante contributo que o mesmo trouxe para nós a nível pessoal e profissional. Afinal, somos professores e que por força das circunstâncias já exercemos o cargo de supervisores no âmbito da avaliação de desempenho docente e vivenciamos toda a problemática inerente à avaliação de desempenho. Apreendemos novas ideias e visões por parte de investigadores nacionais e estrangeiros conceituados, bebemos da sua experiência; por outro lado confrontámos essas visões coa a realidade experienciada e identificamos zonas de divergência e algumas de confluência sentimos o pulsar dos professores que entrevistamos e isso fez-nos crescer como pessoas e como profissionais da educação.

Julgamos que a presente abordagem surge enriquecida pela tentativa que empreendemos para situar a supervisão num contexto mais vasto, na medida em que nela estabelecemos um diálogo entre modelos de supervisão e paradigmas pedagógicos. Apesar de ainda podermos ter procedido a um levantamento mais exaustivo dos conceitos, perceções e contributos da Supervisão, pensamos ter identificado alguns vetores de investigação importantes, pela relação que estabelecemos entre a prática da supervisão pedagógica e as teorias que a envolvem.

# Capítulo IX

---

## Referências Bibliográficas

## 9.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Asa Editores.
- Afonso, N. (2009). *Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*.
- Alarcão, I. (1991). *Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores*. In Cadernos CIDInE, 1. Aveiro: CIDInE, pp.5-22.
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*, Aveiro. CIDInE.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996), «Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schön e os Programas de Formação de Professores» In Alarcão, I. (Org), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*, Porto, Porto editora, (pp.11-36. pp. 9-39).
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Colecção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que novas Funções Supervisivas*.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2a. Edição. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração – Uma Relação para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. (2a ed.) Mangualde: Edições Pegago.

Alves, M. (2008) - *A Supervisão Pedagógica: da Interação à Construção de Identidades Profissionais: Estudo de Caso*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Aberta, consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/105>.

Alves-Pinto, C. (2001). Socialização e Identidades. In: Manuela Teixeira (org.). *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições ISET, pp. 19-80.

Alves, P. & Machado, A. (2003). Sentido da Escola e os Sentidos da Avaliação. *Revista de Estudos Curriculares, 1 (1)*, pp. 79- 92.

Amado, J. (2014) *Investigação Qualitativa*, Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amiguiño, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa/ICE.

Amiguiño, A. (1993). Formação: Da lógica Escolarizante à Articulação com os Processos de Mudança. In: *Aprender, n.º 15*, pp. 31-40.

Barroso, J. (1988). “Estratégias de Reforma”. In: *Seara Nova, n.º 18*, pp. 8-11. In Autonomia Administração e Gestão das Escolas Portuguesas 1974-1999 Continuidade-e-Rupturas.pdf (2001)Ministério da educação Departamento de Avaliação e Planeamento Revista Portuguesa de Educação, Lisboa.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bento, V. (2008). *Desafios à Liderança em Contextos de Mudança*. In Mendonça, A e Bento, A. V. (orgs). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: CIE-Uma.

Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva-Publicações, Lda.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

Blase, J. & Anderson, C. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership – From Power to Empowerment*. New York: Cassel.

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

Bolívar, A. (2000). *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden. Promesa y Realidad*. Madrid: Editorial la Muralla, SA.

Borges, A. (2007). *Professores: Imagens e Auto-imagens*. [Versão electrónica]. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa - Departamento de Educação Tese de Doutoramento. Acedido em 8 de Janeiro de 2012, em [repositorio.ul.pt](http://repositorio.ul.pt).

Canário, R. (2001). A Prática Profissional na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, pp. 25-36.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um Olhar Sociológico*. Porto: Porto Editora.

Candeias, I. (2007). Que Desafios para a Escola? Que Desafios para o Professor? In Flores, M & Viana, I (orgs.) *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança*. Cadernos CIEd. Braga: Universidade do Minho, pp. 131-138.

Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). *Administração Pública. Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Silabo.

Caseiro, C. M. (2007). *Supervisão Pedagógica. Acção de Formação. Funchal*. (documento policopiado).

Carrasqueira, A. C. (2012) - *Observação de Aulas Enquanto Estratégia de Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes*, relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa, consultado em <http://hdl.handle.net/10400.14/11916>.

Cavaco, H. (1999). Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. Em Nóvoa, A. (Org.) (1999). *Profissão professor*, Porto, Porto Editora: pp.84-107

Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Chiavenato, I. (2004). *Gestão de Pessoas: O Novo Papel dos Recursos Humanos nas*

*Organizações*. Rio de Janeiro: Campus

Chiavenato, I. (2005). *Comportamento Organizacional: A Dinâmica de Sucesso das Organizações*. 2a Edição. Rio de Janeiro: Elsevier.

Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Espanha: Editorial La Muralla.

Coleman, S. et al. (1996). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.

Costa, A. (1996). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*, (4ª edição). Lisboa, Texto Editora

Costa, J. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. 3a Edição. Porto: Edições Asa.

Costa, A. et al. (org.) (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Actas do 1.º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cushway, B. & Lodge, D. (1998). *Organizações, Planeamento e Comportamento*. Lisboa: Clássica Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora

Dewey, J. (2010). Thinking and Reflective Experience. In Pollard, A. *Readings for Reflective Teaching* (6a ed., pp.4-5). London: Continuum. (original publicado em 2002).

Duluc, A. (2001). *Liderança e Confiança. Desenvolver o Capital Humano para Organizações Competitivas*. Lisboa: Instituto Piaget.

D'Eça, T. (1998). *NetAprendizagem – a Internet na Educação*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, A. (2001) - *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.

Estrela, M. (2001a). Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente, In M. Teixeira (Org.) *Ser Professor no Limiar do Séc. XXI*. Porto: ISET, pp. 113-142.

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

Estrela, M, Esteve, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal*. Porto: Porto Editora, INAFOP, Caderno de Formação de Professores.

Falcão, N. (2000). *Parcerias e Poderes na Organização Escolar: Dinâmicas e Lógicas do Conselho de Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade. Perspectivas Curriculares*: Porto: Porto Editora.

Ferreira, A. (2009) *Ser Professor*- Instituto Superior de Educação e do Trabalho, Porto [www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/2\\_ana\\_ferreira\\_web.pdf](http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/2_ana_ferreira_web.pdf)

Formosinho, J. & Machado, J. (2008). *Currículo e Organização. As Equipas Educativas como Modelo de Organização Pedagógica*. In Revista Currículo sem Fronteiras, vol. 8, no 1, pp.5-16. Acedido em 27 de Agosto, 2010, de [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho\\_machado.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf)

Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.

Formosinho, J.; Machado, J. (2000). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In Formosinho, J., Ferreira, F. I., Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 31-59.

Formosinho, J.; Machado, J. (2005). Administração da Escola de Interesse Público em Portugal – Políticas recentes. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira, *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, pp. 115-162. Porto: Edições ASA

Freire, P. (2002) *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*,

25ª edição, *Coleção leitura*, Editora Paz e Terra, São Paulo.

Fullan, M. & Hargreaves, (2000) A. *A Escola Como Organização Aprendiz. Buscando uma Educação de Qualidade*. Porto Alegre: Artmed.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por Que Vale a Pena Lutar? “O Trabalho de Equipa na Escola”*. Porto: Porto Editora.

Garcia, M. (1997). A Formação de Professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp.53-76.

Garmston, R., Lipton, L & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*, pp. 17-132. Porto: Porto Editora.

Gaspar, I., Seabra, F. & Neves, A. (2012) - Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização . *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, pp.29-57.

Ghillardi, F. & Spallarossa, C., (1991), *Guia para a Organização da Escola*, Rio Tinto, Edições Asa

Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa – Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.

Hall, R. (1984). *Organizações: Estruturas e Processos*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensina na Sociedade do Conhecimento: A educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.

Herdeiro, R. & SILVA, A. (2008). *Práticas Reflexivas: Uma Estratégia de Desenvolvimento Profissional dos Docentes*. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente. ISBN: 978-85-87103-39-0  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/>

Hargreaves & Wignall, (1989) in Prates et al *Liderança: Supervisão e Aprendizagem*

*Partilhada na Escola Actual - Supervisão Pedagógica*, Instituto politécnico de Bragança Escola Superior de Educação EDUSER: revista de educação, Vol 2, Bragança.

Hutmacher, W., (1992), "A Escola em Todos os Seus Estados: das Políticas de Sistemas às Estratégias", In A. Nóvoa, (ed.), *As organizações Escolares em Análise, Lisboa, D. Quixote*, pp. 43-76.

Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: Edições Asa.

Ketele, M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kuczmariski, S. (1999.) *Liderança Baseada em Valores*. São Paulo: Educator.

Leithwood & Jantzi, (1990) in Prates et al *Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual - Supervisão Pedagógica* Instituto politécnico de Bragança Escola Superior de Educação EDUSER: revista de educação, Vol 2, Bragança.

Lama, L. & Muiyzenberg L.V.D.(2008). *O Caminho para a Liderança. Gestão, Budismo e Felicidade num Mundo Interligado*. Alfragide: Dom Quixote.

Lima, L. (1998). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. 2a Edição. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Lima, L. (2001). Modelos e Práticas em Educação de Adultos. In UC. *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia, 1997.

Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos. Coleção Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.

Lopes, A. (2001). *Mal-estar na Docência? Visões, Razões e Soluções*. 1aed., Porto: ASA Editores II, S.A..

Lopes, E. (2013) - *Um Percurso de Aprendizagem* - Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais - Faculdade de Educação e Psicologia, Viseu. <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15221/1/Relat%C3%B3rio%20Reflexivo%20Final%20visto%20SPAD%20%C3%89rica%20Lopes%20PDF.pdf>

Loureiro, C. (2001). *A Docência como Profissão*. Coleção Perspetivas Atuais na Educação. Edições ASA.

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Marzano J. (2005). *Como Organizar as Escolas para o Sucesso Educativo. Da Investigação às Práticas*. Porto: Edições Asa.

Mendonça, D. (2013) *A Influência da Liderança no Contexto Escolar. Um Estudo Etnográfico Numa Organização Educativa*. Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional Por Deolinda Jesus Marques Mendonça <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/364/1/MestradoDeolindaMendon%C3%A7a.pdf> 2013.

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Moreira, A. (2009). Supervisão Inter pares, Avaliação e Autonomia Profissional. *Revista ELO, n.º 16. Guimarães. (p.37/42)*.

Nóvoa, A. (1995). *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009) . *Professores – Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (1992). *As Organizações Escolares Em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os Professores e a Sua Formação*. 1a ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIE.

Nunes, J. (2000). *O Professor e a Ação Reflexiva*. 1a ed., Porto: ASA Editores II, S.A.

O.C.D.E. (1992). *As escolas e a Qualidade*. Porto: Edições ASA.

OCDE 2010, [www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/45464406](http://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/45464406); *Relatório da OCDE sobre as Escolas e a Qualidade*

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

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

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização À Pessoa*. Poivarto: Porto Editora.

Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today's School. 8th edition*. Indianapolis: Wiley & Jossey- Bass Éduaction. (original publicado em 1989).

Pereira, P. (2012) *O Supervisor Como Mediador No Processo Do Desenvolvimento Pessoal E Profissional Do Professor – Do Ideal Ao Real Na Escola Do Séc. XXI Em Portugal*. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica, conferida pela Universidade Lusófona do Porto. <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3066/Disser%20tese%20final.pdf?sequence=1>

Pereira & Ribeiro(2013), *Supervisão Pedagógica – Um alicerce para a construção do Saber Gestã,o e Desenvolvimento*, 21, 147-172, <http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca>

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação*. (A. Batista, & R. Neves, Trad.,). Coleção em Foco. Porto: ASA Editores.

Perrenoud, P. (2003) Dez Princípios Para Tornar O Sistema Educativo Mais Eficaz. In: Azevedo, J. *Avaliação Dos Resultados Escolares: Medidas Para Tornar O Sistema Mais Eficaz*. Porto: ASA

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, Trad., 5a ed.). Lisboa: Gradiva. (Original publicado em 1995).

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reifschneider, M. B. (2008), *Considerações Sobre Avaliação De Desempenho*, Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 47-58, jan./mar. 2008

<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a04v1658.pdf>

Ramos, J., Carvalho, J. & Festas, M. (2001). *Na Rota Do Cabo: Conteúdos Educativos Em Tecnologia Educativa Para O Desenvolvimento Dos Professores. Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Desafios '2001/Challenges '2001* (pp. 935-949). Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.

Revez, H. (2004). *Gestão das Organizações Escolares. Liderança Escolar e Clima de Trabalho: Um Estudo de Caso*. Chamusca: Edições Cosmos.

Ribeiro, D. (2008) *Desenvolvimento Organizacional na Escola Básica do 1.º ciclo Universidade Portucalense*, Porto;

<http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/228/2/TME%20320.pdf>

Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In Alarcão, I. (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008) - *Algumas Considerações a Propósito da Avaliação do Desempenho dos Professores* . Obtido a 17 de março de 2016 através de [http://renatocosta4.com.sapo.pt/consideracoes\\_avaliacao\\_desempenho.pdf](http://renatocosta4.com.sapo.pt/consideracoes_avaliacao_desempenho.pdf)

Roldão, M. – (1998) Que É Ser Professor Hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada. *Revista da ESES, 9, Nova Série*.

Roldão, M. (1999) *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da

Educação Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto. Porto Editora.

Roldão, M. (2000). A Escola Como Instância De Decisão Curricular. In Alarcão, I. (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, pp. 67-77. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2007). Formação De Professores Baseada Na Investigação E Prática Reflexiva, in *ATAS DA Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, Lisboa

Roldão, et al (2009) *O Conhecimento Profissional Dos Professores – Especificidade, Construção e Uso. Da Formação Ao Reconhecimento Social* In Revista Brasileira De Formação De Professores – Rbfp Issn 1984-5332 - Vol. 1, N. 2, P.138-177,

Roldão, C. (2010) *Construção de Planos Individuais de Trabalho e de Desenvolvimento Profissional- Situações de Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Roldão, M. (2012) Supervisão, Conhecimento E Melhoria – Uma Triangulação Transformativa Nas Escolas? - *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12. Porto: Universidade Católica.

Sá, R. (2001). Pedagogia Diferenciada – Uma Forma de Aprender a Aprender. *Cadernos do CRIAP*, n.º 19. Asa Editores, Porto.

Sá –Chaves, I. (1996). *Supervisão Pedagógica e Formação de Professores: A Distância Entre Alfa e Ómega*. Revista de Educação, vol.VI, nº1, p.37 – 42.

Sá-Chaves, I. (1997). A Formação de Professores Numa Perspetiva Ecológica. Que Fazer Com Esta Circunstância? Um Estudo De Caso Na Universidade De Aveiro. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto. Porto Editora, pp. 50-118.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos, Estratégias de Formação e de Supervisão. Cadernos Didáticos*, Série Supervisão nº1. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sá-Chaves, I. e Amaral, M. (2000). *Supervisão Reflexiva: A passagem do Eu Solitário ao Eu Solidário*. In Alarcão, I. (Org.), *Escola Reflexiva e Aupervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 78-85). Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.

Sacristán, J. (1991). Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In *Profissão Professor*. PAGINAS Nóvoa, A. (org.), Coleção Ciências da Educação, Porto Editora.

Salgueiro, M. (2012). *Importância dos Órgãos de Gestão Intermédia no Sistema Educativo*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Administração e Organização Escolar. Braga

<http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11580/1/Tese%20Mestrado%20AOE%20capa.pdf>

Sanches, C. (2000). Da Natureza E Possibilidade Da Liderança Colegial Das Escolas, in Adelino Costa, J., Neto Mendes, A. e Ventura, A. (coord.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 45-64.

Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Schein, H. (1982). *Psicologia organizacional*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000145&pid=S1414-9893201100040000400013&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000145&pid=S1414-9893201100040000400013&lng=en)

Seco, V. (2011) A Cultura e a Liderança nas Organizações Escolares. Instituto Superior De Ciências Sociais E Públicas Universidade Técnica De Lisboa  
<https://www.researchgate>.

Sergiovanni, J. (2004). *O Mundo da Liderança: Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*. Porto: Edições ASA.

Schön, D. (1997). Formar Professores como Profissionais Reflexivos, in Nóvoa, A. – *Os Professores e a sua Formação - (p.80-91)*. Lisboa. D.Quixote e IIE.

Schön, D. (2000). *Educando O Profissional Reflexivo: Um Novo Design Para O Ensino E A Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Silva, I (2014) [Um Modelo De Supervisão Pedagógica Para O Professor De Filosofia](http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3433)  
Universidade Aberta , Lisboa. [rhttp://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3433](http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3433)

Simões, G. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente. Contributos Para Uma Análise Crítica*. Lisboa: Texto Editores;

Soares, T. (2014). “Ser Coordenador É...” Mestrado em Ciências da Educação  
Administração e Organização Escolar, Maria Teresa de Araújo Soares [repositorio.ucp.pt/](http://repositorio.ucp.pt/)

Tardif, J. & Faucher, C. (2010). Um Conjunto de Balizas para a Avaliação da  
Profissionalidade dos Professores. In Maria Palmira Alves; Eusébio André Machado.  
(Orgs.). *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*.  
Porto: Areal Editores

Teixeira, M., (1993). *O Professor E A Escola – Contributo Para Uma Abordagem Organizacional*.  
Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Organização e  
Administração Escolar apresentada à Universidade do Minho, Braga.

[http://aleph20.letras.up.pt/F/KPDLN7CH5TR8Q48C37Y2MEGVP1NU1Y7QFGHXH  
CHKSYVKLSP6IE-31084?func=item-  
global&doc\\_library=FLP01&doc\\_number=000045793&year=&volume=&sub\\_library=  
BCFLP](http://aleph20.letras.up.pt/F/KPDLN7CH5TR8Q48C37Y2MEGVP1NU1Y7QFGHXHCHKSYVKLSP6IE-31084?func=item-global&doc_library=FLP01&doc_number=000045793&year=&volume=&sub_library=BCFLP)

Torres, L. & Palhares, A. (2009). *Estilos de Liderança e Escola Democrática* Lisboa,  
Janeiro/2009 | Actas do Encontro SocEd2009 Contextos Educativos na Sociedade  
Contemporânea Universidade do Minho <https://repositorium.sdum.uminho.pt/>

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

Tuckman,, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Vicente, L. (2004). *Guia do Gestor Escolar – da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: Edições Asa.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Colecção em Foco. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F. (1994). Alunos Autónomos e Professores Reflexivos, in Tavares, J. *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CDInE*. Aveiro CDInE

Vieira, F. (2001). *Planificar e Avaliar Atividades Centradas na Competência de Aprendizagem*. In Cadernos 2 –CT – PA Departamento e Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, pp.97-101.

Vieira, F. et al., (2006). *O Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Vieira, F. (2009). Reconfigurar A Profissionalidade Docente Através De Uma Pedagogia Da Experiência. In B. Silva; L. Almeida; A. Lozano & M. Uzquiano (orgs.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, CIEd – Braga*: Universidade do Minho.

Vieira, F. – (2011) *A Experiência Educativa Como Espaço De (Trans)Formação Profissional De Professores*. Aveiro: Indagatio Didactica.

Vieira, F. & Moreira, M. (2011) - A Supervisão E Avaliação Do Desempenho Docente: Para Uma Abordagem De Orientação Transformadora, – *Cadernos do CCAP – I*. Lisboa: Ministério da Educação

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I., (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. (2ª Ed., rev. e actualizada). Mangualde: Edições Pedagogo, Ltd.

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teacher – A Reflective Approach*. Cambridge:Cambridge University Press.

Zeichner, K., (1993). *A Formação Reflexiva dos Professores. Ideias e Práticas*. Lx. Educa

Zeichner, K.. Modelos De Formação Inicial De Professores Segundo Web Site  
[file:///Users/Isolina/Downloads/Modelos%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20de%20professores%20segundo%20Kennet%20Zeichner%20\(1\).pdf](file:///Users/Isolina/Downloads/Modelos%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20de%20professores%20segundo%20Kennet%20Zeichner%20(1).pdf);

### **Decretos-Lei e Lei de Bases**

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, Diário da República nº 79, I Série (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensino Básico e Secundário), <http://www.ige.min-edu.pt/>

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho, Diário da República nº 120, I Série (Alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário). Decreto-Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho, Diário da República nº 120, I Série (Sistema de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente, revogando o Decreto-Regulamentar nº 2/2008), <http://www.ige.min-edu.pt/>

Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto (Aprova o perfil geral de desempenho profissional de educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário)

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio (Regime de Autonomia e Gestão das Escolas)

Lei de Bases (Lei nº46 / 86, de 14 de Outubro)  
[www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF)

# Anexos

---

## **Guião do Inquérito por Entrevista**

*Problema: Como se caracterizam os processos e supervisão e de que modo são usados para o desenvolvimento profissional e organizacional da Escola?*

### **Identificação**

1. *Idade*
2. *Habilitações académicas*
3. *Formação na área*
4. *Experiência no cargo*

### **Entrevista**

1. .O que entende por supervisão pedagógica?
2. Considera ser importante existir Supervisão num Agrupamento? Porquê?
3. Que práticas supervisivas considera existirem aqui no Agrupamento’?
4. Na sua opinião Supervisão e Avaliação são conceitos distintos?
5. Em que momentos se percebe uma e outra?
6. Em que momentos específicos é que a supervisão devia estar aliada à melhoria do desempenho profissional e organizacional da Escola? Porquê?
7. A observação de aulas é relevante para o exercício da prática supervisiva? Porquê?

8. Considera que estas práticas podem trazer constrangimentos entres os professores ou algum clima de desconforto entre os mesmos?
9. Quem deve efetuar essa observação?
10. É importante o supervisor ter experiência na área? Porquê?
11. De que forma é que a Liderança dinamiza a supervisão? Exemplos concretos.
12. Que características considera que um supervisor deveria ter?
13. Que melhorias considera poder resultar da supervisão para os alunos, para os professores e para a escola?
14. A supervisão apenas visa a melhoria dos resultados escolares ou poderá ter uma perspetiva de melhoramento da própria orgânica da escola?
15. Que aspetos favoráveis e desfavoráveis encontra na supervisão?

Quadro 24. Categoria “Perceção dos Sujeitos sobre a Supervisão”

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	UC
1. Perceção dos sujeitos sobre a supervisão	1.1 A supervisão em contexto de sala de aula	"(...) eu acho que a supervisão, a verdadeira supervisão se dá num contexto de sala de aula." (D)	E2
	1.2 Supervisão como a monitorização de todos os aspetos relacionados com a escola	"A mim parece-me que supervisão será sempre uma monitorização de algo(...)" (PCG) " (...) a supervisão será uma monitorização de toda uma instituição, toda uma organização, seja dos professores, seja de todos os outros agentes que estão envolvidos nessa organização. Dessa forma penso que a Supervisão será a tal monitorização de todos os aspetos que estão relacionados com uma Escola neste caso. Estamos a falar não só da prática letiva mas também a nível dos documentos, a nível das reflexões, acho que a variadíssimos níveis." (PCG)	E3
	1.3 Supervisão como troca de impressões informal entre os professores	" (...) quando os colegas falam durante um intervalo sobre os problemas que surgiram numa determinada aula, com determinado aluno, estamos no fundo a fazer supervisão, não é bem no sentido de supervisão de alguém que está hierarquicamente superior e que orienta e que monitoriza mas como algo que nos leva a nós enquanto professores a refletir" (PCG)	E3
	1.4 Supervisão associada à avaliação	"Avaliação e Supervisão para mim são coisas diferentes, agora na minha opinião complementam-se e devem existir em conjunto porque se avaliar implica classificar, supervisão pedagógica implica não só orientar, aconselhar num sentido que foi mencionado há pouco de melhorar aquilo que possa estar menos bem, para que todos possamos melhorar os aspetos que estejam menos bem." (PCG)  "Eu acho que a supervisão não é isso. Antes de mais nada, é precisamente ao contrário. É preciso esclarecer antes de mais nada qual é esse papel." (PCG)  " (...) a supervisão pedagógica surgiu muito associada à avaliação de desempenho, ou seja a avaliação de desempenho estava ligada também a que houvesse, obrigatoriamente, uma supervisão de alguém, de um avaliador, que fosse ver as aulas, as tais aulas assistidas, que avaliasse. Portanto, embora não sejam a mesma coisa, que não são, estão muito interligados, a Supervisão e a Avaliação". (PCG)  " (...) que se afasta das outras interpretações, de outras perspetivas, nomeadamente a perspetiva mais hierárquica de supervisão, mais fundamentalista como a ligada á ADD, essa nós rejeitamos." (D) "Eu até entendo que tenha que haver uma interação entre avaliação e supervisão, mas na perspetiva de trabalho, de bom ambiente de trabalho, de clima de escola, nessa base é preferível gradualmente introduzir o	E1  E2  E3  E1

		<p>tema, aprofundar o dossier, na base de cooperação e partilha e se deixarmos isto claro, libertando as pessoas de alguma angústia, stress e pressão que o conceito de avaliação levanta, que consideramos contraproducente." (D) "No curto/médio prazo, no nosso caso eu não estou a ver. Se me disser em termos académicos eu diria que em termos académicos num exercício retórico, num espaço de 5 anos. Aqui concretamente, tudo o que fosse feito antecipadamente seria estragar o trabalho que está a ser feito". (D) " (...) a supervisão não se distancia assim tanto da avaliação (...)" (D) "Se resultarem naturalmente, e estou a dizê-lo intencionalmente, excelente. De outra forma não podem resultar porque nós não seguiremos esse caminho, pelo menos no médio prazo e portanto os professores têm que ter a paz natural e necessária para que os processos se desenvolvam, se desenrolem sem qualquer tipo de estigma e associar a supervisão a processos avaliativos ou com implicações relativamente a determinado tipo de desempenhos ou classificativos é sempre contraproducente."</p> <p>" (...) não gostaria de ligar à supervisão pedagógica a aquilo que muitos ligam que é a avaliação do professor isso afasta muita gente e às vezes é impeditivo de termos na escola de facto esse projeto, projeto da supervisão pedagógica." (D) "A supervisão é sempre uma avaliação também mas eu acho que uma escola quando entrar nesse projeto de supervisão a parte da avaliação do professor não deve estar pelo menos expressa, pode estar implícita, pode estar "escondida" mas não deve estar expressa porque senão vamos ter os professores contra um projeto que eu acho que é positivo, não tendo os professores do nosso lado, é um projeto que irá por água abaixo, os professores irão recusar." (D) "Eu acho que numa fase posterior, não na fase de implementação mas quando o processo já estiver com alguma sustentabilidade naquela escola, não é ao fim de 1 ano ou 2 que eu acho que podemos ir por essa fase de avaliação," E2 D "fazer supervisão só para dizer que temos supervisão e não tem qualquer consequência se não avaliar o professor, acho que não serve de nada (...)" (D)</p> <p>"Ambos os conceitos pressupõem uma avaliação. Supervisão pressupõe avaliar embora o efeito dessa avaliação seja distinto mas supervisão pressupõem sempre avaliar numa identificação de pontos bons, pontos menos bons, pontos fracos, pontos fortes que pode ser potenciados e depois um processo de trabalho, discussão do que foi observado, da intencionalidade do que foi dado. Isso tudo é uma avaliação." (D) "Avaliação pressupõem classificar, portanto há que começar a distinguir, avaliar mas não classificar. A supervisão deve acontecer, deve ter um ciclo de avaliação do trabalho feito. Não é feita uma classificação no sentido de se ter uma nota. Avaliação com classificação está noutra patamar que não deve entrar nas escolas nesta fase." (D) "Supervisão ligada à avaliação de desempenho para efeitos de progressão na carreira por exemplo. Para progressão na carreira em determinado escalão ela poderia ser consequente. No dia-a-dia da escola a supervisão deve existir mas sem cunho avaliativo." (D)</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E3</p>
--	--	--	---

Isolina Jorge - A Supervisão Pedagógica em Diferentes Contextos escolares – um estudo do processo da supervisão no desenvolvimento de três Agrupamentos

	1.5 A supervisão como alguém que supervisiona	"Supervisão, o próprio nome indica é alguém com capacidades diferentes, melhores, que supervisiona aquilo que são pedagogias, práticas pedagógicas, no caso, no nosso agrupamento". (PCG)	E1
	1.6 Como reguladora	"A supervisão quer as pessoas queiram, quer não que tem que ser vista de alguma forma como um regulador do grupo de pessoas com quem trabalhamos, mas mais do que isso, do meu ponto de vista, é quase um coordenador daquilo que é o trabalho que uma determinada equipa teve." (PCG)	E2
	1.7 Como melhoria das práticas	"A supervisão pedagógica tem que ser vista como uma melhoria das práticas letivas." (PCG) "Supervisionar no sentido de melhorar aquilo que são as práticas pedagógicas". (PCG)  "O nosso objetivo é a promoção para o sucesso com base numa perspetiva de melhoria de práticas, de instrumentos de trabalho, de recursos, ou seja, de opções diversificadas que consensualmente permitirão essa melhoria. Portanto, é esse tipo de trabalho cooperativo" (D)  "É importante porque irá ajudar o professor de facto a aperfeiçoar-se,(...)" (D); "o grande objetivo da supervisão pedagógica é melhorar a prática educativa para que tenham mais sucesso(...)"(D)  "É uma possibilidade que temos de aprender com as nossas práticas, de melhorar as nossas práticas e fazê-lo de forma interna, isto é, um processo de melhoria interna." (D)	E1  E1  E2  E3
	1.8 Como um olhar	"É também um olhar sobre as coisas, no meu ponto de vista. As pessoas têm as suas vivências, as suas experiências, olham para as coisas de forma diferente e é neste confronto entre os diversos olhares perante as coisas que eventualmente não podemos mudar. É um olhar que tem que ser um olhar diferente, tem que ter a capacidade de ser um olhar bem abrangente sobras as coisas e quanto mais abrangente melhor. Mas é um olhar deve captar o máximo das coisas para conseguir progredir, melhorar as coisas e falar com os outros nesse sentido." (PCG)	E2
	1.9 Como uma aprendizagem	"Na área da supervisão também tem que ser assim, uma aprendizagem, no meu ponto de vista." (PCG)	E2
	1.10 Como um acompanhamento	"Supervisão pedagógica, eu entendo como um acompanhamento que temos que dar a todos os professores, não só os professores mais novos, por vezes temos a mania que isso só serve para os contratados mas eu acho que é para toda a gente, até para os professores da casa, os professores efetivos, portanto é uma componente que se tem que fazer aos professores" (D) "o professor iria ouvir um amigo crítico opinar sobre o seu desempenho sobre aquela aula" (D)  "É uma forma de acompanhamento dos pares pelos pares". (D)	E2  E3
	1.11 Como um trabalho colaborativo	"A que eu entendo e que é aquela que projetei aqui em termos de conselho pedagógico e de equipa de trabalho é aquele que se centra num trabalho colaborativo, de cooperação entre professores com vista à melhoria dos resultados escolares." (D)	E1



			<p>isso e eu penso que o grande contra é a supervisão estar ligada à avaliação, é o grande contra, os professores quando são avaliados vão ser avaliados em contexto de sala de aula, também há aí uma supervisão por parte de alguém e o professor fica com aquilo no ouvido, isso é negativo, acho que é o grande contra." (D)</p> <p>"(...)excessiva colagem à avaliação de desempenho, o que acabou por minar todo o processo(...)" (D)</p>	<p>E2</p> <p>E3</p>
		2.1.3 Resistência à mudança	<p>"Estamos muito agarrados às nossas práticas normais, estamos muito agarrados ainda a ser professores como seríamos antigamente, temos alguma aversão à introdução de novas tecnologias, daí muitas resistências, e que eu penso que a grande tarefa da escola é saber aproveitar isto, em função daquilo que é a aprendizagem dos alunos e nós não o fazemos, rejeitamos sempre, vamos muito mais pela proibição do que o condicionamento da utilização das coisas e eu acho que é profundamente errado e depois temos os resultados que temos." " (PCG)</p> <p>"Se o professor conseguir ultrapassar algumas limitações que poderão, eventualmente, ser apontadas no processo de supervisão(...)" (D)</p>	<p>E2</p> <p>E3</p>
		2.1.4 Perfil do supervisor	<p>"Depende da forma de como somos capazes de motivar as pessoas e passar a mensagem do que é a supervisão(...)". (PCG) "Se o supervisor não for um orientador, formador, se não promover a autocorreção, se não promover o aperfeiçoamento daquilo que são práticas dos professores e a forma, muitas vezes, como a mensagem é passada se calhar vai criar alguns constrangimentos na relação entre o supervisor e os supervisionados." (PCG)</p> <p>"(...)inadequado perfil de alguns avaliadores, nomeado pela antiguidade e não tanto pela competência ou perfil. (...) " (D)</p>	<p>E1</p> <p>E3</p>
		2.1.5 Na sala de aula	<p>"Não sinto na nossa escola, não sinto no nosso agrupamento, qualquer constrangimento. Embora reconheça que poderá existir em algum momento porque é sempre difícil para o Professor e não vamos negar, ter alguém na sala de aula para além do Professor e respetivos alunos. Isto cria sempre</p>	<p>E1</p>

			<p>ansiedades" "do meu ponto de vista não são desfavoráveis, mas que podem criar alguns constrangimentos ao nível da relação entre os colegas, entre o supervisor e o supervisionado, se não for entendido da forma que deverá ser entendida na minha opinião, como melhoria de práticas pedagógicas." (PCG)</p> <p>"É importante que se arranjem algumas relações que permitam que as pessoas não vejam outra pessoa dentro da sala de aula como um elemento perturbador daquilo que tem sido a sua ação normal para com os alunos. Eu diria que isto quase leva a um trabalho em conjunto que melhora a intervenção(...)" (PCG) "Os supervisados porque, muitas vezes, se sentem constrangidos, diria eu, porque serem obrigados a terem aulas assistidas, ou porque não estão com a disposição ou predisposição para as ter(...)"(PCG) "Com as alterações que existiram no estatuto da carreira docente e que trouxeram muitos conflitos entre colegas exatamente por causa da avaliação em que se colocavam de um lado os avaliadores e do outro lado os avaliados e provocou muita tensão e conflito(...)" (PCG)</p> <p>"(...) hoje em dia, a sala de aula ainda é o templo sagrado, é muito complicado entrar numa sala de aula(...)" (D)</p>	<p>E3</p> <p>E2</p>
		2.1.6 Imposição	"Impor um sistema, impor um modelo sem ouvir as partes, sem aceitar contribuições das partes. Isso parece-me um erro." (PCG)	E3
		2.1.7 Falta de cultura pedagógica	<p>"É compreensível que possa provocar isso. No nosso caso concreto, aquilo que temos feito é criar uma cultura que evite ao máximo esse impacto, mas obviamente. Um gestor é professor, eu sou professor, se numa determinada escola me viessem dizer que ia acontecer isto ou aquilo relativamente a uma aula avaliada ou supervisionada..., no gradualismo que coloquei na questão, no tal espaço de 5 anos, mas obviamente que provoca esse efeito. Portanto, o que é que nós temos que fazer? Temos que mostrar e provar que não é isso que no interessa(...)" (D)</p> <p>"(...) falta de cultura de supervisão pedagógica nas escolas, no resto das escolas públicas portuguesas e falta de cultura de trabalho colaborativo e cooperativo, estas são as grandes fragilidades que impedem cada vez mais as escolas façam da</p>	<p>E1</p> <p>E2</p>

			<p>supervisão pedagógica um modelo a seguir(...)" (D) "(...)eu acho que os professores, tudo o que é trabalhar em pares, os professores recusam bastante, os professores são muito egoístas, eu digo isto num bom sentido, eu gosto muito de trabalhar com eles, não partilham muitas coisas, não gostam de partilhar os professores, uns partilham e gostam de partilhar mas a maior parte não gosta de partilhar e o trabalho cooperativo e colaborativo eu acho que é importante, até para a supervisão pedagógica e até para preparar esta supervisão pedagógica é importante existir. Eu acho que os professores e todos nós temos o medo de errar, temos receio de mostrar a um colega nosso um exercício de história ou geografia, o que quer que seja, e que esteja lá um erro qualquer científico, técnico, temos medo disso nós, temos muito medo disso e enquanto assim for não é fácil(...)" (D)</p>	E2
		2.1.8 Falta de formação	<p>"Falta da formação(...)" (D) "É importante a formação para aqueles que professores, que são todos, que poderão ser supervisionados, não existindo isso, eu acho que pode ser uma guerra perdida, que pode trazer mau ambiente às escolas e isso nós não queremos, queremos entrar paulatinamente com alguma firmeza porque a gente sabe que se não entrarmos com firmeza os professores irão recusar internamente a avaliação ou supervisão ou simplesmente recusar-se, isso é natural mas nós também nos temos que sensibilizar(...)" (D)</p> <p>"O supervisor, muitas vezes, porque também se sente numa obrigação, porque normalmente não tem experiência, não tem formação na situação de supervisão pedagógica, nomeadamente na prática letiva". "Adiantará muito impor uma situação quando depois os intervenientes, nomeadamente os supervisores não têm formação para? Parece-me que depois fica tudo no papel".(PCG)</p>	E2  E3
	2.2. Vantagens da supervisão	2.2.1 Melhoria dos resultados escolares	<p>"(...) melhoria dos resultados escolares dos alunos por via da melhoria da pratica pedagógica dos professores e da própria organização da escola(...)". (PCG)</p> <p>"(...) interessa-nos é que as práticas e as nossas opções em termos do processo de ensino/aprendizagem tenha consequências positivas para os alunos e para as respetivas</p>	E3  E1

		<p>famílias e aqui ninguém pode inventar nada, isto é intocável." (D)</p> <p>"(...) a supervisão pedagógica tenha como objetivo o sucesso dos nossos alunos(...)" (D) (...) "terá como consequências, acho eu, o sucesso dos seus alunos(...)" (D) "(...)com a supervisão os alunos da minha escola beneficiariam." (D)</p>	E2
	2.2.2 Promover o autoconhecimento e a reflexão	<p>"(...) a supervisão promove primeiro uma reflexão sobre as práticas, sobre aquilo que nós estamos a fazer(...)" (PCG)</p> <p>"(...)pode promover também uma autocorreção e um autoaperfeiçoamento(...)" (PCG)</p> <p>"(...) a oportunidade de melhoria que poderá advir de um processo bem conseguido." (D)</p>	E1   E3
	2.2.3 Desempenho dos professores	<p>"Eu penso que sim, eu penso que a partilha das experiências, a tem a obrigação aperfeiçoar o seu desempenho do professor(...)" (D) "É útil para o processo de ensino da aprendizagem, é útil para aumentar a performance dos nossos professores com o à vontade que eles têm de explicar as matérias, de se atualizar, acho que é importante(...)" (D)</p> <p>"(...)existirem periodicamente reuniões de discussão em que todos os problemas sejam postos na mesa e cada professor seguramente tirará conclusões para melhorar o seu desempenho" (D)</p>	E2
	2.2.4 Orientação escolar	<p>"Nesta fase estaria bem mais preocupado nas questões de orientação da escola e saber o que se pode fazer nos apoios, organização das turmas, ofertas escolares, a nossa grande preocupação deveria centrar-se aí, para podermos melhorar(...)" (PCG)</p>	E2
	2.2.5 Comunidade escolar	<p>"Interessa-nos é que as práticas e as nossas opções em termos do processo de ensino/aprendizagem tenha consequências positivas para os alunos e para as respetivas famílias. "(ver também resultados escolares) (D)</p>	E1

Quadro 26. Categoria “Descrição das Práticas Supervisivas”

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Sujeitos	
3. Descrição de práticas supervisivas (se existentes)	3.1 Ao nível dos Conselhos de Turma	3.1.1 Encontro de soluções	"(...) nos conselhos de turma, parece-me que também haja essa supervisão, há uma partilha para poder encontrar soluções para os problemas diagnosticados"(PCG) , "(...)normalmente quando são alunos mais problemáticos, quando surgem problemas, há essa preocupação de partilhar, muitas vezes até experiências dentro da sala de aula com o aluno para tentar ver qual será a melhor solução para resolver ou lidar muitas vezes com os problemas de um aluno(...)" (PCG) "faz-se ao nível dos Conselhos de Turma" (PCG)  " (...) nas reuniões de conselhos de turma."(PCG)	E3  E3  E1
		3.1.2 Partilha de experiências	"(...)nos conselhos de turma existem partilhas de experiências, nomeadamente em relação a um ou outro aluno(...)" (PCG)	E3
	3.2 Ao nível dos Conselhos Disciplinares	3.2.1 Reflexão sobre práticas	"(...) nesta escola temos reuniões semanais de articulação), os professores do mesmo grupo de recrutamento reúnem-se e têm 1 ou 2 tempos letivos em que se reúnem para resolver problemas, refletir(...)"(PCG)  "Cada disciplina efetivamente tem que fazer uma avaliação sobre os resultados que tem"(PCG) ; "Dentro de cada grupo disciplinar, temos que fazer uma reflexão muito grande quanto a isso, mas sabendo também que temos ao nosso dispor outras capacidades de intervenção na escola que não sejam aquelas que estamos habituados a fazer(...)" (PCG)  "(...) nas reuniões de departamento grupo(...)" (PCG)	E3  E2  E1
		3.2.2 Criar soluções	"(...) criar soluções(...)" (PCG)  "Enquanto houver insucesso há sempre para pontos a melhorar e é importante reproduzir sistematicamente estas práticas para encontrar soluções. (...)" (PCG)	E3  E2
		3.2.3 Cooperação	"(...)ou de grupos disciplinares(...)" , "(...)partilha de cooperação documental e consertada(...)" (D)	E1
	3.3 Ao nível dos Departamentos	3.3.1 Partilha de documentos	"Até temos um site onde colocamos os materiais, testes, fichas para os colegas se quiserem, consultar, ver " , "(...)ao nível das reuniões de Departamento(...)" (PCG)	E3

Isolina Jorge - A Supervisão Pedagógica em Diferentes Contextos escolares – um estudo do processo da supervisão no desenvolvimento de três Agrupamentos

			"(...) nas reuniões de departamento(...)" (PCG)	E1
		3.3.2 Elaboração de instrumentos de avaliação/trabalho	"(...) Reunimo-nos para elaborar ou fichas ou testes de matriz comum e depois cada um adapta o teste às situações específicas das suas turmas(...)" (PCG)  "Esta acontece, ainda, em sede de departamento, quando o coordenador supervisiona tarefas de preparação de aulas, planificações, avaliações(...)". (D)	E3  E3
		3.3.3 Troca de experiências	"(...) damos sugestões de elaboração das perguntas de melhoramento(...)" (PCG)  "(...) eventualmente num departamento, quando se fala sobre as matérias que os professores deram(...)" (D)	E3  E2
		3.3.4 Cooperação	"O processo de partilha e de cooperação é feito em reuniões, em sede de departamento e daí vamos fazer uma "linkagem" para a sala de aula." (D)	E1
		3.4 Ao nível das reuniões de articulação interciclos	"(...) a nível das reuniões de articulação." (PCG)	E3
		3.5 Ao nível da organização da escola	"Do conhecimento que eu tenho, nós começamos com a supervisão pedagógica à cerca de 3/4 anos. Na altura como uma experiência empírica, digamos assim, com a carolice de alguns profissionais que estavam integrados à algum tempo na supervisão pedagógica e que acabaram por dar formação aos nossos professores no agrupamento(...)" (PCG)  "Haveria a possibilidade, do ponto de vista de organização das escolas, de haver supervisão dentro da sala de aula, mas essa só seria possível se as pessoas todas soubessem dentro de determinada área o que é que é, efetivamente, importante para determinado aluno ou determinada situação dentro da sala de aula" (PCG)  "(...) portanto eu acho que na minha escola, no próximo ano estou a pensar fazer alguma coisa por isso(...)" (D)  "(...) neste agrupamento está a ser produzido um relatório que pretende a implementação de um processo de supervisão mais alargado que está a ser acompanhado pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, esteve subjacente todo um ano de trabalho, de reunião com Professores do 1º ciclo e mais tarde, Educadores." (D)	E1  E2  E2  E3
	3.6 Em contexto de sala de aula	3.6.1 Observação da prática letiva pelo coordenador/subcoordenador	"(...) estamos já com observação de aulas em duas disciplinas estruturantes que é a Matemática e o Português que decorreram neste ano letivo." (PCG)  "Sei que ultimamente tem havido alguns avanços para a supervisão, mais na parte da prática letiva, ou seja, em que os coordenadores deverão ser mais intervenientes, ou seja, agirem	E1  E3

**Isolina Jorge - A Supervisão Pedagógica em Diferentes Contextos escolares – um estudo do processo da supervisão no desenvolvimento de três Agrupamentos**

			<p>mais, procurarem ver mais os professores do seu grupo de recrutamento ou departamento em situações de aula(...)" (PCG)</p> <p>"(...) análise dos relatórios que resultam daquilo que neste momento temos no terreno que é observação de aulas nessa perspetiva de cooperação.", "São feitas com observação de aulas(...)" (D), "(...)mas ainda mantendo esta fronteira, Português e Matemática" (D) "É importante, porque é da observação de aulas que resultam os dados diversos. No nosso caso, colocam aqueles que são os mais importantes, clima da sala de aula, relação Professor/Aluno, o contexto que será mais difícil de aferir (...)" (D), "(...)o pós observação da aula, a reflexão que resultará desse trabalho(...)" (D)</p> <p>"Traçamos perfil e agora avançamos para o terreno com práticas de supervisão mais alargadas, no sentido de permitir acompanhamento na sala de aula por pares." (D)</p>	<p>E1</p> <p>E3</p>
		3.6.2 Grupos de trabalho	<p>"Numa segunda fase foi criada uma organização, do ponto de vista académico, foi criado um grupo de trabalho, que criou a parte teórica para implementar o modelo no nosso agrupamento(...)" (PCG)</p> <p>"(...) temos uma equipa de trabalho nesse âmbito ",(D) "A outra dimensão tem um carisma mais administrativo. É a tal que está entregue à professora que faz a gestão dos dossiers, a gestão global. O que é isto quer dizer? Que recolhe os dados observados, suportados em relatórios e faz o seu tratamento global observando um conjunto de princípios, desde logo, um código de ética e conduta para que os dados sejam tratados e trabalhados e sejam analisados/observados no órgão próprio que é o conselho pedagógico." (D)</p>	<p>E1</p> <p>E1</p>
		3.6.3 Professor coadjuvante	<p>"(...) temos alguns roteiros de boas práticas, identificamos duas situações correntes de professores em sala de aula, sejam situações de tutoria sejam situações de coadjuvação(...)"(D)</p>	E3
		3.6.4 Projetos	<p>"(...) seja o projeto Fénix que permite que pelo menos uma vez por semana estejam 2 professores na sala(...)" (D)</p>	E3
	3.7 Formação		<p>"Às vezes fazem-se aqui planos de formação de professores, eu digo que é um pouco mais do mesmo, é as pessoas debruçarem-se sobre aquilo que eu digo que já são as coisas que dominam(...)" (PCG)</p> <p>"Fizemos um plano interno de formação que atingiu todos os departamentos e em que havia uma vertente comum, evidente que poucas horas, mas comuns penso que uma sessão com essa vertente de supervisão pedagógica, portanto, nós internamente valorizamos a importância da supervisão, ainda que simbolicamente." (D)</p>	<p>E2</p> <p>E1</p>
	3.8 Por Pares	3.8.1 Grupos de trabalho	<p>"(...)nós já passamos a fase experimental, nós tivemos até algum trabalho voluntário de supervisores há 2/3 anos atrás que envolveu as disciplinas de exame, Português e Matemática," , "resultante da carolice do Professor A ou B(...)" (D)</p>	E1

Isolina Jorge - A Supervisão Pedagógica em Diferentes Contextos escolares – um estudo do processo da supervisão no desenvolvimento de três Agrupamentos

		3.8.2 Colegas	<p>"(...) essa supervisão também se faz muitas vezes de forma informal, e é até se calhar muito importante, porque quando os colegas falam durante um intervalo sobre os problemas que surgiram numa determinada aula com determinado aluno(...)" (PCG)</p> <p>"Há ali, ainda que indiretamente, ainda que não reconhecido uma tarefa de supervisão porque os professores têm que previamente conversar, têm que se articular, têm que trabalhar em termos de intencionalidade da aula, programar a aula em conjunto e depois no final é normal que aconteça novo contacto, novo trabalho articulado para verificar o que é correu bem, o que é que correu menos bem, na próxima semana podemos melhorar isto, corrigir ali, intensificar trabalho neste ou naquele aluno, portanto são práticas, ainda que não tenham esse nome, que têm subjacentes mecanismos de supervisão". (D)</p>	E3  E3
		3.8.3 práticas colaborativas	"Às vezes uma pessoa elimina os termos, as palavras e consegue-se fazer um trabalho efetivo de supervisão, mas todos são chamados a intervir de uma determinada maneira em que aquilo passa a ser a nossa prática normal."(PCG) "É assim, existem algumas! Eu sou de alguma forma muito crítico em relação ao funcionamento da supervisão no entanto penso que há algumas práticas aqui na escola, alguns grupos mais restritos, até de trabalho, que e funcionam dalguma forma com características que eu acho interessantes do ponto de vista dum trabalho de grupo, de um trabalho coordenado(...)" (PCG)	E2
	3.9 Quase Inexistente		<p>"(...) mas globalmente eu acho que a supervisão não se faz. Às vezes, os resultados são negativos, fundamentalmente se nos centramos nos resultados dos alunos. Eu acho que essa situação é o reflexo da falta de algumas práticas de trabalho colaborativo, supervisionado, por aqueles que deveriam ter a função nomeadamente os coordenadores de departamento(...)" (PCG) "Depois há um trabalho dos coordenadores de departamento que muitas vezes não é feito e não é feito porque nem sequer levam as pessoas do departamento a refletir sobre o que é que devemos fazer para provocar mudanças(...)" (PCG) "Nós fazemos a análise dos resultados dos alunos de uma forma superficial, sem adiantarmos práticas pedagógicas concretas ou práticas de intervenção da escola. Nós chegamos à conclusão que os alunos têm, por exemplo, no confronto entre as próprias disciplinas que têm avaliação interna ou externa e vêm ali sintonias graves e que eram importantes colmatar, analisam aquilo mas depois em termos de intervenção da escola global, do conjunto de professores ligados a essas disciplinas para provocar mudanças, não existe(...)" (PCG)."Fomos perdendo efetivamente algum trabalho colaborativo que se fazia na escola e nessa perda de trabalho foi perdendo pessoas com essa capacidade, com essa visão do global que podiam fazer esse trabalho de coordenação e agora não é assim(...)" (PCG)</p>	E2

			"Residuais, muito poucos quase nada, nada, eu acho que não há supervisão(...), (D)"(...)não temos grandes práticas de supervisão pedagógica." (D)	E2
			"Os processos de supervisão desenvolvidos são incipientes(...)" (D)	E3

Quadro 27. Categoria “Funções da Supervisão”

categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	UC
4. Funções da supervisão	4.1. Melhoria dos resultados dos alunos	<p>"(...) considero que para além de contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos(...)" (PCG)</p> <p>"(...) o objetivo último é ... a melhoria dos resultados escolares, da aprendizagem dos alunos. Através dos agentes que são os professores." (PCG) "(...)se houver uma melhoria do professor, se tudo contribuir para a melhoria do desempenho, das práticas pedagógicas dentro da sala de aula com os alunos ele vai ser melhor professor, vai estar melhor preparado, vai conseguir analisar melhor as situações e objetivamente vai conseguir resolver esses problemas arranjando soluções(...)" (PCG)</p> <p>"O que me preocupa também é o conjunto de alunos que é necessário a intervenção, os alunos que se mostram desinteressados pelo professor e pela aula em si, nestes casos são necessários intervenções na sala de aula de modo a perceber o que se passa de errado e muitas vezes não se liga a isto, fala-se em indisciplina mas não se percebe o porquê da mesma na sala de aula, tudo isto tem a haver com a organização das turmas e na organização da sala de aula, focarmo-nos em resultados e naqueles que os apresentam é a forma errada de encarar uma turma(...)" (PCG)</p>	E1  E3  E2
	4.2 Trabalho cooperativo	"Um aspeto favorável é, eu acho que iria aumentar o trabalho colaborativo, o trabalho cooperativo(...)" (D)	E2
	4.3. Trabalho reflexivo	<p>"(...) é também promotora do desenvolvimento profissional e porquê? Porque promove um aspeto importante que é a reflexão das práticas letivas. Aquilo que nós estamos a fazer bem e que devemos continuar, aquilo que não estamos a fazer tão bem e que podemos melhorar." (PCG)</p> <p>"(...) precisamos nós também enquanto professores de melhorar isso, e melhoramos se tivermos uma atitude de reflexão, de partilha com as práticas pedagógicas e de documentos entre nós(...)" (PCG)</p>	E1  E3

	<p>4.4 Melhoria das práticas da Escola</p>	<p>"(...) é um trabalho de melhoria de práticas pedagógicas." é a relação dos Professores com os alunos por exemplo, nas práticas pedagógicas que os Professores têm com os alunos. E neste sentido, penso que todos nós temos sempre alguma coisa para melhorar." (PCG)"(...)se melhorarmos as práticas pedagógicas então temos a ganhar com isso, porque vamos evoluir, vamos ser melhores, em determinados aspetos que são aspetos importantes naquilo que são objetivos comuns do nosso agrupamento."(PCG)</p> <p>"Esta observação em par das coisas, na minha opinião, é a melhor maneira de inserirmos mudanças no emprego para evitar intervenções tipo(...)" (PCG)" (...)o outro é que tem a mania que sabe". Isto também para melhorar as capacidades de intervenção das pessoas, ou seja, tirar proveito de cada ocasião para melhorar a interação da observação entre os professores, são dados a tirar." (PCG) "(...)da melhoria do trabalho pedagógico que nós fazemos(...)" (PCG)</p> <p>"(...)ao melhorar os resultados escolares dos alunos e das turmas, objetivamente também vai melhorar os resultados da escola, a imagem da escola, portanto a escola também sai beneficiada de todo este processo"(...) (PCG)</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p>
	<p>4.5 Melhoria do ensino</p>	<p>"(...)a supervisão, é potenciar esse trabalho de equipa em função da melhoria do ensino, (...)" (PCG) "(...)a supervisão, é potenciar esse trabalho de equipa em função da melhoria do ensino, da melhoria do trabalho que nós fazemos(...)" (PCG)</p> <p>"É importante que os professores percebam o programa de modo a efetuar as mudanças necessárias no ensino, ver tudo o que pode explorar."(PCG)</p> <p>"(...) melhor trabalho junto dos alunos, logo vão melhorar as aprendizagens e os resultados, o que é benéfico para todos, alunos, professor e escola. Esta forma, o processo de ensino-aprendizagem será uma melhora permanente." (D)</p>	<p>E2</p> <p>E3</p> <p>E3</p>
	<p>4.6 Melhoria dos objetivos relativos à comunidade escolar</p>	<p>"E visto neste ponto de vista, que também é o meu, e que entendo que deve ser assim, só podemos melhorar e os aspetos menos positivos e se os melhorarmos vamos melhorar muita coisa naquilo que são objetivos comuns dos professores e dos alunos e das suas famílias." (PCG )" (...)todos ganhamos, ganham os Professores, ganham os alunos, ganham as suas famílias." (PCG) "(...)há aspetos muito importantes também no crescimento dos nossos alunos. " "Aspetos de valores e princípios, porque estes alunos serão adultos da nossa sociedade amanhã e tudo aquilo que possa melhorar valores e princípios para além dos resultados escolares será bem vindo, pois estamos a tornar futuros homens e mulheres mais capazes. Esta sociedade cada vez é mais competitiva e a supervisão pedagógica, no meu entender, também pode trazer aspetos positivos a este nível, não só ao nível dos resultados escolares(...)" (PCG)</p>	<p>E1</p> <p>E1</p>

Quadro 28. Categoria “Papel das Lideranças”

Categories	Subcategorias		Unidades de Registo	UC
5. Papel das Lideranças	5. 1 De topo	5.1.1 Diretor	"No caso do diretor deverá ser capaz de passar a mensagem de que a supervisão não é a avaliação, que são coisas diferentes, no sentido de toda a gente perceber que todos ganhamos com aquilo que é a supervisão pedagógica(...)" (PCG)	E3
			"(...) ele que tem que executar as coisas." (PCG)	E2
			"Através do Conselho Pedagógico, o Diretor está a par das orientações que são aprovadas pelo Conselho Pedagógico e depois o Diretor executa-as porque ele é o órgão executor. Como é que essa supervisão é conseguida, ou pelo menos tentada? Através da nomeação dos vários coordenadores e com as várias orientações que daí são emanadas do conselho pedagógico com as indicações daquilo que deve ser feito(...)" (PCG) Em articulação com o Conselho Geral sim, penso que sim. E nesse aspeto, se calhar, deveria ser transmitida mais informação ao conselho geral por parte do conselho pedagógico, se não for mais, por uma mera indicação de informação ao próprio Conselho Geral." (PCG)	E1
			"Pode, desde logo definir ou não o seu arranque. Se não houver uma iniciativa por parte do órgão de gestão ou do órgão e se não houver a definição de um rumo obviamente que este processo, muita vezes, poderá ser inquinado (...)" (D) "(...) não quisemos que fosse um processo enviesado, muito ligado ao gabinete do diretor(...)" (D) "É um processo aberto, partilhado e é um processo que tem no seu núcleo a intervenção do conselho pedagógico e portanto as lideranças envolvidas resultam muito desta intervenção híbrida do conselho pedagógico e do gabinete do diretor." (ver também Conselho Pedagógico) (D)	E1
			"(...) nós, os diretores somos avaliados todos os dias e somos avaliados penalmente também por quem está lá em cima(...)" (D) "(...) eu como diretor posso entrar na sala de aula, raramente o faço e quando faço, peço autorização para entrar e não o tenho que fazer, ainda bem que as escolas públicas portuguesas estão dotadas de vidros há porta, portanto estamos cá fora e podemos ver, não podemos ouvir mas podemos ver o que se está a passar (...)" (D) "Eu posso sensibilizar os departamentos, o conselho pedagógico, os representantes, os coordenadores do departamento, posso sensibilizar para esse projeto mas é uma sensibilização que não pode chegar aqui em setembro por exemplo, "olhe, para o ano vamos ter supervisão", isto não é assim, tem que haver formação(...)" (D)	E2
				E2

			<p>"As lideranças podem (e devem) valorizar o processo, desde logo legitimando-o e incentivando práticas de supervisão. Só desta forma, o processo poderá funcionar e o líder conseguirá implicar os restantes. Também é desejável que dê o exemplo e se torne modelo." (D)</p>	E3
	5.1.2 Conselho Pedagógico	<p>"(...) sejam competências do conselho pedagógico(...)" (PCG)</p> <p>"Em termos do conselho geral e a figura do presidente propriamente dita, é importante para fazer um certo equilíbrio entre os diversos olhares sobre a escola e o funcionamento da escola. Pais, pessoas representantes de varias instituições daqui da zona, autarquia, o aluno que temos. As visões que temos sobre a escola que queremos e aquilo que é o projeto do diretor, o projeto de intervenção adaptado ao nosso projeto educativo. Eu não tenho que ter voz própria. Tenho durante a reunião, depois aquilo que é aprovado na reunião é que eu tenho que defender enquanto representante do órgão. Portanto é quase como um mediador entre aquilo que se passa e aquilo que se pretende no órgão e aquilo que é a atuação concreta do próprio diretor" (PCG)</p> <p>"O grande trabalho de uma pessoa que é o coordenador daquele órgão e que tem que estar mais ou menos sintonizado com aquilo que é a atividade do diretor. " (PCG)</p> <p>" Se considerarmos a supervisão sempre como alguém, ou algo, ou uma instituição ou um órgão que supervisiona, que monitoriza, que orienta. O órgão máximo, dessa orientação, dessa supervisão pedagógica é o conselho pedagógico, ou pelo menos deveria ser." (PCG) "O órgão mais importante das questões pedagógicas deva ser o Conselho Pedagógico." (PCG)</p> <p>"(...)os dados observados... sejam analisados/observados no órgão próprio que é o conselho pedagógico." (D) "(...)partir daquilo que nós temos, que é o histórico que ao longo dos anos o conselho pedagógico foi avaliando e foi anuindo até chegarmos a este ponto, sendo portanto um processo gradual." (D) "Pode, desde logo definir ou não o seu arranque. Se não houver uma iniciativa por parte do órgão de gestão pedagógica e se não houver a definição de um rumo obviamente que este processo, muita vezes, poderá ser inquinado(...)" (<b>ver também subcategoria Diretor</b>) (D) "através da validação ao longo dos anos do órgão que tem essa competência que é o conselho pedagógico" (D) "É um processo aberto, partilhado e é um processo que tem no seu núcleo a intervenção do conselho pedagógico e portanto as lideranças envolvidas resultam muito desta intervenção híbrida do conselho pedagógico e do gabinete do diretor." (D)</p> <p>"Há um trabalho que diretamente é feito pelos professores, e depois há um trabalho que é feito pelo departamento e conseqüentemente em termos de conselho pedagógico, o conselho pedagógico está nesta altura a avaliar os relatórios" (D)</p>	E1 E2 E2 E3 E1 E1 E3	

		5.1.3 Conselho Geral	<p>"O Conselho Geral é um órgão consultivo, aprecia, dá pareceres, toma resoluções nos pareceres também terá a sua força se esses pareceres forem tidos em conta. No aspeto de supervisão, não sendo um órgão que esteja hierarquicamente ligado à supervisão, poderá eventualmente através da sua força e do seu poder e das suas competências dar orientações." (PCG)</p> <p>"Eu costumo dizer assim, só há diretor porque existe um conselho geral, (...)" (PCG)</p> <p>(...) deveria ser transmitida mais informação ao conselho geral por parte do conselho pedagógico, se não for mais, por uma mera indicação de informação ao próprio Conselho Geral.)" (PCG)</p>	E3  E2  E3
	5.2 Intermédias	5.2.1 Coordenadores	<p>"A observação de aulas é efetuada pelos Coordenadores do Departamento(...)" (PCG)</p> <p>"É necessário então exigir aos coordenadores que façam o seu trabalho. Eu não posso pura e simplesmente dizer que as pessoas têm reduções de horário em determinado tipo de trabalho de coordenação e apenas fazer reuniões de conselho pedagógico. são necessários coordenadores que saibam coordenar, saibam escolher, que saibam dinamizar." (PCG)</p> <p>"(...)terá que ter necessariamente o reconhecimento dos pares(...)" (PCG) "É importante termos um coordenador capaz de fazer estas mudanças." (PCG)</p> <p>"(...) o coordenador de departamento que para isso terá que ter obrigatoriamente alguma prática, experiência e conhecimento de conseguir, perante um grupo, saber avaliá-los sistematicamente."(PCG)</p> <p>"(...) há uma dimensão de supervisão, chamemos-lhes supervisores, que compete a quem os normativos incutem essa competência funcional, que são os coordenadores de departamento (...)" (D)</p> <p>"(...) a figura dos coordenadores de departamento, ao atribuir-lhes responsabilidades na coordenação de tempos de articulação, comuns a todos os docentes, onde podem ser desenvolvidos processos de supervisão(...)" (PCG)</p>	E1  E2    E3  E1  E3
		5.2.2 Subcoordenadores	<p>"A observação de aulas é efetuada pelos subcoordenadores." (PCG)</p> <p>"Há uma dimensão de supervisão, chamemos-lhes supervisores, que compete a quem os normativos incutem essa competência funcional, que são (também) os subcoordenadores" (D)</p>	E1  E1

Quadro 29. Categoria “Papel do Supervisor Pedagógico”

categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	UC
6. Papel do Supervisor	6.1 Funções: a) Orientar b) Formar c) Aconselhar d) Observar aulas	"(...) se o supervisor, for orientador, for formador a aconselhar penso que todos temos a ganhar." E1 PCG "O supervisor deve apoiar, deve orientar, deve regular o processo formativo, digamos assim" (PCG) "não deverá ser um papel difícil, dependendo daquilo que é a sua experiência, dependendo da formação, dependendo da forma como conseguirá motivar também os próprios supervisionados." (PCG) "O papel de supervisor tem que ser entendido mediante as circunstâncias e aspetos que falamos anteriormente que são importantes também(...)" (PCG)	E1
		"(...) o supervisor, é promotor daquilo que eu designo como um bom trabalho de equipa, um bom trabalho de colaboração(...)" (PCG) "(...)terá que ter necessariamente o reconhecimento dos pares(...)" (PCG) "Tudo o que me faz olhar de maneira diferente sobre como as coisas são, é muito importante e portanto, eu posso ter um saber louco sobre tudo e mais alguma coisa mas também é preciso conseguir mobilizar esse saber. Se eu souber fazer isso, conseguirei ser uma pessoa que consegue coordenar os outros e os outros verão alguém que os conseguirá representar na ideia mais significativa(...)" (PCG)	E2
		"(...) compete aos supervisores, o contexto daquilo que é o resultado do trabalho em sede de reuniões, de planificação, de preparação e depois a implementação e não só. O trabalho prévio à existência da própria aula, porque se naturalmente há uma aula que é supervisionada previamente haverá um conjunto de trabalhos, de articulação de opções que se espera que tenham implicações na aula(...)" (D)	E1
		"(...) pessoa que coordene a supervisão, sim, acho que sim, acho que faz sentido, um coordenador que coordene a supervisão pedagógica e com assento em conselho pedagógico, isso sim, com certeza." (D)	E2
		"(...) demonstrar capacidade de diálogo e comunicação, bem como de interação com os pares. De todas estas características, sobressairá, estou certo, o profissionalismo e a responsabilidade." (D)	E3
	6.2 Intervenção	"Exerce-a dentro dos dossiers que a escola lhe propõe. Quando digo a escola digo o gabinete do diretor ou o conselho pedagógico. É aí que a sua intervenção é legitimada, é pelo carácter normativo e funcional que decorre das decisões internas." (D)	E1
	"A figura, isolada, pode não fazer sentido, mas as tarefas de supervisão, associadas a outras funções, isso sim pode ser um passo relevante na implementação dos processos de supervisão." (D)	E3	
6.3	"O supervisor, porque a relação já não vai ser uma relação de massas, vai ser uma relação mais específica com o Professor, deverá também	E1	

Isolina Jorge - A Supervisão Pedagógica em Diferentes Contextos escolares – um estudo do processo da supervisão no desenvolvimento de três Agrupamentos

	<p>Relação com o professor</p>	<p>ser motivador, porque é importante que motive aquilo que é o desenvolvimento desta supervisão pedagógica e fazer perceber aos professores que o trabalho que está a ser desenvolvido é um trabalho de cooperação e partilha mas não é um trabalho classificativo" (PCG)"contribuir para que o Professor possa melhorar práticas que não estejam de acordo com aquilo, que na opinião do supervisor, possam ser melhoradas." (PCG)</p> <p>"As pessoas apostam em alguém que tenha visão sobre as coisas, se essa pessoa não tiver, os restantes não terão a devida confiança naquele que os é suposto coordenar e representar. " (PCG)</p> <p>"Tem que ser bem aceite pelos pares, (...)" (D)</p> <p>"Terá que ser reconhecido pelos colegas com quem vai trabalhar" (...). (D)</p>	<p>E2</p> <p>E2</p> <p>E3</p>
	<p>6.4 Formação</p>	<p>"(...) obviamente que tendo formação vai tornar também mais capaz o supervisor de efetuar aquilo que é o seu trabalho". (PCG)</p> <p>"(...) há formação que é formação académica que é a única que se trata e há muita gente que tem esta formação e não possui a capacidade de aglutinação dos outros, de incentivarem, têm outras propriedades e obviamente há também o oposto mas é assim, quem eleva as capacidade de aglutinar também desenvolve capacidades para o poder fazer." (PCG) "(...)mas a formação é importante evidentemente." (PCG)</p> <p>"(...) pessoas com formação na área na área de supervisão pedagógica e essa formação adquire-se, não é só por mera experiência. Se não qualquer aluno que frequentasse as aulas no fim do ano era professor. Não é só pela questão da experiência que se ganha competência. Parece-me que em primeiro lugar deveria haver professores com formações específicas na área para depois poder implementar, então sim, a supervisão da prática letiva e tudo que esteja relacionado com a supervisão pedagógica. " (PCG)</p> <p>"Claro que sim, é evidente que nós estamos num processo em que a formação ao nível da supervisão pedagógica será, digo eu (sem dados), muito residual ainda" (D)</p> <p>"(...) eu acho que falha muito a formação, eu acho que para fazer supervisão tem que haver formação e não há muita formação, eu na minha escola tenha só 1 ou 2 pessoas que tinham formação em supervisão" (D) "Tem que ter formação nessa área de supervisão pedagógica, mestrado, formação de pós-graduação tem que ter essa formação superior" (D) "mais a formação é muito importante(...)" (D)</p> <p>"(...) se legitimar através da formação na área da supervisão(...)" (D)</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p>
	<p>6.5 Perfil</p>	<p>"(...) o supervisor deve ser um orientador de práticas pedagógicas, deve ser um transmissor de ideias e de conhecimentos e deve ter um</p>	<p>E1</p>

	<p>a) Ter visão  b) Promover trabalho de equipa  c) Ser reconhecido pelos pares  d) Ter capacidade de diálogo  e) Mobilizar saberes</p>	<p>papel também de aconselhamento para além de ser um líder como é óbvio e um motivador"(...) (PCG)</p> <p>"(...) as características de um supervisor ou de um coordenador deviam ser as características de um líder, de liderança e não de chefia de chefe. Um chefe parece-me que tem uma conotação mais negativa e o líder tem uma conotação mais positiva. Nesse aspeto deveria ser mais líder do que chefe". PCG "(...) deveria ter as características próprias de um líder." (PCG)"Se o supervisor tiver essas qualidades, ou seja, se na sua sala de aula consegue manter a disciplina sem recorrer a medidas drásticas e consegue manter a disciplina, poderá transmitir isso ao avaliado, exemplificando, mostrando muitas vezes como resolver essas situações. Se não tiver essas capacidades não me parece como é que uma pessoa não sabendo pode ensinar ou mostrar ao outro." (PCG)</p> <p>"(...) o perfil, embora haja alguma subjetividade do perfil, de como é que se escolhe o perfil, depende do contexto e de um conjunto de circunstâncias obviamente, depende até da própria mobilidade docente em resultado dos concursos, há um conjunto de factores que não são fáceis numa escola de transição como é a nossa, não são fáceis de fixar." (D)</p> <p>"(...) tem que ter características pessoais que eu acho que é importante para todos os cargos que se desempenha, tem que ser bem aceite pelos pares, tem que ser uma pessoa que não levante problemas antes de resolvê-los, uma pessoa consensual, tem que ser uma pessoa com bom censo, uma pessoa pacífica, são estas as características" (D )</p> <p>"Poderá ser, por princípio, o coordenador ou subcoordenador de departamento ou, existindo, alguém com formação na área (...)" (D)</p>	<p>E3</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p>
--	---	--	---

Quadro 30. Categoria “Visão Sobre a Avaliação”

Categories	Subcategorias		Unidades de Registo	UC
7. Visão sobre a Avaliação	7.1 Observação de aulas	7.1.1 Pelo Coordenador /Supervisor	"(...)as disciplinas de Matemática e Português, que são neste momento as disciplinas que no terreno estão efetivamente com observação de aulas(...)" (PCG)"Agora a forma como nós temos que vemos a observação de aulas é que se calhar marcará a diferença no sucesso daquilo que é a supervisão pedagógica."(PCG) "Eu próprio, eu encararia como um desafio, de perceber que ninguém faz tudo bem, que todos nós temos aspetos a melhorar e em função disso, encararia num aspeto positivo e de perceber que alguém estava ali não para me classificar mas para me ajudar a melhorar aspetos que eu de certeza absoluta tenho, porque não faço tudo bem. " (PCG)	E1
			"Eu acho que a observação de aulas, por si, não sei se melhoraria alguma coisa" (PCG)	E2
			"Produtiva se ... não haver tensão, conflito entre o avaliador e o avaliado, se for numa perspetiva de construção, de análise, de reflexão e de melhorar os resultados escolares parece-me evidente que é melhor a avaliação interna, porque o professor avaliado e o professor avaliador se conhecem, estão numa atitude de construção." (PCG)	E3
			"O Supervisor será, uma espécie de registo, permitindo, na reunião pós-observação, analisar estratégias que se revelaram eficazes e outras situações que poderão carecer de maior atenção." (D)	E3
		7.1.2 Por pares	Esta observação em par das coisas, na minha opinião, é a melhor maneira de inserirmos mudanças no emprego para evitar intervenções tipo "o outro é que tem a mania que sabe" (PCG)	E2
			"(...)deverá ser um docente, um colega de trabalho, mas tal pressupõe a construção, prévia, de um modelo e de instrumentos por todos legitimados." (D)	E3
		7.1.3 Por um agente externo	"A importância desta observação é do ponto de vista processual ter alguém externo que nos aponte algumas dicas construtivas no sentido de melhorar a aula." (PCG)	E2
		"Discordo da avaliação externa, nos moldes em que atualmente é aplicada, associada aos processos de avaliação de desempenho." (D)	E3	
	7.2 Avaliação de desempenho	"(...) para nós fazemos também a supervisão temos que ir avaliando o trabalho que é desenvolvido, porque é a partir dessa avaliação que nós conseguimos mudanças." (PCG) "(...)acho que não há problema absolutamente nenhum e que os professores não rejeitam quando de alguma forma há esse tipo de acompanhamento.. Se houver um acompanhamento prévio e sistemático, consciente e transparente, chega-se a uma determinada altura em que é preciso fazer um balanço daquilo que aquela pessoa fez	E2	

**Isolina Jorge - A Supervisão Pedagógica em Diferentes Contextos escolares – um estudo do processo da supervisão no desenvolvimento de três Agrupamentos**

		em função de todo o trabalho que foi desenvolvido e assim se elimina grande parte dos atritos sobre a avaliação." (PCG)	
		"Existe a supervisão da prática letiva quando solicitada pelo Professor, no fundo, avaliado, porque tem aquelas condições quando muda de escalão, do quarto para o quinto por exemplo". (PCG)	E3
	7.4 Avaliação dos alunos	"(...)ao nível das avaliações dos alunos, é mais sistemática, tenta-se reduzir a parte subjetiva das avaliações, embora haja virtudes na subjetividade e na objetividade. Mas, tentamos reduzir essa subjetividade, portanto houve claramente melhorias nesse aspeto(...)" (PCG)	E3
	7.5 Associada à supervisão	"Supervisão somos nós que escolhemos este caminho, a avaliação não" E1 PCG "Embora sejam diferentes, supervisão e avaliação, têm aspetos que eu considero que devem ser iguais(...)" (PCG)	E1
		"(...)do meu ponto de vista são coisas distintas.. Não quer dizer que a avaliação não faça depois, numa determinada altura, parte daquilo que deve ser a supervisão." (PCG)	E2
		"a avaliação terá que fazer parte da supervisão, agora não misturemos uma coisa com outra, no meu ponto de vista." (PCG)	E2
		"Perante os professores eu acho que, antes de mais nada, tem de ser estabelecida a diferença." (PCG) "se nós conseguirmos mobilizar as pessoas para a ação eu acho que se eliminam todos estes problemas relacionados com o que é a avaliação, o que é a supervisão, o que são estas coisas todas. Eu penso que tem a ver um pouco com as lideranças que se estabelecem nos grupos de trabalho onde nós estamos. " (PCG)	E2
		"(...)numa fase inicial eu acho que é um projeto perdido porque não vamos ter os professores do nosso lado, os professores não gostam de ser avaliados, ninguém gosta de ser avaliado eu acho que os professores não gostam de ser avaliados e eu sou um professor e falo também de causa própria, não gosto muito de ser avaliado(...)" (D)	E2
		"(...)eu acho que essa fase de avaliação só depois do processo estar bem concretizado na escola, só depois dos professores o entenderem bem, até lá eu acho que se está a perder tempo porque o projeto não vai avançar, não vamos ter os professores no nosso lado." (D)	E2
	7.6 Perceção	"A avaliação classifica, a avaliação não podemos fugir a ela"(...) ( PCG)	E1
		"A avaliação será o resultado de um trabalho, um olhar sobre aquilo que é feito por uma determinada pessoa, num determinado processo que será dialogado de alguma forma e traçado um determinado percurso ou um determinado caminho(...)" (PCG)	E2
		"Não concebo supervisão sem observação de aulas, pois é aí que radica todo o processo. Pode haver supervisão em termos de preparação de materiais, planificações, teorização de estratégias, mas será na sala de aula que o professor fará a diferença." (D) "Se o processo que a suporta foi bem estruturado e conhecido pelos implicados, numa lógica de melhoria contínua, sim, poderá ser uma oportunidade de melhoria, de questionamento e aprendizagem permanente (...)" (D)	E3

Quadro 31. Categoria “Visões Associadas às Políticas de Governo”

Categories	Subcategorias	Unidades de registo	UC
8. Visões associadas às políticas do Governo	8.1 Legislação	"(...) a avaliação tem um carácter legislativo que é impossível de a retirar."E1 PCG "Os termos legais da avaliação são definidos pelos ministério da educação, pela tutela e temos quedos cingir aquilo que nos obrigam desde logo com as cotas que temos na avaliação(...)" (PCG)	E1
		"Neste momento se nós formos olhando para a legislação nós temos possibilidades de intervenção em termos de organização da escola(...)" (PCG)	E2
		"Não adianta de nada legislar se os agentes de ação não tiverem formação, para concretizar o que está legislado(...)" (PCG)	E3
		"(...) daí passamos para esta vertente mais vinculativa ou normativa, portanto já não portanto não é experimental, é exatamente formal na perspectiva em que a lei o define relativamente aos coordenadores e aos supervisores,(...)" (D) "(...) são eles que têm o perfil adequado, principalmente porque resultam daquilo que diz o normativo (decreto-lei 137º) que diz que compete ao coordenador a função supervisiva (...)" (D)	E1
	8.2 Estatuto da carreira docente	"Com as alterações que existiram no estatuto da carreira docente e que trouxeram muitos conflitos entre colegas exatamente por causa da avaliação em que se colocavam de um lado os avaliadores e do outro lado os avaliados e provocou muita tensão e conflito (...)" (PCG)	E3
	8.3 Ministério da Educação	"(...) não é só do Ministério, que por acaso tem muita culpa nas asneiras que se vão fazendo na nossa educação" (D) "Supervisão e Avaliação são conceitos distintos até por confusão do ministério, o primeiro conceito até foi criado pelo ministério, mas existem pontos em que os conceitos se tocam." (D)	E2 E3

Quadro 32. Categoria “Visões Associadas a fatores externos”

categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	UC
9. Visões associadas a fatores externos	9.1 Avaliação externa	"Quando falamos que é importante para melhorar os resultados dos alunos, obviamente que aquilo que baliza a avaliação externa, a avaliação do ministério da educação são os resultados(...)" (PCG)	E3
		"(...) começa a ser exigido na avaliação externa que a inspeção vem fazer às escolas de 4 em 4 anos" (D)	E2
	9.2 Sindicatos	"(...) foi um grande combate dos Sindicatos, muitas coisas que não se fazem na educação, eu acho que a culpa também é dos Sindicatos mas, eu acho que sim, em contexto, a supervisão pura ou a grande supervisão(...)" (D)	E2

Quadro 33. Categoria “Desempenho dos professores”

categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	UC
10. Ação/ Desempenho dos professores	10.1 Ação dos professores	"Nestas situações de alunos, principalmente de alunos problemáticos ao nível da indisciplina tem um bocado a ver com uma capacidade inata. Por um lado há professores que conseguem resolver muito bem problemas de indisciplina sem recorrer a medidas disciplinares. Dentro da sala de aula resolvem os problemas. Isso parece-me às vezes um bocado inato, complementado com alguma experiência, bom senso. E poderá também eventualmente melhorar com alguma leitura, alguma formação na área da resolução de conflitos." (PCG)	E3
	10.2 Avaliação do desempenho	"(...) eu acredito por exemplo neste agrupamento que o trabalho desenvolvido por todos os Professores é um trabalho de qualidade mas como em todas as profissões não existem só Excelentes nem existem só Mediócras. Se o trabalho desenvolvido, é um trabalho de qualidade(...)" (PCG)	E1
	10.3 Trabalho colaborativo	"Aqueles alunos que pontualmente têm dificuldades numa determinada matéria têm na pessoa do professor coadjuvante uma ajuda. Este trabalho colaborativo, mesmo dentro da sala de aula, é mais importante que a observação de aulas. A direção da aula, os trabalhos da aula seriam sempre da responsabilidade do professor titular mas este sabia que tinha ali um apoio muito grande para isto, e isto, fundamentalmente nas áreas de maior insucesso." (PCG)	E2
	10.4 Resistência à mudança	"(...)dar a formação aos professores é importante." (D) "(...)a maior parte não tem, nem quer ter, nem quer saber, não é que tenham que saber, não é uma área que lhes apeteça(...)." (D)  "Para além de se perder este trabalho e as pessoas se afirmarem no seu espaço de trabalho "Eu aqui é que mando", neste espaço de trabalho muito individualizados dos professores, a sala de aula, eu acho que tem influencias negativas em termos de formação." (PCG)	E2  E2

Quadro 34. Categoria “Organização Escolar”

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
<p>11 . <b>Organização da escola</b></p>	<p>11.1 Eleição das Lideranças</p>	<p>"O que legitima o diretor é haver efetivamente eleições democráticas para um conselho geral onde estão representadas várias comunidades, entre as quais, os docentes da qual eu faço parte(...)" (PCG) "Às vezes a escolha dos coordenadores, pode ser condicionada pela própria existência do que podem escolher mas a maior parte das vezes, está demasiado ligada aos processos burocráticos das coisas que tem um peso imenso naquilo que se chama a orientação das escolas" (PCG)</p> <p>"Aparecem de 2 maneiras, ou por um processo eleitoral a partir dos nomes indicados pelo diretor que é o caso dos coordenadores de departamento ou por nomeação que é o caso dos subcoordenadores e portanto, nessa base houve aqui, no contexto de análise, tanto do diretor como do plenário dos departamentos uma decisão. Foram os departamentos que escolheram os coordenadores, foi o diretor que nomeou os subdiretores(...)" (D)</p>	<p>E2</p> <p>E1</p>
	<p>11.1 Formação de turmas</p>	<p>Há um problemas logo à partida muito grande que é a forma como se constitui as turmas. É importante as pessoas refletirem no modo como construímos as turmas, quando estas coisas acontecem é que as pessoas ganham consciência das consequências da má construção de turmas, os maus resultados. O grande problema é que, muitas vezes quando estes assuntos são discutidos, não o são devidamente, evitando estas situações de intervenções estamos a evitar que o necessário seja discutido, sendo estas propostas de mudanças, evolução dos alunos, reorganização das turmas, mobilidade de alunos, efetivamente não há nenhuma discussão sobre isto nem mesmo pelas próprias reuniões de pais(...)" (PCG), "(...)se o meu filho quer, gostaríamos que assim fosse" e por causa disto, fazemos com haja mudanças que nem deveriam acontecer." (PCG)</p>	<p>E2</p>

	11.2 Aplicação do processo superviso	"(...) estou a falar em abstracto, não é o nosso caso, mas na escola A, B ou C, no topo nacional, há várias formas de interpretar e aplicar este processo. O nosso não é melhor nem pior, é uma interpretação que fizemos daquilo que pretendemos no nosso contexto específico e portanto, nessa perspetiva depende muito do design que foi feito e como é que o assumimos de forma racional, pragmática e funcional (...)" (D)	E1
	11.3 Avaliação externa	"(...) começa a ser exigido na avaliação externa que a inspeção vem fazer às escolas de 4 em 4 anos (...)" (D )  "Quando falamos que é importante para melhorar os resultados dos alunos, obviamente que aquilo que baliza a avaliação externa, a avaliação do ministério da educação são os resultados" (PCG)	E2  E1
	11.4 Mudança de Mentalidades	"(...) que hajam novas mentalidades para que nos ajudem também a implementar a supervisão pedagógica nas escolas." (PCG)	E3

## ***GUIÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO***

### **Identificação**

5. *Género*
6. *Tempo de serviço*
7. *Situação profissional*
8. *Habilitação académica*
9. *Cargos desempenhados nos últimos 5 anos*

### **Questionário**

*Problema: Como se caracterizam os processos e supervisão e de que modo são usados para o desenvolvimento profissional e organizacional da Escola.*

**31. (Classifique por grau de concordância) A supervisão deve ser efetuada:**

- e) Na formação inicial.
- f) Ao longo de toda a vida.
- g) Para efeitos de progressão na carreira.
- h) Nunca.

**32. (Classifique por grau de concordância) A supervisão deve incidir sobre:**

- e) Os professores contratados.
- f) Todos os docentes.
- g) Os professores efetivos.
- h) Nenhum.

**33. (Classifique por grau de concordância) A supervisão serve para:**

- g) Dar oportunidade aos professores de adquirirem novas aprendizagens.
- h) Orientar as práticas letivas dos professores.
- i) Cooperar e partilhar materiais pedagógicos.
- j) Monitorizar e avaliar.
- k) Desenvolver competências.
- l) Apoiar os professores em início de carreira.

**34. (Classifique por grau de concordância) Considerando a sua formação académica e a sua prática profissional, explicita o modo como entende os conceitos enunciados.**

- j) Supervisão e avaliação são conceitos distintos.
- k) O processo supervisivo é exclusivamente orientador e formativo.
- l) Supervisionar é avaliar numa vertente formativa que visa a melhoria das práticas do professor.
- m) Supervisionar é avaliar numa vertente de “prestação de contas” que não propicia a mudança do desempenho do professor.
- n) Supervisão e avaliação estão intrinsecamente relacionadas.
- o) Avaliar é medir, quantificar com o objetivo de certificar o grau de profissionalismo do professor.
- p) A avaliação visa regular e melhorar o processo ensino/aprendizagem.
- q) A avaliação tem subjacente uma intenção de controlo e não de trabalho do professor.
- r) Avaliar e supervisionar são práticas que se complementam.

**35. (Classifique por grau de concordância) Indique a sua opinião quanto à existência da supervisão pedagógica na escola.**

- e) Fomenta a reflexão sobre as práticas pedagógicas.
- f) É útil para a preparação das aulas.
- g) Retira tempo ao docente para pensar por si.
- h) Promove a autocorreção e o autoaperfeiçoamento.

**36. Classifique por grau de concordância o modo como analisa o papel da liderança na supervisão.**

- e) Fomenta a reflexão sobre as práticas pedagógicas.
- f) É útil para a preparação das aulas.
- g) Retira tempo ao docente para pensar por si.
- h) Promove a autocorreção e o autoaperfeiçoamento.

**37. (Classifique por grau de concordância) Quais as funções de um supervisor pedagógico.**

- f) Orientar as práticas pedagógicas.
- g) Observar aulas.
- h) Transmitir conhecimentos.
- i) Aconselhar.
- j) Ajudar a organizar o trabalho do professor.

**38. (Classifique por grau de concordância) Como avalia a ação do diretor de turma na promoção do trabalho colaborativo do conselho de turma**

- e) Favorece a articulação entre todos os docentes do Conselho de Turma.
- f) Motiva os docentes do Conselho de Turma para ensinamentos diferenciados
- g) Funciona como líder dos professores do Conselho de Turma.
- h) Promove a planificação conjunta de estratégias de ensino.

**39. (Classifique por grau de concordância) Como avalia a ação do Coordenador na promoção do trabalho colaborativo do Departamento.**

- e) Favorece a articulação entre todos os docentes do Departamento.
- f) Motiva os docentes do Departamento para ensinamentos diferenciados
- g) Funciona como líder dos professores do Departamento.
- h) Promove a planificação conjunta de estratégias de ensino.

**40. Manifeste o seu grau de concordância relativamente à observação de aulas.**

- k) Promove a autonomia profissional.
- l) Identifica as necessidades de formação.
- m) Proporciona um olhar focalizado sobre as competências dos professores.
- n) É promotora do desenvolvimento profissional,
- o) Promove a reflexividade das práticas letivas.
- p) Contribui para o mal-estar entre o professor e supervisor.
- q) Apenas serve para mudar de escalão.
- r) Contribui para uma melhor avaliação de desempenho.
- s) Proporciona a reflexão sobre as práticas letivas.
- t) Contribui para a melhoria dos resultados dos alunos.
- u) Não traz mais-valias

**41. (Classifique por grau de concordância) A análise das aulas deve ser efetuada nas reuniões de Departamento porque:**

- d) Daí resultam melhorias.
- e) É mais produtiva.
- f) Não é desejável perder tempo com a discussão das aulas dos colegas.

**42. (Classifique por grau de concordância) Os fatores que contribuem para uma supervisão eficaz.**

- d) Colaboração entre coordenador e professor.
- e) Sentido de liderança.
- f) Capacidade de motivação.

**43. (Classifique por ordem de concordância) A supervisão é importante para o desenvolvimento:**

- e) Profissional.
- f) Organização.
- g) Do ensino.
- h) Da escola.

**44. (Classifique por grau de concordância) A supervisão serve para:**

- e) Ensinar a ensinar.
- f) Orientar.
- g) Partilhar e avaliar.
- h) Ajudar e acompanhar.

**45. (Classifique por grau de concordância) Evidencie o seu grau de concordância em relação à utilidade da atividade supervisiva para a evolução do trabalho do professor e repercussão no sucesso da aprendizagem na escola.**

- h) A atividade supervisiva formativa ajuda o professor a desenvolver-se como pessoa e como profissional.
- i) Permite o alargamento da visão de ensino (para além de mera transmissão de conhecimentos).
- j) Estimula o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a melhoria da prática profissional.
- k) Promove um acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e respectivos resultados, conduzindo à reorientação da ação do professor.
- l) Proporciona a criação de ambientes promotores da construção e do progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.
- m) Mobiliza dinâmicas de trabalho colaborativo que assentam na observação crítica, na problematização, na pesquisa, no diálogo e na permuta de saberes e práticas.
- n) A atividade supervisiva tem como finalidade apoiar, orientar e regular o processo formativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional do docente.

**46. Analise por ordem de concordância os impactos da realização da Supervisão:**

- g) Acompanha e orienta o percurso profissional e o processo formativo do professor.
- h) A observação das aulas perturba o relacionamento entre os colegas e gera um ambiente desagradável dentro da unidade orgânica.
- i) A presença do supervisor na sala de aula é incômoda porque tem como objetivo a avaliação quantitativa.
- j) O supervisor deve induzir a reflexões partindo das práticas observadas.
- k) A avaliação do supervisor pode interferir na progressão da carreira.
- l) O poder dado ao supervisor dificulta a aprendizagem autónoma e colaborativa e o desenvolvimento profissional do professor.

**47. (Assinale por ordem de concordância) Os fatores associados aos docentes que, na sua opinião, dificultam a prática supervisiva.**

- g) Os docentes não acreditam na avaliação do desempenho docente.
- h) Os docentes preferem trabalhar individualmente.
- i) Os docentes não partilham ideias ou materiais.
- j) Os docentes não veem benefícios em trabalharem com a orientação de um supervisor.
- k) Os docentes recusam todo o mecanismo de supervisão do desempenho docente.
- l) Os docentes não reconhecem qualificação profissional aos supervisores para desempenharem as funções supervisivas.

**48. (Classifique por grau de concordância) Os professores associam supervisão com avaliação**

- f) Na avaliação do desempenho.
- g) Na avaliação da escola.
- h) No trabalho de pares.
- i) Nunca associam.
- j) Não responde.

**49. Considera que a supervisão estimula o desenvolvimento da sua prática pedagógica e do processo de ensino/aprendizagem?**

- c) Sim
- d) Não

**19.1 Se sim de que forma (assinale com um X a opção que considera adequada)**

- e) Melhora a compreensão dos problemas do ensino e da aprendizagem.
- f) Melhora os resultados dos alunos.
- g) Fomenta o aumento de criatividade do professor.
- h) Contribuiu para uma maior eficácia da escola.

**50. (Classifique por grau de relevância) Na escola onde trabalha quais as situações em que se exerce supervisão:**

- f) Reuniões de departamento.
- g) Observação de aulas.
- h) Direção.
- i) Trabalho de pares.
- j) Em nenhuma circunstância.

**51. (Classifique por grau de relevância) O supervisor deve ter tido experiência profissional como.**

- h) Coordenador.
- i) Diretor de turma.
- j) Membro da equipa de avaliação.
- k) Membro da direção.
- l) Professor com mais tempo de serviço.
- m) Professor com experiência na área.
- n) Professor com formação na área.

**52. (Classifique por ordem de relevância) As características que consideram essenciais ao perfil do supervisor.**

- k) Conhecimentos científicos e pedagógicos.
- l) Disponibilidade para exercer o cargo.
- m) Conhecimento da cultura organizacional da escola.
- n) Formação especializada para o exercício do cargo.
- o) Experiência profissional.
- p) Capacidade de relacionamento interpessoal.
- q) Conhecimentos para orientar e reorientar as práticas.
- r) Flexibilidade/compreensão.
- s) Empatia/simpatia.
- t) Abertura a novas ideias e modos de “fazer”.

**53. (Classifique por ordem de relevância) Os constrangimentos à realização de supervisão.**

- i) Falta de horários comuns.
- j) Ser realizada por pares.
- k) Falta de formação dos supervisores.
- l) Obriga a ter aulas observadas.
- m) Sobrecarga de trabalho.
- n) Falta de disponibilidade por parte do professor.
- o) Falta de apoio institucional.
- p) Nenhum.

**54. (Classifique por grau de importância) Que experiências considera determinantes para o seu desenvolvimento enquanto professor.**

- e) Reuniões de departamento.
- f) Formação.
- g) Observação de aulas.
- h) Reuniões de grupo.

**55. (Classifique por grau de importância) Que aspetos considera mais importantes no processo de supervisão.**

- f) A troca de experiências.
- g) O trabalho colaborativo.
- h) A criação de materiais didáticos.
- i) A criação de instrumentos de avaliação.
- j) O acompanhamento efetuado pelo coordenador.

**56. (Classifique por grau de importância) Relativamente ao perfil do supervisor indique a importância que atribui a cada um dos seguintes aspetos:**

- f) Disponibilidade para exercer a função.
- g) Formação especializada.
- h) Conhecimento da cultura organizacional.
- i) Experiência profissional.
- j) Capacidade de relacionamento interpessoal.

**57. (Classifique por ordem de importância) Que características deve ter um supervisor**

- f) Liderança.
- g) Aconselhamento.
- h) Motivação.
- i) Partilha.
- j) Autoridade.

**58. (Classifique por grau de importância) O que pode ser importante para a prática da supervisão?**

- d) Disponibilidade de tempo.
- e) Espaço físico.
- f) Horários coincidentes.

**59. Reflita, agora, acerca da frequência das dinâmicas, a seguir apresentadas, no trabalho que o coordenador desenvolve.**

- h) Planificação de aulas com os colegas.
- i) Preparação/partilha de materiais didáticos.
- j) Elaboração conjunta de instrumentos de avaliação.
- k) Assistência informal às aulas dos colegas.
- l) Discussão com os colegas sobre a resolução de situações relativas ao processo de ensino/aprendizagem.
- m) Partilha de dificuldades e tentativa conjunta de as solucionar.
  - n) Oportunidade para aprender com os colegas em diálogos informais.

**60. Indique a frequência dos procedimentos adoptados nas reuniões de Grupo Disciplinar.**

- g) Os professores manifestam disponibilidade e interesse para trabalhar em conjunto.
- h) Os professores, por iniciativa própria, partilham materiais e experiências relacionados com o processo ensino/aprendizagem.
- i) O subcoordenador orienta e apoia o trabalho desenvolvido pelos professores.
- j) Nas reuniões existem momentos propícios à reflexão conjunta e consequente apresentação de sugestões/ estratégias de melhoria do trabalho a desenvolver pelo professor.
- k) Os professores evidenciam abertura para elaborar projetos em equipa.
- l) O subcoordenador promove a troca de experiências/partilha de saberes e a cooperação entre os professores do Subdepartamento.

Tabela 1 – Questão 1\_ Como deve ser efetuada a supervisão

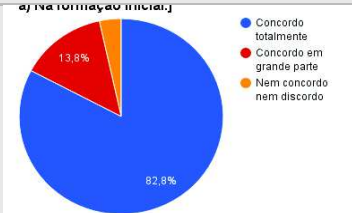
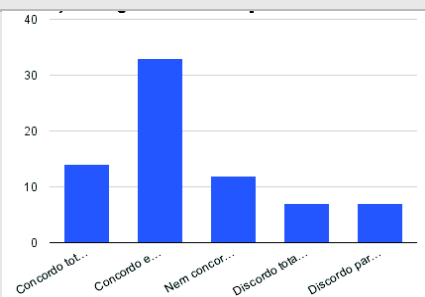
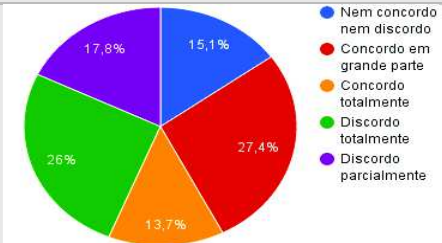
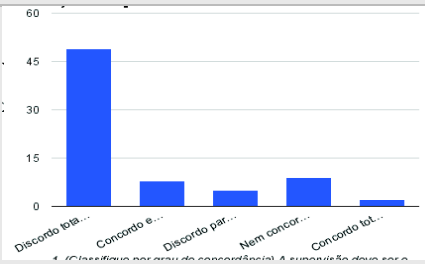
1.(Classifique por grau de concordância) A supervisão deve ser efetuada:				
<b>a) Na formação inicial.</b>				
	E1	E2	E3	Total dos respondentes
Concordo em grande parte	28,1 %	19,0 %	25,0 %	
Concordo totalmente	59,4 %	71,4 %	55,0 %	
Discordo parcialmente	0 %	0 %	5,0 %	
Discordo totalmente	6,3 %	4,8 %	5,0 %	
Nem concordo nem discordo	6,3 %	4,8 %	10,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>b) Ao longo de toda a vida.</b>				
	E1	E2	E3	
Concordo em grande parte	34,4 %	57,1 %	50,0 %	
Concordo totalmente	18,8 %	23,8 %	15,0 %	
Discordo parcialmente	12,5 %	4,8 %	10,0 %	
Discordo totalmente	9,4 %	4,8 %	15,0 %	
Nem concordo nem discordo	25,0 %	9,5 %	10,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>c) Para efeitos de progressão na carreira.</b>				
	E1	E2	E3	
Concordo em grande parte	25,0 %	38,1 %	20,0 %	
Concordo totalmente	9,4 %	14,3 %	20,0 %	
Discordo parcialmente	21,9 %	9,5 %	20,0 %	
Discordo totalmente	21,9 %	28,6 %	30,0 %	
Nem concordo nem discordo	21,9 %	9,5 %	10,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>d) Nunca.</b>				
	E1	E2	E3	
Concordo em grande parte	9,4 %	9,5 %	15,0 %	
Concordo totalmente	6,3 %	0 %	0 %	
Discordo parcialmente	6,3 %	9,5 %	5,0 %	
Discordo totalmente	68,8 %	71,4 %	60,0 %	
Nem concordo nem discordo	9,4 %	9,5 %	20,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Tabela 2. Questão 2\_A supervisão deve incidir sobre..

2.(Classifique por grau de concordância) A supervisão deve incidir sobre:				
<b>a) Os professores contratados.</b>				
	E1	E2	E3	Global
Concordo em grande parte	21,9 %	42,9 %	5,0 %	
Concordo totalmente	18,8 %	14,3 %	30,0 %	
Discordo parcialmente	15,6 %	0 %	15,0 %	
Discordo totalmente	31,3 %	38,1 %	40,0 %	
Nem concordo nem discordo	12,5 %	4,8 %	10,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>b) Todos os docentes</b>				
	E1	E2	E3	
Concordo em grande parte	21,9 %	42,9 %	25,0 %	
Concordo totalmente	37,5 %	47,6 %	45,0 %	
Discordo parcialmente	12,5 %	0 %	5,0 %	
Discordo totalmente	6,3 %	4,8 %	15,0 %	
Nem concordo nem discordo	21,9 %	4,8 %	10,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>c) Os professores efetivos.</b>				
	E1	E2	E3	
Concordo em grande parte	25,0 %	42,9 %	15,0 %	
Concordo totalmente	15,6 %	14,3 %	25,0 %	
Discordo parcialmente	12,5 %	0 %	10,0 %	
Discordo totalmente	34,4 %	38,1 %	35,0 %	
Nem concordo nem discordo	12,5 %	4,8 %	15,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Isolina Jorge - A Supervisão Pedagógica em Diferentes Contextos escolares – um estudo do processo da supervisão no desenvolvimento de três Agrupamentos

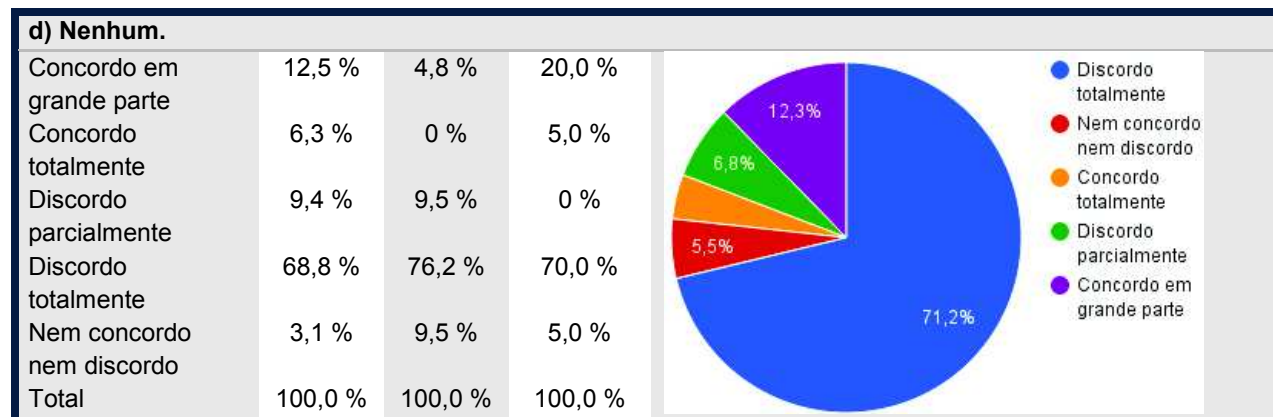
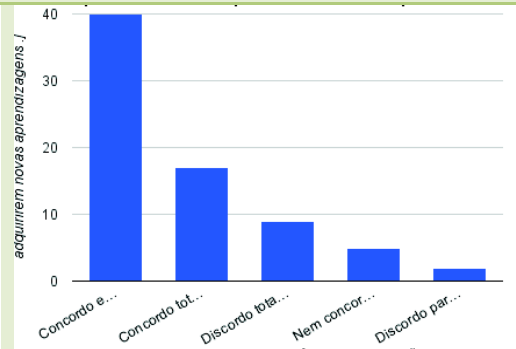
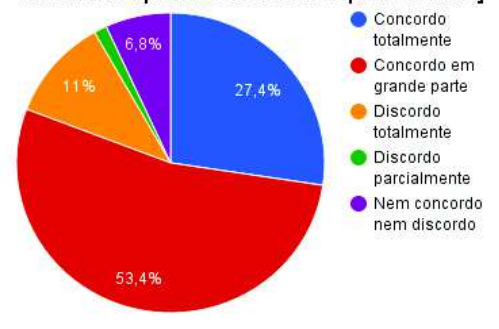


Tabela 3. Questão 3\_A supervisão serve para...

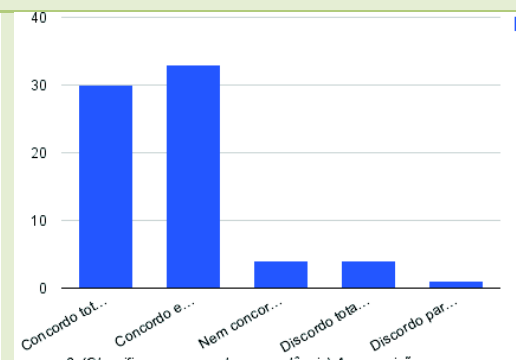
<b>3.(Classifique por grau de concordância) A supervisão serve para:</b>			
<b>a) Dar oportunidade aos professores de adquirirem novas aprendizagens.</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	56,3 %	71,4 %	35,0 %
Concordo totalmente	21,9 %	19,0 %	30,0 %
Discordo parcialmente	15,6 %	0 %	10,0 %
Discordo totalmente	0 %	4,8 %	15,0 %
Nem concordo nem discordo	6,3 %	4,8 %	10,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

<b>b) Orientar as práticas letivas dos professores.</b>			
Concordo em grande parte	53,1 %	52,4 %	55,0 %
Concordo totalmente	25,0 %	33,3 %	25,0 %
Discordo parcialmente	0 %	4,8 %	0 %
Discordo totalmente	12,5 %	4,8 %	15,0 %
Nem concordo nem discordo	9,4 %	4,8 %	5,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

<b>c) Cooperar e partilhar materiais pedagógicos.</b>			
Concordo em grande parte	37,5 %	4,8 %	55,0 %
Concordo totalmente	50, %	52,4 %	0 %
Discordo parcialmente	0 %	38,1 %	25,0 %
Discordo totalmente	3,1 %	0 %	15,0 %
Nem concordo nem discordo	9,4 %	4,8 %	5,0 %
Total	100,0 %	100 %	100,0 %



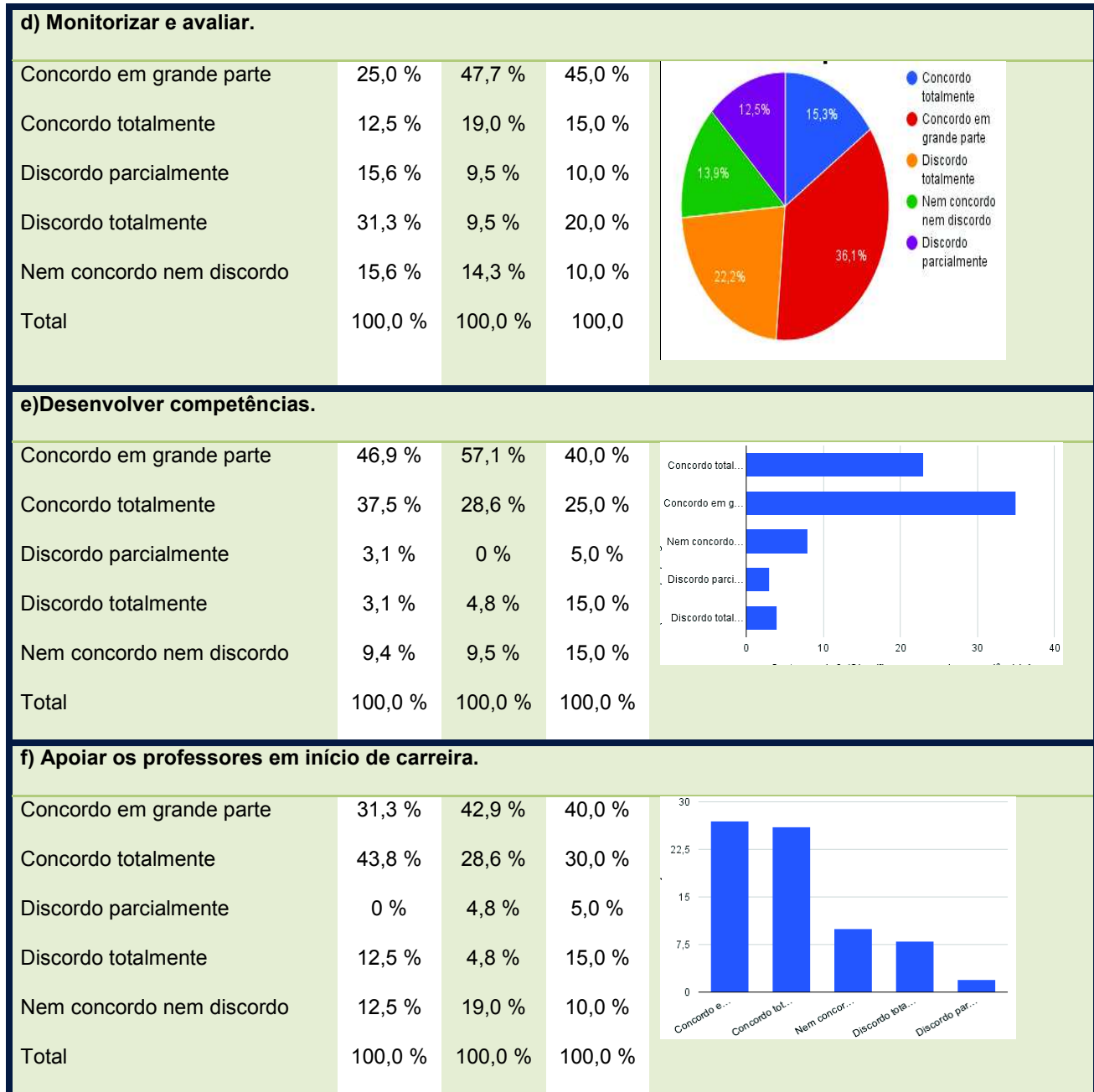
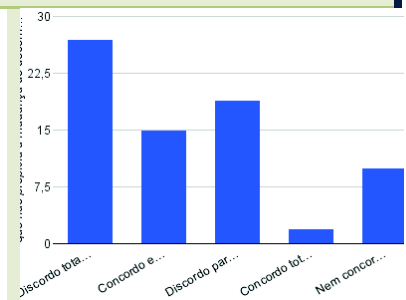


Tabela 4. Questão 4\_Modo como entendo os conceitos

<b>4. Considerando a sua formação académica e a sua prática profissional, explicita o modo como entende os conceitos enunciados:</b>			
<b>a) Supervisão e avaliação são conceitos distintos.</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	34,4 %	42,9 %	50,0 %
Concordo totalmente	56,3 %	38,1 %	30,0 %
Discordo parcialmente	6,3 %	14,3 %	15,0 %
Discordo totalmente	0 %	0 %	0 %
Nem concordo nem discordo	3,1 %	4,8 %	5,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %
<b>b) O processo supervensivo é exclusivamente orientador e formativo.]</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	31,3 %	71,4 %	25,0 %
Concordo totalmente	53,1 %	14,3 %	25,0 %
Discordo parcialmente	6,3 %	4,8 %	20,0 %
Discordo totalmente	3,1 %	0 %	25,0 %
Nem concordo nem discordo	6,3 %	9,5 %	5,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %
<b>c) Supervisionar é avaliar numa vertente formativa que visa a melhoria das práticas do professor.</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	37,5 %	33,3 %	40,0 %
Concordo totalmente	40,6 %	42,9 %	35,0 %
Discordo parcialmente	9,4 %	4,8 %	5,0 %
Discordo totalmente	3,1 %	0%	15,0 %
Nem concordo nem discordo	9,4 %	19,0 %	5,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

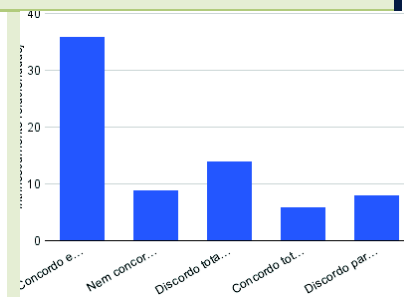
**d) Supervisionar é avaliar numa vertente que não propicia a mudança do desempenho do professor.**

Concordo em grande parte	15,6 %	19,0 %	30,0 %
Concordo totalmente	3,1 %	4,8 %	0 %
Discordo parcialmente	28,1 %	33,3 %	15,0 %
Discordo totalmente	40,6 %	28,6 %	40,0 %
Nem concordo nem discordo	12,5 %	14,3 %	15,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



**e) Supervisão e avaliação estão intrinsecamente relacionadas.**

Concordo em grande parte	37,5 %	66,7 %	50,0 %
Concordo totalmente	6,3 %	4,8 %	15,0 %
Discordo parcialmente	15,6 %	4,8 %	10,0 %
Discordo totalmente	31,3 %	9,5 %	10,0 %
Nem concordo nem discordo	9,4 %	14,3 %	15,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



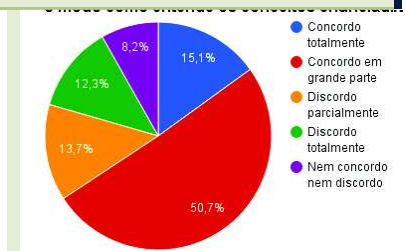
**f) Avaliar é medir, quantificar com o objetivo de certificar o grau de profissionalismo do professor.**

Concordo em grande parte	28,1 %	33,3 %	35,0 %
Concordo totalmente	21,9 %	19,0 %	25,0 %
Discordo parcialmente	12,5 %	14,3 %	15,0 %
Discordo totalmente	12,5 %	4,8 %	20,0 %
Nem concordo nem discordo	25,0 %	28,6 %	5,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



**g) A avaliação visa regular e melhorar o processo de ensino/aprendizagem.**

Concordo em grande parte	46,9 %	42,9 %	65,0 %
Concordo totalmente	9,4 %	28,6 %	10,0 %
Discordo parcialmente	15,6 %	4,8 %	20,0 %
Discordo totalmente	15,6 %	14,3 %	5,0 %
Nem concordo nem discordo	12,5 %	9,5 %	0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



**h) A avaliação tem subjacente uma intenção de controlo e não de reconhecimento do trabalho do professor.**

Concordo em grande parte	31,3 %	42,9 %	20,0 %
Concordo totalmente	28,1 %	28,6 %	35,0 %
Discordo parcialmente	9,4 %	4,8 %	25,0 %
Discordo totalmente	15,6 %	14,3 %	20,0 %
Nem concordo nem discordo	15,6 %	9,5 %	0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



**i) Avaliar e supervisionar são práticas que se complementam.**

Concordo em grande parte	28,1 %	33,3 %	55,0 %
Concordo totalmente	15,6 %	38,1 %	25,0 %
Discordo parcialmente	21,9 %	9,5 %	5,0 %
Discordo totalmente	21,9 %	0 %	0 %
Nem concordo nem discordo	12,5 %	19,0 %	15,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

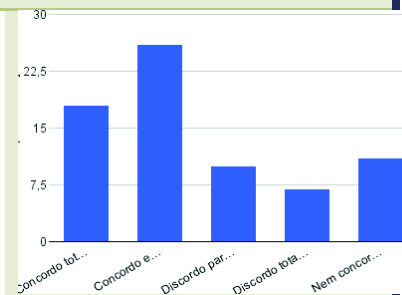


Tabela 5. Questão 5\_ Opinião quanto à supervisão pedagógica existente na escola

<b>5. Classifique por grau de concordância a sua opinião quanto à supervisão pedagógica existente na escola:</b>			
<b>a) Fomenta a reflexão sobre as práticas pedagógicas.</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	40,6 %	23,8 %	60,0 %
Concordo totalmente	37,5 %	9,5 %	5,0 %
Discordo parcialmente	3,1 %	9,5 %	10,0 %
Discordo totalmente	3,1 %	14,3 %	5,0 %
Nem concordo nem discordo	15,6 %	42,9 %	20,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

<b>b) É útil para a preparação das aulas.</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	31,3 %	23,8 %	55,0 %
Concordo totalmente	28,1 %	9,5 %	5,0 %
Discordo parcialmente	15,6 %	9,5 %	5,0 %
Discordo totalmente	3,1 %	14,3 %	10,0 %
Nem concordo nem discordo	21,9 %	42,9 %	25,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

<b>c) Retira tempo ao docente para pensar por si.</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	6,3 %	33,3 %	35,0 %
Concordo totalmente	3,1 %	9,5 %	5,0 %
Discordo parcialmente	18,8 %	14,3 %	20,0 %
Discordo totalmente	43,8 %	9,5 %	20,0 %
Nem concordo nem discordo	28,1 %	33,3 %	20,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

**d) Promove a autocorreção e o autoaperfeiçoamento.**

Concordo em grande parte	46,9 %	28,5 %	60,0 %
Concordo totalmente	28,1 %	9,5 %	15,0 %
Discordo parcialmente	3,1 %	14,3 %	0 %
Discordo totalmente	3,1 %	4,8 %	10,0 %
Nem concordo nem discordo	18,8 %	42,9 %	15,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

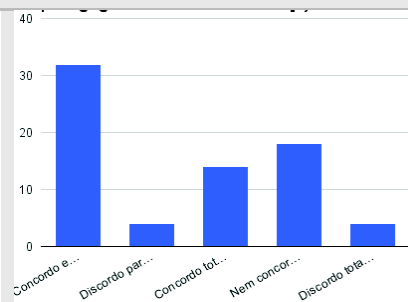


Tabela 6. Questão 6\_ Modo como analisa o papel das lideranças na supervisão

<b>6. Classifique por grau de concordância o modo como analisa o papel das lideranças na supervisão:</b>			
<b>a) Fomenta a reflexão sobre as práticas pedagógicas.</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	3,1 %	66,7 %	60,0 %
Concordo totalmente	50,0 %	14,3 %	15,0 %
Discordo parcialmente	25,0 %	9,5 %	0 %
Discordo totalmente	6,3 %	0 %	10,0 %
Nem concordo nem discordo	15,6 %	9,5 %	15,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %
<b>b) É útil para a preparação das aulas .</b>			
Concordo em grande parte	43,8 %	38,1 %	40,0 %
Concordo totalmente	9,4 %	9,5 %	10,0 %
Discordo parcialmente	3,1 %	9,5 %	5,0 %
Discordo totalmente	12,5 %	23,8 %	15,0 %
Nem concordo nem discordo	31,3 %	19,0 %	30,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %
<b>c) Retira tempo ao docente para pensar por si.</b>			
Concordo em grande parte	15,6 %	38,1 %	30,0 %
Concordo totalmente	6,3 %	9,5 %	0 %
Discordo parcialmente	15,6 %	23,8 %	25,0 %
Discordo totalmente	28,1 %	9,5 %	20,0 %
Nem concordo nem discordo	34,4 %	19,0 %	25,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

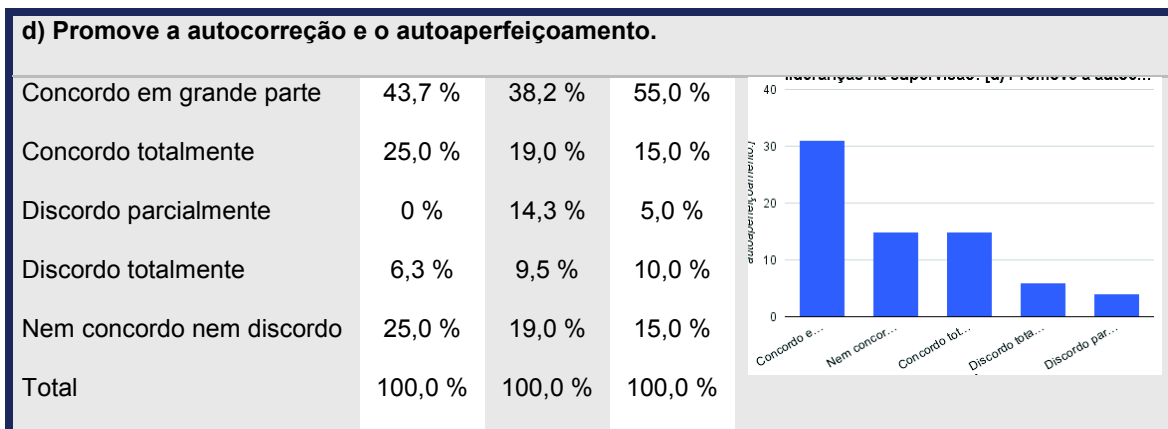
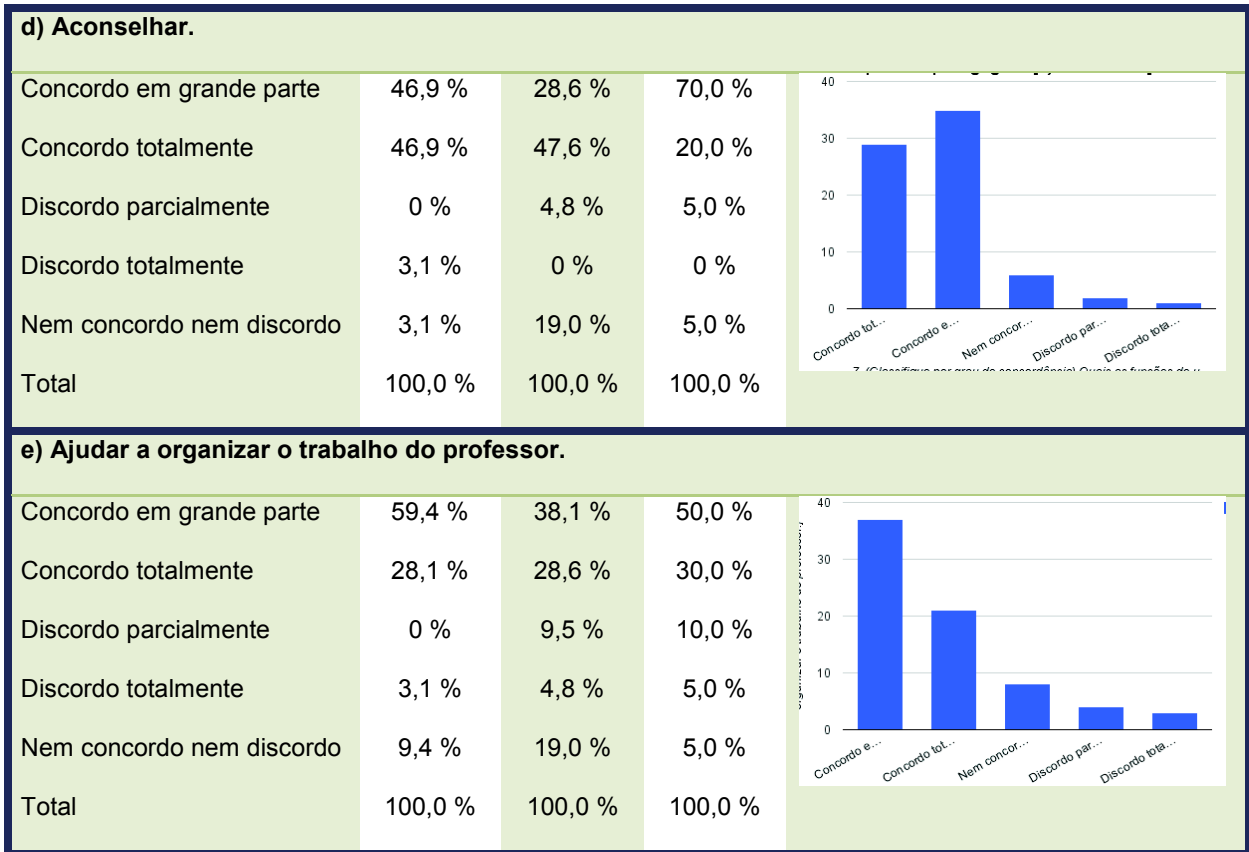


Tabela 7. Questão 7\_ Funções de um supervisor pedagógico

<b>7. (Classifique por grau de concordância) Quais as funções de um supervisor pedagógico:</b>			
<b>a) Orientar as práticas pedagógicas.</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	50,0 %	57,1 %	60,0 %
Concordo totalmente	37,5 %	28,6 %	35,0 %
Discordo parcialmente	0 %	9,5 %	5,0 %
Discordo totalmente	9,4 %	0 %	0 %
Nem concordo nem discordo	3,1 %	4,8 %	0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %
<b>b) Observar aulas.</b>			
Concordo em grande parte	31,3 %	42,9 %	35,0 %
Concordo totalmente	12,5 %	14,3 %	25,0 %
Discordo parcialmente	12,5 %	19,0 %	5,0 %
Discordo totalmente	25,0 %	14,3 %	15,0 %
Nem concordo nem discordo	18,8 %	9,5 %	20,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %
<b>c) Transmitir conhecimentos.</b>			
Concordo em grande parte	43,8 %	38,1 %	40,0 %
Concordo totalmente	25,0 %	28,6 %	15,0 %
Discordo parcialmente	12,5 %	9,5 %	10,0 %
Discordo totalmente	6,3 %	4,8 %	25,0 %
Nem concordo nem discordo	12,5 %	19,0 %	10,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

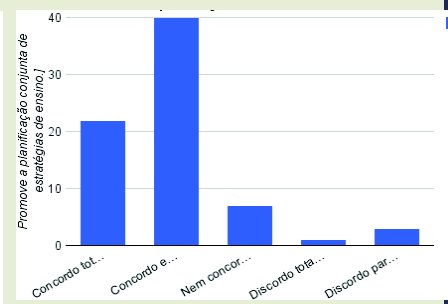


**Tabela 8.** Questão 8\_ Ação do diretor de turma na promoção do trabalho colaborativo do Conselho de Turma.

<b>8. Como analisa a ação do diretor de turma na promoção do trabalho colaborativo do Conselho de Turma. Classifique por grau de concordância)</b>			
<b>a) Favorece a articulação entre todos os docentes do Conselho de Turma.</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	28,1 %	38,1 %	45,0 %
Concordo totalmente	62,5 %	42,9 %	40,0 %
Discordo parcialmente	3,1 %	0 %	10,0 %
Discordo totalmente	0 %	0 %	0 %
Nem concordo nem discordo	6,3 %	19,0 %	5,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %
<b>b) Motiva os docentes do Conselho de Turma para ensinos diferenciados.</b>			
Concordo em grande parte	37,5 %	42,9 %	45,0 %
Concordo totalmente	40,6 %	28,6 %	20,0 %
Discordo parcialmente	9,4 %	4,8 %	5,0 %
Discordo totalmente	0 %	4,8 %	5,0 %
Nem concordo nem discordo	12,5 %	19,0 %	25,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %
<b>c) Funciona como líder dos professores do Conselho de Turma.</b>			
Concordo em grande parte	28,1 %	14,3 %	40,0 %
Concordo totalmente	18,8 %	28,6 %	30,0 %
Discordo parcialmente	12,5 %	9,5 %	10,0 %
Discordo totalmente	15,6 %	9,5 %	5,0 %
Nem concordo nem discordo	25,0 %	38,1 %	15,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

**d) Promove a planificação conjunta de estratégias de ensino.**

Concordo em grande parte	46,9 %	66,7 %	55,0 %
Concordo totalmente	40,6 %	19,0 %	25,0 %
Discordo parcialmente	3,1 %	0 %	10,0 %
Discordo totalmente	0 %	0 %	5,0 %
Nem concordo nem discordo	9,4 %	14,3 %	5,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



**Tabela 9.** Questão 9\_ Ação do coordenador na promoção do trabalho colaborativo do Departamento

<b>9. (Classifique por grau de concordância) Como analisa a ação do coordenador na promoção do trabalho colaborativo do Departamento:</b>			
<b>a) Favorece a articulação entre todos os docentes do Departamento.</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	41,6 %	47,6 %	75,0 %
Concordo totalmente	46,9 %	38,1 %	25,0 %
Discordo parcialmente	0 %	0 %	0 %
Discordo totalmente	0 %	0 %	0 %
Nem concordo nem discordo	9,4 %	14,3 %	0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %
<b>b) Motiva os docentes do Departamento para ensinos diferenciados.</b>			
Concordo em grande parte	40,6 %	57,1 %	55,0 %
Concordo totalmente	43,8 %	23,8 %	15,0 %
Discordo parcialmente	0 %	0 %	5,0 %
Discordo totalmente	3,1 %	0 %	0 %
Nem concordo nem discordo	12,5 %	19,0 %	25,0 %
Total	100,0 %	100 %	100,0 %
<b>c) Funciona como líder dos professores do Departamento.</b>			
Concordo em grande parte	37,5 %	42,9 %	45,0 %
Concordo totalmente	25,0 %	14,3 %	15,0 %
Discordo parcialmente	12,5 %	9,5 %	10,0 %
Discordo totalmente	0 %	4,8 %	5,0 %
Nem concordo nem discordo	25,0 %	28,6 %	25,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

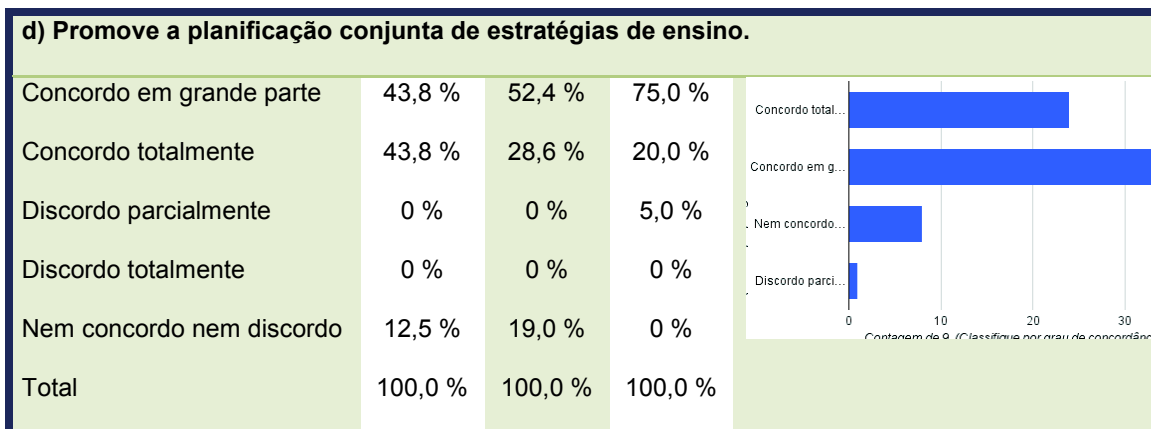
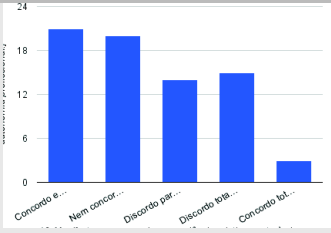
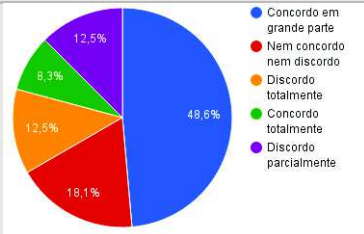


Tabela 10. Questão 10\_ Observação de aulas

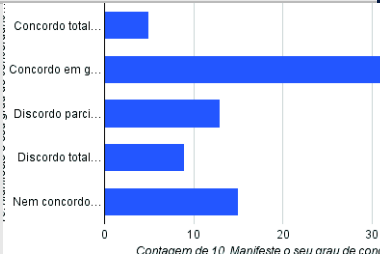
10. Manifeste o seu grau de concordância relativamente à observação de aulas:			
a) Promove a autonomia profissional.			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	31,3 %	14,3 %	60,0 %
Concordo totalmente	0 %	9,5 %	10,0 %
Discordo parcialmente	25,0 %	23,8 %	15,0 %
Discordo totalmente	21,9 %	9,5 %	10,0 %
Nem concordo nem discordo	21,9 %	42,9 %	5,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



b) Identifica as necessidades de formação.			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	41,7 %	47,6 %	50,0 %
Concordo totalmente	6,3 %	9,5 %	5,0 %
Discordo parcialmente	9,4 %	14,3 %	15,0 %
Discordo totalmente	15,6 %	9,5 %	10,0 %
Nem concordo nem discordo	25,0 %	19,0 %	20,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



c) Proporciona um olhar focalizado sobre as competências dos professores.			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	46,9 %	28,6 %	50,0 %
Concordo totalmente	6,3 %	9,5 %	10,0 %
Discordo parcialmente	18,8 %	19,0 %	10,0 %
Discordo totalmente	15,6 %	9,5 %	15,0 %
Nem concordo nem discordo	12,5 %	33,3 %	15,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



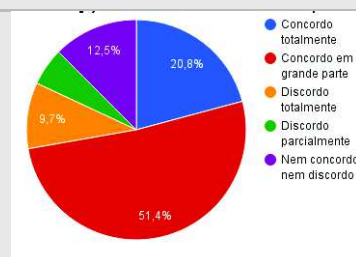
**d) É promotora do desenvolvimento profissional.**

Concordo em grande parte	31,3 %	33,3 %	50,0 %
Concordo totalmente	12,5 %	14,3 %	10,0 %
Discordo parcialmente	15,6 %	14,3 %	10,0 %
Discordo totalmente	28,1 %	4,8 %	15,0 %
Nem concordo nem discordo	12,5 %	33,3 %	15,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



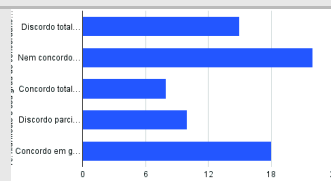
**e) Promove a reflexividade das práticas letivas.**

Concordo em grande parte	53,1 %	47,7 %	55,0 %
Concordo totalmente	25,0 %	19,0 %	15,0 %
Discordo parcialmente	3,1 %	9,5 %	5,0 %
Discordo totalmente	12,5 %	4,8 %	10,0 %
Nem concordo nem discordo	6,3 %	19,0 %	15,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



**f) Contribui para o mal-estar entre o professor e supervisor.**

Concordo em grande parte	15,6 %	23,8 %	40,0 %
Concordo totalmente	6,3 %	14,3 %	15,0 %
Discordo parcialmente	12,5 %	19,0 %	10,0 %
Discordo totalmente	31,3 %	9,5 %	15,0 %
Nem concordo nem discordo	34,4 %	33,3 %	20,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

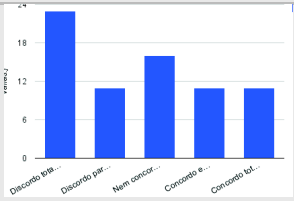


**g) Apenas serve para mudar de escalão.**


Concordo em grande parte	12,5 %	14,3 %	15,0 %
Concordo totalmente	6,3 %	19,0 %	20,0 %
Discordo parcialmente	18,8 %	9,5 %	10,0 %
Discordo totalmente	40,6 %	33,3 %	40,0 %
Nem concordo nem discordo	21,9 %	23,8 %	15,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



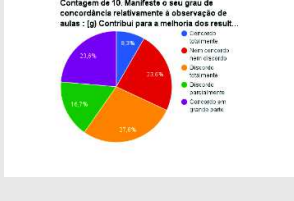
<b>h) Contribui para uma melhor avaliação de desempenho.</b>			
Concordo em grande parte	21,9 %	23,8 %	40,0 %
Concordo totalmente	6,3 %	9,5 %	5,0 %
Discordo parcialmente	15,6 %	33,3 %	15,0 %
Discordo totalmente	21,9 %	14,3 %	20,0 %
Nem concordo nem discordo	34,4 %	19,0 %	20,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

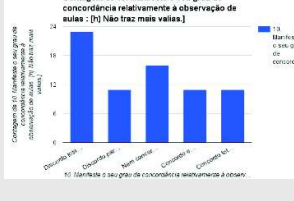
<b>i) Proporciona a reflexão sobre as práticas letivas.</b>			
Concordo em grande parte	50,0 %	38,1 %	55,0 %
Concordo totalmente	21,9 %	9,5 %	20,0 %
Discordo parcialmente	3,1 %	9,5 %	10,0 %
Discordo totalmente	9,4 %	9,5 %	10,0 %
Nem concordo nem discordo	15,6 %	33,3 %	5,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

<b>j) Contribui para a melhoria dos resultados dos alunos.</b>			
Concordo em grande parte	15,6 %	23,8 %	40,0 %
Concordo totalmente	12,5 %	0 %	10,0 %
Discordo parcialmente	21,9 %	23,8 %	0 %
Discordo totalmente	25,0 %	23,8 %	35,0 %
Nem concordo nem discordo	25,0 %	28,6 %	15,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

<b>l) Não traz mais-valias.</b>			
Concordo em grande parte	15,6 %	9,5 %	25,0 %
Concordo totalmente	15,6 %	14,3 %	15,0 %
Discordo parcialmente	12,5 %	19,0 %	15,0 %
Discordo totalmente	28,1 %	33,3 %	35,0 %
Nem concordo nem discordo	28,1 %	23,8 %	10,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



**Tabela 11.** Questão 11\_ A análise das aulas deve ser efetuada nas reuniões de departamento

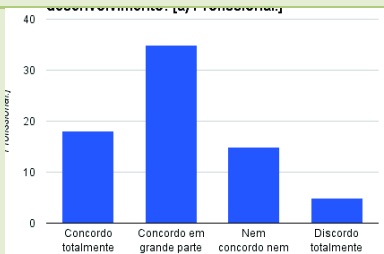
<b>11. (Classifique por ordem de concordância) A análise das aulas deve ser efetuada nas reuniões de departamento porque:</b>			
<b>a) Daí resultam melhorias.</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	43,8 %	47,6 %	60,0 %
Concordo totalmente	9,4 %	4,8 %	10,0 %
Discordo parcialmente	6,3 %	9,5 %	15,0 %
Discordo totalmente	15,6 %	28,6 %	0 %
Nem concordo nem discordo	25,0 %	9,5 %	15,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %
<p>Bar chart showing the number of departments that chose each response option for 'Daí resultam melhorias'. The y-axis is labeled 'departamento porque: (a) Daí resultam melhorias.' and ranges from 0 to 40. The x-axis categories are: Concordo e... (36), Discordo total... (11), Nem concor... (13), Concordo tot... (6), and Discordo par... (7).</p>			
<b>b) É mais produtiva.</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	40,6 %	42,9 %	50,0 %
Concordo totalmente	9,4 %	4,8 %	10,0 %
Discordo parcialmente	3,1 %	9,5 %	10,0 %
Discordo totalmente	18,8 %	28,6 %	0 %
Nem concordo nem discordo	28,1 %	14,3 %	30,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %
<p>Pie chart showing the distribution of responses for 'É mais produtiva'. The legend includes: Nem concordo nem discordo (24,7%), Concordo em grande parte (43,8%), Concordo totalmente (8,2%), Discordo totalmente (16,4%), and Discordo parcialmente (6,8%).</p>			
<b>c) Não é desejável perder tempo com a discussão das aulas dos colegas.</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	6,3 %	9,5 %	10,0 %
Concordo totalmente	9,4 %	9,5 %	0 %
Discordo parcialmente	18,8 %	38,1 %	15,0 %
Discordo totalmente	37,5 %	23,8 %	40,0 %
Nem concordo nem discordo	28,1 %	19,0 %	35,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %
<p>Horizontal bar chart showing the count of departments for each response option for 'Não é desejável perder tempo com a discussão das aulas dos colegas'. The x-axis is labeled 'Contagem de 11. (Classifique por ordem de concordância)' and ranges from 0 to 22,5. The y-axis categories are: Discordo total... (22), Discordo parci... (16), Nem concordo... (18), Concordo em g... (6), and Concordo total... (5).</p>			

Tabela 12. Questão 12\_ Fatores que contribuem para uma supervisão eficaz

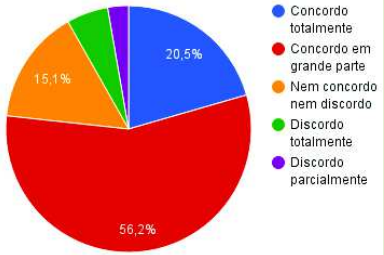
12. Classifique por ordem de concordância) Os fatores que contribuem para uma supervisão eficaz são:				
<b>a) Colaboração entre coordenador e professor.</b>				
	E1	E2	E3	
Concordo em grande parte	34,4 %	38,1 %	55,0 %	
Concordo totalmente	62,5 %	52,4 %	45,0 %	
Discordo parcialmente	0 %	0 %	0 %	
Discordo totalmente	0 %	0 %	0 %	
Nem concordo nem discordo	3,1 %	9,5 %	0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>b) Sentido de liderança.</b>				
Concordo em grande parte	18,8 %	47,7 %	30,0 %	
Concordo totalmente	21,9 %	9,5 %	30,0 %	
Discordo parcialmente	21,9 %	0 %	10,0 %	
Discordo totalmente	15,6 %	23,8 %	20,0 %	
Nem concordo nem discordo	21,9 %	19,0 %	10,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>c) Capacidade de motivação.</b>				
Concordo em grande parte	34,4 %	42,9 %	60,0 %	
Concordo totalmente	56,3 %	38,1 %	40,0 %	
Discordo parcialmente	0 %	4,8 %	0 %	
Discordo totalmente	0 %	0 %	0 %	
Nem concordo nem discordo	9,4 %	14,3 %	0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Tabela 13. Questão 13\_ A supervisão é importante para o desenvolvimento

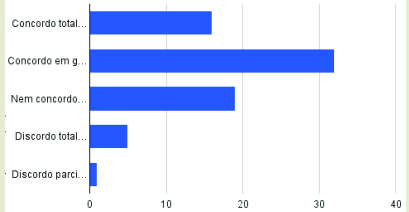
13. Classifique por ordem de concordância) A supervisão é importante para o desenvolvimento:			
a) Profissional.			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	40,6 %	57,1 %	50,0 %
Concordo totalmente	31,3 %	14,3 %	25,0 %
Discordo parcialmente	0 %	0 %	0 %
Discordo totalmente	6,3 %	0 %	15,0 %
Nem concordo nem discordo	21,9 %	28,6 %	10,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



b) Organizacional.			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	46,9 %	71,4 %	55,0 %
Concordo totalmente	28,1 %	9,5 %	20,0 %
Discordo parcialmente	3,1 %	0 %	5,0 %
Discordo totalmente	6,3 %	0 %	10,0 %
Nem concordo nem discordo	15,6 %	19,0 %	10,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



c) Do ensino.			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	40,6 %	47,6 %	45,0 %
Concordo totalmente	31,3 %	9,5 %	20,0 %
Discordo parcialmente	0 %	4,8 %	0 %
Discordo totalmente	6,3 %	0 %	15,0 %
Nem concordo nem discordo	21,9 %	38,1 %	20,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



d) Da escola.			
---------------	--	--	--

**Isolina Jorge - A Supervisão Pedagógica em Diferentes Contextos escolares – um estudo do processo da supervisão no desenvolvimento de três Agrupamentos**

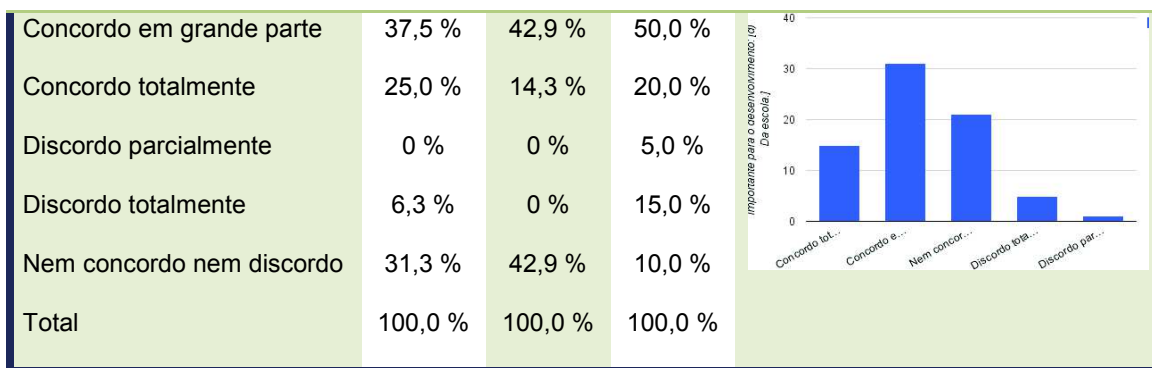
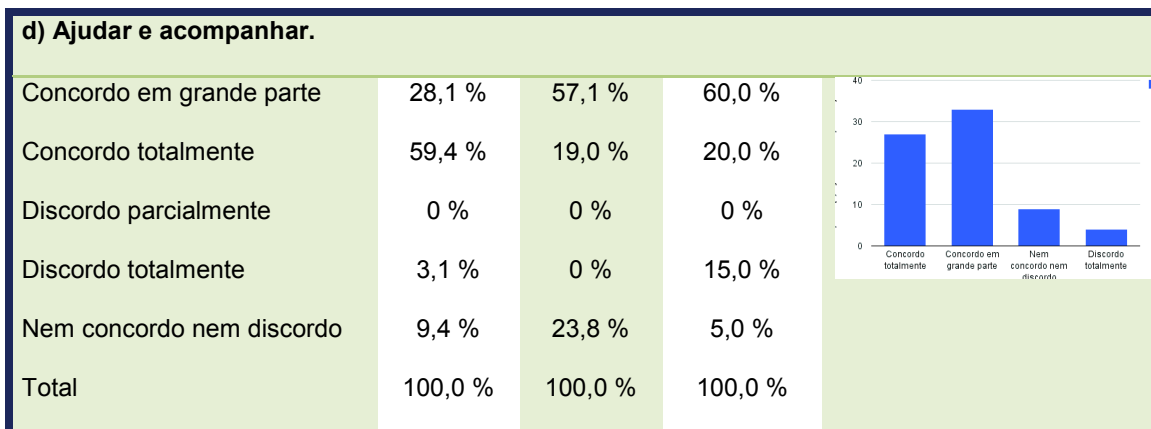


Tabela 14. Questão 14\_ A supervisão serve para:

14. (Identifique por ordem de concordância). A supervisão serve para:			
<b>a) Ensinar a ensinar.</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	34,4 %	33,3 %	45,0 %
Concordo totalmente	9,4 %	0 %	5,0 %
Discordo parcialmente	25,0 %	33,3 %	20,0 %
Discordo totalmente	21,9 %	19,0 %	20,0 %
Nem concordo nem discordo	9,4 %	14,3 %	10,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %
<b>b) Orientar.</b>			
Concordo em grande parte	37,5 %	62 %	55,0 %
Concordo totalmente	46,9 %	9,5 %	20,0 %
Discordo parcialmente	0 %	19,0 %	5,0 %
Discordo totalmente	9,4 %	0 %	10,0 %
Nem concordo nem discordo	6,3 %	9,5 %	10,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %
<b>c) Partilhar e avaliar.</b>			
Concordo em grande parte	34,4 %	47,6 %	50,0 %
Concordo totalmente	31,3 %	9,5 %	10,0 %
Discordo parcialmente	15,6 %	4,8 %	15,0 %
Discordo totalmente	6,3 %	9,5 %	15,0 %
Nem concordo nem discordo	12,5 %	28,6 %	10,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



**Tabela 15.** Questão 15\_ Utilidade da atividade supervisiva para a evolução do trabalho do professor e repercussão no sucesso da aprendizagem na escola

15.Evidencie o seu grau de concordância em relação à utilidade da atividade supervisiva para a evolução do trabalho do professor e repercussão no sucesso da aprendizagem na escola:				
<b>a) A atividade supervisiva formativa ajuda o professor a desenvolver-se como pessoa e como profissional.</b>				
	E1	E2	E3	
Concordo em grande parte	50,0 %	52,4 %	55,0 %	
Concordo totalmente	25,0 %	14,3 %	20,0 %	
Discordo parcialmente	0 %	14,3 %	10,0 %	
Discordo totalmente	6,3 %	0 %	15,0 %	
Nem concordo nem discordo	18,8 %	19,0 %	0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>b) Permite o alargamento da visão de ensino (para além de mera transmissão de conhecimentos).</b>				
	E1	E2	E3	
Concordo em grande parte	46,9 %	57,1 %	55,0 %	
Concordo totalmente	25,0 %	14,3 %	0 %	
Discordo parcialmente	6,3 %	14,3 %	15,0 %	
Discordo totalmente	6,3 %	0 %	20,0 %	
Nem concordo nem discordo	15,6 %	14,3 %	10,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>c) Estimula o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a melhoria da prática profissional.</b>				
	E1	E2	E3	
Concordo em grande parte	46,9 %	57,1 %	50,0 %	
Concordo totalmente	34,4 %	19,0 %	20,0 %	
Discordo parcialmente	0 %	14,3 %	5,0 %	
Discordo totalmente	6,3 %	0 %	15,0 %	
Nem concordo nem discordo	12,5 %	9,5 %	10,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>d) Promove um acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e respetivos resultados, conduzindo à reorientação da ação do professor.</b>				

Isolina Jorge - A Supervisão Pedagógica em Diferentes Contextos escolares – um estudo do processo da supervisão no desenvolvimento de três Agrupamentos

Concordo em grande parte	40,6 %	38,1	45,0 %	
Concordo totalmente	34,4 %	28,6	20,0 %	
Discordo parcialmente	3,1 %	14,3	5,0 %	
Discordo totalmente	6,3 %	0 %	15,0 %	
Nem concordo nem discordo	15,6 %	19,0 %	15,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>e) Proporciona a criação de ambientes promotores da construção e do progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.</b>				
Concordo em grande parte	3,1 %	38,1	70,0 %	
Concordo totalmente	43,8 %	19,0 %	5,0 %	
Discordo parcialmente	28,1 %	14,3 %	5,0 %	
Discordo totalmente	6,3 %	0 %	15,0 %	
Nem concordo nem discordo	18,8 %	28,6 %	5,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>[f) Mobiliza dinâmicas de trabalho colaborativo que assentam na observação crítica, na problematização, na pesquisa, no diálogo e na permuta de saberes e práticas.]</b>				
Concordo em grande parte	43,8 %	52,4 %	50,0 %	
Concordo totalmente	37,5 %	19,0 %	25,0 %	
Discordo parcialmente	0 %	9,5 %	5,0 %	
Discordo totalmente	6,3 %	0 %	15,0 %	
Nem concordo nem discordo	12,5 %	19,0 %	5,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>g) A atividade supervisiva tem como finalidade apoiar, orientar e regular o processo formativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.]</b>				
Concordo em grande parte	37,5 %	52,4 %	50,0 %	
Concordo totalmente	46,9 %	19,0 %	20,0 %	
Discordo parcialmente	0 %	14,3 %	5,0 %	
Discordo totalmente	6,3 %	0 %	15,0 %	
Nem concordo nem discordo	9,4 %	14,3 %	10,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Tabela 16. Questão 16\_ Impactos da realização da supervisão

<b>16. Análise por ordem de concordância os impactos da realização da supervisão:</b>			
<b>a) Acompanha e orienta o percurso profissional e o processo formativo do professor.</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	40,6 %	52,4 %	55,0 %
Concordo totalmente	31,3 %	14,3 %	15,0 %
Discordo parcialmente	9,4 %	9,5 %	5,0 %
Discordo totalmente	9,4 %	0 %	15,0 %
Nem concordo nem discordo	9,4 %	23,8 %	10,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

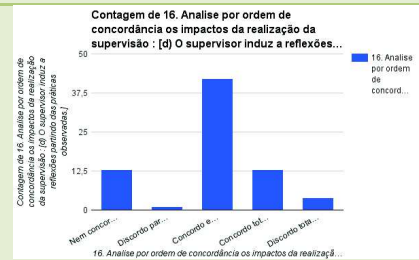
<b>b) A observação das aulas perturba o relacionamento entre os colegas e gera um ambiente desagradável dentro da unidade orgânica.</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	25,0 %	28,6 %	60,0 %
Concordo totalmente	9,4 %	23,8 %	20,0 %
Discordo parcialmente	18,8 %	28,6 %	5,0 %
Discordo totalmente	18,8 %	4,8 %	10,0 %
Nem concordo nem discordo	28,1 %	14,3 %	5,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

<b>c) A presença do supervisor na sala de aula é incômoda porque tem como objetivo a avaliação quantitativa.</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	28,1 %	23,8 %	60,0 %
Concordo totalmente	12,5 %	28,6 %	20,0 %
Discordo parcialmente	21,9 %	19,0 %	0 %
Discordo totalmente	15,6 %	19,0 %	15,0 %
Nem concordo nem discordo	21,9 %	9,5 %	5,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

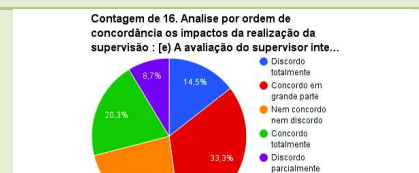
**d) O supervisor induz a reflexões partindo das práticas observadas.**

Concordo em grande parte	59,4 %	52,4 %	60,0 %
Concordo totalmente	12,5 %	28,6 %	15,0 %
Discordo parcialmente	3,1 %	0 %	0 %
Discordo totalmente	6,3 %	4,8 %	5,0 %
Nem concordo nem discordo	18,8 %	14,3 %	20,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



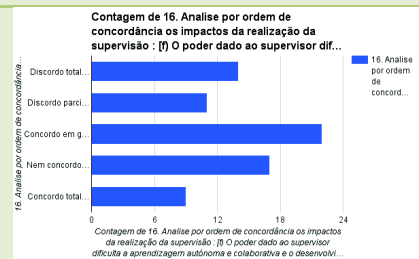
**e) A avaliação do supervisor interfere na progressão da carreira.**

Concordo em grande parte	34,4 %	28,6 %	50,0 %
Concordo totalmente	12,5 %	33,3 %	15,0 %
Discordo parcialmente	3,1 %	14,3 %	10,0 %
Discordo totalmente	21,9 %	9,5 %	5,0 %
Nem concordo nem discordo	28,1 %	14,3 %	20,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



**f) O poder dado ao supervisor dificulta a aprendizagem autónoma e colaborativa e o desenvolvimento profissional do professor.**

Concordo em grande parte	28,1 %	19,0 %	45,0 %
Concordo totalmente	6,3 %	28,6 %	5,0 %
Discordo parcialmente	12,5 %	23,8 %	10,0 %
Discordo totalmente	25,0 %	9,5 %	20,0 %
Nem concordo nem discordo	28,1 %	19,0 %	20,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

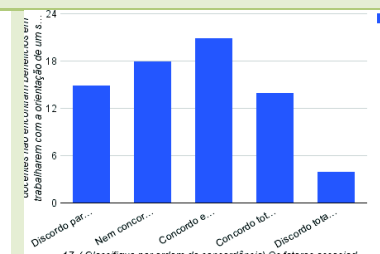


**Tabela 17.** Questão 17\_ Fatores associados aos docentes que dificultam a prática supervisiva

<b>17. Classifique por ordem de concordância) Os fatores associados aos docentes que, na sua opinião, dificultam a prática supervisiva são:</b>			
<b>a) Os docentes acreditam na avaliação do desempenho docente.</b>			
	E1	E2	E3
Concordo em grande parte	9,4 %	19,0 %	15,0 %
Concordo totalmente	3,1 %	14,3 %	5,0 %
Discordo parcialmente	34,4 %	14,3 %	30,0 %
Discordo totalmente	34,4 %	33,3 %	35,0 %
Nem concordo nem discordo	18,8 %	19,0 %	15,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %
<b>b) Os docentes preferem trabalhar individualmente.</b>			
Concordo em grande parte	40,2 %	33,3 %	35,0 %
Concordo totalmente	18,8 %	23,8 %	25,0 %
Discordo parcialmente	18,8 %	9,5 %	10,0 %
Discordo totalmente	6,3 %	9,5 %	10,0 %
Nem concordo nem discordo	15,6 %	23,8 %	20,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %
<b>c) Os docentes partilham ideias ou materiais.</b>			
Concordo em grande parte	46,9 %	52,4 %	55,0 %
Concordo totalmente	18,8 %	23,8 %	20,0 %
Discordo parcialmente	15,6 %	9,5 %	0 %
Discordo totalmente	3,1 %	9,5 %	0 %
Nem concordo nem discordo	15,6 %	4,8 %	25,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

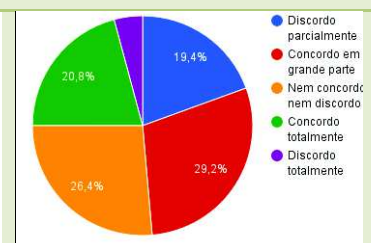
**d) Os docentes não encontram benefícios em trabalharem com a orientação de um supervisor.**

Concordo em grande parte	31,2 %	19,0 %	40,0 %
Concordo totalmente	9,4 %	33,3 %	20,0 %
Discordo parcialmente	28,1 %	14,3 %	15,0 %
Discordo totalmente	3,1 %	0 %	15,0 %
Nem concordo nem discordo	28,1 %	33,3 %	10,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



**e) Os docentes não aceitam todo o mecanismo de supervisão do desempenho docente.**

Concordo em grande parte	37,5 %	19,0 %	30,0 %
Concordo totalmente	15,6 %	33,3 %	15,0 %
Discordo parcialmente	15,6 %	14,3 %	30,0 %
Discordo totalmente	3,1 %	0 %	10,0 %
Nem concordo nem discordo	28,1 %	33,3 %	15,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



**f) Os docentes não reconhecem qualificação profissional aos supervisores para o desempenho de funções supervisivas.**

Concordo em grande parte	34,4 %	23,8 %	45,0 %
Concordo totalmente	12,5 %	19,0 %	25,0 %
Discordo parcialmente	15,6 %	19,0 %	5,0 %
Discordo totalmente	3,1 %	0 %	10,0 %
Nem concordo nem discordo	34,4 %	38,1 %	15,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

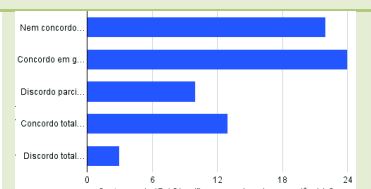
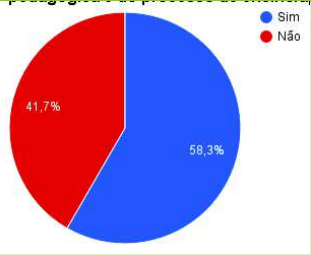


Tabela 18. Questão 18\_ Os professores associam supervisão com avaliação

18. Os professores associam supervisão com avaliação (assinale a opção que considera adequada)				
	E1	E2	E3	
a) Na avaliação do desempenho.	78,1 %	81,0 %	70,0 %	
b) Na avaliação da escola.	6,3 %	14,3 %	10,0 %	
c) No trabalho de pares.	3,1 %	0 %	10,0 %	
d) Nunca associam.	3,1 %	0 %	5,0 %	
e) Não responde.	9,4 %	4,8 %	5,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	


**Tabela 19a.** Questão 19\_ A supervisão estimula o desenvolvimento da sua prática pedagógica e do processo de ensino/aprendizagem?

19.Considera que a supervisão estimula o desenvolvimento da sua prática pedagógica e do processo de ensino/aprendizagem? (Assinale com um X a opção que considera adequada)			
	E1	E2	E3
Não	37,5 %	47,6 %	45,0 %
Sim	62,5 %	52,4 %	55,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



**Tabela 19b.** Questão 19.1\_ De que forma?

19.1 Se sim de que forma (assinale com um X a opção que considera adequada).			
	E1	E2	E3
a) Melhora a compreensão dos problemas do ens(...)	53,0 %	47,6 %	70,0 %
b) Melhora os resultados dos alunos.	6, %	28,6 %	5,0 %
c) Fomenta o aumento de criatividade do professor,	31,3 %	19,0 %	15,0 %
d) Contribuiu para uma maior eficácia da escola.	9,4 %	4,8 %	10,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



**Tabela 20.** Questão 20\_ Na escola onde trabalha quais as situações em que se verifica supervisão?

<b>20. (Classifique por grau de relevância) Na escola onde trabalha quais as situações em que se verifica supervisão:</b>				
<b>a) Reuniões do Conselho de Turma.</b>				
	E1	E2	E3	
Muito relevante	15,7 %	19,1 %	15,0 %	
Nada relevante	18,8 %	23,8 %	15,0 %	
Não responde	21,9 %	9,5 %	20,0 %	
Pouco relevante	21,9 %	9,5 %	10,0 %	
Relevante	21,9 %	38,1 %	40,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>b) Reuniões de departamento.</b>				
	E1	E2	E3	
Muito relevante	31,3 %	28,6 %	35,0 %	
Nada relevante	9,4 %	19,0 %	10,0 %	
Não responde	12,5 %	9,5 %	5,0 %	
Pouco relevante	18,8 %	4,8 %	15,0 %	
Relevante	28,1 %	38,1 %	35,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>c) Sala de aulas.</b>				
	E1	E2	E3	
Muito relevante	9,4 %	14,3 %	15,0 %	
Nada relevante	12,5 %	19,0 %	20,0 %	
Não responde	18,8 %	9,5 %	5,0 %	
Pouco relevante	25,0 %	23,8 %	25,0 %	
Relevante	34,4 %	33,3 %	35,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

**Isolina Jorge - A Supervisão Pedagógica em Diferentes Contextos escolares – um estudo do processo da supervisão no desenvolvimento de três Agrupamentos**

<b>d) Direção.</b>				
Muito relevante	31,3 %	23,8 %	0 %	
Nada relevante	9,4 %	14,3 %	25,0 %	
Não responde	18,8 %	14,3 %	15,0 %	
Pouco relevante	18,8 %	14,3 %	10,0 %	
Relevante	21,9 %	33,3 %	50,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>e) Trabalho de pares.</b>				
Muito relevante	28,1 %	33,4 %	40,0 %	
Nada relevante	6,3 %	9,5 %	5,0 %	
Não responde	18,8 %	9,5 %	10,0 %	
Pouco relevante	6,3 %	19,0 %	5,0 %	
Relevante	40,6 %	28,6 %	40,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>f) Em nenhuma circunstância.</b>				
Muito relevante	18,7 %	0 %	0 %	
Nada relevante	28,1 %	57,2 %	55,0 %	
Não responde	43,8 %	19,0 %	35,0 %	
Pouco relevante	0 %	9,5 %	0 %	
Relevante	9,4 %	14,3 %	10,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Tabela 21. Questão 21\_ O supervisor deve ter tido experiência profissional como:

21. (Classifique por grau de relevância) O supervisor deve ter tido experiência profissional como:				
<b>a) Coordenador.</b>				
	E1	E2	E3	
Muito relevante	37,5 %	23,8 %	30,0 %	
Nada relevante	15,6 %	0 %	10,0 %	
Não responde	9,4 %	4,8 %	5,0 %	
Pouco relevante	12,5 %	23,8 %	15,0 %	
Relevante	25,0 %	47,6 %	40,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>b) Diretor de turma.</b>				
Muito relevante	13,8 %	19,1 %	25,0 %	
Nada relevante	15,6 %	4,8 %	10,0 %	
Não responde	9,4 %	4,8 %	5,0 %	
Pouco relevante	21,9 %	19,0 %	25,0 %	
Relevante	34,4 %	52,4 %	35,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>c) Membro da equipa de avaliação.</b>				
Muito relevante	28,1 %	52,4 %	15,0 %	
Nada relevante	15,6 %	4,8 %	10,0 %	
Não responde	3,1 %	4,8 %	5,0 %	
Pouco relevante	25,0 %	4,8 %	40,0 %	
Relevante	28,1 %	33,3 %	30,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

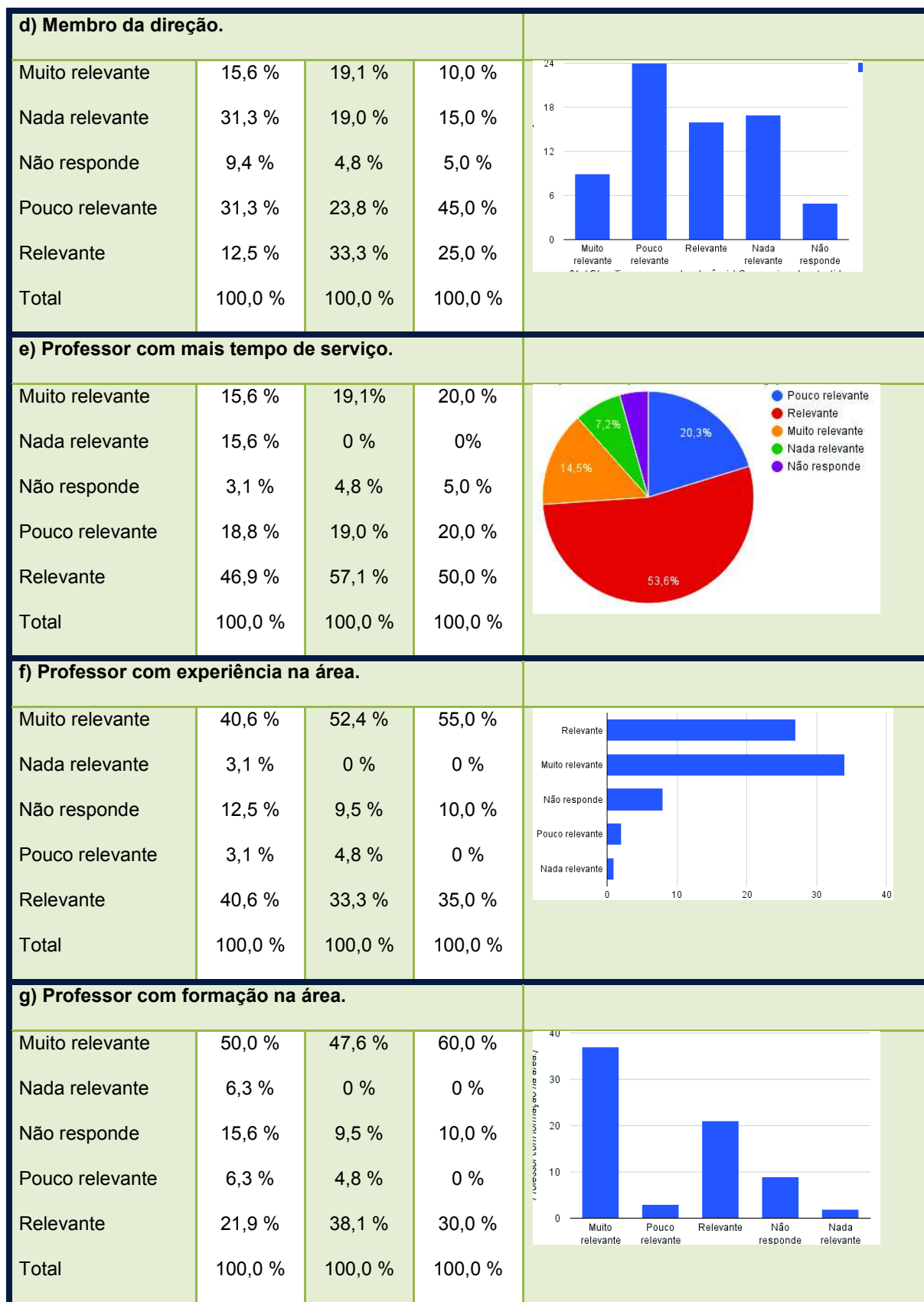
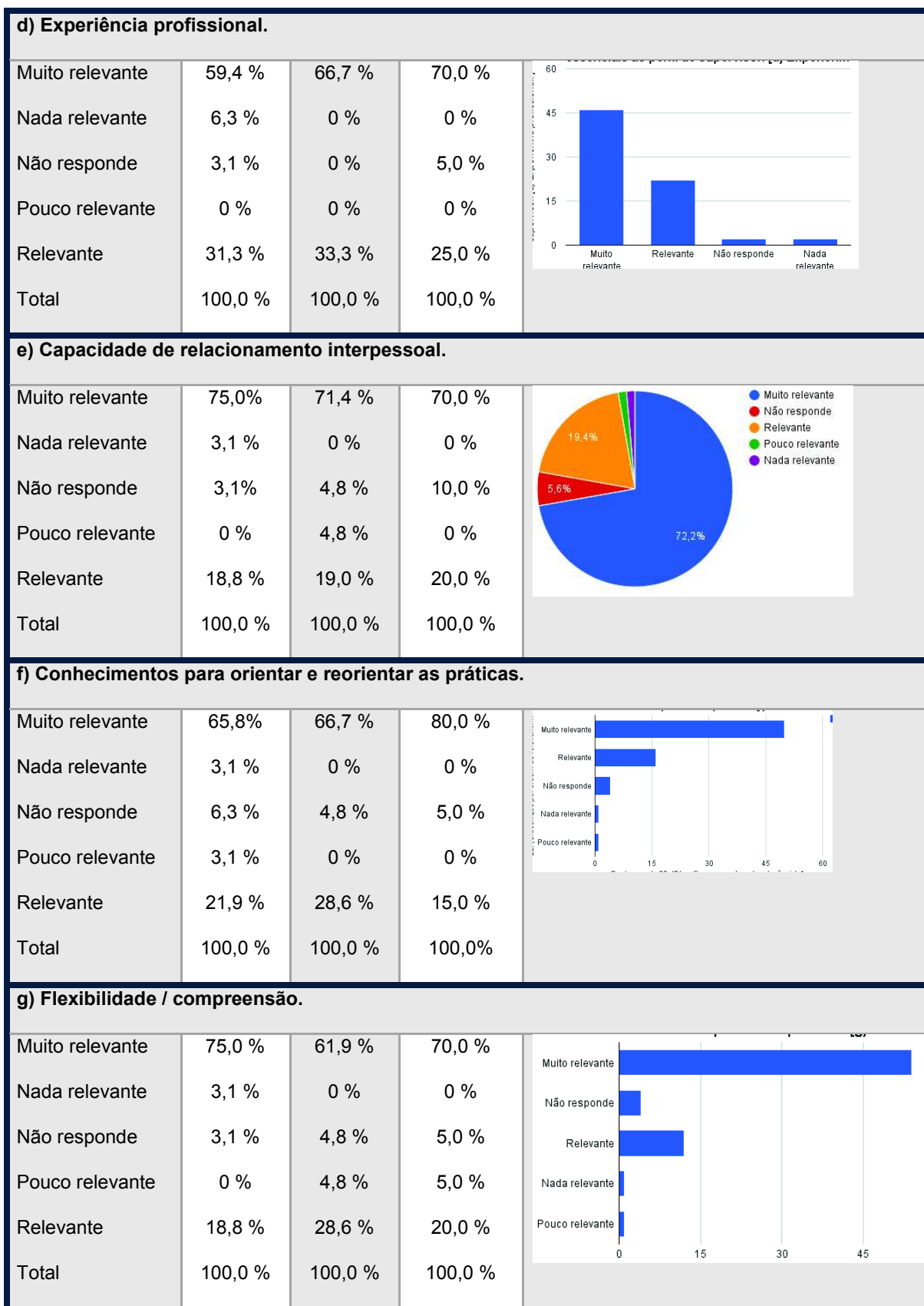


Tabela 22. Questão 22\_ Características essenciais ao perfil de supervisor.

<b>22 (Classifique por ordem de relevância) As características que considera essenciais ao perfil de supervisor.</b>				
<b>a) Disponibilidade para exercer o cargo</b>				
	E1	E2	E3	
Muito relevante	68,8 %	57,1 %	45,0 %	
Nada relevante	6,3 %	0 %	0 %	
Não responde	6,3 %	0 %	5,0 %	
Pouco relevante	0 %	0 %	0 %	
Relevante	18,8 %	42,9 %	50,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>b) Conhecimento da cultura organizacional da escola.</b>				
Muito relevante	59,4%	57,1 %	70,0 %	
Nada relevante	3,1%	0 %	0 %	
Não responde	3,1%	0 %	5,0 %	
Pouco relevante	0 %	0 %	0 %	
Relevante	34,4 %	42,9 %	25,0 %	
Total	100,0%	100,0 %	100,0 %	
<b>c) Formação especializada para o exercício do cargo.</b>				
Muito relevante	59,4 %	66,7 %	70,0 %	
Nada relevante	3,1 %	0 %	0 %	
Não responde	6,3 %	0 %	5,0 %	
Pouco relevante	6,3 %	4,8 %	0 %	
Relevante	25,0 %	28,6 %	25,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	



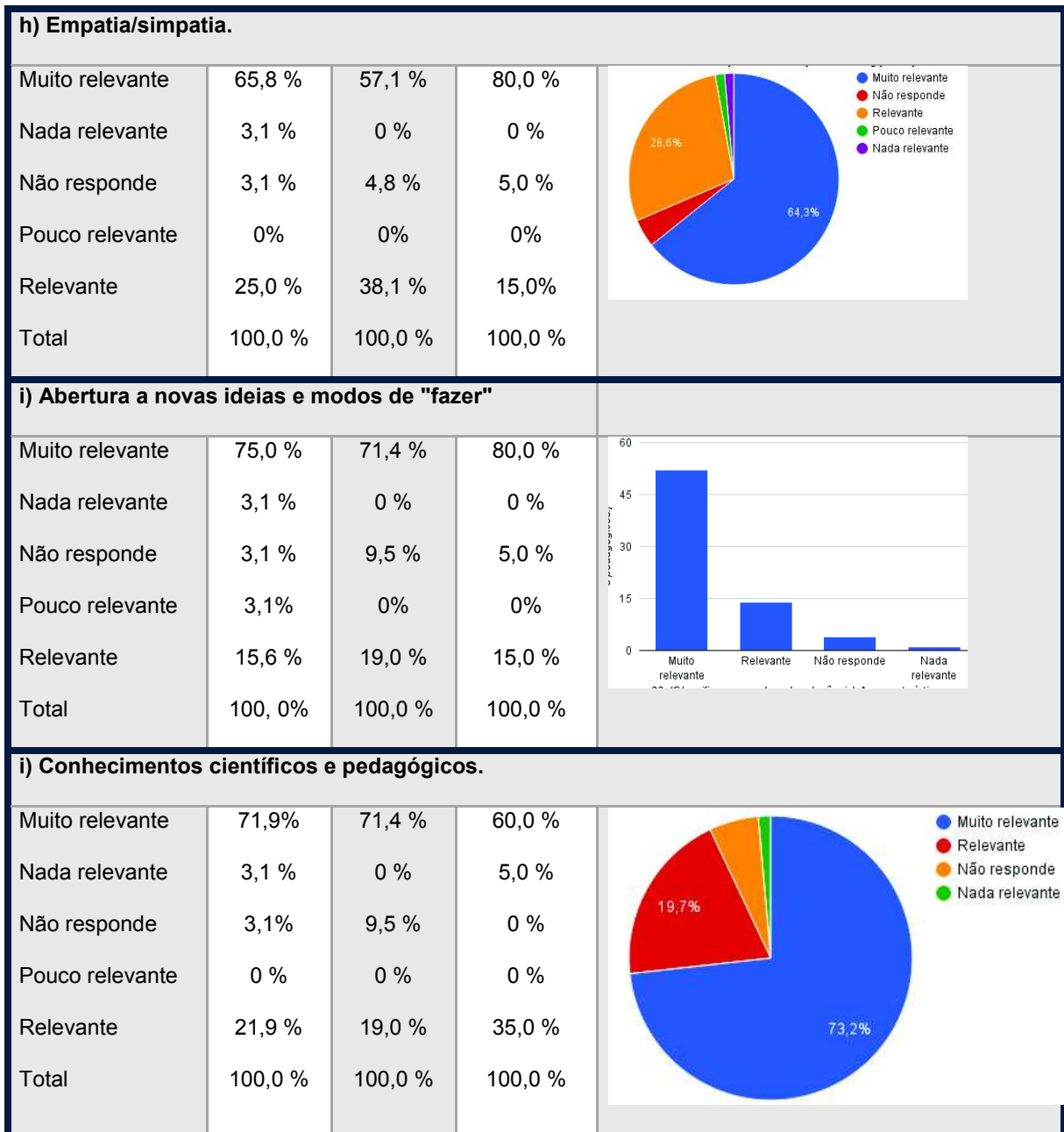
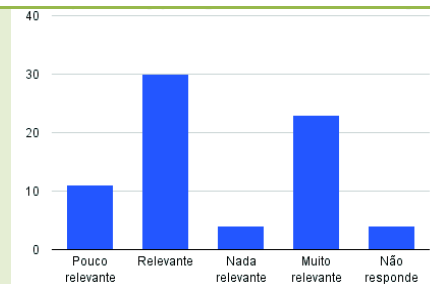


Tabela 23. Questão 23\_ Constrangimentos da supervisão.

<b>23. Classifique por grau de relevância os constrangimentos à realização da supervisão.</b>				
<b>a) Falta de horários comuns.</b>				
	E1	E2	E3	
Muito relevante	59,4%	76,2 %	65,0 %	
Nada relevante	3,1 %	0 %	5,0 %	
Não responde	6,3 %	4,8 %	0 %	
Pouco relevante	0 %	4,8 %	0 %	
Relevante	31,3 %	14,3%	35,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>b) Ser realizada por pares.</b>				
	E1	E2	E3	
Muito relevante	25,0 %	33,3 %	30,0 %	
Nada relevante	15,6 %	4,8 %	20,0 %	
Não responde	9,4 %	0 %	0 %	
Pouco relevante	9,4%	19,0 %	15,0 %	
Relevante	40,6 %	42,9 %	35,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0%	
<b>c) Falta de formação dos supervisores.</b>				
	E1	E2	E3	
Muito relevante	50,0 %	66,7 %	65,0 %	
Nada relevante	6,3 %	4,8 %	0 %	
Não responde	6,3 %	0 %	0 %	
Pouco relevante	0 %	0 %	0 %	
Relevante	37,5%	28,6 %	35,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>d) Obriga a ter aulas observadas.</b>				

**Isolina Jorge - A Supervisão Pedagógica em Diferentes Contextos escolares – um estudo do processo da supervisão no desenvolvimento de três Agrupamentos**

Muito relevante	25,0 %	28,6 %	50,0 %
Nada relevante	9,4 %	0 %	5,0 %
Não responde	9,4 %	0 %	5,0 %
Pouco relevante	15,6 %	19,0%	10,0 %
Relevante	40,6 %	52,4 %	30,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



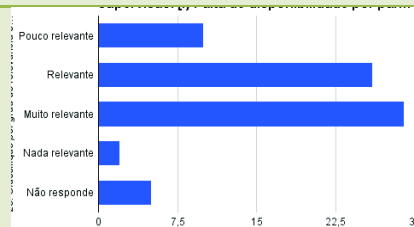
**e) Sobrecarga de trabalho.**

Muito relevante	37,5 %	61,9 %	70,0 %
Nada relevante	9,4 %	0 %	0 %
Não responde	12,5 %	4,8 %	5,0 %
Pouco relevante	9,4 %	0 %	0 %
Relevante	31,3 %	33,3 %	25,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



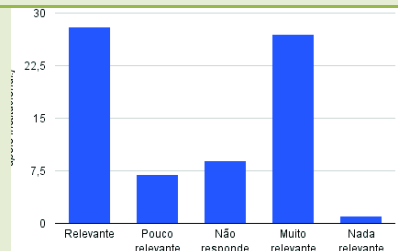
**f) Falta de disponibilidade por parte do professor.**

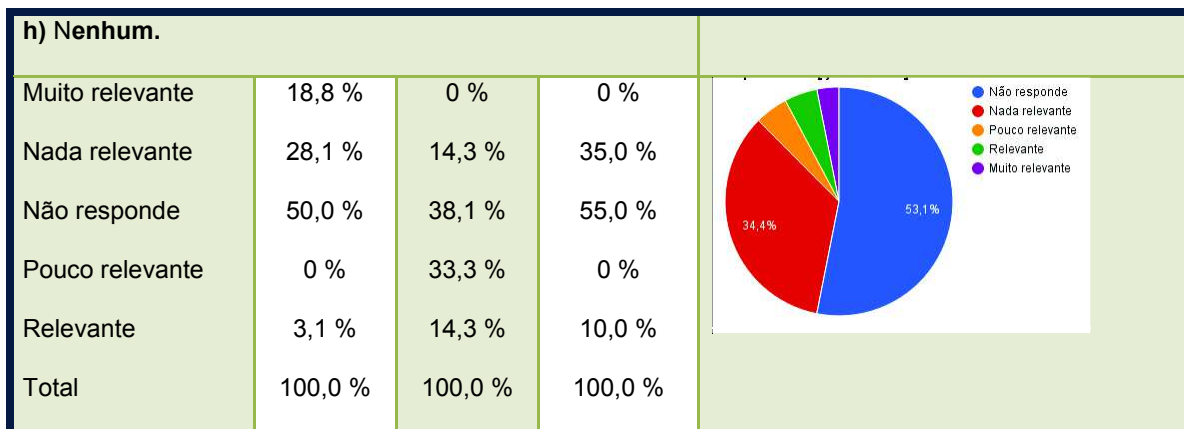
Muito relevante	25,0 %	57,1 %	50,0 %
Nada relevante	3,1 %	0 %	5,0 %
Não responde	9,4 %	4,8 %	5,0 %
Pouco relevante	21,9 %	4,8 %	10,0 %
Relevante	40,6 %	33,3 %	30,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



**g) Falta de apoio institucional.**

Muito relevante	21,9 %	52,4 %	59,0 %
Nada relevante	3,1 %	0 %	0 %
Não responde	18,8 %	9,5 %	5,0 %
Pouco relevante	18,8 %	4,8 %	0 %
Relevante	37,5 %	33,3 %	45,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %





**Tabela 24.** Questão 24\_ Que experiências considera determinantes para o seu desenvolvimento enquanto professor.

<b>24. Classifique por grau de importância) Que experiências considera determinantes para o seu desenvolvimento enquanto professor.</b>				
<b>a) Reuniões de departamento.</b>				
	E1	E2	E3	
Importante.	56,3	52,4	65,0	
Muito importante	25,0 %	28,6 %	15,0 %	
Nada importante	9,4 %	4,8 %	0 %	
Pouco importante	6,3 %	14,3 %	20,0 %	
Sem opinião	3,1 %	0 %	0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>b) Formação.</b>				
	E1	E2	E3	
Importante.	28,1 %	42,9 %	30,0 %	
Muito importante	68,8 %	52,4 %	70,0 %	
Nada importante	0 %	0 %	0 %	
Pouco importante	3,1 %	4,8 %	0 %	
Sem opinião	0 %	0 %	0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>c) Observação de aulas.</b>				
	E1	E2	E3	
Importante.	25,0%	47,7%	30,0 %	
Muito importante	9,4 %	4,8 %	15,0 %	
Nada importante	28,1%	14,3 %	30,0 %	
Pouco importante	34,4 %	33,3 %	20,0 %	
Sem opinião	3,1 %	0 %	5,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

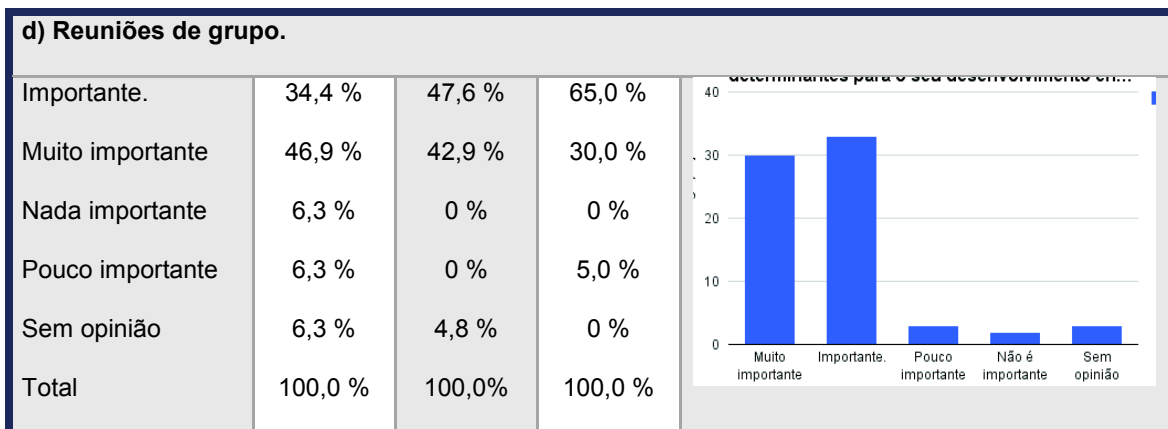


Tabela 25. Questão 25\_ Aspectos mais importantes no processo de supervisão.

25.(Classifique por grau de importância) Que aspectos considera mais importantes no processo de supervisão.				
<b>a) A troca de experiências.</b>				
	E1	E2	E3	
Importante.	18,8 %	33,3 %	25,0 %	
Muito importante	75,0 %	66,7 %	70,0 %	
Nada importante	3,1 %	0 %	0 %	
Pouco importante	0 %	0 %	0 %	
Sem opinião	3,1 %	0 %	5,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>b) O trabalho colaborativo.</b>				
	E1	E2	E3	
Importante.	18,8 %	23,8 %	20,0 %	
Muito importante	75,0 %	76,2 %	75,0 %	
Nada importante	3,1 %	0 %	0 %	
Pouco importante	0 %	0 %	0 %	
Sem opinião	3,1 %	0 %	5,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>c) A criação de materiais didáticos.</b>				
	E1	E2	E3	
Importante.	18,8%	52,4 %	40,0 %	
Muito importante	68,8 %	38,1 %	50,0 %	
Nada importante	3,1 %	0%	0 %	
Pouco importante	3,1 %	9,5 %	5,0 %	
Sem opinião	6,3 %	0 %	5,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

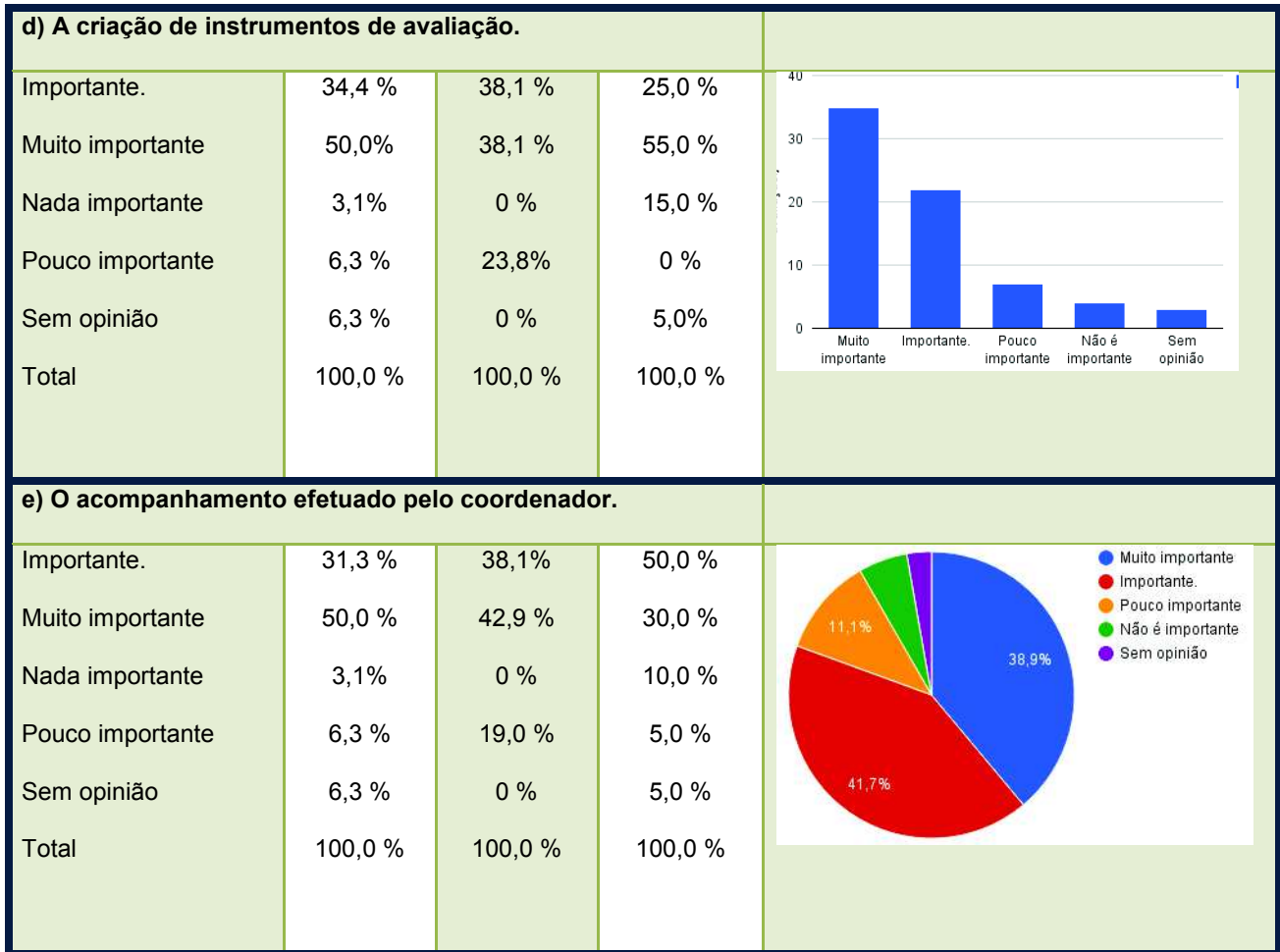


Tabela 26. Questão 26\_ Perfil do supervisor.

26. Relativamente ao perfil do supervisor indique a importância que atribui a cada um dos seguintes aspetos.				
a) Disponibilidade para exercer a função.				
	E1	E2	E3	
Importante.	21,9%	38,1 %	30,0 %	
Muito importante	68,8 %	61,9 %	60,0 %	
Nada importante	3,1 %	0 %	5,0 %	
Pouco importante	0 %	0 %	0 %	
Sem opinião	6,3%	0 %	5,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
b) Formação especializada.				
Importante.	25,0 %	33,3 %	25,0 %	
Muito importante	59,4 %	61,9 %	70,0 %	
Nada importante	6,3 %	0%	0%	
Pouco importante	6,3 %	4,8 %	0%	
Sem opinião	3,1 %	0 %	5,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
c) Conhecimento da cultura organizacional.				
Importante.	28,1 %	38,1 %	40,0 %	
Muito importante	62,5 %	61,9 %	55,0 %	
Nada importante	3,1 %	0 %	0 %	
Pouco importante	0 %	0 %	0 %	
Sem opinião	6,3 %	9,0 %	5,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

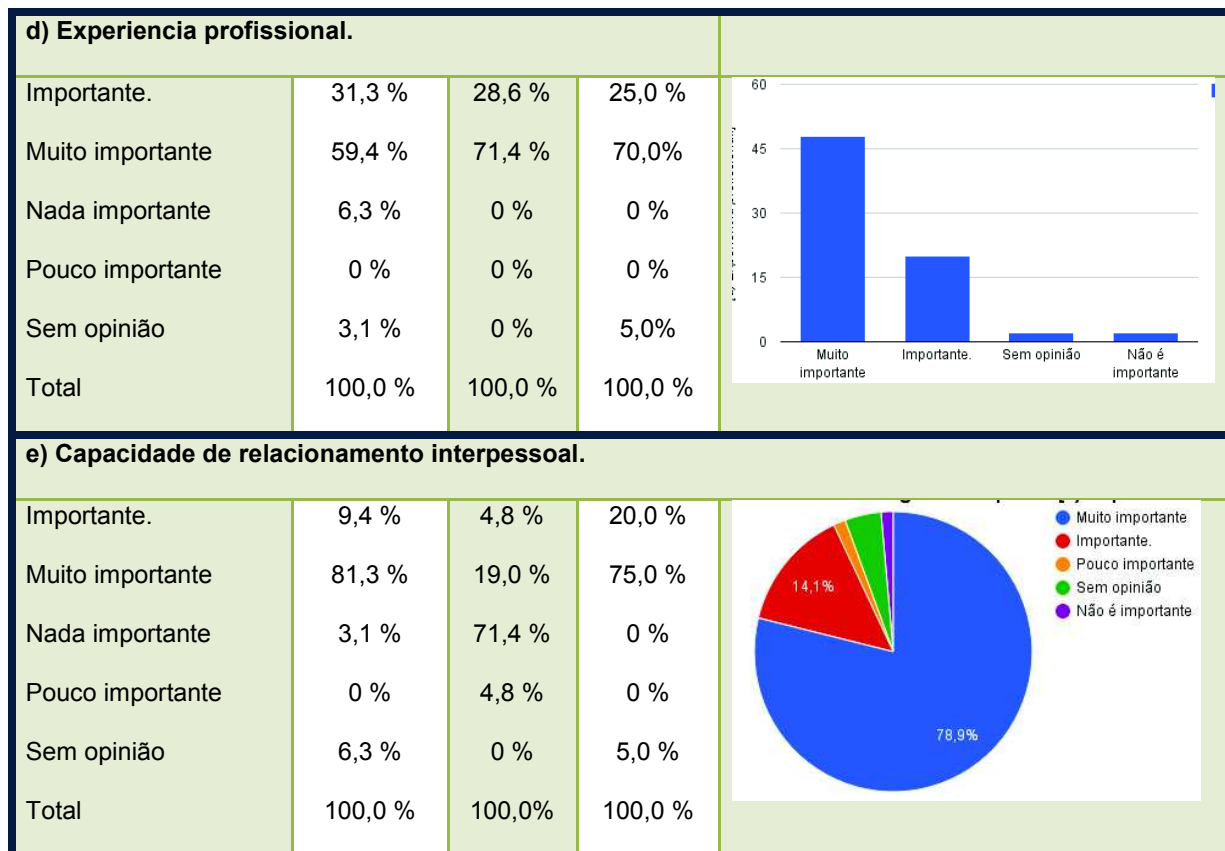
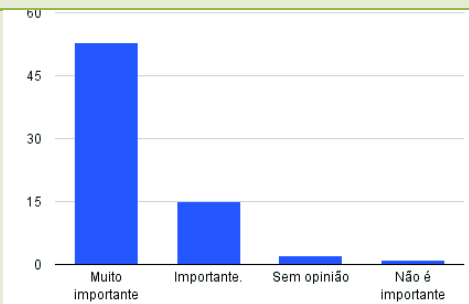


Tabela 27. Questão 27\_ Características deve ter um supervisor.

27. (Classifique por grau de importância) Que características deve ter um supervisor				
<b>a) Liderança.</b>				
	E1	E2	E3	
Importante.	46,9 %	52,4 %	35,0 %	
Muito importante	31,3 %	23,8 %	40,0 %	
Nada importante	9,4 %	4,8 %	5,0 %	
Pouco importante	6,3 %	19,0 %	15,0 %	
Sem opinião	6,3 %	0 %	5,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>b) Aconselhamento.</b>				
	E1	E2	E3	
Importante.	28,1%	33,3 %	35,0 %	
Muito importante	65,6 %	61,9 %	60,0%	
Nada importante	3,1 %	0 %	0 %	
Pouco importante	0%	4,8 %	0%	
Sem opinião	3,1%	0 %	5,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0%	
<b>c) Motivação</b>				
	E1	E2	E3	
Importante.	18,7%	33,3 %	20,0 %	
Muito importante	75,0 %	66,7 %	70,0 %	
Nada importante	3,1 %	0 %	5,0 %	
Pouco importante	0 %	0 %	0 %	
Sem opinião	3,1 %	0 %	5,0 %	
Total	100,0%	100,0 %	100,0 %	

**d) Partilha.**

Importante.	15,6 %	42,9 %	15,0 %
Muito importante	78,1 %	57,1 %	80,0%
Nada importante	3,1 %	0 %	0 %
Pouco importante	0 %	0 %	0 %
Sem opinião	3,1 %	0%	5,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %



**e) Autoridade.**

Importante.	34,4 %	28,6 %	25,0 %
Muito importante	9,4 %	9,5 1%	20,0 %
Nada importante	34,4 %	9,0 %	20,0 %
Pouco importante	15,6 %	42,9 %	30,0 %
Sem opinião	6,3 %	0 %	5,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

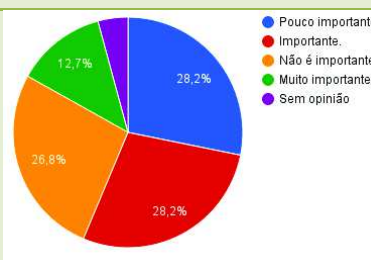
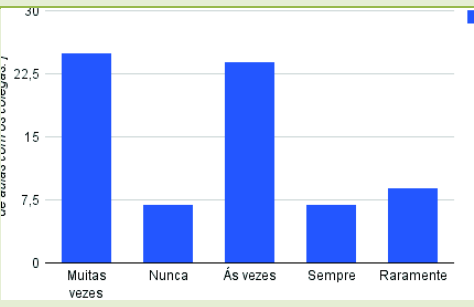
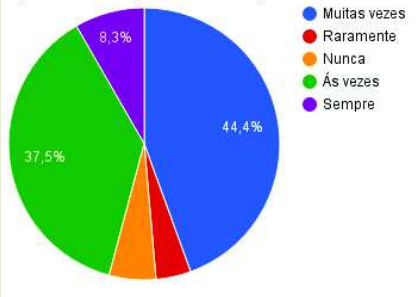
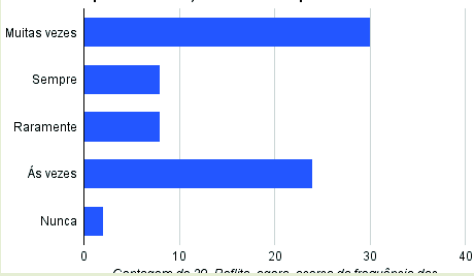


Tabela 28. Questão 28\_ Condições são importantes para a prática da supervisão.

28. (Classifique por grau de importância) Que condições são importantes para a prática da supervisão.				
<b>a) Disponibilidade de tempo.</b>				
	E1	E2	E3	
Importante.	34,4%	42, %	20,0 %	
Muito importante	53,1 %	57,1 %	75,0%	
Nada importante	3,1 %	0 %	0 %	
Pouco importante	0 %	0 %	5,0 %	
Sem opinião	9,4 %	0 %	0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>b) Espaço físico.</b>				
	E1	E2	E3	
Importante.	40,7 %	61,9 %	35,0 %	
Muito importante	34,4 %	28,6 %	45,0 %	
Nada importante	6,3 %	4,8 %	10,0 %	
Pouco importante	9,4 %	4,8 %	10,0 %	
Sem opinião	9,4 %	0 %	0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>c) Horários coincidentes.</b>				
	E1	E2	E3	
Importante.	25,1%	28,6 %	40,0 %	
Muito importante	56,3 %	66,7 %	55,0 %	
Nada importante	3,1 %	0 %	5,0 %	
Pouco importante	6,3 %	4,8 %	0 %	
Sem opinião	9,4 %	0 %	0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Tabela 29. Questão 29\_ Frequência das dinâmicas que o coordenador desenvolve.

<b>29. Reflita, agora, acerca da frequência das dinâmicas, a seguir apresentadas, no trabalho que o coordenador desenvolve.</b>				
<b>a) Planificação de aulas com os colegas.</b>				
	E1	E2	E3	
Às vezes	18,8 %	47,6 %	45,0 %	
Muitas vezes	43,8 %	33,3 %	20,0 %	
Nunca	15,6 %	4,8 %	5,0 %	
Raramente	9,4 %	4,8 %	25,0 %	
Sempre	12,5 %	9,5 %	5,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>b) Preparação/partilha de materiais didáticos.</b>				
Às vezes	18,8 %	42,9 %	65,0 %	
Muitas vezes	56,3 %	47,6 %	20,0 %	
Nunca	9,4 %	4,8 %	0%	
Raramente	3,1 %	0 %	10,0 %	
Sempre	12,5 %	4,8 %	5,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>c) Elaboração conjunta de instrumentos de avaliação.</b>				
Às vezes	18,8 %	33,3 %	60,0 %	
Muitas vezes	34,4 %	61,9 %	30,0 %	
Nunca	6,3 %	0%	0 %	
Raramente	18,8 %	4,8 %	5,0 %	
Sempre	21,9 %	0 %	5,0 %	
Total	100,0%	100,0 %	100,0 %	
<b>d) Assistência informal às aulas dos colegas.</b>				

**Isolina Jorge - A Supervisão Pedagógica em Diferentes Contextos escolares – um estudo do processo da supervisão no desenvolvimento de três Agrupamentos**

Às vezes	21,9 %	14,3 %	30,0 %
Muitas vezes	15,6 %	23,8 %	5,0 %
Nunca	18,8%	42,9 %	30,0 %
Raramente	31,3 %	19,0 %	30,0 %
Sempre	12,5 %	0 %	5,0 %
Total	100,0%	100,0 %	100,0 %

**e) Discussão com os colegas sobre a resolução de situações relativas ao processo de ensino/aprendizagem.**

Às vezes	21,9 %	33,3 %	60,0 %
Muitas vezes	50,0 %	57,1 %	30,0 %
Nunca	3,1 %	0 %	0 %
Raramente	9,4 %	9,5 %	5,0 %
Sempre	15,6 %	0 %	5,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

**f) Partilha de dificuldades e tentativa conjunta de as solucionar.**

Às vezes	37,5 %	33,3 %	50,0 %
Muitas vezes	37,5 %	52,4 %	40,0 %
Nunca	6,3 %	0 %	0 %
Raramente	0 %	9,5 %	5,0 %
Sempre	18,8 %	4,8 %	5,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

**g) Oportunidade para aprender com os colegas em diálogos informais.**

Às vezes	31,2 %	33,3 %	65,0 %
Muitas vezes	40,6 %	57,1 %	30,0 %
Nunca	6,3 %	0 %	0 %
Raramente	3,1 %	4,8 %	0 %
Sempre	18,8 %	4,8 %	5,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

**Tabela 30.** Questão 30\_ Frequência dos procedimentos adotados nas reuniões de Grupo Disciplinar.

<b>30. Indique a frequência dos procedimentos adotados nas reuniões de Grupo Disciplinar</b>				
<b>a) Os professores, por iniciativa própria, partilham materiais e experiências relacionados com o processo ensino/aprendizagem.</b>				
	E1	E2	E3	
Às vezes	31,3 %	23,8 %	50,0 %	
Muitas vezes	46,9 %	57,1 %	45,0	
Nunca	6,3 %	0 %	0 %	
Raramente	3,1 %	14,3 %	0 %	
Sempre	9,4 %	4,8 %	5,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>b) O subcoordenador orienta e apoia o trabalho desenvolvido pelos professores.</b>				
Às vezes	37,6 %	33,3 %	55,0 %	
Muitas vezes	50,0 %	47,6 %	25,0 %	
Nunca	3,1 %	9,5 %	0 %	
Raramente	3,1 %	0 %	10,0 %	
Sempre	6,3 %	9,5 %	10,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>c) Nas reuniões existem momentos propícios à reflexão conjunta e consequente apresentação de sugestões/estratégias de melhoria do trabalho a desenvolver.</b>				
Às vezes	31,3 %	23,8 %	40,0 %	
Muitas vezes	50,0 %	52,4 %	40,0 %	
Nunca	3,1 %	14,3 %	0 %	
Raramente	6,3 %	4,8 %	5,0 %	
Sempre	9,4 %	4,8 %	15,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>d) Os professores elaboraram projetos/atividades em equipa.</b>				
Às vezes	37,6 %	28,6 %	50,0 %	
Muitas vezes	40,6 %	47,6 %	45,0 %	
Nunca	3,1 %	4,8 %	0 %	
Raramente	0 %	9,5 %	0 %	
Sempre	15,6 %	9,5 %	5,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
<b>e) O subcoordenador promove a troca de experiências/partilha de saberes e a cooperação entre os professores do Subdepartamento.</b>				
Às vezes	37,6 %	38,1 %	65,0 %	
Muitas vezes	50,0 %	47,6 %	25,0 %	
Nunca	3,1 %	4,8 %	0 %	
Raramente	3,1 %	4,8 %	0 %	
Sempre	6,3 %	4,8 %	10,0 %	
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	