



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

AS PRÁTICAS SUPERVISIVAS E SUA INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS DOCENTES – A PERCEÇÃO DOS ATORES

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

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Maria Cristina Gonçalves Guerra

Porto, 10 de Julho de 2017



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

AS PRÁTICAS SUPERVISIVAS E SUA INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS DOCENTES – A PERCEÇÃO DOS ATORES

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

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Maria Cristina Gonçalves Guerra

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

Porto, 10 de Julho de 2017

Agradecimentos

Como todos os percursos que marcam as nossas vidas, a realização desta dissertação fez-se acompanhar de momentos de grande entusiasmo mas também de momentos de grande desânimo. Chegar ao fim deste percurso apenas se fez possível graças à motivação dada e à confiança que muitos depositaram em mim.

Desta forma, agradeço à minha família que sempre me apoiou e, de modo particular, ao meu anjo da guarda - avó Joana.

As minhas sinceras palavras de agradecimento são também dirigidas à Professora Doutora Maria do Céu Roldão, pela orientação, paciência e compreensão que sempre me dedicou ao longo deste caminho. Concomitantemente escrevo uma palavra especial de agradecimento à Direção e aos docentes da escola onde se desenvolveu o estudo, pela disponibilidade e abertura com que sempre me atenderam.

Resumo

O termo Supervisão e a sua necessidade são cada vez mais divulgados na nossa sociedade, o que se pode perceber pelos meios de comunicação que o noticiam relativamente a várias áreas, desde a economia, à justiça ou à educação.

No que respeita a esta última, a realização de práticas supervisivas é aconselhada aos distintos agrupamentos de escolas do país, por meio dos relatórios de avaliação externa, sendo corroborada por vários os estudos, nacionais e internacionais, que demonstram as vantagens da sua implementação ao desenvolvimento profissional dos docentes. Não obstante, é bem patente o desconforto demonstrado por esta classe profissional quando se aborda o assunto e se propõe a sua realização. Tal desconforto, oriundo de vários fatores, é também associado do tipo de cultura profissional docente presente nas diferentes escolas e também às associações que lhe são feitas ao termo Supervisão.

Ao longo deste trabalho pretendeu-se entender a conceção que os docentes de um agrupamento de escolas têm sobre a Supervisão Pedagógica e analisar as suas influências nas práticas letivas. Para tal, realizou-se um estudo de caso de natureza mista, realizando-se entrevistas e um questionário a elementos da Direção e aos docentes do Ensino Básico e Ensino Secundário do agrupamento, a fim de se obter informação de natureza qualitativa e quantitativa, para posterior análise.

Do estudo realizado, infere-se que os atores envolvidos consideram que se verifica um aumento de práticas colaborativas e de práticas reflexivas entre docentes, através da implementação e execução do processo supervisivo, que, segundo os docentes e a Direção, leva, conseqüentemente, a um melhoramento das práticas letivas dos professores no agrupamento em estudo. Ressalve-se que não se podem concluir mais resultados dado não termos incluído neste estudo dados de Observação de Práticas e a análise de resultados dos alunos, e ainda pelo facto de o processo supervisivo estar no segundo ano de três anos de implementação, o que justifica um novo estudo realizado ao A.E.C.B. no final do período de 3 anos de implementação – final do próximo ano letivo.

Palavras-chave

Supervisão, Cultura Profissional Docente, Desenvolvimento Profissional.

Abstract

The word Supervision and its need are disseminated in our society, what one notices through the media which report them related to several areas namely economy, justice or education.

What concerns the last area, the accomplishment of the supervisory practises are recommended to the country's school by extern evaluation reports, which are supported by several national and international studies that show the advantages of its implementation in the teacher's professional development. Even so, teachers show a huge unease when one approaches the topic and proposes its implementation. This unease, which comes from several factors, is also associated to the type of teachers' professional culture present in the different schools and also to the associations made to the word Supervision.

The purpose of this study is to understand what teachers from an school think about pedagogical supervision and analysing how it influences their teaching sessions. In order to do this, one carried out a mixed nature case study, performing interviews and a questionnaire to the school administrators and to the teachers who teach in the basic and secondary levels from that school, focused in both qualitative and quantitative information for further analysis.

From the study carried out, one implies that all the stakeholders consider an increase of collaborative and reflexive practises among teachers through the implementation of the supervisory process which, according to teachers and school directors, takes to, consequently, the improvement of the teachers teaching practises in the school where the case study was performed. Admitting that one cannot include any other results in this case study because one did not include data from the Teaching Sessions Observation and the students' analysis and results, and finally because the supervisory process is in the second of three years, which supports a new case study performed to A.E.C.B. after three years of implementation – at the end of the next school year.

Key words

Supervision, Teachers professional Culture, Professional Development

Índice

Resumo.....	4
Introdução	8
Parte I – Enquadramento Teórico-Conceptual	10
Capítulo I – A Supervisão Pedagógica	11
1.1- Para um conceito e contextualização da Supervisão Pedagógica	11
1.2-Supervisão Pedagógica – Cenários Supervisivos.....	13
1.2.1- Cenário de Imitação Artesã.....	14
1.2.2- Cenário de Aprendizagem por descoberta guiada	14
1.2.3- Cenário Behaviorista.....	15
1.2.4- Cenário Clínico	15
1.2.5- Cenário Psicopedagógico	16
1.2.6- Cenário Pessoalista.....	16
1.2.7- Cenário Reflexivo.....	17
1.2.8- Cenário Ecológico	17
1.2.9- Cenário Dialógico.....	18
1.2.10- Cenário Integrador	18
1.3-A necessidade da Supervisão Pedagógica no Ensino	19
1.3.1- Supervisão Pedagógica: breve abordagem ao Quadro Legal em Portugal.....	22
1.3.2- A Supervisão Pedagógica na problemática avaliativa	24
1.3.3- A operacionalização da Supervisão	26
1.4-Estratégias de Supervisão.....	29
1.4.1- Observação de aulas – um elemento nuclear na supervisão.....	30
1.5-A Reflexão: uma atitude pedagógica	32
1.6- Supervisão: o Trabalho Colaborativo e o Desenvolvimento Profissional.....	35
1.7-A função do Supervisor	39
Capítulo II- O papel da Escola e do Professor na atualidade.....	42

2-A Escola: que resposta	42
2.1-O professor: a profissionalidade e o conhecimento profissional	45
Capítulo III – A Cultura Profissional Docente.....	50
3 - Dificuldades ao Desenvolvimento Profissional e ao Sucesso Educativo	50
3.1- Cultura profissional docente.....	51
3.2- A liderança: que papel na mudança	54
Parte II – Estudo Empírico	56
Capítulo IV – Metodologia e Desenho da Investigação	57
4 - Ênfase de investigar: o conhecimento científico	57
4.1 – Problema de investigação: definição do problema e objetivos	58
4.2 – Natureza do Estudo	60
4.3- Estudo de caso: Agrupamento de escolas Camélia Branca	65
4.4 – Análise e interpretação dos dados	77
Parte III – Conclusões.....	97
5 - Conclusões face às questões de investigação.....	98
Bibliografia	101
Legislação consultada	107
Webgrafia.....	107
ANEXOS	109
Anexo 1.....	110
Anexo 2.....	111
Anexo 3.....	113
Anexo 4.....	116
Anexo 5.....	136
Anexo 6.....	151
Anexo 7.....	156

Introdução

Sendo a supervisão observada pelos docentes com desconfiança, ela é contudo aconselhada por documentos administrativos e reconhecida como relevante na investigação. Dos estudos realizados sobre a temática, conclui-se que as práticas supervisivas promovem o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, têm implicações para a melhoria do ensino.

Desta forma, assume-se como problema de investigação a análise das influências da supervisão nas práticas letivas no contexto de um agrupamento, na perspetiva dos docentes envolvidos e da Direção, e pretende-se obter informação pertinente nesta temática.

Para este trabalho de investigação optou-se por um estudo de caso – uma vez que se caracteriza por analisar de forma sistemática e intensiva uma situação particular. Resultante das questões de investigação e dos respetivos objetivos dividiu-se o trabalho em três partes: parte I – enquadramento teórico-conceitual – na qual se apresentam as concepções relativas à temática em estudo, abordando-se a temática supervisiva e outras envolventes, para uma melhor compreensão da mesma; parte II – estudo empírico – na qual se justifica a metodologia e o desenho investigativo para o presente trabalho, se apresentam os guiões de elaboração das entrevistas e do questionário, os dados recolhidos bem como a sua análise e o seu tratamento; parte III – conclusões – na qual se expõem as considerações finais.

Para um maior esclarecimento sobre cada assunto a abordar, cada parte está subdividida em capítulos que detalham, explicitam e apresentam conceitos e teorizações com base na literatura. Posteriormente apresentar-se-á o conjunto de referências bibliográficas e, em anexos, apresentar-se-ão as transcrições das entrevistas bem como a Carta de Intenções, Compromisso e Consentimento informado, Cartas de Intenções, Compromisso, Consentimento informado e Autorização para a realização de entrevistas, as digitalizações de documentos consultados ou partes destes, o questionário e os dados obtidos de natureza quantitativa.

Dado a questão-problema se prender com as influências da supervisão nas práticas docentes, será obtida informação junto dos professores do Ensino Básico e Ensino Secundário - uma vez que os professores a inquirir possuem uma formação académica mais

homogénea – e de elementos da Direção, que queiram colaborar na investigação, já que são os sujeitos apropriados para recolher dados sobre as questões e objetivos da investigação.

Parte I – Enquadramento Teórico-Conceptual

Capítulo I – A Supervisão Pedagógica

1.1- Para um conceito e contextualização da Supervisão Pedagógica

Etimologicamente o significado do termo Supervisão “integra dois étimos com raiz latina: “super” (com o significado de “sobre”) e “video” (com significado de “ver”). O primeiro significado resulta da interpretação linear “olhar de ou por cima”, admitindo a perspectiva da “visão global” “(Gaspar, Seabra, Neves. 2012:30) de um processo. Waite e Glickam – citados por Vieira e Moreira (2011), apresentam-nos uma nova grafia do termo, isto é, de supervisão para superVisão, mostrando a necessidade de uma nova visão sobre o ensino e a aprendizagem. Será graças a essa nova visão sobre a prática letiva que se identificarão constrangimentos que possam impossibilitar a eficácia do ensino e a educação transformadora que de outra forma não poderiam ser identificados. “Mas quando falamos de supervisão de que visão (...) estamos a falar?” (Vieira e Moreira.2011). Será uma visão que assente em valores de responsabilidade social, que permita transformar e emancipar a ação educativa através da indagação, da reflexão crítica, levando à autonomia do professor (Vieira e Moreira.2011). Stones, citado por Flávia Vieira (1993:27), explica de forma sucinta e objetiva a “visão global” anteriormente citada:

Em primeiro lugar, alguém com *super-visão* teria de possuir uma *visão* 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.”

É também apresentada como “ato ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspecionar” (Dicionário da Língua Portuguesa. 2003:1574). Descortinando o termo Supervisionar, a definição apresentada é a de “dirigir; orientar; coordenar” (2003:1574). Sendo o seu foco a prática letiva docente, entende-se que a Supervisão se centrará na sala de aulas, em questões de pedagogia – daí advém o nome de Supervisão Pedagógica – tendo como finalidades apoiar e acompanhar todo o processo de realização de atividades, para uma maior eficácia das mesmas promovendo o desenvolvimento profissional docente e a sua autonomia, bem como o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem, sob a

orientação de um supervisor, também denominado de orientador (Alarcão e Tavares. 2003), Assim sendo, ela reporta-se às formas de ensinar e de aprender a ensinar (Alarcão e Canha. 2013, Alarcão e Roldão. 2008, Santos. 2012, Vieira e Moreira.2011).

Associada à formação inicial de professores – ao estágio profissionalizante dos docentes, no qual o candidato a professor é acompanhado por um professor que, por deter mais experiência na prática letiva e desenvolvimento profissional, o aconselha e orienta - a momentos de ingresso na carreira - como o Período Probatório de Professores, no qual aos docentes candidatos a um lugar de professor de quadro de uma escola, com menos de 5 anos de serviço, são observadas as suas práticas letivas ao longo de um ano – e à avaliação na carreira – como a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) - a Supervisão carece de reconhecimento e pertinência por parte dos professores, que alegam possuir experiência e não serem principiantes na prática letiva (Gaspar, Seabra, Neves.2012, Roldão. 2012, Santos. 2012).

São também vários os sentidos que se atribuem ao termo Supervisão que turvam a visão docente e promovem associações que alimentam a relutância dos professores em relação a ela, dada esta ter uma herança ligada a vários sentidos, destacando-se os de Inspeção/Fiscalização/Controlo, Avaliação, Regulação, Monitorização, e conseqüentemente Inspetor, Fiscal, Professor, Supervisor. Os primeiros orientam-se para uma vigilância permanente da atividade que está a realizar-se, isto é, para uma verificação, um controlo sistemático a fim de atuar rapidamente em caso de não cumprimento das regras – modalidade inspetiva e fiscalizadora. Na sua conclusão, atribui-se uma avaliação. Desta forma a Supervisão serve-se “(...) de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente.” (Alarcão e Canha. 2013:18,19, Vieira e Moreira. 2011).

Relativamente aos termos Inspetor e Fiscal, presencia-se uma conotação pejorativa com ideias punitivas, isto é, o Inspetor e o Fiscal estão presentes para observar e fiscalizar e em caso de alguma ocorrência haverá uma punição e não uma ajuda de superação do erro. Desta forma somam-se aos termos de Inspetor e Fiscal os de chefia, imposição, autoritarismo, criando associações erróneas entre Supervisão e Inspeção (Alarcão e Canha. 2013, Vieira. 1993).

Quanto a Professor e Supervisor, estes transmitem significados de acompanhamento sistemático na atividade, ajuda, apoio e segurança, sendo “ “alguém que se preocupa em (...) ajudar a crescer como professora”, alguém que proporciona (...) ambientes formativos estimuladores (...), “ alguém que contribui para “o alargamento da visão de ensino” e que estimula a reflexão da prática docente, contribuindo com conhecimento útil para a melhoria da ação docente (Alarcão e Roldão. 2008) – modalidade onde a vertente formativa é predominante (Alarcão e Canha. 2013).

A resistência por parte do corpo docente à Supervisão não é recente nem única em Portugal. Mosher e Purpel, a partir da década de 1970, nos EUA, já se deparavam com essa resistência por parte dos professores e escolas em aceitarem a Supervisão centrada no desempenho e nos resultados académicos (supervisão científica) e no desenvolvimento profissional do professor (supervisão democrática). Alguns dos motivos para tal reação relacionavam-se com controlo por parte da administração e com cultura individualista do professor (a abordar posteriormente) no exercício da sua atividade, considerando o supervisor como um intruso no “jardim secreto”. Esta indignação face à Supervisão foi também testemunhada no Brasil por Maria do Céu Roldão numa conferência que realizou a docentes descrita no contexto de um artigo sobre o tema da profissionalidade docente (Roldão, 2012). Frise-se que, sendo o foco da Supervisão a prática letiva, esta questionará e confrontará práticas tradicionalmente aceites, criando inquietações aos que não as questionam, provocando inquietações e relutâncias (Vieira.1993).

1.2-Supervisão Pedagógica – Cenários Supervisivos

Mencionadas as suas finalidades e o seu *modus operandi*, abordado o seu conceito e detetados alguns motivos para a relutância por parte dos professores às práticas supervisivas, importa neste momento fazer-se uma retrospectiva aos modelos supervisivos de forma breve e concisa.

É vasta a literatura relacionada com a temática supervisiva mostra que há ainda divergências quanto ao modo de fazer supervisão. Surgiram várias tentativas de resposta que foram agrupadas em cenários, por necessidade de sistematização. Nestes estão presentes diferentes conceções relativas a uma série de questões de formação como:

“relação entre teoria e prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis de supervisor e do professor, noções de educação e de formação de professores, assunção da escola como centro de formação (...)” (Alarcão e Tavares. 2003¹).

Convém ressaltar antes de mais que a existência de vários cenários não se invalidam uns aos outros mas interpenetram-se. Apesar de cada um apresentar uma visão diferente, todos visam a melhoria da educação nas escolas e todos concordam que a supervisão é um processo (continuado) intrapessoal e interpessoal, promovendo um desenvolvimento constante a todos os agentes (Alarcão e Tavares. 2003).

1.2.1- Cenário de Imitação Artesã

Este cenário baseia-se na *mimesis*, isto é, o professor deverá imitar o seu mestre – o bom modelo, detentor do conhecimento e da sua imutabilidade. Através desta observação do modelo de saber-fazer, o professor adquire e aprende os conhecimentos necessários para a prática letiva que, posteriormente passará a outras gerações. Ressalte-se que neste cenário, o professor é um agente passivo uma vez que não discute, apenas bebe da fonte de conhecimento – mestre. Há portanto a crença de que a demonstração do modelo e a sua imitação são a melhor forma de aprender a fazer algo (Alarcão e Tavares. 2003, Alves. 2013, Vasconcelos. 2009).

1.2.2- Cenário de Aprendizagem por descoberta guiada

Neste cenário reconhece-se que o professor tem conhecimentos sobre os modelos teóricos de ensino e, assim sendo, deverá observar as práticas letivas de outros docentes em diferentes contextos para, posteriormente, recolher, selecionar as melhores estratégias para aplicar na sua *praxis*. Este cenário pretende levar o docente à observação, intuição e reflexão. Após estas fases, o professor – com papel ativo neste processo - desenvolve as suas ferramentas para a sua prática letiva, conciliando e concretizando a componente teórica com a componente prática (Alarcão e Tavares. 2003, Alves. 2013, Vasconcelos. 2009).

¹ Obra consultada pelo Ebooks, sem paginação. A citação encontra-se no capítulo 1 da obra.

1.2.3- Cenário Behaviorista

Este cenário dá importância às técnicas de microensino, isto é, após observarem e analisarem distintas atividades realizadas por outros professores, criam-se oportunidades de miniaulas para que os docentes possam treinar e colocar em prática as estratégias. É o professor quem define os seus objetivos para a sua prática letiva e as vai aplicando para os atingir. Estas miniaulas, se necessário, são gravadas em vídeo para posteriormente a atuação pedagógica do professor ser analisada. Neste cenário pretende-se que o professor seja cada vez mais eficaz, autónomo, responsável e ativo, no entanto carece na concretização da conciliação entre a prática e a teoria, apontada como importante no cenário anterior. (Alarcão e Tavares. 2003, Alves. 2013, Vasconcelos. 2009).

1.2.4- Cenário Clínico

Introduzido por Cogan, Goldhammer e Anderson no fim da década de 50 – EUA, este cenário tem como objetivo melhorar a prática de ensino. “O termo “clínico” foi levado da área da saúde para a educação, do modelo clínico da formação dos médicos, que estando no hospital ou clínica têm um supervisor atento às suas necessidades e disponível para o ajudar. No campo da educação, a clínica será a sala de aula. Assim sendo, este cenário aplica-se à situação em sala de aula – situações reais e únicas, sendo que a ação do “supervisor clínico” se dirige a um apoio ao professor nesse contexto específico” (Vasconcelos. 2009:2) Para tal criar-se-á uma interação entre ambos que se traduzirá numa colaboração permanente, “com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais do ensino” devendo o supervisor assumir um atitude de colega que, sendo um apoio está disponível para ajudar o professor a ultrapassar as suas dificuldades na sua *praxis* (Alarcão e Tavares. 2003, Alves. 2013, Vasconcelos. 2009).

Distanciando-se da supervisão associada ao controlo administrativo e à inspeção, este cenário caracteriza-se por ter várias fases que se repetem como um ciclo. Goldhammer e outros desenvolveram 5 fases. Na primeira fase – Conferência/Encontro de Pré-Observação – estabelece-se um acordo entre o supervisor e o professor em identificar o problema em estudo e em planificar conjuntamente a estratégia de observação. Na segunda fase – Observação – o supervisor observa “aspetos complexos ou problemáticos do ensino “ (Vasconcelos. 2009). Na terceira fase – Análise dos dados e planificação da estratégia da discussão – separadamente, os diferentes elementos (supervisor e professor) procedem a

uma análise os dados recolhidos durante a aula. Na quarta fase – Encontro pós-observação – conjuntamente, o supervisor e o professor apresentam as suas análises oriundas da fase anterior e pretendem dar-lhes significado. Na quinta fase – Conferência de Supervisão ou Análise do ciclo da supervisão – realiza-se a avaliação de todo o processo supervisivo desenvolvido (Alarcão e Tavares. 2003, Alves. 2013, Vasconcelos. 2009).

Como se pode concluir através das fases mencionadas, há um esforço conjunto e sistemático entre professor e supervisor e a valorização da observação, análise, questionamento e reflexão. O supervisor terá como função estimular o professor a ter atitudes reflexivas e investigativas sobre o ensino e a aprendizagem, a fim de promover a autonomia do professor na toma de decisões, fazendo dele um agente ativo, contrariando a ideia do modelo de mestria do supervisor (Alarcão e Tavares. 2003, Alves. 2013, Garmston, R.J. 2002, Vasconcelos. 2009).

1.2.5- Cenário Psicopedagógico

Este cenário entende a supervisão como uma forma de ensino, na qual tenta ensinar os professores a ensinar. Stones – citado por Alarcão e Tavares- considera que ensinar os professores a ensinar deverá ser o objetivo da supervisão pedagógica. Visa identificar os problemas da prática letiva, mas não contempla o desenvolvimento do professor como pessoa. Também este cenário contempla várias etapas, como o cenário clínico: preparação da aula com o professor, discussão da aula e avaliação (análise e reflexão) (Alarcão e Tavares. 2003, Alves. 2013, Vasconcelos. 2009).

1.2.6- Cenário Pessoalista

Este cenário caracteriza-se por dar grande importância ao desenvolvimento da pessoa do professor - as suas perceções, sentimentos e objetivos. O supervisor deverá ajudar o professor a refletir sobre as experiências vivenciais e suas consequências. Desta forma ajuda-o no autoconhecimento. Assim se deduz a perspetiva cognitiva e construtivista que este cenário tem, que ajuda o professor no seu desenvolvimento enquanto Homem e enquanto profissional (Alarcão e Tavares. 2003, Alves. 2013, Vasconcelos. 2009).

1.2.7- Cenário Reflexivo

Este cenário baseia-se no valor da reflexão *na* e *sobre* a *ação* letiva, no qual, através do diálogo sobre o observado e o vivido, se sistematiza o conhecimento advindo da reflexão, gerado na ação. Não deve ser ignorada a imprevisibilidade da prática letiva, e por este motivo, o professor deve atuar com conhecimento, inteligência e flexibilidade. Assim aprende a fazer fazendo e pensando, gerando conhecimento através das variadas reflexões que surgem da imprevisibilidade da praxis. Esta prática reflexiva deve ser acompanhada pelo supervisor que detém competências para orientar, apoiar, ajudar, estimular, exigir, avaliar o supervisionado (Alarcão e Tavares. 2003, Alves. 2013).

1.2.8- Cenário Ecológico

Inspirado no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, Alarcão, Sá-Chaves e Oliveira-Formosinho consideram que neste cenário, para além do professor e dos seus conhecimentos teóricos, existem outras variantes/dinâmicas que vão intervir na prática letiva. Desde já, é importante considerar-se o professor como um sujeito em constante desenvolvimento que sofre transformações constantes por influência do meio que o envolve. Assim, no professor não existe só o desenvolvimento profissional mas também um desenvolvimento humano e os dois se acompanham e se influenciam. Este desenvolvimento humano-profissional resulta da “interação mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo ativo, em constante crescimento e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos” (Alarcão e Tavares. 2003).

Neste cenário, a Supervisão proporciona e gera experiências diversificadas, em contextos também eles diversificados, facilitando conhecimento de forma natural (ecológica), possibilitando o seu desenvolvimento. O professor, em contínua socialização, aprende com os contextos em que se insere, analisa-os e intervêm neles se desejar. Ressalve-se que dada a imprevisibilidade da prática letiva e do professor como ser humano social, o desenvolvimento profissional e humano está sempre inacabado (Alarcão e Tavares. 2003, Alves. 2013).

1.2.9- Cenário Dialógico

Neste cenário, para além de alguns aspetos de outros cenários como o pessoalista, é atribuída uma grande importância ao diálogo, à linguagem na construção do conhecimento. Os discursos dos professores são analisados, mas não apenas os discursos do professor supervisionado. O supervisor deverá ter atenção à sua linguagem uma vez que se compreende a supervisão como um processo coletivo, que adota estratégias, analisa e reflete a praxis e sistematiza conhecimento coletivo. Não é observar e pensar em estratégias de remediação para o professor corrigir a sua atuação. É trabalhar coletivamente, com consciência desse coletivo e que assim se cria conhecimento (Alarcão e Tavares. 2003, Alves. 2013).

1.2.10- Cenário Integrador

Este cenário, como a denominação aponta, pretende ser um cenário integrador de vários aspetos dos outros cenários, integrando a dimensão humana e social do supervisionado, o ambiente emocional, estável, investigativo, mas também as várias dimensões do supervisor, pois também ele se desenvolve humanamente e profissionalmente. O supervisor, também adulto como o supervisionado, é também um sujeito em constante desenvolvimento mas com um pouco mais de experiência. Ele deverá ajudar, orientar, apoiar, facilitar a aprendizagem ao supervisionado e, por conseguinte ajudar ao desenvolvimento dos alunos deste último.

“O supervisor surge (...) como alguém que tem por missão ensinar, ou melhor, facilitar a aprendizagem do professor. Poderá fazê-lo de diferentes formas: através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar, etc.” (Alarcão e Tavares. 2003).

1.3-A necessidade da Supervisão Pedagógica no Ensino

(...) o *amanhã* é sempre o produto das opções tomadas *hoje*.”,

António Nóvoa, 1991:118

São vários os fatores que justificam a presença da Supervisão Pedagógica no processo de ensino-aprendizagem como promotor e facilitador da aprendizagem, devido à complexidade do “ensinar”.

Por um lado, ano letivo pós ano letivo, os alunos realizam exames nacionais para testarem os seus conhecimentos e, indiretamente, o trabalho do professor e da escola é também avaliado segundo os resultados obtidos. Dos resultados obtidos estipulam-se os rankings das escolas. Consultando o estudo realizado este ano – 2016 - pelo jornal Público juntamente com a Universidade Católica Portuguesa, observa-se que a primeira escola pública não está nos 10 primeiros lugares mas antes no 24º lugar². Todos os anos a comunicação social transmite esta informação, resultando daí a questão: temos uma escola pública e privada de qualidade? Da questão base, nascem muitas outras, como por exemplo que tipo de ensino é promovido nas escolas, o que se pode melhorar e como. A partir deste momento vamos falar da Escola, em geral, enquanto serviço público.

Por outro lado, se analisarmos a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de outubro (versão atualizada) – no Artigo 2º, Princípios Gerais, ponto 4, esta refere que “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo

² Saliente-se que o estudo é realizado com as classificações de algumas disciplinas dos exames nacionais ou seja, no Ensino Básico contabilizam-se Português e Matemática, no Ensino Secundário são contabilizadas 8 disciplinas com mais inscrições nos exames nacionais (Biologia e Geologia, Física e Química, Geografia A, Filosofia e Matemática Aplicada às Ciências Sociais – 11º ano; Português, Matemática A e História A – 12º ano). Infundado ou não, este critério não tem em linha de conta que os resultados obtidos em exames nacionais por uma escola podem não traduzir a qualidade do ensino e aprendizagem, isto porque, quer exames quer avaliações realizadas nas escolas são avaliações distintas, que se desenvolvem em contextos distintos, com objetivos e uma periodicidade diferentes e com instrumentos de avaliação igualmente diferentes. A avaliação das aprendizagens realizada em exames nacionais é uma avaliação pontual e nacional. Relativamente à das escolas, essa é contínua e avalia também outro tipo de aprendizagens e não são avaliáveis numa prova escrita.

para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. Sendo este o objetivo da Educação, conclui-se que a tarefa da escola e do professor é muito complexa, pois são vários os objetivos a realizar numa constante da mudança social. Desta forma, cada vez mais se questiona o agir da escola, as suas funções e a capacidade de reconstruir-se na complexidade do mundo atual. Paulo Freire, citado por J. Formosinho (2002:9),

“ (...) lembra-nos que não é possível defender a visão restrita da escola como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser apreendidas, imune às lutas e aos conflitos que se dão longe dela. Conflitos e lutas que decorrem (...) num tempo de insegurança, de mudança acelerada, de vivência intensa do tempo e do espaço, de reconhecimento da diversidade cultural, de complexidade tecnológica crescente, da rápida evolução científica, num tempo de questionamento dos princípios morais universais (...) ”

Rápidas mudanças sociais transformaram o trabalho dos professores e da escola. Se por um lado a massificação do ensino obrigou a novas adaptações, como por exemplo a necessidade de se adequarem os currículos, uma vez que se deixou de ensinar a um grupo mais ou menos homogéneo para ensinar a “vários mundos”, a uma diversidade, com realidades sociais diferentes dentro de uma sala de aula (Roldão. 2010), por outro lado as responsabilidades e tarefas atribuídas à escola e aos professores aumentaram (Nóvoa:1991). O docente deixa de se centrar apenas e unicamente na atividade letiva e passa a centrar-se em outras atividades por vários motivos. Assim sendo, os conceitos de vida comunitária e família alargada em que todos participam e se ajudam mutuamente desapareceram progressivamente, e aumentou a diminuição do tempo familiar – menor presença física dos pais com os filhos- devido a variados fatores sociais, como a “reorganização do mundo do trabalho” (...) e a incrementação da mulher neste, “a mediocridade de condições de trabalho” (Cavaco. 1999:157,158; Nóvoa:1991). Como consequência, a incrementação de valores básicos que até ali eram transmitidos pelo meio familiar, passou a ser difundida através dos docentes, da escola.

Também o avanço contínuo das ciências obrigou à integração de novos saberes no ensino, e impõe ao professor e à escola a mudança e a sua renovação e adaptação constantes, evitando desajustamentos sociais e científicos (Esteve. 1999).

Cabe ao professor saber conciliar todos estes fatores em seu benefício e dos seus alunos, aceitar a mudança e reconstruir o seu conhecimento é primordial. (Alves. 2013). Impõe-se saber o que melhorar e como melhorar, e para tal os docentes deverão refletir e analisar as suas práticas letivas e repensar em como fazê-lo para o proveito do sucesso académico dos seus discentes. Torna-se urgente e necessária a investigação “do que se faz, como se faz, porque se faz dentro dos contextos de ensino” (Roldão. 2012:22), isto é, a sala de aula. “Cada professor deveria expor o seu trabalho ao escrutínio dos colegas de modo a que as críticas recebidas pudessem estimular a melhoria do seu desempenho” (Roldão. 2012:20). Surge assim a “supervisão como dispositivo de transformação, potenciador da qualidade de ensino” (Roldão. 2012:21), uma vez que a supervisão se caracteriza por ter por base a reflexão (Roldão. 2012).

Publicado em Diário da República a 2 de novembro de 2010, o Conselho Nacional de Educação emite um parecer relativo aos resultados nacionais fazendo recomendações sobre o Estado da Educação, referindo que

“(…) o sistema existente é ineficaz na promoção de aprendizagens de qualidade por parte de todos os alunos (...) Por outro lado, é necessário (...) inverter a preocupante estagnação da escolarização do nível secundário de ensino e formação. (...) é urgente encontrar formas de organização pedagógica que permitam um maior enquadramento, a prevenção de atrasos e a imediata recuperação dos alunos (...)” (DR 2ª série –Nº 212 – 2 de Novembro de 2010:54301).

Urge mudar para se corrigirem as assimetrias escolares, para melhorar o desempenho docente e conseqüentemente os resultados académicos dos alunos. Essa mudança passa obrigatoriamente por uma Supervisão que deve ser sentida pelos professores como desejável, necessária e útil e que apresente resultados significativos a todos. A Supervisão para além de ser uma obrigação, por parte de entidades como o Ministério da Educação e do Instituto Geral da Educação através dos relatórios de Inspeção, ela é considerada como uma estratégia, uma solução para os vários problemas que surgem na prática letiva, na medida

em que através dela se recolhe informação pertinente que ajuda na compreensão da origem do problema para, após uma análise crítica e refletida, se projetarem soluções. É através dela que, enquanto docentes, acedemos ao conhecimento de como se aprende, se ensina na sala de aula. Por outro lado ela é um imperativo moral e ético do nosso profissionalismo.

1.3.1- Supervisão Pedagógica: breve abordagem ao Quadro Legal em Portugal

Justifica-se esta breve abordagem legislativa relativa à temática supervisiva para se observar como o termo Supervisão se foi introduzindo na área educacional e quais as consequências dessa introdução.

Legalmente, a Supervisão Pedagógica sempre esteve associada à formação inicial e formação contínua, quando nos referimos à profissionalização em serviço, como os variados decretos-lei confirmam, a fim de atualizar, melhorar e apoiar a atividade profissional docente e, conseqüentemente promover uma escola de qualidade.

Nos finais da década de 70 e na década de 80, a supervisão esteve associada à formação / avaliação nos estágios pedagógicos profissionalizantes (Alarcão e Canha. 2013, Santos. 2012), tal como o Decreto-Lei nº287/88 de 19 de agosto corrobora, contendo normas orientadoras para a profissionalização em serviço, aludindo ao supervisor e, conseqüentemente à supervisão, no capítulo IV, artigo 7, ponto 3, no momento em que refere que o Conselho Pedagógico da escola nomeia alguém para orientar e acompanhar o professor (funções do supervisor) que está a realizar a profissionalização em serviço.

Em 1982, Alarcão introduz o termo “supervisão clínica”, (Alarcão e Canha. 2013:29) no plano nacional, explicando num artigo o seu conceito e, mais tarde, aponta o “cenário integrador”, ultrapassando a vertente fiscalizadora (Alarcão e Canha. 2013:30).

No fim da década de 80, para uma maior e melhor execução do processo supervisivo, considerou-se pertinente que os supervisores fossem formados, surgindo a necessidade da abertura de cursos de mestrado e especialização na área. Concomitantemente surgiam vários estudos e publicações sobre supervisão, apontando a sua emergência no plano educativo nacional, sendo essa urgência apoiada legalmente. O Decreto-Lei nº 95/97 de abril reclama uma escola de qualidade e aponta como ferramentas para a construção dessa

escola a formação de professores. Assim sendo, o Artigo 2, do decreto-lei mencionado, evidencia a importância de realizar-se formação especializada a fim de se adquirir novos conhecimentos e competências, e no Artigo 3 enumeram-se as áreas de formação, destacando-se na alínea *f*) “Supervisão pedagógica e formação de formadores, visando qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores”.

Para a realização da atividade supervisiva como orientação e acompanhamento a um docente, a observação da prática letiva torna-se evidente. Leia-se o Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro, relativo aos professores que integram o Período Probatório que, no Artigo 17, no ponto 3, menciona a observação de aulas. No mesmo Decreto Regulamentar, no Capítulo III – artigo 27, ponto 2, alínea *b ii*, e no ponto 6, a observação de aulas volta a ser mencionada. Importa referir que este e outros Decretos –Lei foram rejeitados pela classe docente, gerando contestações devido à presença da Avaliação, também contemplada na legislação. Tal justifica-se pela existência de legislação que faz a mesma pessoa Avaliador do Desempenho Docente e Supervisor, o que acentuou mais a dualidade entre supervisão e avaliação: “As funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada” (Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho, no Artigo 35º, no ponto 4). Também o Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho, Artigo 13 – relativo ao Júri de Avaliação - ponto 2), menciona que “O coordenador do departamento curricular coordena e supervisiona o trabalho desenvolvido pelos relatores do seu departamento”.

Relativamente à avaliação do desempenho docente (ADD), o Decreto-Lei nº41/2012 de 21 de fevereiro, o artigo 48, no ponto 4 na alínea *b*) e a Portaria nº75/2015 de 12 de março, no artigo 3º, no ponto número 3 continuam a persistir na obrigatoriedade de observação de aulas aos docentes de carreira que venham a obter a menção máxima na sua avaliação. Contrariamente a este raciocínio, o ponto número 4 do mesmo artigo, dispensa a observação de aulas aos docentes em regime de contrato a termo.

Como se pode inferir, um dos efeitos da introdução do termo Supervisão Pedagógica na legislação foi a associação desta à ADD, criando uma forte relutância entre a classe docente

devido à necessidade de, quer na ADD quer nos processos supervisivos haver necessidade de se avaliar, olhando a supervisão como uma prestação de contas, com efeitos na carreira, vista como uma ação de verificação e de controlo da atividade docente (Vieira e Moreira. 2011).

1.3.2- A Supervisão Pedagógica na problemática avaliativa

Apesar dos modelos de avaliação, considerados por uns como bons e por outros menos bons, importa destacar o que realmente deve ser importante: “a avaliação do professor só se justifica institucionalmente se daí resultar uma melhoria substantiva da sua ação e se lhe impuser parâmetros definidos de responsabilidade partilhada na comunidade, na escola e na sala de aula” (Pacheco e Flores. 1999:172).

Naturalmente, para uma reforma educativa eficaz é necessário que haja professores competentes e tal apenas é aferido através de uma avaliação de qualidade. Sem esta o processo inverte-se. “Consequentemente deve criar-se um sistema de avaliação com o objetivo de incentivar a melhoria dos docentes, assim como das escolas ou dos programas” (...) a avaliação pode ser uma ferramenta essencial para apoiar e melhorar a qualidade do ensino” (Stronge. 2010:25,29).

Dito de outra forma, através do Decreto Regulamentar nº2/2010 de 23 de junho, no Capítulo II, na Secção I, no Artigo 3º, no ponto número 2: “A avaliação de desempenho docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante o acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.”

Não obstante, da associação entre avaliação e observação de aula – integrada em processos de supervisão - geraram-se sentimentos de desconfiança, de medo e de punição em relação a estes conceitos que se verificaram em contestações realizadas ao longo dos últimos anos pela classe docente. Naturalmente, a avaliação é uma das dificuldades que o supervisor tem no cumprimento das suas funções como supervisor, pois a sua validade é constantemente colocada em causa pelos docentes. Refira-se que na ADD há uma avaliação que é feita com

base em fichas construídas com itens, preenchidos pelo supervisor, que, após o somatório atribui um valor objetivo, traduzido numa classificação quantitativa, que produzirá efeitos na progressão da carreira do docente (Alarcão e Tavares. 2003). Esta avaliação procura “formular juízos de valor sobre a sua competência e certificar a competência do professor para o exercício da atividade profissional, com impacto na progressão da carreira” (Alves. 2013:149).

Esta conceção da avaliação pode prejudicar o bom relacionamento, a comunicação e o trabalho colaborativo entre o supervisor e o professor ao longo do processo superviso – desde a seleção de atividades, estratégias, elaboração de instrumentos ou materiais - colocando em causa o desenvolvimento profissional e humano do professor e os seus efeitos nas aprendizagens dos alunos e o supervisor é visto como classificador e não como aquele que enquanto está, está para ajudar, apoiar e potencializar do desenvolvimento. Devido ao resultado quantitativo, parte dos docentes importar-se-á mais em agir de acordo com a avaliação que vai ser feita do que propriamente com aquilo que realmente considera que deveria ser feito. Não havendo autenticidade no processo, este desarma-se, não cumprindo as suas finalidades (Alarcão e Tavares. 2003).

No entanto a avaliação é necessária no sentido em que ao analisar-se a prática letiva através da observação de aulas, por exemplo, inevitavelmente se está a avaliar, apontando-se os pontos que deve superar. Desta forma a avaliação é indissociável da supervisão. Enfatiza-se assim a dimensão analítica e crítica da supervisão, preconizada por Flávia Vieira (Alarcão e Tavares. 2003, Vasconcelos. 2009, Vieira e Moreira. 2011).

1.3.3- A operacionalização da Supervisão

A operacionalização da supervisão pedagógica e o desenvolvimento holístico que dela provém a todos os intervenientes não é de todo uma tarefa simples, mas complexa. Esta complexidade advém dos diferentes fatores que influenciam, condicionam a sua realização bem como o desenvolvimento, os quais deverão ser tomados como importantes e analisados. São fatores de diferentes ordens: relativos ao contexto, ao professor e ao aluno (Vieira e Moreira. 2011).

No que respeita ao contexto – contextos que se (inter)influenciam como a escola, o meio social envolvente e a sua cultura, isto é, influências externas – características como os valores existentes poderão perturbar a realização da supervisão, quer sejam valores políticos, sócio-culturais e educacionais. Igualmente as tendências e tradições da educação escolar (políticas educativas, exames externos...) a cultura institucional e as expectativas da família e comunidade face à escola (Vieira e Moreira. 2011, Alarcão e Canha. 2013). Efetivamente a escola, na qual ocorrem os processos supervisivos, não está isolada da sociedade e tem vindo a sofrer inúmeras influências que se traduzem e que a levaram a uma mutação como Alarcão e Canha (2013) nos ilustram através da seguinte figura, intitulada de influências intersistémicas, isto é, influências que a escola sofre, como sistema, oriundas de outros sistemas - contextos. Assim sendo, na seguinte figura podemos observar os vários contextos que influenciam o mundo escolar: desde o mundo político, ao mundo cultural e social, o mundo tecnológico, o mundo das conceções por parte dos profissionais da docência bem como o mundo do conhecimento, entre outros.



Figura 9 – Influências intersistêmicas.

(Alarcão e Canha.2013:74)

Quanto ao professor, poderão condicionar a operacionalização da supervisão o tipo de formação profissional que este tem; a sua experiência como aluno, pois vira o professor como a autoridade e o transmissor do conhecimento; os valores, atitudes e convicções que possa ter em relação à educação; as práticas de ensino centradas na autoridade do professor; a atitude que este tem para com a sua profissão – desespero, conformidade, isolamento, indiferença, desmotivação. Relativamente ao aluno – parte integrante do processo superviso e parte igualmente beneficiada deste processo – as experiências de aprendizagens que tem vindo a ter até ao momento; os valores, as atitudes e convicções face à educação e face à escola, como o desinteresse, a desmotivação bem como os seus percursos de vida são condicionantes (Vieira e Moreira. 2011).

Quando se fala em supervisão pedagógica ou em supervisionar devemos considerar as características da pessoa e do grupo - intervenientes no processo - para além do ambiente em que estão inseridos - contextos. Deverão ser criadas condições estimulantes e favoráveis à interação entre os sujeitos, uma vez que como pessoas, todos são diferentes e individuais e nem todos têm a mesma personalidade. Há os que gostam de trabalhar mais em grupo e os que não, há os que têm curiosidade e interesse e os que não se motivam ou são mais tímidos. Portanto, a valorização do indivíduo enquanto pessoa e enquanto profissional, valorizando as suas opiniões, convicções, sentimentos, emoções, é fundamental, uma vez que se pretende encaminhá-lo para um trabalho colaborativo³, e conseqüentemente no seu

³ A abordar posteriormente.

desenvolvimento, entre todos os intervenientes do processo superviso, assentando em valores como o respeito, a confiança, a liberdade de escolha, o comprometimento, a responsabilidade (Alarcão e Canha. 2013, Vieira e Moreira. 2011).

“O ser humano é eminentemente social e acional. Nasce, cresce e, desejavelmente, também morre em sociedade. Aprende com os outros, interagindo com eles. Colabora e desenvolve-se. Ao longo da vida vai realizando uma diversidade de atividades cada vez mais complexas. Nessa caminhada assume diferentes papéis, conhece outras pessoas e estabelece novas ligações, caminhando na sua espiral de desenvolvimento e aprendizagem.” (Alarcão e Canha. 2013:68).

Com a existência de pessoas, a supervisão caracteriza-se por uma dimensão processual numa matriz interativa. Relativamente à dimensão processual, a supervisão operacionaliza-se através de processos que possibilitam a compreensão dos distintos cenários supervisos, permitindo o desenvolvimento. Processos de observação e análise, de indagação e reflexão, de experimentação e avaliação, de apoio e desafio e de orientação e autonomização. Estes processos, com diferentes estratégias, estão em estreita relação com as características do contexto, tempo da atividade supervisiva e com as pessoas envolvidas, havendo uma interação permanente. Nesta matriz interativa podemos encontrar os silêncios dos intervenientes (importantes pois revelam atitudes e comportamentos no âmbito das relações), mas encontramos também o diálogo. Na temática supervisiva, o diálogo assume um papel determinante, incidindo na pessoa, na sua prática letiva e no contexto envolvente, sendo o único que permitirá a compreensão da interação entre estes três elementos, promovendo o trabalho colaborativo e, conseqüentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional. Ao longo do processo superviso, tendo por base o trabalho colaborativo, deve-se atender às características das pessoas (conhecimentos, valores, atitudes, sentimentos, etc.), das atividades bem como o seu contexto. Assim, na perspetiva colaborativa, a supervisão assume a dimensão interativa e, conseqüentemente, a dimensão transformadora, já que da interação entre os indivíduos se promove o desenvolvimento enquanto profissionais da educação. Alarcão e Canha (2013) referem que o diálogo

“(…) permitirá compreender a ação das pessoas ao realizarem as atividades, nas suas possibilidades e limitações (...) dentro da rede de relações intercontextuais e temporais.

Só o diálogo possibilitará trazer à tona de água conflitos interpessoais e intrapessoais, revelar dilemas, dar visibilidade a esforços e sucessos, fazer ouvir a voz do pensamento e dos sentimentos (...) permitirá apresentar e confrontar a diversidade de ideias, desenvolver atitudes de partilha, construir sentido de comunidade (...)” (2013:79).

1.4-Estratégias de Supervisão

A prática supervisiva assume uma dimensão processual e para a sua concretização adota diferentes estratégias com diferentes instrumentos, com uma intencionalidade: promover o desenvolvimento profissional dos professores para que se reflita nas aprendizagens dos alunos. São várias as estratégias para a operacionalização da supervisão: o autoquestionamento/autoavaliação serve-se de questionários, guiões, notas, registos reflexivos (relatos de experiências, reflexões...) nos quais os docentes fazem uma introspeção relativamente à prática letiva; a análise documental analisa documentos com informação como grelhas, guiões; as narrativas profissionais utilizam notas de campo, narrativas/relatos dos professores com registos reflexivos, isto é, solicitada a escrita ao supervisionado da sua experiência, este irá reviver e reestruturá-la e quando partilhada promove o diálogo reflexivo (Vieira e Moreira. 2011). Trata-se de um instrumento que apresenta

“um elevado potencial como textos de desenvolvimento profissional e de acesso à racionalidade do professor, uma racionalidade reflexiva (...)mque supõe uma relação dialética entre o que se pensa e o que se faz (...) recuperar acontecimentos passados e deles nos distanciarmos, facilita uma perspectiva renovada dos mesmos. (...) a escrita facilita um reposicionamento do professor face à ação, promovendo o autoconhecimento, e (...) permite ao seu autor ver-se e rever-se na sua ação.” (Vieira e Moreira. 2011:40).

Não obstante, importa referir alguns riscos que as narrativas profissionais implicam: podem colocar em causa a sinceridade dos registos, há a tendência de realizar-se registos meramente descritivos, com uma linguagem pouco precisa, e pouco reflexivos e interpretativos, há o risco do enviesamento e da autolegitimação do que é escrito,

colocando em causa a credibilidade da narrativa (Alarcão e Tavares. 2003, Vieira e Moreira. 2011).

Quanto ao inquérito, este serve-se de questionários e de entrevistas realizadas aos participantes no processo; o diálogo reflexivo coloca ao seu dispor gravações (áudio/vídeo) das práticas, servindo-se igualmente de notas e de registos reflexivos; a observação de aulas (a abordar no ponto seguinte de forma desenvolvida); o portefólio de ensino estuda os documentos oriundos das práticas com os registos reflexivos. Estes documentos selecionados pelo professor para integrarem o portefólio devem ser relevantes para ele, demonstrando o percurso da sua atividade ao longo de um determinado período de tempo. Desta forma precisam de ser autênticos (relacionados com as próprias vivências do professor), representativos daquilo que o professor pretende desenvolver e fundamentados criticamente por parte do professor (Alarcão e Tavares. 2003, Vieira e Moreira. 2011).

Quanto à investigação-ação, utilizam-se os instrumentos anteriormente mencionados. Entendida como uma estratégia com base na reflexão, ela estuda e analisa as tentativas de mudança da prática letiva, integrando fases de planificação – ação – reflexão, de forma a melhorar e a transformar a ação do professor, orientando-a para o desenvolvimento e para a emancipação deste e, conseqüentemente, o aluno (Vieira e Moreira. 2011).

1.4.1- Observação de aulas – um elemento nuclear na supervisão

Relativamente à observação de aulas, como a própria nomenclatura refere, as aulas são observadas e da observação sistemática apontam-se as necessidades dos professores, definem-se objetivos, desenham-se e adaptam-se instrumentos de observação, apontam-se e planificam-se estratégias, analisados colaborativamente, a fim de que haja uma melhoria nas práticas dos docentes. Há, portanto, uma relação entre os sujeitos envolvidos que se caracteriza por valores de confiança mútua, compreensão, apoio, responsabilidade, comprometimento ao longo do processo. Este processo cíclico caracteriza-se por três fases (pré-observação, observação e pós-observação) que também se caracterizam pela reflexão e envolvimento crítico existente nos encontros prévios e posteriores à observação (Vieira e Moreira. 2011).

Respeitante ao primeiro momento – pré-observação, é neste que se cria uma relação entre supervisor e professor supervisionado para que se discuta, se defina estratégias, objetivos a adotar de acordo as necessidades do professor. Conjuntamente os intervenientes desenham os instrumentos de recolha de informação, garantindo transparência no ciclo supervisivo, os quais podem sempre ser alterados, reconstruídos de acordo com as necessidades que surjam, a fim de se atingirem os objetivos traçados. A grelha de observação é o instrumento mais utilizado, dada a sua objetividade e transparência na recolha de dados e porque potencia a reflexão conjunta na terceira fase, ou seja, posteriormente ao registo informativo, os professores poderão iniciar uma reflexão a partir de um determinado ponto informativo. (Alarcão e Tavares. 2003, Vieira e Moreira. 2011).

No segundo momento – observação – recolhe-lhe a informação, em funções dos objetivos a atingir e definidos na fase anterior, para *a posteriori* ser analisada e refletiva. (Alarcão e Tavares. 2003, Vieira e Moreira. 2011).

Finalmente no terceiro momento – pós-observação – analisa-se, discute-se, confronta-se, reflete-se, avalia-se a informação recolhida e o ciclo de observação num clima relacional, podendo sempre haver reajustamentos uma vez que ele é cíclico (Alarcão e Tavares. 2003, Vieira e Moreira. 2011).

Ao longo do todo o ciclo de observação, como se pode deduzir, há a existência de trabalho colaborativo entre as partes, desde a participação ativa em definir objetivos e construir instrumentos de recolha nas diferentes fases, até à sua reflexão. Esta colaboração torna-se importante para a operacionalização deste processo e requer “a participação dos professores na definição de objetivos, enfoque e instrumentos de observação, assim como na recolha e análise de informação” (Vieira e Moreira. 2011:31, Alarcão e Tavares. 2003).

Há alguns constrangimentos a esta estratégia supervisiva, como por exemplo a disponibilidade de tempo por parte dos professores e supervisores para a realização das três fases do ciclo de observação. Sendo um processo sistemático e cíclico, as reuniões entre as partes devem ser constantes até para que a dimensão colaborativa não se anule e para que fiquem sempre presentes as funções e o papel que cada um assumirá ao longo do processo, de forma a criar sintonia e a acreditarem no trabalho que estão a desenvolver. Deste modo,

é de todo o interesse das escolas criar condições de trabalho. Quando tal não é de todo possível, sugere-se que se encontrem outras alternativas como as gravações áudio e vídeo das aulas, que poderão trazer alguns benefícios ao processo como o para recordar e rever de forma pormenorizada a aula em análise (Alarcão e Tavares. 2003, Vieira e Moreira. 2011).

1.5-A Reflexão: uma atitude pedagógica

É necessário formar docentes cada vez mais reflexivos sobre a sua prática docente. Para tal, a reflexão surge nas novas tendências de formação de professores onde se valoriza os seus efeitos, tendo-a como um instrumento de desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, como instrumento para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Assim o ensino deverá ser um ensino reflexivo (García:1992). Este tipo de ensino “implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências, interesses sociais” (Gómez.1992:103), ou seja, o professor deverá refletir sobre a sua atividade letiva e reconhecerá que do contacto daquela com a reflexão, surgirão novas teorias, novas conceptualizações, novo conhecimento válido para uma nova prática.

Schön (1992) aponta a reflexão no ensino como forma de produção de conhecimento válido e refere dois processos de reflexão: reflexão-na-ação (realiza-se no decorrer da ação - aula, na qual o docente, perante uma situação reflete sobre ela e age de acordo com o que refletiu) e reflexão-sobre- a-ação (realiza-se posteriormente à prática letiva, consistindo numa análise sobre a prática e sobre a reflexão-na-ação).

“Trata-se de partir da prática para desencadear uma reflexão séria sobre o conjunto das questões educativas, desde as rotinas às técnicas, passando pelas teorias e pelos valores”. “Assim (...) a prática é mais um processo de investigação” (Gómez. 1992:112).

Desta forma, a prática reflexiva abre um novo espaço de conhecimento para o professor, uma vez que nela, ele observa, analisa, questiona, reflete, atua, formula hipóteses explicativas, verifica (Roldão. 2008). O docente emerge no mundo complexo da sala de aula e, através da reflexão na ação e sobre a ação, questiona as suas próprias formas de agir e

reflete sobre elas, de forma a construir novas estratégias, novas formas de atuação (Gómez:1992). Assim sendo,

“O profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade.” (Gómez.1992:110)

Schön, lembrado em Zeichner (1992), considera que a prática letiva deverá ser o cenário para a investigação e consequentemente produção de conhecimento que visa a mudança das práticas letivas. No entanto, urge salientar que para melhorá-las é necessária uma reflexão com a supervisão e o apoio de colegas (Zeichner.1992), nascendo o papel do supervisor e as suas funções.

“O supervisor é o facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua atuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos, numa base de colegialidade que enquadra o formando como pessoa capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade pelas decisões que afetam a sua prática profissional.” (Alarcão. 1996:97).

Desta forma pode-se entender que a Reflexão, sendo uma prática individual mas também coletiva, que envolve vários intervenientes, “é vista como uma prática social, cujo objetivo é comunidades de aprendizagem em que os professores se ajudem uns aos outros no seu processo de crescimento” (Abrantes. 2005:90).

Objetiva-se que da reflexão, o professor se torne autónomo, terminando nesse momento a função do supervisor como aquele que coloca andaimes, aquele que orienta e apoia (Vasconcelos. 2009) e, consequentemente a triangulação do processo supervisor - supervisor, professor e alunos - apontada por Flávia Vieira (Vasconcelos. 2009).

Refira-se que, neste processo, o professor sentir-se-á livre para pedir esclarecimentos, sugestões, recomendações, esclarecimentos conceptuais, inclusive sugestões de estratégias. (Alarcão e Roldão. 2008). Tudo isto deverá acompanhar-se de uma reflexão constante do sobre o porquê, o quê e o como da aprendizagem (Alarcão. 2013).

Urge referir neste momento a dimensão colaborativa do trabalho supervisoivo, que se vem aludindo, uma vez que a relação entre supervisor e supervisionado é uma relação colegial e recíproca, pautada pela confiança e pela partilha de experiências, conhecimentos e objetivos.

Através desta relação e do processo supervisoivo, suportado pela reflexão, promove-se que o supervisionado deixe de ser aquele profissional que trabalha de forma isolada na sua sala de aula para passar a ser aquele que partilha e trabalha com os seus pares, para ser um professor reflexivo (Alves. 2013).

Concebe-se, assim, a aprendizagem como um ato social advindo da interação de uns com os outros e da partilha de conhecimento e de saber experiencial. Tal proporciona aos pares a reconstrução de saber e, conseqüentemente modificações nas práticas letivas (Alarcão e Canha. 2013).

1.6- Supervisão: o Trabalho Colaborativo e o Desenvolvimento Profissional

“Não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós.”

Michael Fullan, Andy Hargreaves. 2001:71

Os docentes, quando questionados, reconhecem ter dificuldades nas suas práticas letivas por diversos fatores, e admitem por vezes a necessidade de ajuda. Não obstante são poucos que o fazem uma vez que a solicitação de ajuda e apoio, segundo eles, pode ser compreendida como incapacidade ou incompetência, isto é, pedir ajuda ou algum apoio a outro colega pode significar mostrar ignorância ou fragilidade (Lima:2002). Todavia, essa ajuda não se traduz em incompetência mas numa comunicação e partilha entre colegas, criando confiança entre os pares – a isto se designa de trabalho em conjunto, isto é, colaboração (Fullan e Hargreaves. 2001).

A palavra Colaboração parece estar na moda no mundo educacional. Cada vez mais se valorizam nas escolas os trabalhos colaborativos, as práticas colaborativas entre docentes. Porém, convém explicitar-se que tipo de trabalho colaborativo se espera que os docentes realizem, porquê e para quê o trabalho colaborativo, como se caracteriza este tipo de trabalho (Alarcão e Canha. 2013).

A colaboração ou trabalho colaborativo ou práticas colaborativas nas escolas justificam-se pelas necessidades que os docentes têm nas suas práticas letivas e pelas dinâmicas que instam uma vez instaladas. Tendo como objetivo servir de instrumento para o desenvolvimento profissional docente, as práticas colaborativas caracterizam-se, antes de mais, por práticas onde as relações pessoais estão presentes, tendo em consideração o indivíduo quer enquanto pessoa quer enquanto profissional (Alarcão e Canha. 2013). Estas importantes relações pessoais criam laços de confiança, de ajuda, abertura entre os indivíduos, ao mesmo tempo que nasce o sentimento de integração e valorização de um grupo. Esta valorização dos sujeitos enquanto pessoas e profissionais admite que cada

elemento tem algo para dar ao outro, isto é, assenta-se na disponibilidade que os intervenientes têm de acolher o saber e a experiência dos seus colegas de trabalho, de forma a evoluir na e da interação com eles. Desta forma, cria-se a interdependência dos indivíduos em relação ao grupo - o sentimento de pertença e o sentimento de responsabilidade em todos os passos, uma vez que no processo de realização todos intervêm, pois todos negociam os objetivos e partilham experiências (Alarcão e Canha.2013, Fullan e Hargreaves. 2001).

Nas práticas colaborativas todos os intervenientes cooperam, trabalham em conjunto, ou seja envolvem-se e reúnem esforços para atingir um determinado objetivo, dado desse trabalho surgirem progressos significativos de desenvolvimento. Este trabalho em equipa vai implicar interdependências fortes entre os sujeitos, atitudes de responsabilização independentemente dos papéis que cada um venha a desempenhar, de partilha, de aperfeiçoamento, de disponibilidade para participar, reduzindo o sentimento de impotência dos professores e aumentando-lhes o empenho em aperfeiçoarem-se cada vez mais, numa atitude de confiança e de colaboração. Desta forma se justifica a sua necessidade já que “(...) a colaboração está ligada (...) a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira” (Fullan e Hargreaves. 2001:83) e se converte, portanto em “ um instrumento para o desenvolvimento” (Alarcão e Canha. 2013:49).

Infere-se, do que foi dito que, colaborar implica a existência de um acordo, na medida em que todos se revêm nos objetivos a atingir, todos trabalham para o mesmo fim, todos são responsabilizados e beneficiados pelos resultados obtidos. Não obstante, como se pode deduzir, a existência desse acordo não significa que todos os elementos tenham de concordar ou discordar sobre os diversos pensamentos. A existência de diversidade enriquece a colaboração e sustenta-a com a partilha de ideias diferentes, e cada docente deve sentir necessidade dessa partilha de saberes (Alarcão e Canha. 2013, Fullan e Hargreaves. 2001)

“Colaboração exige vontade de realizar com outros. Implica (...) confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho. E implica humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, admitindo e desejando que eles se modifiquem e

enriqueçam pelo encontro colaborativo. Colaborar é assim uma atitude de abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação.” (Alarcão e Canha. 2013:48)

É importante frisar que a colaboração pode significar uma realidade muito diferente de escola para escola. Para uma escola, o trabalho colaborativo poderá ser uma partilha rotineira em que nada se desenvolve ou questiona, e partilham-se meramente materiais e métodos. Esperam-se escolas colaborativas, nas quais que os docentes para além desta partilha de materiais e métodos, de forma presencial, apresentem problemas, discutam-nos, reflitam sobre eles, fundamentem as suas opiniões e alcancem soluções. Só desta forma, as práticas colaborativas se tornam fortes e sustentam o desenvolvimento profissional do professor (Lima.2002). “As escolas caracterizadas por culturas colaborativas são, também, locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum dedicação, responsabilidade coletiva (...)”(Fullan e Hargreaves. 2001:89).

Mencionado anteriormente, a colaboração é um instrumento ao desenvolvimento profissional e daí a sua relevância. O desenvolvimento profissional e a sua necessidade justificam-se pelo facto de ser fulcral ter um corpo docente competente, com conhecimentos bem estruturados, de forma a dar respostas socialmente (Day.2001, Mesquita.2011, Popkewtiz.1992, Rodão.2010) e pela falência da ideia preconizada por décadas de que uma formação inicial sólida é suficiente para o bom desempenho ao longo do percurso profissional de cada um (Alarcão e Canha. 2013). Christopher Day afirma (2001:16) que

“É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspetivas sobre o bom ensino “.

Sendo um processo contínuo, Isabel Alarcão e Bernardo Canha (2013) entendem o desenvolvimento profissional, para além de acompanhar a carreira profissional, como algo que “é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e formação.” (Alarcão e Canha. 2013:52). Igualmente, Christopher Day (1996:21) refere que o desenvolvimento profissional

“é o processo do qual os professores enquanto agentes de mudança, revêm e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes”.

Marcelo (2009) corrobora e acrescenta que esse desenvolvimento profissional caracteriza-se por ser um processo a longo prazo, mas também por ser um processo “individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola (...) (2009:7).

As escolas e as suas lideranças devem preocupar-se no desenvolvimento contínuo de todos os seus membros e devem encorajar e promover a aprendizagem, não só aos seus discentes como também a todo o grupo docente para que cresça profissionalmente.

A escola bem como os docentes devem avaliar as suas necessidades para posteriormente elaborarem e decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional mais benéfico a adotar para a escola em particular (Marcelo. 2009). Tal como os alunos necessitam ser estimulados para o conhecimento, igualmente os professores devem sentir-se estimulados e apoiados no seu desenvolvimento profissional. Torna-se fulcral que cada professor questione atenta e sistematicamente o seu próprio ensino, para corrigir e/ou superar eventuais dificuldades e assim desenvolver-se profissionalmente, para isso entende-se que as escolas enfrentem as suas necessidades e criem estratégias para o desenvolvimento - como já foi mencionado no parágrafo anterior:

“Para que continuem a desenvolver-se profissionalmente, os professores têm de envolver-se em diferentes tipos de reflexão, na investigação-ação e na narrativa, ao longo da sua carreira, e ser apoiados para enfrentarem os desafios que tal empreendimento implica (Day. 2001:84).

Acentuar o trabalho colaborativo de e entre equipas e realizar práticas supervisivas numa atitude colaborativa potencializa o desenvolvimento profissional: “a Supervisão tem como objetivo o desenvolvimento profissional, situando-se no âmbito da orientação de uma ação profissional”, e pode ser desenvolvida (...) “como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional” (Gaspar, Seabra, Neves. 2012), visando a mudança

coletiva na comunidade escolar. Desta forma, se compreende que a supervisão e a colaboração, como conceitos que se cruzam na intenção de promover o desenvolvimento profissional, são componentes importantes do processo formativo docente. Ambas pretendem “assegurar e promover a qualidade das ações e das pessoas que as realizam” (Alarcão e Canha. 2013:65). Para tal, a supervisão serve-se de processos como a observação de aulas, organização e observação de *dossiers* e portfolios, a reflexão analítica e crítica, o diálogo, entre outros, através de um acompanhamento sistemático, orientado para o desenvolvimento, para a transformação e para a qualidade, tal como as dinâmicas colaborativas, justificando-se a sua relação e a sua importância (Alarcão e Canha.2013, Vasconcelos. 2009).

1.7-A função do Supervisor

Destacando o papel do supervisor ao longo do processo supervisivo, este apoia, encoraja e ajuda o supervisionado na sua prática letiva na análise e interpretação sobre os dados recolhidos e observados, acompanhando o seu desenvolvimento e apelando à constante reflexão do seu próprio trabalho, de forma a transformar o professor e as suas práticas: “o supervisor orienta, estabelece critérios, condiciona (...) serve de exemplo, dá opinião, ajuda a encontrar opiniões, negocia (...) presta atenção, clarifica, encoraja” - estilos do supervisor referidos por Glickman, mencionados pelos autores em *A Supervisão Pedagógica: significados e operacionalização* (Gaspar, Seabra, Neves. 2012:50).

Ao mesmo tempo, ele dota-se de autoridade conferida pelos supervisionados, uma vez que assumirá funções de líder ao longo do processo supervisivo. Destaque-se que a esta liderança se aconselha que seja partilhada, uma vez que é desenvolvida a autonomia e o sentido de responsabilidade na atuação pedagógica ao supervisionado e o supervisor apoia e orienta aquele e também se desenvolve também através da prática reflexiva, estabelecendo-se deste modo relações interpessoais.

Estas relações são necessárias para contentamento e para o sucesso de todos. Num ambiente de segurança, confiança e estímulo, facilmente se desenvolve o espírito reflexivo à atividade docente. A atenção a todos os aspetos interpessoais, por parte do supervisor, será

importante porque, se a supervisão for aceite por todos, poder-se-ão realizar mudanças significativas no contexto escolar (Mesquita, Formosinho, Machado. 2012).

“O supervisor é um líder que assume, também, funções de regulador. É um líder porque se focaliza no crescimento da capacidade e na qualidade pedagógica da escola (...) assenta (ou sustenta) a sua autoridade em quatro fontes: (i) burocrática (regras e regulamentos); (ii) profissional (mais conhecimentos adquiridos, mais investigação realizada, maior e melhor especialização e mais experiência); (iii) pessoal (caracterizado por um estilo de liderança de propensão motivacional); e (iv) moral (relacionado com quadros de valores, ideias e ideais) (Gaspar, Seabra, Neves. 2012:52,53).

Pelo que tem vindo a ser mencionado, pode-se apontar uma série de competências do professor supervisor (Abrantes. 2005, Alarcão e Tavares. 2003, Gonçalves. 2009, Gouveia. 2008, Santos. 2012, Vieira e Moreira. 2011).

- Detém conhecimento contextualizado: sabe interpretar a realidade envolvente - realidade social, cultural, histórica, política, educativa;
- Detém conhecimento de metodologias de investigação – ação – formação;
- Possui uma postura de liderança, pois adapta-se ao contexto educativo e às características dos supervisionados, integrando-os, acolhendo-os, acompanhando-os;
- Tem competências de comunicação e relacionamento com os pares;
- Dinamiza e serve-se de estratégias de motivação adequadas para a sua equipa de trabalho e adapta-as sempre que necessário;
- Fomenta a formação contínua e o trabalho colaborativo, promovendo a mudança;
- Promove atitudes reflexivas de autoavaliação e de heteroavaliação;
- Planifica, controla as atividades educativas;

- Escuta, ajuda, apoia, estimula, valoriza, reconhece e felicita o supervisionado pelo sucesso;
- Favorece a autonomia do supervisionado, delegando-lhe responsabilidades e contribuindo para o seu desenvolvimento profissional;
- Analisa e avalia as diferentes situações;
- Detém capacidade de refletir, analisar: coloca questões, fomenta a reflexão;
- Desfruta de capacidade de atender e compreender as necessidades e expectativas que vão surgindo ao longo do processo.

Regressando à atitude reflexiva da supervisão, é esta que se pretende inculcar no supervisionado, pois nesta ele adapta as suas práticas, conciliando-as com o conhecimento científico e empírico. Assim é capaz de realizar uma autorreflexão e identificar o que deve ser corrigido (Alarcão. 2013).

Frise-se que o professor supervisionado e os alunos não são os únicos que aprendem e se desenvolvem com a melhoria das práticas letivas, mas também o supervisor na medida em que, ao orientar o primeiro está igualmente a aprender, pois como professor também aprende ensinando. O supervisor adota uma atitude reflexiva da sua participação e envolvimento do processo, ao mesmo tempo que também ele cresce como profissional. Neste sentido, a supervisão é uma tríade de construção de conhecimento em constante desenvolvimento, e com ela ganham os alunos, os professores supervisionados e também os supervisores (Alarcão. 1996).

Capítulo II- O papel da Escola e do Professor na atualidade

2-A Escola: que resposta

A Escola, sendo uma instituição social com uma larga história, sofreu várias alterações até à actualidade, como por exemplo a criação de sistemas educativos controlados pelo Estado a partir do século XVIII, depois da autonomização relativamente à Igreja⁴. Mais tarde, a massificação do ensino com o alargamento da escolaridade obrigatória nos anos 90 aumentou as expectativas educacionais das famílias, levando a mais jovens a investir na sua educação, quer nos ensinamentos legalmente obrigatórios quer posteriormente no universo universitário. Frise-se que este investimento por parte das famílias também se deveu à melhoria das condições de vida da população (Costa:1996, Marques: 1998).

Atualmente, a escola assiste a outras mudanças que constituem em si um mosaico bastante variado, coexistindo populações muito heterogêneas quer socioculturalmente, quer economicamente, o que não significa que a nível cultural não seja enriquecedor. Desta forma, observam-se na escola alunos oriundos da classe média ou de famílias carenciadas com variados problemas a que a escola deve dar uma resposta (Marques: 1998) ao mesmo tempo que sofre as pressões sociais vindas de fora, como o mercado de trabalho.

“A escola pública dos nossos dias não pode limitar-se à função de ensinar. Exige-se-lhe, cada vez mais, a função de animação cultural, a função da ocupação educativa dos tempos livres e a função da socialização” (Marques. 1998:11).

Dada a heterogeneidade presente, são remetidas para a escola funções que tradicionalmente eram desempenhadas pela família, como as funções de socialização, educação e ocupação dos tempos livres.

“A razão principal pela qual a escola se vê obrigada a desempenhar novas funções é a falta de tempo, disponibilidade e saber de muitas famílias, sobrecarregadas com transportarem para o emprego” (Marques. 1998:16).

⁴ Destaque-se alguns dos acontecimentos históricos que facilitaram essa transição como a revolução francesa, revolução industrial.

Atualmente é vista em três dimensões, devido às transformações de caráter estrutural: como a forma de transmitir o conhecimento através de uma dimensão pedagógica, como uma instituição que “a partir de um sistema de conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social” (Canário. 2005:62) e como uma organização, pois se organiza e concretiza a educação nas suas diferentes dimensões num espaço físico próprio auferindo-lhe estabilidade (Alarcão e Canha:2013, Canário:2005, Costa:1996).

Jorge Adelino Costa (1996) e Maria de Fátima Alves (2013) referem uma tipologia escolar que ajuda a perspetivar a escola ao nível da dimensão organizacional, para assim melhor se compreender a conceção de escola nos dias de hoje: escola como uma empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como anarquia e a escola como cultura. Efetivamente, na escola atual são visíveis algumas características desta tipologia, o que configura a sua complexidade dos tempos modernos: composta por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos com objetivos e interesses diferentes entre si; a presença de uma hierarquia onde as diferentes decisões são tomadas nos diferentes órgãos; a uniformização dos processos bem como a planificação de todos os objetivos a atingir através de uma rigorosa divisão do trabalho e uma monitorização e controlo acentuado; acentuada individualização (essencialmente na sala de aula); predominância de regras administrativas e obsessão pelos documentos escritos; multiplicidade de objetivos socialmente necessários oriundos da pressão social; valorização dos comportamentos humanos (essencialmente os comportamentos associados à motivação, satisfação, necessidades, através da ajuda de técnicos especializados como psicólogos e/ou assistentes sociais) e uma identidade e cultura fortes com valores partilhados por todos os que participam e integram a comunidade escolar, que são diferentes de outras escolas (Costa:1996).

A toda esta complexidade, a escola, numa atitude reflexiva, de desenvolvimento e de aprendizagem, deve dar resposta à sociedade e a cada membro que a constitui, procurando reconstruir-se. Para tal será necessário mudar culturas⁵ e atribuir ao professor especial relevo

⁵ A abordar posteriormente a temática.

na medida em que este deve promover nas suas práticas atitudes de investigação e reflexão aos alunos, isto é deve criar-lhes a curiosidade por descobrir conhecimento, levá-los à discussão e ao aprofundamento do mesmo, a fim de procurarem soluções para os problemas e abrirem novos caminhos - conceção de que os alunos já possuem conhecimentos diversificados uns dos outros e que vão para a Escola para refleti-los, organizá-los e desenvolvê-los com a ajuda de um professor que assume o papel de mediador e orientador de conhecimento, abandonando a conceção de que o aluno é uma tábua rasa, que todos os alunos partem do mesmo patamar de conhecimentos e que vão à Escola para aprender (Alarcão. 1996). Sintetizando conceções, leia-se Alarcão e Tavares (2003⁶).

“Uma escola reflexiva é (...) uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência (...). Só essa escola (...) é capaz de agir com flexibilidade e resiliência nos contextos complexos e difíceis, diferenciados e instáveis que hoje caracterizam as situações das organizações escolares. Só através dessa atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala, é que a escola será capaz de agir adequadamente (...). Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projetar no futuro e na continuidade, sempre renovada (...). Não ignorando os problemas presentes, resolve-os no enquadramento histórico e cultural que lhes dá sentido e numa visão de melhoria e desenvolvimento futuro (...)

⁶ Relativamente à página donde foi retirada a citação, tem-se a dizer que se tratou de uma consulta da obra em formato digital, no qual não aparecem as páginas – e-books. Pode-se dizer que se encontra no capítulo V.

2.1-O professor: a profissionalidade e o conhecimento profissional

“(…) Os alunos passam pela escola, os professores ficam e acompanham o desenvolvimento da instituição. Por isso, e também pelas responsabilidades que assumem, os professores são atores de primeiro plano” (Alarcão. 2001:23).

Toda a comunidade faz e recria a escola, mas o professor é determinante. Qual a função do professor? Que professor espera a sociedade, os alunos do século XXI?

Torna-se importante, antes de mais, fazer-se uma análise histórica ao papel do Professor e à afirmação da sua atividade como Profissão.

Nóvoa (1992) e Canário (2005) referem que o conceito de Profissão se estabeleceu no momento em que o ensino deixou de ficar sob a tutela da Igreja e passou para a do Estado – século XVIII – assistindo-se a uma valorização do trabalho do professor. No século XIX, criou-se a imagem de professor, oriunda de várias referências, como o sacerdócio. Ao mesmo tempo a profissão docente vai ganhando relevância e afirmando-se devido a algumas condições sociais, como por exemplo “a consolidação das instituições de formação de professores, o incremento do associativismo docente” – criação de associações profissionais com vista à defesa do estatuto profissional docente, “a feminização do professorado e as modificações na composição socioeconómica do corpo docente” (Nóvoa.1992:17). Assim, a atividade docente passou a ter um enquadramento legal e escolas e percursos formativos para a sua formação. Consequentemente vai crescendo a consciencialização por parte dos professores, sobre o seu conhecimento específico e sobre a sua atividade (Alarcão:2001), ao mesmo tempo que se consolida o sistema educativo (Nóvoa:1991).

Durante o Estado Novo assiste-se a uma desvalorização do estatuto da profissão docente, acentuando-se-lhe o controlo de forma autoritária, negando aos docentes qualquer autonomia profissional, isto justifica-se devido ao papel determinante daqueles na reprodução social, essencialmente na dimensão ideológica junto das populações, podendo contrariar os valores preconizados pelo Estado Novo. Assim se assiste às atitudes de suspeição e à criação de mecanismos de controlo ideológico. Ainda durante esta época, se presencia à degradação socioeconómica da profissão docente para uma “visão funcionarizada do professorado “ (1992:19) (Nóvoa:1991). Com a presença de Portugal em

último lugar nas estatísticas europeias relativas à educação e com as novas realidades sociais e económicas na Europa, tornou-se importante desenvolver o país e, conseqüentemente, haver mais qualificação nas classes trabalhadoras. Desta forma, a formação de professores e as preocupações educativas passam para primeiro plano na ordem das preocupações. Com estas, a necessidade de recrutar profissionais foi primordial e levou a que indivíduos sem as habilitações académicas nem pedagógicas integrassem a profissão docente, criando instabilidade dentro da mesma. Esta questão resolveu-se com a profissionalização em serviço, que consistia na realização de formações em contexto escolar. Não obstante todas estas circunstâncias contribuíram para a degradação e desqualificação da própria imagem docente.

Sintetizando, avanços e retrocessos da profissionalidade docente em Portugal dependeram essencialmente das condições sociopolíticas e históricas que o país atravessou, as quais contribuíram para a desvalorização do grupo, para a criação do mal-estar⁷ docente e para a catalogação do saber docente como tecnicista (Nóvoa:1992, Roldão, Figueiredo, Campos, Luís: 2009).

No entanto, existem outras dimensões, que se prendem com a função docente e com o tipo de conhecimento específico e próprio que os distingue de outros profissionais, que o docente detém e com necessidades sociais, que aproximam a atividade do professor a uma atividade profissional. Roldão, Figueiredo, Campos e Luís (2009) consideram que uma atividade será reconhecida como profissão quando integra funções específicas indispensáveis socialmente, como é o caso da docência. Thomas S. Popkewitz (1992) refere

⁷ A expressão mal-estar docente aparece como um conceito que exprime as reações dos professores, como grupo profissional inadaptado às constantes e aceleradas mudanças sociais. É utilizada para descrever os efeitos permanentes de carácter negativo (Esteve, J.:1999). Relativamente a esta temática, seria interessante aprofundá-la um pouco mais. No entanto, serão citados vários fatores que Esteve aponta para o mal-estar docente: “aumento das exigências em relação ao professor, inibição educativa de outros agentes de socialização, desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, rutura do consenso social sobre a educação, aumento das contradições no exercício da docência, mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, menor valorização social do professor, mudança dos conteúdos curriculares, escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho, mudanças nas relações professor-aluno e fragmentação do trabalho do professor” (1999:100-108). António Nóvoa (1991) corrobora dizendo que as culturas e os valores sociais valorizam mais o nível económico e menos o saber.

que “profissão é uma palavra de construção social” e que “ o rótulo profissão é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública (...) é uma categoria social” (1992:39,40). Ainda com a mesma concepção, Gimeno Sacristán (1999) entende profissionalidade como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (1999:65).

No campo da Sociologia, a maioria dos autores considera que “ a profissão é um grupo social específico, organizado e reconhecido que ocupa uma posição elevada numa formação longa” (Dubar:1997:131). Consideram que a necessidade que a sociedade tem em relação a determinada atividade realizada por outrem é também um dos fatores para que uma atividade se converta em profissão. Ao mesmo tempo, o profissional deverá ter uma dupla competência articulada: o saber teórico/científico e o saber prático, sendo este saber prático e o estatuto de profissionais sustentados pelo primeiro – saber científico/teórico. Ao mesmo tempo, esse saber específico que o profissional detém limita-o enquanto profissional de uma área de saber específica, não podendo atuar em outras áreas com conhecimentos específicos diferentes do seu sem que detenha formação científica para tal. Acrescente-se que numa atividade dita profissional deverá existir um controlo da atividade exercida por parte dos colegas profissionais considerados como únicos competentes para tal (Dubar: 1997).

Relativamente à docência, a função do docente é Ensinar, isto é transmitir saberes, fazendo aprender alguma coisa, algum saber a alguém (transmissão – aquisição). Essa “constelação de saberes” é reconhecida socialmente como necessária, num determinado tempo e contexto e está apresentada em currículos que vão sendo alterados segundo as necessidades sociais. Esses saberes socialmente necessários contribuem para a integração social do indivíduo e para o seu desenvolvimento individual e coletivo, acentuando o compromisso social da atividade docente (Roldão. 2007:98, Roldão, Figueiredo, Campos, Luís. 2009). Sendo a função do professor Ensinar, e para desempenhar a sua atividade profissional necessita de uma dupla competência que origina o saber específico da profissão docente, importa descortinar o tipo de conhecimento específico.

A sociedade entende que para se ensinar basta saber bem o conteúdo que se quer ensinar, entendendo ensinar como uma transmissão, apresentação ou exposição de conteúdos. Todavia é necessário um “conhecimento específico, integrador, autónomo e autorregulado” (Roldão. 2010:6).

Roldão (2010) e Shulman, este último citado por Campos e Roldão no *XV Colóquio Afirse – complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?* (2008) consideram que os professores necessitam saber não só como ensinar de acordo com cada situação mas também o que ensinar, porquê e para quê, bem como analisar e avaliar como se ensinou. O primeiro cria a tipologia de conhecimento profissional docente: o docente deverá dotar-se de conhecimento conteudinal (conhecimento científico); conhecimento pedagógico geral (que visa estratégias de organização e gestão da sala de aula); currículo entendido (subentendem-se os programas, os materiais - ferramentas para a prática profissional); conhecimento pedagógico do conteúdo (como apresentar o conteúdo de forma apelativa a fim de ser entendido pelos alunos); conhecimento sobre os seus alunos; conhecimento relativo ao contexto educacional onde se exerce a atividade (características económicas, sociais e culturais) e conhecimento das finalidades (o porquê ensinar determinado conteúdo e para que servirá ao aluno posteriormente).

Deste modo, sendo um conhecimento produzido e regulado pelo mesmo grupo profissional que o desenvolve, entende-se que é um conhecimento compósito e transformativo pois integra vários saberes para que, na sua transmissão e aquisição, haja uma transformação visível no aprendente, ao mesmo tempo que promove a capacidade interrogativa, analítica e reflexiva por parte do professor para reorientar a sua prática letiva (Roldão, Figueiredo, Campos e Luís:2009, Roldão:2010).

Atualmente, a constante evolução social e conseqüentemente as diferentes necessidades sociais aumentam as expetativas em relação ao professor – “os professores são (...) instados a dedicarem-se a tarefas múltiplas para as quais não estão muito sensibilizados e para o cujo desempenho não tiveram nenhuma preparação” (Nóvoa. 1991:63) - e desafiam qualquer docente na urgência de se adaptar e se desenvolver continuamente, isto é, obrigatoriedade de “formar-se para formar”, uma vez que “nas salas de aula do século XXI, é provável que os professores venham a desempenhar uma maior variedade de papéis e de utilizar uma maior

gama de abordagens de ensino de acordo com as necessidades diagnosticadas” (Day:2001:308). Ao mesmo tempo, exigem ao docente práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a capacidade de reflexão e questionamento dos padrões sociais e das constantes mutações (Popkewtiz.1992:40).

Portanto o professor deste século terá que dotar-se de especificidades como a formação ao longo da vida – formação contínua; o acentuado interesse e o entusiasmo pelo conhecimento; a confiança no seu saber; a capacidade de investigação; a capacidade de analisar a mutação da sociedade e questioná-la; a reflexão contínua dos seus objetivos e funções enquanto docente (Alarcão:2001, Day:2001).

O docente do século XXI deverá ser um profissional investigador e reflexivo, que proporcione um ambiente estimulativo, seguro e atento ao conhecimento e necessidades dos seus discentes na sociedade atual:

“Quer a aprendizagem aconteça dentro do edifício escolar, quer ocorra fora dele, serão sempre necessários bons professores, bem informados acerca dos alunos e da aprendizagem, (...) exige-se que (...) proporcionem o conhecimento necessário que permita aos alunos serem bem-sucedidos nos exames, mas também que os preparem para confrontar problemas”, já que “todos os alunos em todas as aulas têm direito a um bom ensino e oportunidades adequadas de apoio... todos os alunos têm direito a serem ensinados em todas as aulas por um professor altamente profissional e competente” (...) “que lhes possibilite o acesso crítico e atento ao conhecimento” - objetivo da Comissão Nacional de Educação em Inglaterra, em 1993 citado (Day. 2001:306,311,297).

Capítulo III – A Cultura Profissional Docente

3 - Dificuldades ao Desenvolvimento Profissional e ao Sucesso Educativo

Existem variados fatores que não favorecem o sucesso educativo dos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores. Podemos falar das constantes reformas educativas que se têm revelado ineficazes por várias razões.

Se por um lado há a tendência de mudar seguindo modas e soluções, criando instabilidade devido à mudança abrupta e aos objetivos a alcançar a curto prazo - sempre que se muda, a mudança é feita no currículo ou não avaliação, por exemplo, sem acompanhamento nem monitorização de qualquer órgão ou sistema, não tendo em conta os interesses dos alunos, criando nervosismo aos docentes e aos discentes (Fullan e Hargreaves. 2001).

Por outro lado, questões relacionadas com a estrutura interna também não promovem o sucesso educativo. Veja-se o número de alunos por turma bem como a distribuição destes é feita. “(...) As turmas são constituídas por elementos com diferentes características e com particularidades próprias” (Cabral. 2014:46), criando heterogeneidade a que o professor deve dar resposta, uma vez que cada aluno deve ser respeitado na sua diferença e considerado nas suas particularidades. Apesar de a heterogeneidade ser benéfica para a promoção das aprendizagens dos alunos, por vezes, sozinho na sala de aula, o docente pode não conseguir dar resposta (Cabral. 2014). Ao mesmo tempo, a existência de medidas que dificultam a fixação dos professores nas escolas e a estabilidade pedagógica para os alunos são outro fator para a promoção do insucesso educativo. Também a distribuição do serviço docente, como por exemplo a distribuição de cargos, usurpam tempo e acarretam mais trabalho aos professores (Cabral. 2014).

Também a cultura profissional docente não facilita nem apoia o professor que, isolado na sala de aula, deve dar resposta à heterogeneidade da turma. Portanto, será importante operar no sentido de se mudarem as culturas instaladas nas escolas.

3.1- Cultura profissional docente

“(…) envolver os professores nas suas escolas, apoiar e valorizar aquilo que fazem e ajuda-los a trabalhar mais próximos uns dos outros, enquanto colegas, não são apenas gestos humanitários (...), são questões que têm impacto sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem nas nossas salas de aula” (Fullan e Hargreaves. 2001:17).

Para Hargreaves, as culturas de ensino são “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores (...) a cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas de uma comunidade.” (Hargreaves. 1998:185). Sendo o estudo das culturas docentes uma tarefa complexa, Hargreaves aponta como existentes quatro tipos de cultura docente: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização.

3.1.1- Individualismo

No que se refere ao individualismo, caracteriza-se por um forte isolamento do professor no espaço sala de aula. O docente é afastado dos restantes e dentro do espaço sala ganha privacidade. A este tipo de cultura associam-se-lhe conceitos como ansiedade, medo dos defeitos e/ou fracassos, desconfiança que resultam das incertezas da prática docente (Hargreaves. 1998). Este isolamento por parte do professor irá limitar a sua atividade, pois dificulta o acesso e partilha de ideias/soluções, prejudicando-o: “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” (Fullan e Hargreaves. 2001:29).

Saliente-se que este individualismo, isolamento não se apresenta apenas na sala de aula mas também em todo o trabalho que o professor realiza, prejudicando-se pela ausência de partilha de ideias e de reflexões. A este individualismo e isolamento, o docente encara-o como algo normal, uma vez que a cultura individualista está ainda muito acentuada no sistema de ensino português. Atende-se que, não se pretende de modo algum menosprezar o trabalho individualista do professor, pois também tem vantagens. Quer-se salientar que trabalhando conjuntamente, o trabalho será mais produtivo (Fullan e Hargreaves. 2001).

Toda a tentativa de abertura ao espaço sala de aula é vista pelos professores com desconfiança e rejeição, uma vez que “não gostam de ser observados, e ainda menos avaliados, porque receiam as críticas” (Hargreaves. 1998:188).

Perrenoud acrescenta que “inúmeros professores ainda se sentem “soberanos”, uma vez fechada a porta da sala de aula. Outros pedem e recebem imutavelmente as mesmas turmas, não participam de nenhuma abertura, de nenhum empreendimento comum, trabalham em circuito fechado.” (2000:102) Desta forma entende-se por que motivo a implementação das práticas supervisivas, que implicam observação de aulas, é ainda fortemente rejeitada.

Ainda sobre a cultura individualista, Susete Vieira (2014), aludindo a Mctaggart, refere que este tipo de cultura pode ser promovido ou relacionado pela organização escolar, na medida em que devido à sobrecarga de serviço, aos horários incompatíveis entre docentes, ao sistema dominado pela burocracia, os docentes vêm-se submetidos a práticas individualistas por falta de tempo, não viabilizando a mudança tão desejada no que respeita ao tipo de trabalho realizado pelos professores.

3.1.2- Colegialidade artificial

Relativamente à colegialidade artificial, “as relações profissionais de colaboração existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento “(Hargreaves. 1998:219). A colaboração entre os professores converte-se como obrigatória, forçada, regulada administrativamente, orientada para a implementação – com vista a implementar diretrizes superiores, fixa no tempo e no espaço por normas administrativas (Hargreaves. 1998). Por outro lado, os docentes podem colaborar e fazer coisas interessantes ou coisas que em nada acrescentam à prática letiva, devido à pressão do grupo, ao que este considera como importante e pelo facto de ser imposto (Fullan e Hargreaves. 2001).

3.1.3- Cultura de colaboração

Contra-pondo-se à colegialidade artificial está a cultura de colaboração. Nesta, as relações de trabalho entre docentes tendem a ser voluntárias e espontâneas, uma vez que os docentes consideram que é agradável e produtivo este tipo de relações. São relações orientadas para o desenvolvimento, pois trabalham em conjunto e partilham conhecimento, tornando os resultados do trabalho imprevisíveis. Os encontros realizados para este tipo de trabalho são informais, contra-pondo a obrigatoriedade no tempo e espaço da colegialidade artificial.

Destas práticas de colaboração podem ser exemplos os seguintes: (...) “ofertas para troca de turmas em ocasiões difíceis, sugestões a respeito de novas ideias, discussões informais sobre novas unidades de trabalho, partilha de problemas (...)” (Hargreaves. 1998:216).

É importante frisar que este tipo de cultura seja promovido e cultivado, assente sempre numa prática refletiva do que se realiza (Fullan e Hargreaves. 2001). Na cultura de colaboração constata-se momentos de partilha de experiências, abordagens metodológicas, opiniões e interpretações (Formosinho, Machado, Mesquita. 2015), verifica-se um maior incentivo à produção de trabalho; a diminuição do individualismo docente através de sessões de ajuda sistemáticas; aumenta nos docentes a convicção destes em relação ao seu trabalho, diminuindo o sentimento de ineficácia. Consequentemente promove-se o desenvolvimento profissional bem como a melhoria das práticas letivas (Vieira.2014). Fullan e Hargreaves apontam a eficácia do trabalho colaborativo na medida em que cada docente pode superar-se cada vez mais e tornar-se cada vez melhor se aderir a estas práticas – dimensão construtiva.

“Muitos docentes são extremamente eficazes. Os seus problemas decorrem da falta de acesso a outros colegas. Isto significa que eles se poderiam tornar ainda melhores, se partilhassem a sua competência. Muitos outros professores são competentes, mas poderiam aperfeiçoar-se, consideravelmente, se estivessem inscritos num ambiente mais colaborativo. Se tal ambiente existisse, desde o início da sua carreira, seriam radicalmente mais eficazes.” (2001:30).

3.1.4- Balcanização

Neste tipo de cultura, também observável nas escolas portuguesas, os docentes agrupam-se em grupos de trabalhos com os docentes com quem mais se identificam ou com os do mesmo grupo disciplinar, convertendo-se em grupos fechados, sendo apenas nesses grupos que ocorre o desenvolvimento profissional, se expõem as diferentes visões e conceções, se partilha conhecimentos, não havendo transferências a outros grupos (Vieira. 2014).

3.2- A liderança: que papel na mudança

Neste momento é oportuno questionar como promover a mudança nas escolas. Leia-se em Matias A.:

“O que leva os professores a mudarem voluntariamente as suas preferências, no campo das práticas de ensino (...) relações de trabalho e tipo de trabalho? As qualidades que os outros reconhecem no líder e que tem a ver com a capacidade de ajudar a identificar e a resolver problemas, a compreensão empática, a autenticidade, a capacidade de escuta e de clarificação de expectativas, a ética da responsabilidade e compromisso, a disponibilidade para a partilha de poderes, a capacidade de relação interpessoal” (1999:25).

Sendo a supervisão e o trabalho colaborativo benéficos ao processo de ensino aprendizagem e, associada à supervisão, por grande parte dos docentes, ideias de inspeção, controlo e punição, compete também às lideranças desmistificar esta problemática. Admite-se que as lideranças e as lideranças intermédias, essencialmente o líder, têm um papel determinante na forma de atuação dos seus professores. Blase e Andersen – referidos por Matias A. (1999) – apontam tipos de lideranças, dos quais quer-se aqui destacar dois tipos.

Respeitante à liderança fechada, esta caracteriza-se por ser autoritária, por promover apenas a visão do líder. As lideranças fechadas se associam a implementação de políticas educativas sucessivas, a massificação do trabalho docente agregada a uma exuberante burocracia em diversos cargos (Direção de Turma, Coordenação de um grupo disciplinar), a

sobreposição de serviço, o aumento da carga lectiva que usurpam tempo e desgastam o professor da sua atividade essencial: ensinar (Vieira. 2014).

Contrariamente a esta, a liderança aberta promove a democracia, deixando que outros agentes participem na toma de decisões (Matias A. 1999). Será este segundo tipo de liderança que terá um papel determinante na mudança para o sucesso educativo, isto é na implementação de culturas colaborativas e práticas supervisivas, num sentimento de comunidade aprendente de desenvolvimentista: “Se quisermos que as nossas escolas conheçam um desenvolvimento significativo, o mais importante será o envolvimento e o modo particular como os professores trabalham em conjunto, enquanto comunidade.” (Fullan e Hargreaves. 2001:37).

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo IV – Metodologia e Desenho da Investigação

4 - Ênfase de investigar: o conhecimento científico

“O ato de pesquisar em educação precisa rejeitar atitudes de simples reprodução, ao contrário, deve incentivar a investigação, com finalidade de abrir novos horizontes, fazer descobertas, desconstruir ideias consolidadas, suscitar a necessidade de construir novos conhecimentos. Isso faz que a pesquisa em educação tenha uma “razão de ser” é a sua efetiva contribuição para melhorar as relações do sujeito com a realidade, com as situações com as quais se defronta, elevando a qualidade de sua vida e da coletividade.” (Costa, Souza e Souza. 2014:72).

Investigar é aclarar as respostas às questões e/ou problemas que inquietam o investigador numa determinada área de conhecimento. Para averiguá-los com rigor científico e de forma sistemática, cabe ao investigador definir objetivos operacionais, que dependerão da realidade observável e das variáveis identificadas dessa mesma realidade (Almeida e Freire. 2003). Selecionar um plano orientador de trabalho, isto é, um método, a fim de operacionalizar os objetivos a atingir é fundamental. No método científico, das suas várias características, quer-se aqui destacar o facto de este recorrer à realidade e não ser estanque, no sentido em que está aberto a novas contribuições. Assim ele é passível de transformações ao longo dos tempos, através de novas investigações, de novo conhecimento.

Leia-se Luís Pardal e Eugénia Soares Lopes, os quais, citando Ander-Egg, referem que aquele “recorre à formulação empírica, “para formular resposta aos problemas colocados e para apoiar as suas próprias afirmações; exige uma constante confrontação com a realidade que conduz a uma problematização mesmo do já admitido”, “é autocorretivo e progressivo: “é autocorretivo, enquanto rejeita ou ajusta as suas próprias conclusões; é progressivo já que, ao não tomar as suas conclusões como infalíveis e finais, está aberto a novas contribuições e à utilização de novos procedimentos e de novas técnicas” (2011:12,13).

Da aplicação deste método resulta o conhecimento científico que é “por inerência, mais organizado, sistemático e preciso na sua fundamentação.” É “objetivo (...), empírico (...),

racional (...), replicável (...), sistemático (...), metódico (...), comunicável (...), analítico (...), cumulativo” (Almeida e Freire. 2003:21, 22).

4.1 – Problema de investigação: definição do problema e objetivos

Tal como foi referido nos capítulos anteriores, existem associações feitas a determinados conceitos que os conotam depreciativamente, como por exemplo Supervisão/Avaliação, Supervisão/“inspeção/fiscalização”, “fiscal, inspetor”, levando os professores encarem as práticas supervisivas com desconfiança e com sentimentos de ameaça, criando um ambiente de resistência à sua implementação. (Alarcão e Roldão, 2008), havendo, portanto, uma “indefinição conceptual” e uma necessidade da sua clarificação bem como das vantagens da sua implementação no ensino (Alarcão e Canha. 2013:16, 23).

Não podemos esquecer que, para além das associações distorcidas de conceitos (Supervisão a Avaliação) e das consequências da aplicação desses conceitos como impeditivos da aplicação da Supervisão, intervêm outros fatores como por exemplo a cultura profissional docente (Hargreaves. 1998) e/ou a própria organização escolar. No que respeita a esta última, alguns investigadores consideram que a organização escolar pode influenciar a forma de pensar e de atuar do corpo docente segundo a forma de atuação das Lideranças, pois se a Supervisão se centrar “num ambiente inspetivo/fiscalizador centrado no cumprimento das normas” (Alarcão e Canha. 2013:20), acentuará a conotação da Supervisão como “tendência punitiva” (Alarcão e Canha. 2013:23). Desta forma, parece subentender-se que as práticas supervisivas são ainda rejeitadas por grande parte dos docentes.

Contrariamente a estas conotações e impressões verificam-se outras que se verbalizam em apoio à realização das práticas supervisivas consideradas como uma ajuda ao desenvolvimento do profissional docente, uma vez que o possibilita através do acompanhamento do supervisor ao professor ao longo da sua prática docente, permitindo ao segundo o desenvolvimento e emancipação em relação ao primeiro. (Alarcão e Canha. 2013). Exemplos disso são alguns Agrupamentos de Escolas que ultrapassaram este forte contexto de resistência à implementação da Supervisão, seguindo o aconselhamento demonstrado nos relatórios realizados no âmbito da Avaliação Externa, pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC – 2013, 2014, 2015).

Reconhecendo as vantagens das práticas supervisivas e constatada a realização das mesmas em alguns contextos educativos, assume-se como problema de investigação deste estudo analisar as influências da supervisão nas práticas letivas no contexto de um agrupamento. Importa desde já fazê-lo porque (...) “o problema tem a importante função de focalizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise, desempenhando o papel de “guia” na investigação” (Coutinho. 2005:49). Desta forma, centrar a nossa atenção numa área de estudo concreta e delimitada para se desenhar a metodologia investigativa, de forma coerente, é primordial.

Para tal, a fim de ser desenvolvida uma trajetória explicativa, foram pensadas questões orientadoras das quais se pretende partir para obter conhecimento:

- Quais são as perceções dos docentes relativamente à supervisão?
- Quais os aspetos da cultura profissional mais evidenciados no contexto em estudo, relativamente ao modo de trabalho dos professores?
- Quais as perceções dos professores e das lideranças intermédias em relação às transformações provindas da introdução da supervisão?
- Qual a visão da Direção face aos aspetos em estudo?

Em consonância com as questões, surgem os seguintes objetivos no trabalho investigativo:

- Conhecer as perceções relativas à supervisão, por parte dos docentes e lideranças;
- Diagnosticar aspetos da Cultura Profissional no modo de trabalho dos professores;
- Diagnosticar possíveis constrangimentos nos professores provindos da introdução da supervisão;
- Identificar as influências da implementação da supervisão nas práticas docentes;
- Contribuir para a clarificação de vantagens do uso da supervisão na melhoria das práticas docentes.

4.2 – Natureza do Estudo

“Pensamos que a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los com rigor (...) como, com igual rigor, tentar explica-los.” (Esteves, M. 2006:105,106)

Para o presente trabalho de investigação opta-se por um estudo de caso uma vez que se caracteriza por analisar em profundidade e de forma sistemática e intensiva situações particulares, sendo o desenho de investigação planeado e desenhado metodicamente. Pretende saber mais de menos, isto é, tenciona abordar a complexidade do caso, tendo como ponto de partida compreender o que lhe é singular e específico, preocupando-se não com a realização de generalizações, mas com os aspetos idiossincráticos que o caso possui (Amado.2014). Hamel, citado em Amado (2014), aponta como objetivo do estudo de caso a “(...) exploração e tentativa de descobrir problemáticas novas, de renovar perspectivas existentes e de sugerir hipóteses profundas (...)”. Também Stake, mencionado em Amado (2014), refere que “ (...) o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos no caso particular e ficamos a conhecê-lo bem (...)”. (Amado. 2014:124, 139).

Importa referir que os estudos de caso foram encarados por alguns críticos como investigações vagas e menores realizadas por investigadores principiantes, dada a existência de trabalhos realizados com a ausência de rigor científico, apelidando-se de estudos de caso, que contribuíram para a sua descredibilização. Não obstante, tem-se registado uma crescente afirmação uma vez que valoriza as abordagens mistas, interpretativas para uma maior compreensão do caso, permitindo uma reflexão intensiva e profunda na especificidade e complexidade dos fenómenos, num contexto particular e real, numa perspectiva holística, procurando compreender comportamentos, atitudes, pontos de vista dos sujeitos em contextos e situações, possibilitando uma melhor contextualização e o prosseguimento do estudo do caso. (Amado. 2014, Bell. 2004).

“Ao estudar um determinado fenómeno naquele contexto específico, numa perspectiva holística, o investigador esforça-se, ao mesmo tempo, por refletir a peculiaridade do

caso e por transmitir uma imagem complexa, vivida e única do mesmo.”
(Amado.2014:124)

Stenhouse, citado em Amado (2014), distingue quatro estilos possíveis de estudos de caso: Estudos de caso avaliativo (estudam em profundidade um caso para facultar informação pertinente e útil aos sujeitos da realidade estudada, potenciando uma avaliação do real e possíveis mudanças); Estudos de caso educacionais (prendem-se com a compreensão da ação educativa e devido à complexidade dessa ação, adota estratégias de outros estudos de caso, como por exemplo o etnográfico); Estudos de caso de investigação-ação (relacionados com a investigação que, ao mesmo tempo, permite guiar a ação e desenvolver o próprio caso) e Estudos de caso etnográfico (preocupam-se em estudar as interpretações, compreensões, interações e significados que os sujeitos atribuem aos contextos em que participam). O presente trabalho, dentro da tipologia referida, insere-se dentro dos estudos de caso educacionais, recorrendo, como mencionado naquele a algumas estratégias do estudo de caso etnográfico, com o objetivo de se obter mais conhecimento sobre uma realidade única e particular.

Em jeito de conclusão, “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” e que corresponde “a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (Pardal e Lopes. 2011:33), não sendo, portanto, estanque no que respeita ao método de obtenção de dados. A sua flexibilidade permite servir-se de vários métodos, quer de natureza qualitativa, quer de natureza quantitativa ou de natureza mista, para aprofundar o conhecimento do caso, permitindo responder às questões de Como e Porquê, a fim de chegar às peculiaridades do caso. (Amado.2014, Bell. 2004). Desta forma se infere que

“ (...) um estudo de caso, para lá da combinação possível com outras estratégias investigativas e das diferentes técnicas de recolha e de análise de dados que possam empregar, possui como características que melhor o definem, por um lado, a focagem dos fenómenos a estudar dentro um contexto (social, cultural, institucional, temporal,

espacial, etc.), e, por outro lado, o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto. “ (Amado. 2014:143)

Permitindo o Estudo de caso diferentes métodos de recolha de dados, será utilizada uma metodologia mista, integrando instrumentos qualitativos e quantitativos. Estes serão articulados, ao longo das diferentes fases da investigação, de forma a alcançar um conhecimento mais alargado e válido relativamente ao problema de investigação (Pardal e Lopes. 2011). Com a metodologia mista, o estudo ganha consistência e coerência uma vez que, recorrendo a duas metodologias (quantitativa e qualitativa), serve-se das características destas e as alia de forma a obter um maior e variável número de dados.

Há que salientar que existem dúvidas relativamente à utilização conjunta das metodologias qualitativas e quantitativas, essencialmente no que se refere à validade de dados obtidos pela primeira, isto é, se são considerados científicos. Efetivamente existem estudos que contemplam as duas abordagens e se tal não fosse, reduzir-se-iam a reificações. Desta forma “a investigação científica implica um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados. A investigação qualitativa preenche estes requisitos” (...) sendo o seu principal objetivo “o de melhor compreender o comportamento e as experiências humanas (...) mediante o qual as pessoas constroem significado e descrever em que consistem esses mesmos significados”(Bogdan e Biklen.1994:64,70).

No que respeita à perspetiva qualitativa, esta torna-se importante dado, por um lado valorizar a interpretação dos sujeitos e viabilizá-la como fonte de conhecimento, como se referiu anteriormente. Há uma natureza subjetiva na medida em que se estudam fenómenos a partir da perspetiva dos sujeitos, isto é, valorizando-se, portanto, a diversidade individual. Por outro lado, o investigador recolhe dados, analisa-os e constrói uma teoria, surgindo esta *a posteriori* dos factos e da análise de dados. (Almeida e Freire. 2003, Coutinho.2005).

“Por outras palavras, estuda-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (...) e se situa mais nas peculiaridades que na obtenção de leis gerais” (Almeida e Freire. 2003:101, 102).

Por estes motivos, a entrevista será o instrumento a utilizar para a análise de dados qualitativa, uma vez que é o elemento que terá uma visão holística da realidade em estudo. Relativamente às entrevistas semidiretivas (Bardin. 2015), estas são também denominadas por entrevistas semiestruturadas – termo que será a partir deste momento sempre utilizado ao longo do trabalho para referir o tipo de entrevista que vai ser utilizado. Aquelas caracterizam-se pela brevidade e por serem mais fáceis em relação às entrevistas não diretivas, que não estão direcionadas para um tema em específico. Por outro lado, uma vez que o discurso do entrevistado integra subjetividade, será utilizada a técnica para a análise do conteúdo. Será feita a transcrição integral das entrevistas semiestruturadas, nas quais contemplar-se-á a espontaneidade dos entrevistados isto é, as hesitações, risos, silêncios, pausas preenchidas, entre outras (Amado.2014). Como refere Laurence Bardin (2015)

“A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz «Eu», com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente.” (2015:89).

Desta forma estamos a descobrir significações/opiniões dos sujeitos em relação a determinados temas que através de um outro instrumento não se atingiriam (Cunha. 2007) bem como a tentar conhecer os sujeitos envolvidos e os seus pontos de vista em relação ao processo em análise (Bogdan e Biklen.1994, Estrela. 1994).

Relativamente à perspetiva quantitativa, estão-lhe associados conceitos-chave como “experimental, empírica, significância estatística, hipóteses, dados qualitativos, replicação” (Bogdan e Biklen.1994:72-74). Efetivamente, ela pretende testar teorias recolhendo dados quantitativos que as confirmem, junto de uma amostra ampla de sujeitos. Privilegiando o estudo estatístico e dedutivo na análise de informação, a abordagem quantitativa permite realizar comparações, encontrar factos, estabelecer relações, explicações e resultados, a fim de realizar generalizações, contribuindo para o conhecimento da área de estudo. Saliente-se que um dos problemas desta abordagem é a redução do ser humano a valores meramente quantificáveis, não contemplando a subjetividade, as interpretações do sujeito (Bogdan e Biklen:1994, Coutinho.2005, Pardal e Lopes.2011).

Ainda nesta perspectiva, a relação que o investigador estabelece com os sujeitos é distante ou curta, assumindo um papel de imparcialidade, traduzindo-se numa maior objetividade em detrimento da subjetividade (Bogdan e Biklen.1994, Coutinho.2005, Pardal e Lopes.2011). Urge salientar o tipo de instrumentos que, desta abordagem, será utilizado ao longo do trabalho para obtenção de informação de natureza quantitativa. No que se refere à validade e rigor dos dados obtidos, esta está associada a uma natureza puramente estatística e por este motivo recorre a instrumentos que impliquem a quantificação, como por exemplo os questionários (Bogdan e Biklen.1994, Pardal e Lopes. 2011). Consequentemente, a escolha de questionários prende-se com a facilidade de aplicação a uma amostra de sujeitos significativamente grande, permitindo obter informação em maior número sobre uma determinada realidade e compará-la – análise quantitativa de dados - ou seja, será “possível quantificar as respostas e identificar as ideias mais comuns (...) através do alcance massivo de professores” (Cunha. 2007:69). Acrescente-se que é anónimo – aspeto necessário para a autenticidade das respostas - e que o questionado pode realizá-lo quando considerar mais oportuno, não havendo obrigatoriedade do imediato (Pardal e Lopes. 2011).

Importa ainda referir que será também utilizada a análise documental ao longo deste estudo. Não se confunda a análise de conteúdo com análise documental. Sendo que a primeira, foi utilizada nos EUA, na segunda década do século XIX, como técnica para o tratamento de informação de diferentes naturezas (artigos de jornal, relatos, livros, entre outros), e posteriormente – anos 50 – pelos investigadores com o objetivo de analisar os fenómenos humanos e sociais, através de interpretações e da produção de inferências. Assim sendo, Holsti, mencionado por Esteves (2006), refere que se entende por “análise de conteúdo como uma técnica para fazer inferências por identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem” (Esteves, M. 2006:108).

Relativamente à análise documental, esta não trabalha com mensagens nem produz inferências, mas com documentos, sendo o seu principal objetivo condensar, com pertinência, a informação do documento, a fim de facilitar o acesso à informação ao leitor. Exemplos de análise documental são os resumos ou sínteses, realizados por indexação, técnica que organiza a informação que apresenta analogias pelo conteúdo apresentado,

através de temáticas/assuntos, índices, palavras-chave (Bardin. 2015). Desta forma, será utilizada a análise documental para obter dados de documentos internos do caso em estudo, de forma a contextualizá-lo.

4.3- Estudo de caso: Agrupamento de escolas Camélia Branca

4.3.1- Caracterização

A caracterização do “caso” em estudo foi feita com documentos que constam publicamente nas páginas *online* do Agrupamento e da IGEC, através da análise documental: Projeto Educativo, Oferta educativa e respetiva frequência (2016/2017), Documento Orientador 16.17., Avaliação Externa das Escolas Relatório 2014/2015. Foi feita uma categorização temática bem como os seus objetivos para a realização da grelha de análise documental e, conseqüentemente, a realização da caracterização do Agrupamento.

I Quadro - Grelha de Análise Documental

Categorização temática	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Localização geográfica 	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar geograficamente o Agrupamento
<ul style="list-style-type: none"> • Densidade populacional • Perceção socioeconómica e académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a população, pertencente ao concelho em que se insere o agrupamento, quer socioeconomicamente quer academicamente
<ul style="list-style-type: none"> • Oferta educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Apontar a oferta educativa existente após a constituição do agrupamento
<ul style="list-style-type: none"> • Evolução de alunos matriculados 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar a evolução do número de alunos matriculados nos últimos anos • Mostrar o universo de pessoal docente não docente na atualidade
<ul style="list-style-type: none"> • Educação e formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os objetivos/metasp do agrupamento em relação à visão, à missão e aos valores que a escola promove.

O caso de estudo do presente trabalho será apelidado de Agrupamento de Escolas Camélia Branca (A.E.C.B.) – nome fictício. Localizado geograficamente no Minho Interior, situa-se numa zona rural e algo montanhosa, num concelho marcado pela interioridade, com freguesias com características específicas. Dessas destacam-se as de impacto turístico e patrimonial, desde características arquitetónicas, paisagísticas até à integração do concelho no Parque Nacional considerado como reserva da Biosfera Mundial.

Relativamente ao acervo populacional do concelho em que o A.E.C.B. pertence, há a referir que se regista uma descida da população jovem, devido a alguns fatores como a baixa de natalidade e o fluxo migratório, aumentando a população envelhecida com poucos recursos económicos. Saliente-se que algumas famílias subsistem das reformas dos mais velhos, possuindo uma baixa autoestima e expectativas limitadas no que se refere ao futuro, havendo uma subvalorização em relação à escola. As atividades económicas predominantes no concelho são as do setor primário (a agricultura e a pecuária de subsistência), posteriormente o setor secundário com menor manifestação e, por último, o setor terciário limitado a serviços de estabelecimentos públicos e a instituições de solidariedade. Urge salientar que a rede de transportes está ajustada ao horário letivo, não respondendo às necessidades da população em geral, servindo essencialmente para transporte dos alunos dispersos pelas várias povoações para a escola, deixando a restante população limitada aos horários estabelecidos em função da escola.

Acresce ainda às características económicas mencionadas, as características sociais e de escolaridade que ficam aquém do desejado a nível nacional: 56,9% dos discentes possuem Escalão A e 43,1% possui Escalão B, o que se relaciona com a atividade profissional dos pais/encarregados de educação. Para os homens, a construção civil é a atividade profissional com maior número de ativos (15,14%), sendo que 25,2% das mulheres são domésticas e 13,07% tem uma profissão desconhecida, o que corresponde com as atividades económicas citadas acima. Quanto ao desemprego, 9,72% são desempregados. A nível de formação/habilitação académica, por parte dos pais/encarregados de educação, regista-se 21,25% com habilitações do Ensino Básico – 3º ciclo, 17,68% com habilitações do Ensino Secundário e 10,92% com habilitações do Ensino Superior.

Em 2007 o A.E.C.B. constituiu-se como agrupamento ao longo de um percurso que sucedeu com normalidade, apesar de nenhum dos intervenientes da comunidade escolar o desejar. Possui três escolas em quatro polos educativos separados fisicamente e tem como oferta educativa o Ensino Pré-Escolar, o Ensino Básico Regular, o Ensino Básico Vocacional, o Ensino Secundário Regular, o Ensino Profissional e o Ensino Secundário Vocacional. Fisicamente, cada um dos estabelecimentos contém refeitório, biblioteca, computadores com ligação à internet, pavilhões para o normal decorrer das atividades letivas às diferentes disciplinas e pavilhão desportivo.

Ao longo dos últimos três anos letivos, o número de alunos matriculados no A.E.C.B. tem vindo a decrescer por distintos motivos: decréscimo populacional, pedidos de transferências para outros estabelecimentos de ensino, saídas da população para o estrangeiro e queda da natalidade. Verifique-se que no ano letivo de 2013/2014 o número de matriculados é de 1516 alunos, no ano letivo de 2014/2015 o número de matriculados é de 1402 alunos, no ano letivo de 2015/2016 decresceu para 1353, e em 2016/2017 o agrupamento possui 1302 alunos matriculados. Para este universo de alunos, atualmente o A.E.C.B. contém 143 docentes, dos quais 140 pertencem ao quadro e 3 são professores contratados, e 93 trabalhadores de pessoal não docente.

O A.E.C.B. privilegia educar e formar jovens em cidadãos ativos, dotados de várias competências para a vida adulta, relativas a vários domínios: sócio afetivo, democrático, cultural e profissional.

4.3.2- Caracterização dos sujeitos

De acordo com o Documento Orientador 16.17, para os Ensinos Básico e Secundário existem atualmente 83 professores. Relativamente a este ponto de trabalho, são caracterizados os sujeitos envolventes no presente trabalho: diretor, coordenador do projeto supervisão – através da realização de entrevistas, e docentes dos Ensinos Básico e Secundário dos diferentes departamentos que participaram através do questionário.

Relativamente aos sujeitos entrevistados, para uma análise de natureza qualitativa, elaborou-se uma grelha de análise conteúdo, de que a primeira categoria é essa caracterização.

II Quadro - Grelha de Análise Conteúdo das entrevistas: caracterização dos entrevistados

Categorização temática	Objetivos
<ul style="list-style-type: none">• Caracterização dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">• Recolher dados sobre o percurso profissional dos entrevistados.

Relativamente à formação académica do Diretor, este é licenciado em Filosofia, científico e vocacionalmente, o Diretor do A.E.C.B. realizou a sua profissionalização no estágio integrado em “oitenta e nove ou noventa”, “no regime transitório da Universidade Católica” e lecionou “nas Taipas (...) depois no Sá de Miranda em Braga e (...) Agrupamento de Escolas Camélia Branca”.

Ao longo do seu trajeto profissional desempenhou vários cargos relacionados, essencialmente, com a Direção. Cargos estes exercidos entre 1993 e 2017, antes e depois das escolas formarem o atual A.E.C.B.: “Coordenador de curso de extensão educativa”; “Coordenador (...) de grupo disciplinar”; “Coordenador do ensino noturno”; “Vice-Presidente do Conselho Diretivo”; “Presidente do Conselho Administrativo”; “Presidente do Conselho Diretivo”; “Presidente do Conselho Executivo”; “Presidente do Conselho (...) da Comissão Executiva Instaladora”; “Professor responsável pelo concurso de professores titulares”.

No que respeita ao Coordenador do Projeto Supervisivo do agrupamento, este, docente de Educação Visual e Tecnológica, é licenciado em Teologia, Mestre em Educação e detém especialização nas áreas de Gestão escolar e pedagógica e Supervisão pedagógica, realizando a sua profissionalização no estágio integrado e na profissionalização em serviço e lecionou em três escolas.

“A minha formação é assim muito plural. Eu devo dizer que sou Professor de Educação Visual e Tecnológica, que sou Licenciado em Teologia, que sou Mestre em educação e sou Especialista em Administração Escolar e em Supervisão Pedagógica, (...) especialização

também em Gestão Pedagógica. (...) Eu fiz estágio integrado na Universidade Católica, num curso de 5 anos (...) tinha estágio integrado (...) em que no quinto ano era o estágio integrado e fiz (...) profissionalização em serviço no âmbito que se fazia nos anos 90 nas escolas, (...) que era uma formação que era atribuída a detentores de habilitação própria, mas que tinham formação pedagógica (...) em termos de formação profissional tenho as duas formações.”

No seu trajeto profissional, já desempenhou variados cargos como Diretor de Turma; Coordenador de Departamento; Secretário; Vice-Presidente; Presidente do Conselho Diretivo; Presidente da Comissão Instaladora durante vários anos; Avaliador Externo no plano da ADD e, atualmente desempenha funções de Coordenador de Observação Colaborativa.

Quanto aos docentes dos ensinos Básico e Secundário, é apresentada a caracterização dos sujeitos que, voluntariamente preencheram o questionário – 15 docentes. Uma vez que entre si não são diferenciados em supervisores ou supervisionados, tal como se pode verificar nas entrevistas realizadas ao Diretor e ao Coordenador do Projeto - “Eles são todos supervisores e supervisionados porque cruzam (...) o professor que é observado também é observador”, (...) “Porque (...) esta observação (...) tem um caráter igualitário. (...) Igualitária em que cada um dos atores educativos tem simultaneamente o papel de observador e o de observado.”, não se verifica a necessidade de os caracterizar por grupos de interesse.

Dos participantes, 33,3% pertencem ao sexo masculino e 66,7% ao sexo feminino, compreendendo as suas idades entre os 41 a 50 anos, maioritariamente (60%) e mais de 51 anos (40%). Quanto às suas habilitações, 80% tem Licenciatura, 13,3% tem Mestrado Académico e 6,7% tem Mestrado Pré-Bolonha. Obtiveram a sua profissionalização no âmbito da Profissionalização em serviço (53,8%) e no Estágio Profissionalizante (46,2%).

Importa mencionar que 80% dos inquiridos, contratualmente, pertencem ao Quadro de Escola Não Agrupada/Quadro de Agrupamento, 13,3% ao QZP e 6,7% são professores contratados, possuindo entre 10 e mais de 31 anos de serviço.

São docentes pertencentes a vários Departamentos, essencialmente do Departamento de Expressões (46,2%), de seguida o Departamento de Ciências Sociais e Humanas (30,8%), e

posteriormente, com 7,7% cada, os departamentos de Matemática e Ciências Experimentais, de Línguas e de Primeiro Ciclo.

Para terminar, no que se refere às várias funções que foram desempenhando ao longo do seu trajeto profissional, o cargo mais mencionado é o de Diretor de Turma com 80%. No entanto, é importante referir que exerceram funções cumulativas e destas destacam-se com 35,7% os cargos de Diretor de Turma e de Delegado/Representante de grupo disciplinar.

4.3.3- Instrumentos de recolha de dados – sua construção

Seguidamente são apresentados os instrumentos de recolha de dados segundo a sua tipologia. Inicialmente, apresenta-se o guião da entrevista semiestruturada de abordagem qualitativa e, posteriormente, os questionários de natureza quantitativa.

4.3.3.1- Entrevistas Semiestruturadas ao Diretor e ao Coordenador do Processo Supervisivo - guiões

A fim de se compreender as conceções sobre a temática supervisiva, por parte da Direção e por parte do responsável pela execução do processo Supervisivo, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas: uma ao Diretor do Agrupamento e outra ao Coordenador do processo supervisivo. Pelas razões mencionadas anteriormente, este tipo de entrevista é escolhido também porque neste tipo de entrevista o entrevistado tende não responder segundo a matriz ideológica, pode acrescentar experiências ou ainda introduzir temáticas que considere pertinentes, havendo liberdade de resposta (Amado. 2014). Para sua realização, criaram-se blocos temáticos de questionamento bem como os seus objetivos bem como as questões orientadoras para a realização do guião, que ajudará ao entrevistador a gerir a evolução da entrevista. No guião constam as questões pertinentes mas também as questões de recurso caso o entrevistado não avance nas respostas e para que a entrevista avance de forma sistemática. São questões de tipo aberto que visam minimizar o tipo de resposta e a ideia de interrogatório. No entanto, frise-se que podem ser conjugadas com questões de tipo diretivo (fechadas) (Amado. 2014).

III Quadro - Entrevista Semiestruturada ao Diretor do Agrupamento: Blocos temáticos de questionamento, objetivos e guião de questões orientadoras

Blocos temáticos de questionamento	Objetivos	Guião de questões orientadoras
I-Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista e informar sobre os seus objetivos • Colocar o entrevistado em função de colaborador • Reforçar o protocolo do trabalho investigativo: garantir o anonimato das informações obtidas e solicitar a gravação da mesma 	<p>1-Informar o entrevistado acerca dos objetivos do trabalho de investigação e procedimentos ao longo deste;</p> <p>2- Solicitar a colaboração do entrevistado, visando a sua importância e a importância da realização da entrevista para a recolha de dados;</p> <p>3-Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos</p> <p>4-Pedir a autorização para a gravação da entrevista, para futura transcrição.</p>
II-Characterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados sobre o percurso profissional do entrevistado 	<p>5-Qual a sua formação académica?</p> <p>6-Em que modalidade realizou a profissionalização?</p> <p>7-Em quantas escolas já trabalhou?</p> <p>8- Que cargos já desempenhou ao longo do seu trajeto profissional, inclusive neste agrupamento?</p> <p>9-Desde quando é que desempenha funções na direção deste agrupamento?</p>
III- Condições da Direção acerca dos processos superviso e sua implementação no Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as condições da Direção sobre as vantagens da implementação dos processos superviso e suas potencialidades no agrupamento • Identificar o grau de envolvimento da Direção na 	<p>10-Ao longo da sua carreira como docente teve experiências na supervisão? Como caracterizaria essas experiências? Pode apontar-me os aspetos mais e menos gratificantes dessas experiências?</p> <p>11-Que importância atribui à Supervisão?</p>

	<p>iniciativa da implementação das práticas supervisivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar, segundo a visão da Direção, o papel das lideranças intermédias na implementação/execução da supervisão – processo de mudança • Compreender de que forma se envolvem os sujeitos no processo supervisivo 	<p>Encontra utilidades na prática supervisiva na escola?</p> <p>Como surgiu a iniciativa de fazer supervisão? Pode contar-me?</p> <p>12- Pode descrever-me de forma abrangente, como conduziu, enquanto Diretor, o processo de implementação das práticas supervisivas no agrupamento?</p> <p>13- Como considera a atuação das lideranças intermédias na implementação e execução da supervisão? Considera que tem sido bem-sucedida? Em quê?</p> <p>As orientações que recebem são comuns, partem apenas da Direção ou variam de departamento para departamento? Pode dar-me exemplos?</p> <p>14- Como classificaria a aceitação e o envolvimento dos professores supervisionados?</p> <p>15- Que tipo de dificuldades encontrou no período de implementação do processo supervisivo? Como as fez superar?</p> <p>16- Considera ter havido vantagens significativas com a implementação do processo supervisivo? Que vantagens destacaria?</p>
--	---	--

IV Quadro - Entrevista Semiestruturada ao Coordenador do Processo Supervisivo: Blocos temáticos de questionamento, objetivos e guião de questões orientadoras

Blocos temáticos de questionamento	Objetivos	Guião de questões
I-Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista e informar sobre os seus objetivos • Colocar o entrevistado em função de colaborador • Reforçar o protocolo do trabalho investigativo: garantir o anonimato das informações obtidas e solicitar a gravação da mesma 	<p>1-Informar o entrevistado acerca dos objetivos do trabalho de investigação e procedimentos ao longo deste;</p> <p>2- Solicitar a colaboração do entrevistado, visando a sua importância e a importância da realização da entrevista para a recolha de dados;</p> <p>3-Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos</p> <p>4-Pedir a autorização para a gravação da entrevista, para futura transcrição.</p>
II-Characterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados sobre o percurso profissional do entrevistado 	<p>5-Qual a sua formação académica?</p> <p>6-Em que modalidade realizou a profissionalização?</p> <p>7-Em quantas escolas já trabalhou?</p> <p>8- Que cargos já desempenhou ao longo do seu trajeto profissional, inclusive neste agrupamento?</p>
III- Conhecimentos do acerca dos processos supervisivo e sua implementação no Agrupamento, por parte do Coordenador	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as concepções sobre as vantagens da implementação dos processos supervisivos e suas potencialidades no agrupamento • Identificar o grau de envolvimento do coordenador na iniciativa da implementação das práticas supervisiva bem como as suas 	<p>10-Ao longo da sua carreira como docente teve experiências na supervisão?</p> <p>Como caracterizaria essas experiências?</p> <p>Pode apontar-me os aspetos mais e menos gratificantes dessas experiências?</p> <p>11-Que importância atribui à Supervisão?</p> <p>Encontra utilidades na prática supervisiva na escola? Pode dar-me exemplos</p>

	<p>funções na execução da prática supervisiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar, segundo a visão do coordenador, o papel das lideranças intermédias na implementação/execução da supervisão – processo de mudança • Compreender de que forma se envolvem os sujeitos no processo supervisivo 	<p>concretos?</p> <p>12- Como surgiu a iniciativa de fazer supervisão? Pode contar-me?</p> <p>13- Qual o papel que desempenha em todo o processo Supervisivo?</p> <p>Como é que lhe foi atribuída essa função? Pode explicar-me como decorreu esse processo?</p> <p>14- Como considera a sua atuação na implementação e execução da supervisão?</p> <p>Considera que tem sido bem-sucedida? Em quê? Melhoraria algum aspeto? Qual?</p> <p>E como observa a atuação das lideranças intermédias na implementação e execução da supervisão? Melhoraria algum aspeto? Qual?</p> <p>15- Como classificaria a aceitação e o envolvimento dos professores supervisionados?</p> <p>16- Que tipo de dificuldades encontrou no período de implementação do processo supervisivo? Como as fez superar?</p> <p>17- Considera ter havido vantagens significativas com a implementação do processo supervisivo? Que vantagens destacaria?</p>
--	--	---

4.3.3.2- Questionário

Referido anteriormente, através dos questionários, metodologia de natureza estatística, pretende-se recolher informação junto de uma amostra de sujeitos, para se realizarem comparações encontrar factos, estabelecer relações, explicações e resultados, a fim de realizar generalizações, contribuindo para o conhecimento da área de estudo (Bogdan e Biklen:1994, Coutinho.2005, Pardal e Lopes.2011). Para tal, foi aplicado um questionário aos professores do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Importa salientar que não se realizaram questionários diferenciados quer para os professores supervisionados quer para os professores supervisores uma vez que no agrupamento em estudo ambos desempenham a mesma função.⁸

O questionário é constituído por 3 blocos: um bloco inicial, no qual se faz a apresentação do investigador e da temática a estudar; faz-se, concomitantemente, referência à importância da colaboração dos inquiridos para a resolução do questionário; garante-se o anonimato e a confidencialidade das respostas e agradece-se ao inquirido a sua participação. Posteriormente, segue-se o segundo bloco relacionado com a identificação do inquirido. Neste são colocadas 8 questões relativas ao género, idade, departamento pertencente, habilitações académicas, tipo de profissionalização, tempo de serviço, situação contratual e funções desempenhadas enquanto docente. Para terminar, apresenta-se o último bloco com 17 questões relacionadas com o processo supervisão.

Para tal foi utilizada a escala de Likert, uma vez que através de um leque de alternativas de resposta a seleccionar se evita “a rigidez e as limitações das alternativas “concordo/discordo” (Pardal e Lopes.2011:92, Moreira, J. 2009).

Importa ainda referir que definiu-se dar instruções simples e objetivas aos inquiridos e, quanto ao tipo de resposta, optando-se por respostas fechadas para uma maior facilidade no seu tratamento, oferecendo ao inquirido um leque de alternativas a seleccionar (Moreira, J. 2009).

⁸ A explicitar melhor na análise no ponto 4.4.1.

Do universo de 83 docentes de Ensino Básico e Ensino Secundário, obteve-se um total de 15 respostas, entendendo-se que cada resposta ao questionário representa um docente, não se tornando, por isso, numa amostra significativa. Ainda a acrescentar que nem todas as questões foram respondidas na totalidade por cada inquirido, sendo os obtidos e analisados não correspondentes, em algumas questões, a 15 respostas.

V Quadro – Questionário: Professores Supervisionados e Supervisores do Ensino Básico e Ensino Secundário⁹

Blocos temáticos	Objetivos Específicos
Identificação	Recolher informações pessoais e profissionais sobre os sujeitos para compreender o universo docente do agrupamento de escolas e proceder à sua caracterização.
Processo Supervisivo	Conhecer as conceções e perceções dos professores relativamente à Supervisão;
	Identificar o autoconhecimento dos supervisores em relação ao termo Supervisor;
	Identificar o procedimento de designação para supervisor;
	Identificar a existência de sistematicidade do processo Supervisivo;
	Identificar os materiais/técnicas utilizadas ao longo da observação de aulas para registo de informação;
	Diagnosticar constrangimentos provindos da Supervisão;
	Diagnosticar aspetos da cultura profissional docente, no modo de trabalhar, no contexto em estudo;
	Identificar vantagens e influências nas práticas docentes e nas

⁹ Vejam-se as questões no Anexo 6.

	relações entre professores com a implementação da Supervisão.
--	---

4.4 – Análise e interpretação dos dados

4.4.1- Entrevistas – Dados de natureza qualitativa

Relativamente aos sujeitos entrevistados, para uma análise de natureza qualitativa, elaborou-se uma grelha de análise conteúdo.

VI Quadro - Grelha de Análise Conteúdo das entrevistas

Categorização temática	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Conceções e experiências supervisivas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as conceções e analisar as experiências supervisivas do Diretor e Coordenador;
<ul style="list-style-type: none"> • Grau de envolvimento da Direção e fases do projeto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o grau de envolvimento da Direção na implementação do processo supervisivo e compreender as fases de execução do processo - como decorre;
<ul style="list-style-type: none"> • Processo de designação do Coordenador do projeto e papel a desempenhar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o processo de designação do Coordenador do processo supervisivo e como desempenha a sua função;
<ul style="list-style-type: none"> • O papel das Lideranças; 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o papel das Lideranças Intermédias na implementação/execução do processo supervisivo;
<ul style="list-style-type: none"> • Aceitação e envolvimento dos docentes no processo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a aceitação e o envolvimento dos docentes na implementação e execução do processo supervisivo;
<ul style="list-style-type: none"> • Constrangimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os constrangimentos oriundos da implementação e execução do processo supervisivo;
<ul style="list-style-type: none"> • Vantagens e Desvantagens; 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as vantagens e as desvantagens do processo supervisivo;

--	--

Ao longo das duas entrevistas realizadas ao Diretor e ao Coordenador do Projeto Supervisivo, pode-se verificar que ambos os sujeitos possuem experiências supervisivas, quer seja no âmbito da formação inicial com o estágio profissional quer seja no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente.

Relativamente à primeira situação, salienta o Diretor que, enquanto estagiário, verificava haver uma maior preocupação pela avaliação final, por parte dos estagiários, dado esta ser importante para a classificação profissional, em detrimento da dimensão reflexiva sobre o que se estava a fazer. No entanto, é a abordagem colaborativa dos alunos para com os professores estagiários que aquele destaca como no ponto gratificante desta experiência supervisiva ao longo do seu estágio profissional.

“foi na formação inicial, aaa sensação de perceber que era uma experiência pra todos e que não estava a ser (...) adequadamente aproveitada (...) pensava-se muito na avaliação daquilo que se fazia e não na reflexão sobre aquilo que se fazia, isto é, estávamos numa fase em que a avaliação que iríamos ter no estágio era determinante pa depois a classificação final, a classificação profissional de cada um de nós, e não estávamos a pensar naquilo que estávamos a fazer de facto com os alunos e porquê.(...) Positivo e gratificante: o facto (...) de perceber que (...) os alunos, (...) apesar de haver corpos estranhos na sala (...), tinham ali (...) uma abordagem (...) naquelas aulas que era absolutamente colaborativa com o professor (...).”

No que respeita à experiência supervisiva oriunda do processo de Avaliação de Desempenho Docentes, os entrevistados consideram que se trata de uma situação pontual, da qual se retira pouco para a melhoria das práticas letivas. O observador é considerado como um elemento estranho ao universo sala de aula, não havendo continuidade do processo para uma melhoria das práticas, como entendem haver no processo de Observação Colaborativa¹⁰.

¹⁰ Designação dada pelo Agrupamento ao Processo de Supervisão.

(...) O observador, embora (...) formalmente seja bem recebido pelo observado, (...) na prática não me parece que seja assim tanto. (...) Vemo-nos um pouco como estranhos (...) e (...) a pessoa que está a ser observada, (...) como um invasor (...) No processo da Observação Colaborativa (...) parece-me que essa situação permite, no ponto de vista (...) da retirada de elementos para a melhoria das práticas, algo positivo. Enquanto que o processo inspetivo ou de avaliação de desempenho (...) tiraria muito pouco.”

Não obstante, atribuem importância à Supervisão, já que promove o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente a melhoria das práticas letivas. Ainda sobre a visão do Diretor, a Supervisão engloba mais do que a observação de aulas, sendo a aula o reflexo de todo o trabalho colaborativo que existe entre docentes, “ (...) é trabalho (...) é troca de experiências (...) A sala de aula decorrerá sempre bem se houver trabalho prévio.”

O processo de Observação Colaborativa nasceu, numa primeira fase, de uma iniciativa do Conselho Pedagógico, o qual, após reflexão, considerou pertinente fomentar entre os docentes o trabalho comum para troca de experiências e possíveis reflexões. Numa segunda fase, surgiu através da Avaliação Externa no âmbito do Plano de Melhoria, que aconselhava a Supervisão da sala de aula para completar o trabalho até aí desenvolvido: “Tudo através do Conselho Pedagógico. Tudo. O Diretor não pode chegar e impor. (...) este processo aqui nasce dos processos de avaliação externa que estão a ser implementados nas escolas todas e em que tendo no âmbito do projeto o plano de melhoria da escola” (...).

Posteriormente, a Direção nomeou um professor responsável pelo projeto, tendo em consideração a sua experiência e a sua formação, e com este desenvolveu um cronograma com a calendarização das várias etapas com metas a cumprir num período de três anos. Após esta fase, realizou-se uma reunião com todos os docentes, convocada pelo Diretor, para explicar o processo a ser desenvolvido no agrupamento.

Constata-se que este processo é um processo voluntário na forma em como se selecionam os pares de observação, isto é não há imposição por parte da Direção ou Coordenador em formar os pares de observação, agrupando-se os docentes voluntariamente, permitindo a possibilidade de não pertencerem ao mesmo grupo disciplinar: “(...) ninguém é obrigado, é voluntário.” Todavia é um processo obrigatório a todos no agrupamento: “O que nós

dizemos: meus amigos, isto é um projeto da escola. O que queremos é que, se o departamento tem vinte (...) professores (...) quarenta por cento são oito professores deste departamento que este ano letivo tem que estar. Os oito, vocês decidem.”

Implementado o projeto, existem dois momentos de observação: o primeiro momento verifica-se no primeiro período e o segundo momento no segundo período: “Os pares (...) voluntariam-se à observação. Depois temos sempre dois momentos, obviamente, de observação AB e BA, sendo que uma é no primeiro período e outro em princípio é no segundo.”

Acresce-se ainda que quer observador quer observado desempenham a mesma função vivenciando os dois o mesmo papel, ao mesmo nível: “(...) cada um dos atores educativos tem simultaneamente o papel de observador e o de observado. (...) Se nós queremos uma observação colaborativa, temos que implicar os dois ao mesmo nível, logo não queremos ter um professor que está acima e outro que está abaixo (...)”.

Relativamente à função desempenhada pelo Coordenador do projeto, este elaborou documentos com as orientações comuns a todos os docentes para validar e sustentar o trabalho a desenvolver, explicitando o objetivo do processo de Observação de Colaboração, salientando a separação deste processo com a Observação de Aulas do processo da Avaliação do Desempenho Docente, e também grelhas de registo – que vão sendo alteradas segundo as necessidades.

Ao longo do processo, vai produzindo relatórios que, posteriormente são entregues à Direção. Nestes são introduzidos os contactos estabelecidos, de forma informal, com os coordenadores de departamento, professores e Direção bem como as suas impressões e esclarecimentos relativos ao processo, afim desse ter um maior conhecimento de como evolui o processo e quais os pontos a melhorar.

Importa ainda destacar o papel relevante que é dado às lideranças intermédias pelos dois entrevistados, no sentido em que, como implicadas na execução do processo, garantem a adesão dos restantes professores pelo seu exemplo: “ (...) têm um papel importante, desde logo, por garantir (...) adesão. Têm um papel ainda mais importante (...) pelo facto de

harmonizarem aquilo que se realiza e também pelo simples facto de estarem implicadas na execução da medida.”

Pode-se concluir que, quer no momento da implementação e promoção do projeto, quer da sua execução ao longo do tempo e como observados e observadores, a Direção e o Coordenador do projeto têm um papel importante na constante articulação entre órgãos, lideranças e restantes professores e enquanto sujeitos ativos.

A existência de constrangimentos aquando da implementação e execução do processo superviso é mencionada pelos dois entrevistados. Tais constrangimentos prendem-se com a associação dos termos Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: “(...) há uma grande resistência porque a supervisão é muito associada à Avaliação do Desempenho Docente.”; com a Cultura Profissional Docente – Cultura Individualista: “Há sempre uma perceção ou uma conceção que a sala de aula é um espaço privado, e qualquer elemento externo ou exterior ao grupo turma-professor é considerado um pouco um intruso.”; e com dificuldades do ponto organizativo – difícil compatibilidade de horários para se realizar a observação: “(...) Há sempre algumas dificuldades do ponto de vista (...) organizativo (...) porque (...) precisamos de compatibilizar tempos (...)”.

Não obstante, tais constrangimentos têm sido superados através de esclarecimentos sobre o que é que se pretende com o processo de Observação Colaborativa enfatizando a sua dimensão profissional: “Conversando muuuito, (...) insistindo, desafiando as pessoas a fazer de forma diferente e é por isso que nós optamos pela Observação Colaborativa e não Supervisão.” (...) dando pequenos passos, os docentes assumam este processo como algo que pode, de alguma forma, beneficiá-los.” e “(...) se consiga melhorar as práticas”. Quanto ao último constrangimento, este tem sido superado através da colaboração dos professores na realização de permutas entre si, permitindo a realização da observação: “(...) nós aqui na escola conseguimos ultrapassar os constrangimentos, obviamente com alguma boa vontade e colaboração.”

No que consta às vantagens sentidas com a implementação do processo, é unânime considerarem que só mais tarde poderão fazer uma análise minuciosa: “(...) temos que ser mais cautelosos (...) os frutos? (...) Vão aparecer mais tarde.”

No entanto, são identificadas algumas vantagens: maior articulação, colaboração e monitorização no trabalho docente; maior aceitação e disponibilidade dos professores para participarem no processo e maior abertura a novas experiências relacionadas com a avaliação dos alunos.

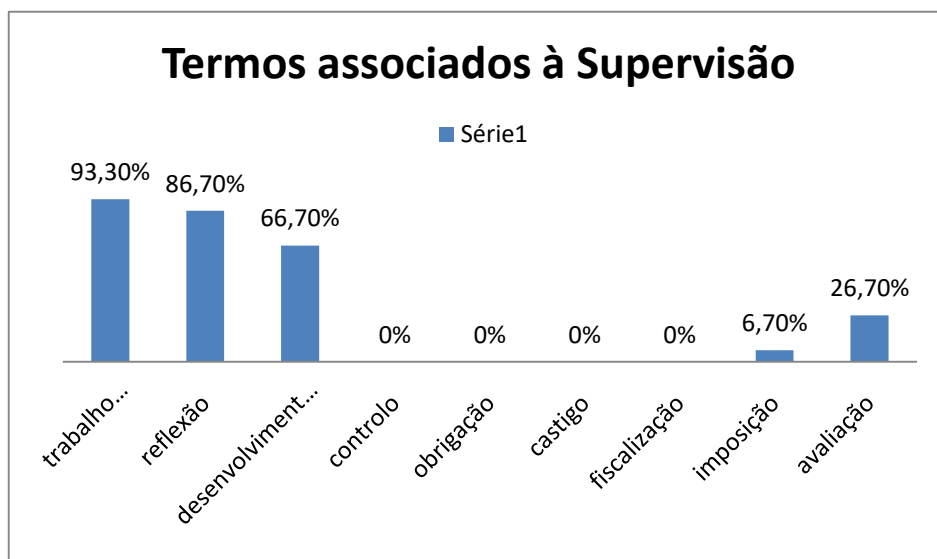
4.4.2- Questionários – Dados de natureza quantitativa

Tal como anteriormente no ponto 4.3.3.2 foi mencionado, foi aplicado um questionário aos docentes do Ensino Básico e Secundário, no início do terceiro período do ano letivo 2016/2017. Do universo de 83 docentes para o Ensino Básico e Ensino Secundário, obteve-se 15 respostas, não se tornando numa amostra significativa. Frise-se que nem todos os inquiridos responderam à totalidade das questões.¹¹ O tratamento estatístico utilizado para facilitar a interpretação e comparação dos dados obtidos é a percentagem (Moreira, J. 2009, Pardal e Lopes.2011).

Como se referiu anteriormente nos capítulos anteriores, legalmente a Supervisão está associada à formação inicial e contínua de professores. Desta forma podemos constatar que a primeira experiência supervisiva dos inquiridos foi ora na Avaliação do Desempenho Docente (86,7%) ora no Estágio profissionalizante (53,3%).

Associam vários termos à Supervisão, onde se destacam, primeiramente o trabalho colaborativo (93,3%), em segundo lugar a reflexão (86,7%) e em terceiro lugar o desenvolvimento profissional (66,7%). Ainda a referir que, se presencia, de forma pouco significativa, a associação à avaliação (26,7%) e à imposição (6,7%), termos estes associados à herança ligada a sentidos como inspeção, obrigação, fiscalização. O facto de existir alguma percentagem relacionada com os termos avaliação e imposição demonstra ainda que existem associações erróneas à Supervisão, inferindo-se àqueles outros como autoritarismo (Alarcão e Canha. 2013; Vieira e Moreira. 2011).

¹¹ Vejam-se os dados obtidos no Anexo 7.

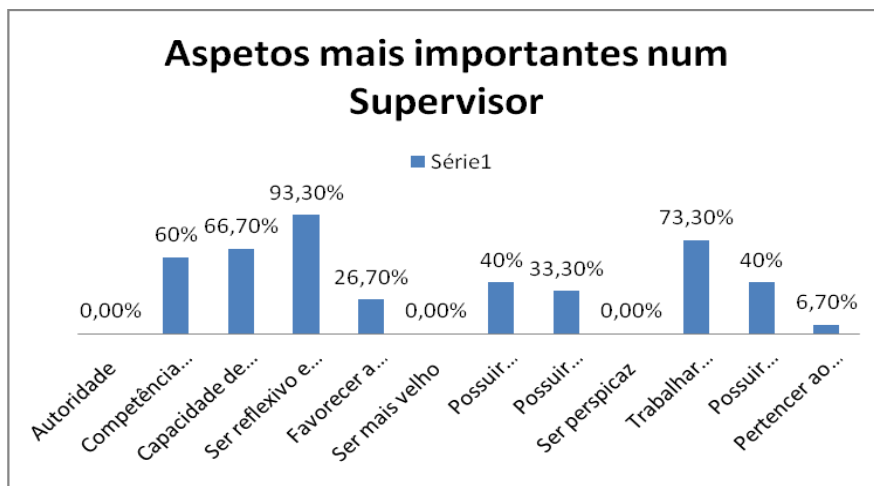


(gráfico 9)

Relativamente à apreciação feita à Supervisão em curso no agrupamento, classificam-na de muito boa (33,3%) e boa (20%), frente à percentagem de 13,3% que a considera fraca. Não obstante, saliente-se que existe a percentagem de 13,3% que não realiza nenhuma apreciação.

Questionados sobre o que consideram mais importante num supervisor, podemos observar através do gráfico que se segue que ser reflexivo e fomentar a reflexão (93,3%), trabalhar colaborativamente (73,3%) e ter a capacidade de analisar e avaliar (66,7%) lideram as opções, inferindo-se a modalidade com formativa. O Supervisor é aquele que é reflexivo e fomenta a reflexão, é aquele que trabalha colaborativamente com o supervisionado numa permanente comunicação e partilha entre colegas, criando confiança. É aquele que é capaz de analisar as situações e avaliá-las, acompanhando e apoiando o supervisionado no seu desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo, importa salientar a importância dada, pelos inquiridos, à competência comunicativa e afetiva, destacando a presença das relações pessoais que criam e dinamizam laços de confiança, de abertura, de ajuda entre os indivíduos (Alarcão.2013; Gaspar, Seabra, Neves.2012).

Deduz-se que há a consciência por parte dos inquiridos que, deste tipo de relação de interação e trabalho, podem sair beneficiados, cooperando e desenvolvendo-se profissionalmente.



(gráfico 12)

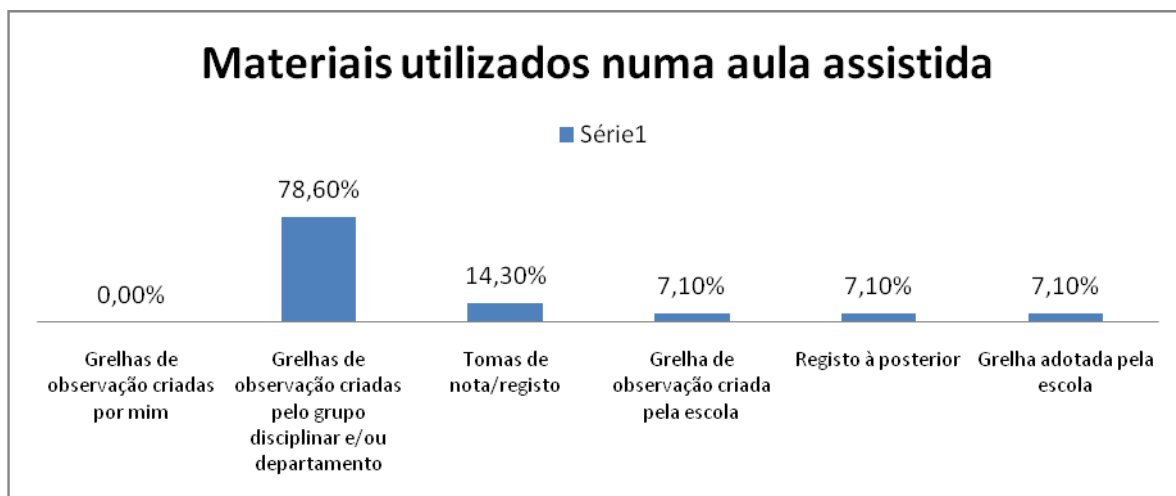
Inquiridos sobre qual o processo pelo qual foram designados como supervisores, destacam-se dois processos, de entre outros, com 21,4% cada: nomeação e pertencer ao quadro da escola. Posteriormente, com 14,3% cada, seguem-se os seguintes: formação académica e tempo de serviço. Entende-se que tais processos de designação têm a função de garantir e dar alguma estabilidade ao processo supervisorio ao longo dos anos de execução - já que se o grupo de professores supervisores não fosse o mesmo, criaria instabilidade, bem como dar importância à experiência e formação do professor supervisor.

De seguida, pretendeu-se identificar a existência de sistematicidade do processo supervisorio, obtendo-se os seguintes resultados: os supervisores que assistem às aulas dos supervisionados são sempre os mesmos, tendo estes assistido, neste ano letivo, entre 1 a 5 aulas (78,6%) e mais de 5 (14,3%), havendo, portanto, alguma regularidade. Salienta-se que 7,1% respondeu que o processo ainda não tinha começado, o que, como estamos presentes num projeto de 3 anos, sendo este o segundo, a percentagem de 7,1% poderá eventualmente reduzir no próximo ano letivo.

Por outro lado, nesse mesmo período foram observados de 1-15 professores (71,4%) e entre 16-30 (28,6%). Enquanto supervisionados, foram assistidas de 1-5 aulas (86,7%) e 13,3% respondeu que nenhuma, dado o processo ainda não ter iniciado.

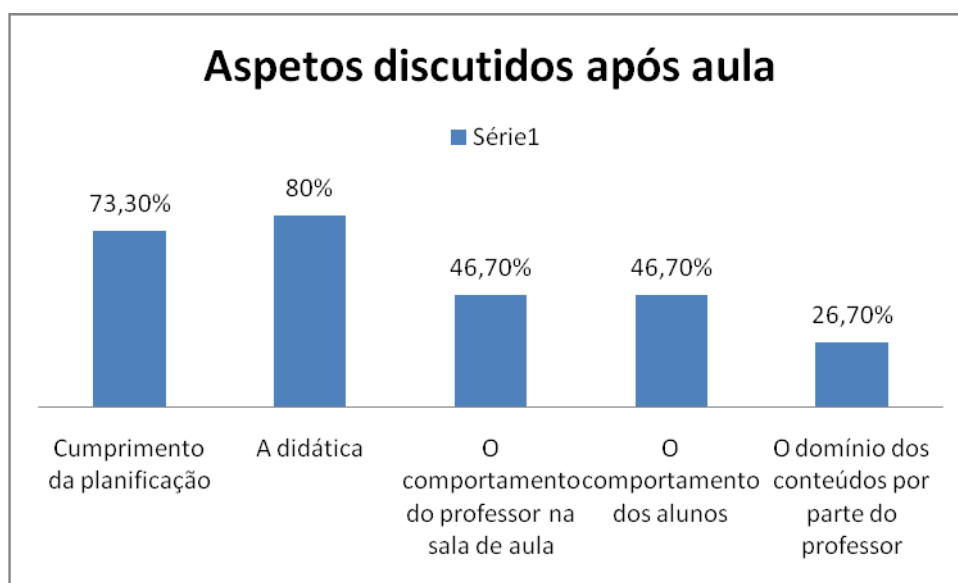
No que respeita ao instrumentos utilizados pelos supervisores na aula assistida, destacam-se as grelhas de observação criadas pelo grupo disciplinar e/ou departamento e as tomas de nota/registo, como se pode observar no seguinte gráfico, com a finalidade de promover o

desenvolvimento profissional, através da análise e reflexão dos dados obtidos, para que se reflita nas aprendizagens dos alunos (Vieira e Moreira. 2011).



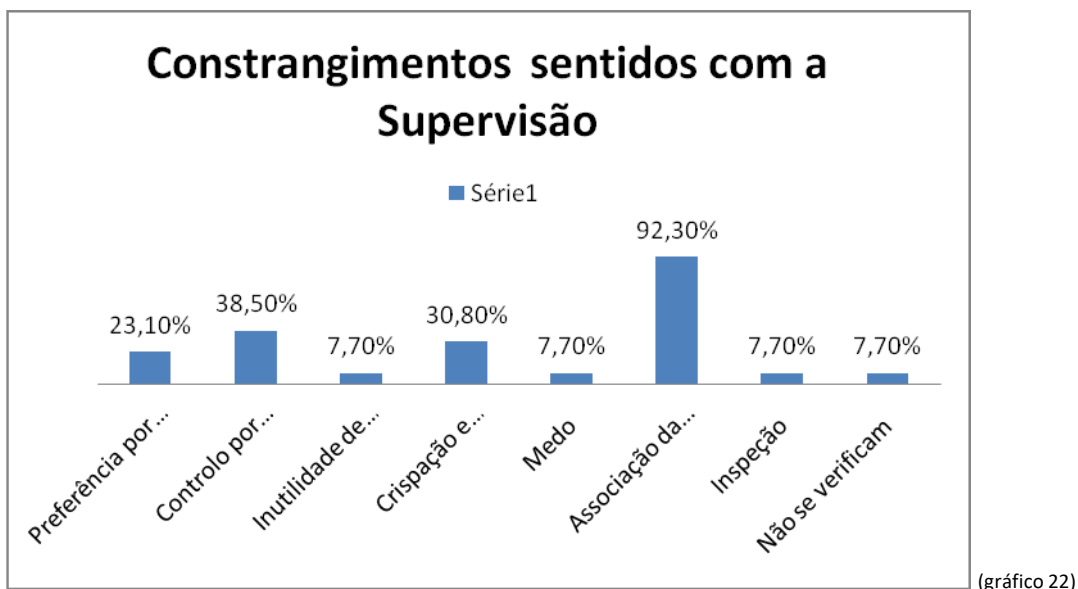
(gráfico 18)

Quanto aos procedimentos a efetuar, antes e depois da observação de aula, 71,4% dos inquiridos analisam e discutem as planificações formalmente com os supervisionados e 28,6% fá-lo de forma informal. Dos aspetos discutidos, após a observação de aula, destacam-se a didática (80%) e o cumprimento da planificação (73,3%). Ainda a mencionar, com igual percentagem, o comportamento do professor na sala de aula e o comportamento dos alunos (46,7%).



(gráfico 21)

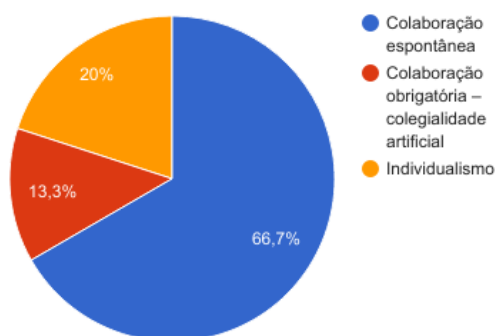
Tal como verificamos anteriormente no gráfico 9, existem termos associados à Supervisão – termos como avaliação e imposição, embora com pouca percentagem. Por outro lado, 86,7% dos inquiridos teve experiências supervisivas através da Avaliação do Desempenho Docente, pelo que é de salientar os constrangimentos sentidos ao longo do processo, enquanto supervisionado e supervisor. O constrangimento que mais se destaca é a associação da Supervisão à Avaliação do Desempenho Docente (92,3%), seguindo do controlo por parte do supervisor (38,5%) e da críspação e mal-estar na situação de observação (30,8%). De forma insignificativa, verifica-se que 7,7% não considera ter havido qualquer tipo de constrangimento. Pode-se inferir que a experiência supervisiva dos inquiridos, relacionada com a Avaliação do Desempenho Docente não foi saudável uma vez que os inquiridos a mencionam como constrangimentos no processo.



No gráfico 22 também se pode observar a preferência pelo trabalho individual (23,1%), entendendo outros formatos como constrangimento, e podemos constatar que o Individualismo é uma das características presentes da cultura profissional docente expresso nos itens que se relacionam com esse conceito. No gráfico 23, corrobora-se o anteriormente mencionado, dado que 20% dos docentes inquiridos assumem como cultura profissional docente o Individualismo e 13,3% a Colegialidade Artificial – Colaboração obrigatória, igualmente decorrente das situações face às quais se posicionavam. Importa acrescentar que, apesar de não se manifestarem significativamente, estas características da cultura

profissional docente estão ainda presentes entre os inquiridos. Não obstante, frente a elas, encontra-se a Colaboração Espontânea (66,7%) – gráfico 23 (Hargreaves. 1998).

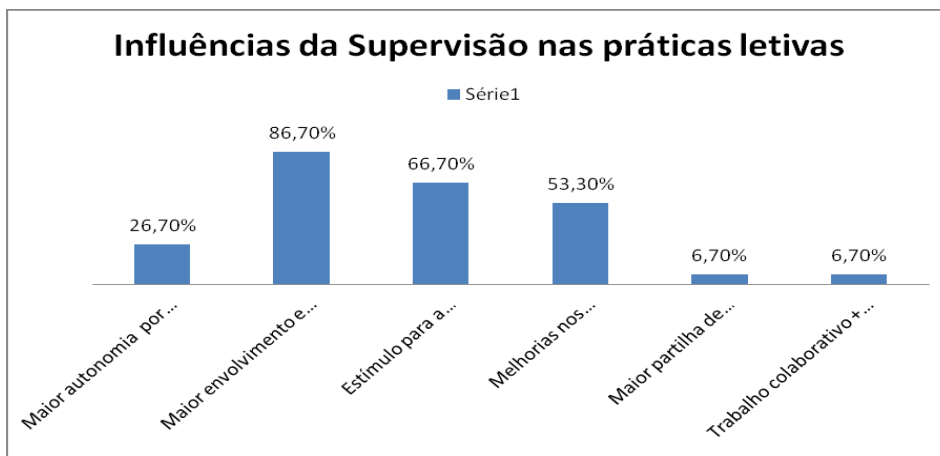
Características da Cultura Profissional Docente



(gráfico 23)

Das transformações sentidas nas relações profissionais com a implementação da Supervisão, destacam-se, por um lado as seguintes opções selecionadas pelos inquiridos como vantagens: mais trabalho colaborativo (53,3%) e partilha de experiências (46,7%) entre docentes, relacionando-se com a presença da característica de cultura profissional docente dominante entre os inquiridos – Colaboração Espontânea (66,7%) – gráfico 23.

Por outro lado, relativamente às vantagens identificadas da implementação e execução da Supervisão nas práticas docentes, podemos constatar que as mais selecionadas foram maior envolvimento por parte dos professores nas atividades letivas (86,7%), estímulo para a investigação-ação (66,7%) e melhoria nos resultados académicos dos alunos (53,3%).



(gráfico 25)

4.4.3- Análise Documental

Foi fornecida a consulta de vários documentos dos anos letivos 2015/2016 e de 2016/2017 – Ação de melhoria (cronograma); Programa de Acompanhamento da Ação Educativa Observação Colaborativa; Guião para a Observação Colaborativa entre pares; Instrumentos de registo de pré-observação, de observação e de pós-observação; relatórios do Coordenador do Projeto; Acompanhamento da reflexão realizada - monitorização dos resultados e desempenhos escolares e Questionário de opinião sobre a Observação Colaborativa – à execução da consulta de atas.

Foram realizadas grelhas de análise documental para cada documento para o procedimento de análise.

VII Quadro - Grelha de Análise Documental – Monitorização dos resultados e desempenhos escolares

Categorização temática	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> Monitorização dos resultados e desempenhos escolares - medidas de apoio 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as medidas de apoio implementadas para superação das dificuldades de aprendizagem.

O documento mencionado anteriormente data-se de novembro de 2015 – antes do início do processo supervisivo no agrupamento. Neste documento são apresentadas as sínteses de respostas realizadas pelos variados grupos disciplinares a 5 questões comuns a todos eles. A reflexão dos dados obtidos foi utilizada para “eventuais ajustamentos ao modelo de supervisão e articulação pedagógica; ponderação, no acompanhamento dos resultados e desempenhos escolares, da utilização de outros indicadores de realização e/ou indicadores de qualidade e estruturação do relatório de avaliação interna”. É de salientar que o agrupamento já tinha iniciado o processo de monitorização do trabalho docente, como foi mencionado pelo Diretor na entrevista, faltando a observação de aulas.

Assim sendo, constata-se a realização de reflexões, por parte dos docentes, quer em Conselhos de Turma quer em Departamentos dado serem mencionadas as estratégias que vão implementando ao longo do ano letivo, de acordo com as dificuldades que vão surgindo. As medidas de melhoria surgidas e apontadas na sequência da análise dos resultados dos alunos visam o trabalho colaborativo entre docentes, a melhoria das práticas e o sucesso académico dos alunos. Destacam-se as seguintes: “ (...) a partilha de ideias e a articulação entre colegas ajuda a superar dificuldades e a implementar outras metodologias e estratégias, para melhorar a qualidade das aprendizagens”; “trabalho colaborativo entre professores”; “uso dos tempos de reforço curricular na implementação de atividades de remediação/reforço” para todos os alunos, essencialmente para os que realizam exames nacionais; “reforço pedagógico prestado em sala de aula”; “implementação de atividades extracurriculares (PAA)”; “ testes diferenciados e apoio individualizado”; “elaboração de matrizes”; “valorização da participação”; “ critérios de correção e avaliação comuns”; “atividades práticas e/ou demonstrativas para uma melhor compreensão dos conteúdos”; “maior envolvimento dos encarregados de educação e maior responsabilização dos alunos”. Aponta-se ainda “uma medida não implementada e que seria uma mais-valia era a sala de estudo com docentes do grupo disciplinar”.

Podemos constatar que a Observação de aulas não consta como medida a implementar, no entanto salienta-se a prática do trabalho colaborativo e a troca de experiências como cultura profissional docente que, antes de iniciar-se o processo supervisivo, estava em crescimento.

Desta forma corrobora-se o que fora mencionado nas entrevistas realizadas, nas quais se salienta o facto de a Inspeção Geral de Educação mencionar que o trabalho de monitorização estava a ser realizado, faltando a Observação de aulas, convertendo-se esta numa estratégia para o plano de melhoria da escola – estratégia que foi implementada nesse mesmo ano letivo (2015/2016).

VIII Quadro – Programa de acompanhamento da Ação Educativa – Observação Colaborativa

Categorização temática	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Observação Colaborativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e interpretar os fundamentos e as características para a realização da Observação Colaborativa; • Identificar e interpretar o <i>modus operandi</i> do processo

A fim de se dar início à implementação do processo superviso, foi realizado um Programa de acompanhamento e, posteriormente, um Guião com a sistematização da informação contida no programa para divulgação aos docentes.

No Programa de acompanhamento apresentado, observa-se que está dividido em três partes: Fundamentos, Características e Operacionalização. Na primeira parte apresenta-se a justificação para a implementação do projeto, evidenciando as suas vantagens, validando o projeto recorrendo à fundamentação teórica. Desta forma, justifica-se a implementação e execução do processo pela tendência nacional e internacional existente e pelo facto de o processo ter um carácter formativo, promovendo o desenvolvimento profissional docente e as suas consequências. Leia-se “ Tem-se verificado uma tendência internacional e nacional (...) para encarar a observação de aulas como um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.”

A escolha do modelo de Observação de aulas por pares – Observação Colaborativa, com origem nos países anglo-saxónicos e designada por Observação das Práticas de Ensino por Pares (OPEP), justifica-se por se caracterizar pela relação igualitária que existe entre os docentes, na qual os docentes se observam entre si, envolvendo-se numa mútua reflexão, partilhando ideias e experiências, livre de juízos de valor – mencionado nas entrevistas realizadas.

Posteriormente definem-se os momentos do processo (Pré-observação, Observação e Pós-observação) e a função e tarefas de cada interveniente.

Como se pode constatar, o processo é um processo cíclico que se caracteriza por três fases (pré-observação, observação e pós-observação), existindo reflexão e envolvimento crítico por parte dos sujeitos envolvidos, essencialmente no último momento. Respeitante ao primeiro momento – pré-observação – cria-se uma relação entre supervisor/observador e professor/observado, no qual o segundo dá a conhecer ao primeiro os conteúdos a lecionar e as características da turma e as suas preocupações. Após o momento de observar, no terceiro momento – pós-observação – ambas as partes analisam, refletem sobre a informação recolhida, num clima relacional, apontando sugestões de melhoria para o próximo momento (Alarcão e Tavares. 2003, Vieira e Moreira. 2011).

IX Quadro - Grelha de Análise Documental – Ação de melhoria (cronograma)

Categorização temática	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Cronograma 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar o cronograma realizado pelo A.E.C.B para a implementação e execução da Observação Colaborativa aos longos dos dois anos letivos (2015/2016; 2016/2017)

Foram apresentados dois documentos de Ação de Melhoria (cronograma), cada um com 7 aspetos identificados: fragilidade encontrada no agrupamento, os objetivos que pretendem atingir bem como as suas metas para cada ano letivo, as atividades a serem desenvolvidas e

a sua calendarização, os recursos humanos envolvidos e a realização da monitorização. Podemos destacar que, nos dois documentos, a fragilidade apontada é o facto de não existir práticas de observação de aulas, pelo que se converte como objetivo a sua implementação e como meta, no primeiro ano letivo, o envolvimento de 20% dos docentes de cada departamento e no segundo ano, 40%. Ainda a destacar a sistematicidade do processo nestes dois anos letivos em que se realizaram 8 momentos de observação colaborativa: 4 momentos no primeiro ano (dois no segundo período e dois no terceiro período) e 4 momentos no segundo ano de execução do projeto (dois no primeiro período e dois no segundo período).

X Quadro - Grelha de Análise Documental – Instrumentos de Registo

Categorização temática	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de Registo 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a construção dos instrumentos de registo

Tal como se referiu anteriormente, os instrumentos de registo são elaborados pela Escola e incidem sobre diferentes dimensões e momentos. Destaque-se que ao longo dos dois anos letivos, a grelha de observação foi sendo adaptada segundo as necessidades demonstradas. Por este motivo, analisar-se-á primeiramente as grelhas de pré-observação e de pós-observação e, em último lugar, as grelhas de observação.

Relativamente à grelha de registo de pré-observação, grelha preenchida pelo observado que será dada ao observador, o observado caracteriza a turma, a situação dos discentes em termos de aprendizagem bem como as suas preocupações, os conteúdos a lecionar, caracteriza o espaço sala de aula – condições, e aponta outras situações que considere importantes.

Quanto à grelha de pós-observação, esta está dividida em três partes: uma dedicada à reflexão do observado, outra à reflexão do observador e, uma última, dedicada a uma reflexão conjunta. Nas duas primeiras partes devem ser apontados os aspetos mais conseguidos e os menos conseguidos, os motivos para tal e apontar sugestões.

Destaque-se a linguagem utilizada na parte da reflexão do observado e na parte de reflexão do observador, não tem uma conotação pejorativa. Em nenhum momento se observam termos e/ou expressões associados a *problema*, antes o contrário: “o que correu bem”, “aspectos menos conseguidos”, “sugestões de melhoria”. A utilização deste tipo de linguagem pode justificar-se pelo caráter igualitário do processo, desempenhando os dois intervenientes a mesma função, não se sobrepondo um ao outro em momento algum, e por outro lado, devido à necessidade de se promover uma cultura colaborativa entre docentes assente numa prática refletiva, a fim de se aumentar as sessões de entreajuda sistemática e diminuir o individualismo docente, o que se verificou anteriormente na análise dos dados quantitativos (Fullan e Hargreaves. 2001; Formosinho, Machado, Mesquita. 2015).

No que respeita à grelha de observação, tal como foi referido anteriormente, esta foi sofrendo alterações segundo as necessidades surgidas a abordar ao longo do processo e em função dos objetivos a atingir, fazendo nascer três grelhas de observação direcionadas a diferentes aspetos.

Na primeira grelha podemos inferir que os aspetos a observar e registar estão relacionados com o conhecimento científico do docente e a metodologia utilizada por este ao longo da aula, adaptando-a às necessidades dos alunos; com o domínio comportamental entre o docente-aluno e vice-versa e com a avaliação que o professor vai fazendo nos diferentes momentos da aula. Na segunda grelha, os aspetos a observar estão relacionados com as interações produzidas durante a aula entre professor-aluno. Na terceira grelha, os aspetos a registar incidem na organização e gestão da aula, desenvolvendo mais do que na primeira grelha a questão da metodologia utilizada pelo docente no processo de ensino-aprendizagem.

XI Quadro - Grelha de Análise Documental – Questionário de opinião sobre a Observação Colaborativa

Categorização temática	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Questionário de opinião 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a construção do questionário de opinião

O questionário aplicado aos docentes – que consta em anexo - teve como objetivo recolher opiniões de entre os envolvidos no processo sobre a Observação Colaborativa e a importância que lhe atribuem.

A primeira parte destina-se à caracterização do sujeito (género, idade, tempo de serviço e situação profissional). Posteriormente, num outro grupo, são apresentadas várias afirmações, às quais o inquirido deverá opinar classificando-as de “Concordo”, “Discordo” e “Sem Opinião”. O conteúdo das afirmações incide essencialmente sobre constrangimentos – frise-se que em nenhum momento se menciona a Avaliação nas afirmações a classificar, cultura profissional docente, sistematicidade ou não da Observação Colaborativa, relação entre docentes, importância ou não da reflexão das práticas letivas.

Num outro grupo, são expostas 4 afirmações, cada uma com várias opções para classificar. Incidem essencialmente em saber se os docentes já tiveram oportunidade para refletirem sobre a Observação Colaborativa; conhecer as conceções que aqueles têm sobre a Observação Colaborativa e a sua utilidade; identificar as Culturas Profissionais Docentes presentes relativamente ao trabalho realizado entre docentes; identificar as condições necessárias para que a Observação Colaborativa se possa realizar propiciamente.

No último grupo, pede-se que o inquirido escreva sobre as vantagens e constrangimentos/problemas que identifica no que respeita à Observação Colaborativa entre pares, o que o torna repetitivo uma vez que nos grupos anteriores, o inquirido acaba por identifica-las no momento em que classifica as afirmações.

Há ainda a referir é pedido aos inquiridos que indiquem um número de referência para futuro relacionamento com outro questionário e é sugerido, a título de exemplo, que se indique o número de CC ou outro. Infere-se que, embora o questionário seja de carácter anónimo, a referência do CC pode permitir a identificação do inquirido, e a formulação de juízos de valor já que se subentende que os questionários, com o mesmo número de referência, serão relacionados futuramente, não se indicando antes que serão apenas na globalidade sem ter em conta o mesmo número.

XII Quadro - Grelha de Análise Documental – Relatórios do Coordenador do projeto

Categorização temática	Objetivos
<ul style="list-style-type: none">• Avaliação do processo	<ul style="list-style-type: none">• Identificar as conceções de Supervisão• Identificar os constrangimentos sentidos• Compreender os pontos de vista dos docentes relativamente ao processo
<ul style="list-style-type: none">• Novos aspetos	<ul style="list-style-type: none">• Identificar os aspetos a melhorar

Foram facultados os dois relatórios realizados pelo Coordenador do projeto – 29 de junho de 2016 e 7 de janeiro de 2017, os quais estão presentes nem Anexos.

Nestes apresentam-se os balanços de dois anos da implementação e execução do projeto. Das reflexões feitas entre observadores e observados no momento de pós-observação, pode-se destacar que a Observação Colaborativa permitiu a interação e a troca de experiências entre docentes, promovendo a colaboração entre docentes, a análise e a reflexão das práticas letivas, convertendo o trabalho docente como gratificante. Não obstante, como constrangimentos, são apontados pelos docentes o facto de o número de aulas assistidas ser insuficiente para alcançar melhores resultados, o facto de destabilizar o horário letivo para que haja compatibilidade no momento de observação de aulas e nos encontros de pré e pós-observação, haver sobreposição de atividades e a ausência de tempo para a aplicação do processo, uma vez que consideram já ter trabalho excessivo às muitas tarefas do professor.

Como aspetos a melhorar/desenvolver futuramente, o primeiro relatório apresenta, partindo das reflexões dos observados e observadores, o alargamento do processo para a identificação de fatores que promovem o insucesso escolar e realização modelos de trabalho diferenciado para ser partilhado a fim de aumentar o sucesso escolar bem como o aumento do número de aulas assistidas; a propagação as boas práticas adotadas; o aumento a disponibilidade temporal dos docentes para a execução do processo e a realização de formação específica sobre a temática supervisiva para futuras reflexões. Saliente-se que no

segundo relatório não constam os aspetos a melhorar uma vez que não se trata do relatório final do ano letivo - veja-se que data de 7 de janeiro de 2017.

Parte III – Conclusões

5 - Conclusões face às questões de investigação

O presente trabalho de investigação teve como problema de investigação, analisar as perceções, por parte dos docentes e elementos da Direção, das influências da Supervisão nas práticas letivas no contexto de um agrupamento. Para uma análise minuciosa foram construídas questões orientadoras bem como estabelecidos objetivos. Nesta parte do trabalho, pretendemos dar resposta ao problema de investigação e às suas questões orientadoras.

O estudo teve algumas limitações no seu desenvolvimento, nomeadamente ao escasso retorno dos professores respondentes ao questionário, que não foi possível ultrapassar. O conjunto de dados das outras modalidades de recolha permitiu, contudo, uma visão global da situação em estudo.

Ao longo das entrevistas realizadas pode concluir-se que o processo supervisivo no A.E.C.B. é um processo imposto que resultou de um plano de melhoria após a presença da Avaliação Externa na escola que considerou pertinente a existência da Observação de aulas, embora o processo supervisivo já tivesse sido iniciado através da colaboração existente entre professores noutros trabalhos desenvolvidos.

Dada a importância que a Direção – representada pelo Diretor na entrevista – atribui à Supervisão, nasce o projeto de Observação Colaborativa, caracterizado essencialmente pelo trabalho de pares, pelo carácter igualitário destes, uma vez que ambos têm a mesma função (supervisor/supervisionado) e por ser um processo voluntário na medida em que é dada liberdade aos docentes na escolha de seus pares para observação – aspeto frisado várias vezes por cada entrevistado. Destaque-se que este modelo é adotado do modelo Observação das Práticas de Ensino por Pares (OPEP), com origem nos países anglo-saxónicos.

Tal como já referimos anteriormente, quer a Direção quer o Coordenador do projeto atribuem importância à Supervisão, tal como os docentes inquiridos, uma vez que lhe associam termos como desenvolvimento profissional, trabalho colaborativo e reflexão. Não obstante, importa frisar que aqueles últimos também a associam, essencialmente, à Avaliação do Desempenho Docente, sendo esta o maior constrangimento apontado pelos

inquiridos na implementação e execução do projeto supervisivo, devido essencialmente às experiências passadas relacionadas com a ADD. Desta forma, também se infere o motivo do nome dado ao projeto (Observação Colaborativa) e a escolha do tipo de modelo: processo igualitário para com os sujeitos envolventes.

Ao mesmo tempo, demonstra-se haver algum conhecimento em relação ao termo Supervisor e reconhecem-no como o que é e fomenta a reflexão, o que trabalha colaborativamente e o que é capaz de analisar e avaliar.

Por sua vez, promove-se a sistematicidade do processo supervisivo, embora se considere que deveria haver mais aulas assistidas para que o processo de observação colaborativa alcançasse melhorias mais significativas. Os instrumentos utilizados na observação de aulas são, essencialmente, grelhas de observação criadas pelo grupo disciplinar e/ou departamento bem como tomas de nota/registo. Importa ainda mencionar que uns analisam e discutem formalmente a didática e as planificações antes e depois da aula assistida e outros fazem-no de forma informal. Destaque-se que é dado um papel importante às Lideranças Intermédias já que são elas que harmonizam a implementação e a execução do projeto com a sua participação. Não é contudo visível de que modo os dados da Supervisão são utilizados para promover a melhoria de práticas.

Embora referido em menor número, existe ainda algum Individualismo na forma de trabalhar de alguns inquiridos. Porém, urge mencionar que a Colaboração Espontânea (Hargreaves. 1998) é a característica da cultura profissional docente que mais se destaca, o que se traduz no tipo de relações profissionais estabelecidas entre docentes, resultando na partilha de experiências e no trabalho colaborativo, havendo maior envolvimento dos docentes nas atividades letivas – sendo aspetos apontados como transformações nas relações profissionais e como influências da Supervisão nas práticas letivas.

Em jeito de conclusão, podemos inferir que os atores envolvidos consideram que se verifica um aumento de práticas colaborativas e de práticas reflexivas entre docentes, através da implementação e execução do processo supervisivo, que, segundo os docentes e a Direção, leva, conseqüentemente, a um melhoramento das práticas letivas dos professores no agrupamento em estudo. Ressalve-se que não se podem inferir mais resultados dado não

termos incluído neste estudo dados de Observação de Práticas e a análise de resultados dos alunos, e ainda pelo facto de o processo supervisivo estar no segundo ano de três anos de implementação, o que justifica um novo estudo realizado ao A.E.C.B. no final do período de 3 anos de implementação – final do próximo ano letivo.

Bibliografia

Abrantes, M^a. M. C. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso superviso*. (tese de doutoramento) Universidade de Aveiro;

Alarcão, I.; *Formar-se para formar*; Escola Superior de Educação de Portalegre: Disponível em: <file:///C:/Users/Cristina/Downloads/aprender%2015%20-%20a3.pdf>

Alarcão, I. (org.). (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora, Porto;

Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de professor. Da história da profissão de professor ao histórico profissional de cada professor*. Universidade de Aveiro;

Alarcão, I. (org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>;

Alarcão, I.; Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Edições Almedina. (Consultado em e-books);

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

Alarcão, I. (org.) e outros (2013). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora. Porto;

Alarcão, I.; Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago;

Almeida, L. S., Freire, Teresa (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilibrios, Braga;

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra;

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora;

Alves, M. F. M.. (2013). *Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica*. (tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro;

Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, Lisboa;

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva;

Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (in)sucesso: os Projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Universidade Católica Editora. Porto;

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto Editora. Porto;

Campos, J.; Roldão, M. C. (2008). Construção de conhecimento profissional dos professores 1º CEB: Análise de trajetórias de formação e iniciação profissional, In *XV Colóquio Afirse – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?*. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2901/1/Constru%C3%A7ao%20conhecimento%20profissional%20professores.pdf>;

Cavaco, M. H. (1999). Ofício do professor: o tempo e as mudanças, In António Nóvoa. (org.). *Profissão Professor*. Porto Editora, Porto;

Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da Escola*. Edições Asa;

Costa, A. P.; Souza, F. N.; Souza, D. N. (org.) (2014). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. Ludomedia.

Coutinho, C. P. (2005). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina;

Cunha, A. C. (2007). *Formação de Professores. A investigação por questionário e entrevista, um exemplo prático*. Editorial Magnólia, Famalicão;

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora. Porto;

Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades e Profissionais*. Porto Editora, Porto;

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora, Porto;

Esteve, J. M. (1999). Mudanças sociais e função docente, In António Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. Porto Editora, Porto;

Esteve, J. M. (1999). Os professores perante a mudança social: o mal-estar docente, In António Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. Porto Editora, Porto;

Esteve, J. M. (1999). Fatores de mudança: doze elementos de transformação no sistema escolar, In António Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. Porto Editora, Porto;

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo, in Jorge Ávila de Lima, José Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora;

Formosinho, J. O. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto Editora: Porto;

Formosinho, J.; Machado, J.; Mesquita, E. (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*. Edições Sílabo, Lisboa;

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

Garmsnton, R.J. (2002). A Psicologia da Supervisão, in J. O. Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Sala à Escola*. Porto Editora: Porto;

García, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspetivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In António Nóvoa (coord.) (1992). *Os Professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote;

Gaspar, M., Seabra, F., Neves, C. (2012). A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização, in *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº12 (2012), Universidade Católica Editora, Porto;

Gonçalves, J. A. (2009). *Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, nº8. Disponível em:

http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf;

Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático dos professores – a formação do professor como profissional reflexivo. In António Nóvoa (coord.) (1992). *Os Professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote;

Gouveia, J. (2008). *Perfil de Competências do Supervisor Pedagógico do Colégio Novo da Maia (Projeto de Intervenção)*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto;

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Editora McGraw-Hill; Alfragide;

IGEC – Relatórios de avaliação externa 2013, 2014, 2015;

Matias A., J. (1999). Autonomia, Participação e Liderança. In *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Edições Asa. Porto;

Marques, R. (1998). *Professores, Famílias e projeto educativo*. Asa Editores, Porto;

Marcelo, C. (2009), Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, nº8. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf;

Mesquita, E. (2011), *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo, Lisboa;

Mesquita, E., Formosinho, J., Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a professores, in *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº12 (2012), Universidade Católica Editora, Porto;

Moreira, J. (2009). *Questionários: Teoria e Prática*. Edições Almedina, Coimbra;

Nóvoa, A. (1991). Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? . In Stephen R. Stoer (org.) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*. Edições Afrontamento, Lda;

Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In António Nóvoa (coord.) *Os Professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote;

Nóvoa, A. (org.) (1999). *Profissão Professor*. Porto Editora, Porto;

Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas Escolas. Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto Editora, Porto;

Pardal, L.; Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores, Porto;

Pacheco, J. A. ; Flores, M^a A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto Editora, Porto;

Perrenoud, Philippe (2000). *Novas Competências para ensinar*. Artmed Editora S.A. São Paulo;

Popkewtiz, T. S. (1992). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In António Nóvoa (coord.) (1992). *Os Professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote;

Roldão, M.C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira da Educação, v.2, nº34 jan/abr. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>;

Roldão, M.C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In, *Conferência Desenvolvimento profissional para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Ministério da Educação – Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação;

Roldão, M.C.; Figueiredo, M.; Campos, J. & Luís, H. (2009). *O conhecimento profissional – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social*. Revista Brasileira de formação de professores – RBFP, v.1, nº2, Setembro. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/522/1/75-431-1-PB.pdf>;

Roldão, M.C. (2010) Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens (orgs) (2010) – *Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba, BR: Champagnat, Editora – PUCPR;

Roldão, M.C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – Uma triangulação transformativa nas escolas?, In Revista *Portuguesa de Investigação Educacional*, nº12 (2012), Universidade Católica Editora, Porto;

Santos, Raquel. (2012). *Supervisão Pedagógica - Visão crítica de um percurso*. Prime Books;

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (coord.) (1992). *Os Professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote;

Stronge, J.H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações, In Maria Assunção Flores (org.) – *A Avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e implicações*, (2010). Areal Editores, Maia;

Vasconcelos, T. (2009). Excerto de Relatório de Unidade Curricular, Provas Públicas de Agregação em Educação prestadas na Universidade de Lisboa. Texto não publicado;

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Edições Asa, Rio Tinto;

Vieira, Flávia., Moreira Alfredo, A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em: [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno CCAP 1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf);

Vieira, S. (2014). *Atitudes e Disposições dos Professores em Contexto de Turbulência*. Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto;

Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In António Nóvoa (coord.) (1992). *Os Professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote;

Legislação consultada

Decreto-Lei nº287/88 de 19 de agosto;

Decreto-Lei nº95/97 de 23 de abril;

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro;

Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro;

Decreto Regulamentar nº2/2010 de 23 de junho;

Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho;

Decreto Regulamentar nº15/2012 de 27 de janeiro;

Decreto-Lei nº41/2012 de 21 de fevereiro;

Diário da República, 2ª série – Nº 212 – 2 de novembro de 2010;

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro (versão atualizada);

Portaria nº75/2015 de 12 de março;

Webgrafia

Processo de Avaliação Externa da Aprendizagem – Júri Nacional de Exames – Certificar com Equidade. Relatório 2014. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio_anual_do_jne_2014.pdf;

Jornal Público – Ranking Escolas 2015. Disponível em: <https://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2015/listas>;

Jornal Público – Ranking Escolas. Disponível em: <https://www.publico.pt/multimedia/video/o-abc-do-ranking-das-escolas-no-publico-20151211-190616>;

Avaliação Externa das Escolas – Relatório 2014/2015 – relativamente a este relatório, refere-se apenas que foi consultado via Web, no entanto, o endereço não é apresentado para garantir o anonimato do agrupamento em estudo de caso.

ANEXOS

Anexo 1

Carta de Intenções, Compromisso e Consentimento informado

Porto, 27 de fevereiro de 2017

Exmo. Senhor Diretor

Assunto: Carta de intenções, compromisso e consentimento informado

No âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, sob orientação da Professora Doutora Maria do Céu Roldão, pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, proponho-me desenvolver uma investigação sobre a temática das práticas supervisivas e sua influência nas práticas docentes. O interesse pela temática prende-se com as conceções e as posições que os meus pares têm e tomam face aos processos supervisivos. Pretende-se realizar a recolha de dados através de entrevistas, inquéritos a realizar a professores e a elementos da Direção, e através da consulta de documentos, como por exemplo atas. Neste sentido, solicita-se a vossa disponibilidade para a participação no estudo. Garante-se o anonimato e o sigilo dos dados obtidos, conforme as regras da deontologia da investigação.

Desde já agradeço o consentimento solicitado.

Cristina Guerra

Anexo 2

Cartas de Intenções, Compromisso, Consentimento informado e Autorização para a realização de entrevistas

Porto, 3 de abril de 2017

Exmo. Senhor Diretor

Assunto: Carta de intenções, compromisso e consentimento informado e autorização para a realização a entrevista

No âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, sob orientação da Professora Doutora Maria do Céu Roldão, pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, proponho-me desenvolver uma investigação sobre a temática das práticas supervisivas e sua influência nas práticas docentes. O interesse pela temática prende-se com as conceções e as posições que os meus pares têm e tomam face aos processos supervisivos, bem como analisar as influências da Supervisão nas práticas letivas.

Pretende-se realizar a recolha de dados através de entrevistas, e desta forma se solicita a vossa colaboração, bem como a autorização da gravação da entrevista para futura transcrição. Garante-se o anonimato e o sigilo dos dados obtidos, conforme as regras da deontologia da investigação.

Desde já agradeço o consentimento solicitado.

Cristina Guerra

Porto, 3 de abril de 2017

Exmo. Senhor Coordenador do Projeto Supervisivo

Assunto: Carta de intenções, compromisso e consentimento informado e autorização para a realização a entrevista

No âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, sob orientação da Professora Doutora Maria do Céu Roldão, pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, proponho-me desenvolver uma investigação sobre a temática das práticas supervisivas e sua influência nas práticas docentes. O interesse pela temática prende-se com as conceções e as posições que os meus pares têm e tomam face aos processos supervisivos, bem como analisar as influências da Supervisão nas práticas letivas.

Preende-se realizar a recolha de dados através de entrevistas, e desta forma se solicita a vossa colaboração, bem como a autorização da gravação da entrevista para futura transcrição. Garante-se o anonimato e o sigilo dos dados obtidos, conforme as regras da deontologia da investigação.

Desde já agradeço o consentimento solicitado.

Cristina Guerra

Anexo 3

Documento 1 – Documento Orientador 16.17 (excertos)

Missão, Visão e Valores

É na trilogia formada pela **Missão, Visão e Valores** que está representada a identidade organizacional do Agrupamento [REDACTED] são definidos os padrões que elevam a qualidade da nossa prática, potenciando a excelência.

Missão

A principal missão do [REDACTED] é Educar/Formar pessoas e cidadãos cada vez mais dotados de melhores qualidades, interventivos, de forma a construir uma sociedade mais harmoniosa, justa e democrática.

Visão

O Agrupamento [REDACTED] pretende continuar a afirmar-se como uma instituição que:

- Promove o sucesso educativo;
- Valoriza a escola e intervém na comunidade;
- Desenvolve competências sociais;
- Procura a inovação e qualidade no ensino e pensa num projeto curricular inovador e sustentado;
- Executa a articulação com coerência;
- Promove uma organização interna e funcional centrada na formação dos alunos conscientes dos seus deveres de cidadania na sua dimensão pessoal, social e ambiental;
- Promove a socialização, combatendo o absentismo e o abandono escolar;
- Reforça a liderança institucional e as lideranças intermédias orientadas para a qualidade educativa;
- Valoriza o desenvolvimento e solidariedade entre todos os membros da comunidade educativa;
- Incentiva a participação das famílias na escola e a corresponsabilização que lhes cabe no processo educativo;
- Disponibiliza variados recursos didáticos e promove a utilização das novas tecnologias, nomeadamente um centro de recursos dedicado aos alunos com necessidades educativas especiais.

Valores

O Agrupamento [REDACTED] é uma instituição pública de ensino e de educação que faz parte do sistema educativo português e, por isso, está obrigado a formar os alunos nos **valores nacionais e na cultura democrática da cidadania**.

A educação escolar não se deve limitar à aquisição de cultura nas suas dimensões literária, científica, tecnológica e artística, devendo, também, contribuir para o **desenvolvimento global da personalidade**, para a **formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários**.

Assumimos os valores, as atitudes e os comportamentos que se prendem com parâmetros que são comuns à nossa identidade como Nação e, igualmente, os valores como a dignidade humana, que transcendem o indivíduo e as fronteiras e se referem ao ser humano, independentemente da raça, do sexo ou da nacionalidade.

Assim, o primeiro dos valores é a **dignidade humana** assente numa moral erguida sobre a justiça e a fraternidade e nestas como garante dessa dignidade e de comportamentos.

A **autoestima** é outro dos valores essenciais ao serviço da dignidade humana, numa educação dirigida para a "pessoa". A educação para a diversidade terá de realçar a riqueza de cada indivíduo.

A pertinência pela **valorização da dimensão humana do trabalho** como meio, a par de outros, para se atingir – com sucesso – as metas almejadas constitui outro dos objetivos.

O último dos valores é a **liberdade**. Liberdade que saiba respeitar e viver com os outros, saiba admitir a existência de conflitos e que estes não sejam um mal. Antes sim, um bem se forem curtos, pois promovem ou devem promover a mudança construtiva das situações.

Documento 2 – Oferta Educativa

Oferta educativa e respetiva frequência (2016/2017)

Educação Pré-escolar

Ano de nascimento	2010	2011	2012	2013	TOTAL
Alunos	3	64	65	42	174
Grupos	8 grupos com alunos de várias idades				8

Ensino Básico Regular

1.º ciclo	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	TOTAL
Alunos	68	86	76	89	317
Turmas	4	4	4	4	16
2.º ciclo	5.º ano	6.º ano			TOTAL
Alunos	106	104			210
Turmas	5	5			10
3.º ciclo	7.º ano	8.º ano	9.º ano		TOTAL
Alunos	123	71	91		285
Turmas	6	4	5		15

Ensino Básico Vocacional

	2.º ano	TOTAL
Alunos	15	15
Turmas	1	1

Ensino Secundário Regular

10.º ano	CT	CSE	AV	LH	TOTAL
Alunos	40	12	11	18	81
Turmas	1,5	0,5	0,5	0,5	3
11.º ano	CT	CSE	AV	LH	TOTAL
Alunos	40		12	14	66
Turmas	1,5		0,5	1	3
12.º ano	CT	CSE	AV	LH	TOTAL
Alunos	41	10	15	17	83
Turmas	1,5	0,5	1	1	4

Ensino Profissional

10.º ano	MULT	TOTAL
Alunos	28	28
Turmas	1	1
11.º ano	MULT	TOTAL
Alunos	16	16
Turmas	1	1
12.º ano	MULT	TOTAL
Alunos	13	13
Turmas	1	1

Ensino Secundário Vocacional

11.º ano	COM	TOTAL
Alunos	14	14
Turmas	1	1

Documento 3 – Projeto Educativo

Uma vez que ao longo do Projeto Educativo se menciona variadas vezes o nome do Agrupamento de Escolas em estudo, optou-se por não ser colocado qualquer excerto deste como anexo para garantir o anonimato do agrupamento.

Documento 4 – Avaliação Externa (excertos)

4 – PONTOS FORTES E ÁREAS DE MELHORIA

A equipa de avaliação realça os seguintes pontos fortes no desempenho do Agrupamento:

- O desenvolvimento de projetos que proporcionam experiências e aprendizagens nos domínios cultural, social, artístico e desportivo, contribuindo para o enriquecimento e desenvolvimento global dos alunos;
- A ação articulada dos vários responsáveis do Agrupamento com entidades externas na prevenção da desistência e do abandono escolar, com efeitos positivos no percurso escolar dos alunos;
- O reconhecimento externo da ação educativa do Agrupamento, com impacto na sua afirmação e valorização na comunidade local;
- A eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa que tem contribuído para o aprofundamento do trabalho em rede entre docentes na partilha de materiais e boas práticas e da interação com a comunidade envolvente;
- A liderança colegial do diretor, promotora de um ambiente integrador e de um bom relacionamento na comunidade educativa.

A equipa de avaliação entende que as áreas onde o Agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria são as seguintes:

- A identificação rigorosa dos fatores internos, com maior enfoque nas práticas de ensino, que ajude a explicar o insucesso escolar, com vista à definição de medidas de promoção do sucesso que se revelem mais eficazes para colmatar dificuldades de aprendizagem dos alunos;
- O aprofundamento de uma cultura participativa que envolva os alunos nas decisões que lhes dizem respeito, valorizando os seus contributos para melhor compreender e dirimir os problemas do Agrupamento;
- A instituição com caráter sistemático do acompanhamento da prática letiva em sala de aula, enquanto dispositivo de melhoria das aprendizagens e de desenvolvimento profissional;



- O reforço do planeamento conjunto das atividades letivas na abordagem de conteúdos e na exploração de práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula, como forma de promover um ensino de qualidade e colmatar problemas de aprendizagem;
- A adoção de metodologias ativas e de práticas experimentais, com caráter regular e sistemático no ensino das ciências, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, que fomente o espírito crítico, desperte a curiosidade científica e potencie a motivação dos alunos;
- O aprofundamento e consolidação do processo de autoavaliação com a implementação de consequentes planos de melhoria, centrados nas principais fragilidades, com impactos na melhoria das práticas profissionais, de forma a assegurar o progresso sustentado do Agrupamento.

Anexo 4

Transcrição da Entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas

A entrevista foi realizada no dia 7 de abril de 2017, às 10 horas da manhã, na sala de Direção. O entrevistado tomou conhecimento dos objetivos do trabalho de investigação e procedimentos ao longo deste; foi solicitada a sua colaboração visando a sua importância e a importância da realização da entrevista para a recolha de dados bem como se garantiu total confidencialidade dos dados recolhidos. Posteriormente pediu-se autorização para a gravação da entrevista, para futura transcrição, a qual foi concedida. Após os trâmites, deu-se início à gravação da entrevista, transcrita de seguida.

“- Qual a sua formação académica?

- Licenciatura em Filosofia, primeiro ramo /pausa preenchida/ dito científico e depois formação vocacional.

- E em que modalidade realizou a sua profissionalização?

- A profissionalização foi já no estágio integrado, foi naquele regime de transitório da Universidade Católica em mil novecentos e /pausa preenchida seguida de pausa não preenchida/ e noventa, salvo erro, oitenta e nove ou noventa, praí, quando eles arrancaram.

-Em quantas escolas já trabalhou?

-Escolas? Heee, tenho a felicidade de não ter trabalhado em muitas. Trabalhei naaa nas Taipas /pausa não preenchida/, depois no Sá de Miranda em Braga eee aqui em *Agrupamento de Escolas Camélia Branca*¹².

-Que cargos já desempenhou ao longo do seu trajeto profissional, inclusive neste agrupamento?

¹² Dado o entrevistado ter identificado o agrupamento de escolas, na transcrição presente o nome do agrupamento não é o mesmo do da entrevista realizada, para assim se garantir o anonimato e o sigilo, conforme as regras da deontologia da investigação.

-/pausa não preenchida/ Coordenador de curso de extensão educativa. Comecei depois co heee coord/ heee Coordenador deee disciplina ou de grupo disciplinar; Coordenador do ensino noturno; Vice-Presidente do Conselho Diretivo, heee Presidente do Conselho Administrativo; Presidente do Conselho Diretivo; Presidente do Conselho Executivo; Presidente do Conselho /pausa não preenchida/ da Comissão Executiva Instaladora heee /pausa não preenchida/; professor responsável pelo concurso de professores titulares; professor /pausa não preenchida/... Todos os que decorrem daí, do exercício dos cargos de Direção e de Diretor heee e pronto, e todooo, elemento das Comissões Pedagógicas do conselho de diretores, heee pronto... Todos esses cargos relacionados, pronto, desde mil novecentos e noventa e três. /pausa preenchida incompreensível/. Todos os cargos que estão presentes no Conselho Pedagógico, na esfera da /pausa não preenchida/ Conselho Diretivo, Conselho Executivo, Comissão Executiva Instaladora e Direção.

- Aqui neste agrupamento, desde quando é que desempenha funções na Direção?

-/pausa não preenchida/ No agrupamento tal como existe agora, só foi constituído em dois mil e sete, portanto desde dois mil e sete. Antes disso, de noventa e três a dois mil e sete na escola *Camélia Branca*¹³.

- Ao longo da sua carreira como docente teve experiências supervisivas?

-Já.

-Como é que as caracterizaria?

-Tive experiências supervisivas nooo /pausa não preenchida/ em observação de aulas minhas. Ou seja naaa na naa no estágio profissional, na formação inicial, seja depois no noo âmbito da Avaliação de Desempenho Docente, foi no no quarto escalão /pausa não preenchida/. Mais uma experiência que é capaz de moldar aaa minha perceção e é capaz de moldar a minha abordagem da profissão, mas acima de tudo uma experiência que uma reflexão sobre o modo como estou a trabalhar em sala de aula.

¹³ Dado o entrevistado ter identificado a escola que deu origem ao agrupamento de escola atual, na transcrição presente o nome da escola não é o mesmo da entrevista realizada, para assim se garantir o anonimato e o sigilo, conforme as regras da deontologia da investigação.

-Pode apontar-me aspetos mais gratificantes e menos gratificantes dessas experiências?

- /pausa não preenchida/ Vamos começar plo /pausa não preenchida/ plos menos gratificantes. Aaa, olhe, ooo /pausa não preenchida/ claramente, e foi na formação inicial, aaa sensação de perceber que era uma experiência pra todos e que não estava a ser aaa adequadamente aproveitada. E vamos cá ver se me explico: heee /pausa não preenchida/ pensava-se muito na avaliação daquilo que se fazia e não na reflexão sobre aquilo que se fazia, isto é, estávamos numa fase em que a avaliação que iríamos ter no estágio era determinante pa depois a classificação final, a classificação profissional de cada um de nós, e não estávamos a pensar naquilo que estávamos a fazer de facto com os alunos e porquê. E depois, heee havia também, mas era o fruto da inexperiência, era uma realidade nova pra todos: po orientador de estágios, pos quatro estagiários, aaa /pausa não preenchida/, percepções muito distintas sobre o que era o trabalho em sala de aula. Pronto, muito distintas porque éramos quatro: dois tínhamos uma percepção num sentido ou tínhamos uma conceção de aula num sentido, outros dois noutra heee e pronto, e era difícil conciliar. E finalmente não havia uma intervenção muito /pausa não preenchida/ heee muitooo muito muito, não, nem sequer objetivo da parte da instituição do ensino superior.

Positivo e gratificante: o facto de de de perceber que com os alunos, aaa apesar de haver corpos estranhos na sala aaa /pausa não preenchida/ eles sentiam a empatia eee tinham ali aaa uma abordagem aaa naquelas aulas que era absolutamente colaborativa com o professor, aaa é essa.

Depois é completamente desacreditar, desacreditadora da daaa que foi a mais recente, portanto, do que deve ser a Supervisão aaa e isso foi uma punhalada no coração que foi dada à Supervisão. O o facto das observação das aulas pa pa para a Avaliação do Desempenho. Porque, quer dizer, ia um Diretor de escola, porque está no quarto escalão e quer passar para o quinto escalão, ter aulas observadas, adultera tudo aquilo que heee deveria ser heee a a realidade. Portanto, o Diretor da escola não tem turma, heee eu felizmente tenho, mantenho a ideia deee proximidade com a turma e há sempre um professor com quem vou acompanhando e dou apoio, pa não perder a ligação ao grupo disciplinar. Heee Tinha essa relação mas aquilo era heee era uma ficção que estava ali criada.

Heee e pronto e é isso que faz acreditar e sustenta muito daquilo que é a minha convicção do que deve ser a Supervisão Pedagógica.

-Mas atribui à Supervisão Pedagógica alguma importância?

-Muita. Atribuo muito. Agora a Supervisão não pode ser confundida com a Supervisão em sala de aula, que é o conceito que a maioria que as pessoas tem heee da formação inicial. A Supervisão vai muito mais além disso. A Supervisão exerce sobretudo no trabalho colaborativo que entre docentes é estabelecido e, portanto, a maior parte deste trabalho é prévio à sala de aula: é trabalho de ééé é troca de experiências, ééé acima de tudo o o trabalho que sustenta de facto ooo que nos é exigido em termos de programas curriculares, em termos de integração na vida escolar do trabalho do professor. Ptanto, é acima de tudo isso, a sala de aula é um reflexo. A sala de aula decorrerá sempre bem se houver trabalho prévio.

- Aqui neste agrupamento, como surgiu a iniciativa de fazer Supervisão?

- Uma iniciativa do Conselho Pedagógico, porque num dos momentos de reflexão, num arranque de um ano letivo, quando estávamos a fazer as planificações, a alterar, aaa a fazer o ajustamento dos critérios de avaliação heee, porque tinha havido uma alteração legislativa, aaa não recordo qual foi, heee chegámos à conclusão que necessitávamos de criar tempos de trabalho comum entre todos os docentes pa fomentar melhor articulação, seja horizontal seja vertical, para fomentar a integração da da de a avaliação dos alunos nas práticas que nós desenvolvemos e também para fomentar um trabalho de reflexão sobre o planificado e a sua monotorização. E então decidimos que os tempos letivos de estabelecimento, que cada escola tem tem aaa atribuídos, seriam usados para esse trabalho. E semanalmente todos os grupos disciplinares, todos os docentes passaram a estar nesses dois tempos em conjunto a fazer este tipo de trabalho. Mas como entendíamos, apesar de entendermos, e esse é a nossa foi a nossa primeira apreciação do que deve ser a Supervisão Pedagógica, entendíamos que, se fosse necessário, porque não é só refletir, também tem haver uma atuação sobre a reflexão, se os coordenadores do grupo disciplinar ou os coordenadores de departamento entendessem que havia algum colega que necessitava de outro apoio, algum colega que confessasse que com uma turma específica ou com todas as

turmas, tava a sentir dificuldades com algum conteúdo, para que fosse possível que o coordenador ou outro colega, que o grupo decidisse, pudesse ir à sala de aula com esse colega fazer heee, não era observação de aulas mas trabalho aaa colaborativo. E isso foi crescendo. Nós começámos por grupo disciplinar, depois passámos pa departamento. Passámos a ter heee integrado no horário semanal dos docentes estes dois tempos em que são comuns, ptanto, neste momento, ao fim de mais de três anos, já estamos no quarto ano da da desta ideia. Heee passámos a ter integrado todo o departamento ao mesmo tempo para realizar este tipo de atividades. Todas as semanas acontece. E a avaliação é muito positiva, porque os professores, ptanto, está todo o departamento, como estão por grupos, como se junta só o grupo de Física e Química, por exemplo, e Ciências Naturais para um conteúdo específico. Como o de Geografia e História pa outro conteúdo específico, ptanto, estão a trabalhar em conjunto. E têm uma vantagem, heee já chegámos a um ponto em que o departamento ou por departamentos se chegam à conclusão que naquele momento em que é preciso convidar alguém de fora para vir falar sobre algum tema, fazem-se ali pequenos workshops, pequenas sessões de formação, a dita formação de curta duração que, normalmente, versa ou conteúdos científicos ou sobre planificação ou sobre avaliação, ptanto. Mas esta foi uma fase que foi crescendo e está perfeitamente consolidada.

Há dois anos, heee num trabalho com a Inspeção Geral da Educação e Ciência, heee estávamos num plano geral de acompanhamento, aaa eles entendiam muito que nós, que isto estava muito bem feito mas que faltava a supe/ Supervisão da prática letiva, a Supervisão em sala de aula, ptanto arrancámos. Arrancámos com vinte por cento dos professores, heee num trabalho que queee decorreu ao longo do segu/ principalmente do segundo período. Heee e neste momento já alargamos, já estão mais de quarenta por cento dos professores, ou seja nós no final deste ano letivo, sessenta por cento dos professores do agrupamento já tem experiência. Nós não chamamos de Supervisão da prática letiva. Demos-lhe outro nome que foi Observação Colaborativa, em que dois docentes, ou do mesmo conselho de turma ou do mesmo grupo disciplinar ou mesmo do departamento, é que éé uma opção que é tomada por docentes com total independência e que vão realizar essa Observação Colaborativa, e todo esse processo tem heee várias sequências, não é. Desde a decisão de aderir ao, porque desde já a razão é voluntária, ptanto, ninguém é obrigado, é voluntário. O que nós dizemos: meus amigos, isto é um projeto da escola. O que

queremos é que, se o departamento tem vinte heee professores, ptanto, quarenta por cento são oito professores deste departamento que este ano letivo têm que estar. Os oito vocês decidem.

É evidente que pode-me dizer, no próximo ano já não vai ser assim porque vão mais quarenta por cento que são os últimos quarenta por cento que ainda não tiveram. Tá bem, mas é voluntário e é voluntário também o modo como quer fazer. Ptanto, o que nós queremos é uma Observação Colaborativa. Tivemos experiências dentro do mesmo conselho de turma, tivemos experiências de grupo, dentro do grupo disciplinar e a mesma disciplina. Tivemos experiências dentro do mesmo departamento, de grupos disciplinares diferentes, ptanto, e a apreciação que aqui me chega tem sido positiva.

- De forma abrangente, como Diretor, como é que conduziu o processo de implementação das práticas supervisivas aqui no agrupamento?

- Tudo através do Conselho Pedagógico. Tudo. O Diretor não pode chegar e impor. Auscultamos o Conselho Pedagógico, auscultamos o o /pausa não preenchida/ todos os grupos disciplinares e departamentos. Foi feito, foi feita depois uma nomeação de um professor responsável pela medida, heee foi feita uma apresentação ao Conselho Pedagógico, inicialmente das ideias que tínhamos para esta medida da observação colaborativa. Fizemos uma uma planificação, planificação, calendarização mesmo, das várias etapas eee o que é que queríamos fazer e as coisas arrancaram com naturalidade. Heee com uma normalidade que foi, parece-nos a nós, bem encarada. Heee agora, a apreciação varia disto, heee: há quem acredite e diz que é positivo, há quem diz que não acrescenta nada.

- Em relação às lideranças intermédias, como é que considera a atuação das lideranças na implementação da prática supervisiva?

- Heee, têm um papel importante, desde logo, por garantir: os coordenadores de departamento, a sua cota de adesão. Têm um papel ainda mais importante, heee pelo facto de harmonizarem aquilo que se realiza e também pelo simples facto de estarem implicadas na execução da medida. Ptanto, houve coordenadores de departamento que aderiram logo e pelo exemplo deram o primeiro passo, houve outros coordenadores que estavam indisponíveis para isso e que não quiseram fazer, e houve aqueles que quiseram ficar. Vamos

aguardar pa ver, quem quiser avance. Mas tão todos implicados nesta nesta nesta ação. Agora, as lideranças intermédias, coordenadores de departamento ou de grupo disciplinar, estão muitíssimo implicadas na outra parte da Supervisão, que é na articulação.

-As orientações que as lideranças recebem são comuns, isto é, partem da Direção e depois os coordenadores para os seus professores? São comuns as orientações?

-As orientações são aquelas que construímos inicialmente. Eu té o os documentos, que foram aprovados em Conselho Pedagógico, são as orientações comuns pra todos, ptanto, foram documentos que foram trabalhados. /pausa não preenchida/ É evidente que nós temos que assumir. É sempre assim e quem disser o contrário está a mentir. Houve um documento, houve uma proposta de documento que foi apresentada. Foi dado um tempo para analisar e refletir. No Conselho Pedagógico seguinte, no mês seguinte, é que foi aprovado com as alterações que foram apresentadas. E isto é tão mais significativo quando, por exemplo, aaa as grelhas de registo e os elementos que são observados nessa Observação Colaborativa, têm sido sucessivamente alterados. Heee nós começámos com um e já vamos, salvo erro, no terceiro modelo ou no terceiros elementos de recolha que estamos a fazer porque fazemos a apreciação e há um coordenador da medida que faz a sua reflexão e propõe alterações, e nós no início do ano do processo no ano seguinte apresentamos e damos sequência a isso.

-Relativamente aos professores supervisionados, como é que classificaria a aceitação e o envolvimento deles no processo supervisivo?

- Eles são todos supervisores e supervisionados, porque cruzam. Ptnato, ooo nós, o processo que nós adotamos é o processo que que em que cruzam. Ptnato, há sempre dois momentos de observação /pausa não preenchida/ e os professores, porque nós fazemos por pares. Ptanto, o professor que é observado também é observador, ptanto eee entendemos que esse era o processo mais /pausa não preenchida/ ajustado àquilo que perseguíamos. Se nós queremos uma Observação Colaborativa, temos que implicar os dois ao mesmo nível, logo não queremos ter um professor que está acima e outro professor que está abaixo, não. Os dois representando o mesmo papel, por isso heee aquilo que lhe posso dizer, a apreciação que eles fazem é uma apreciação que é dos dois elementos. Essa é a difícil resposta.

- Que tipo de dificuldades encontrou quando decidiram implementar as práticas supervisivas?

- Há uma grande dificuldade que era a experiência da Avaliação do Desempenho Docente. Há, agora menos, pelo menos isso tem sido /não compreensível/ mas há uma grande resistência porque a Supervisão é muito associada à Avaliação do Desempenho Docente.

-Como é que fez superar esse problema?

-Conversando muuuito, vendendo muito a ideia, insistindo, desafiando as pessoas a fazer de forma diferente e é por isso que nós optamos pela Observação Colaborativa e não Supervisão. É por isso que nós optamos por pares de observadores e observados. É por isso que nós heee temos a liberdade de que tanto pode ser no conselho de turma, como pode ser no grupo disciplinar, como pode ser fo/ no grupo no departamento. Ptanto, procuramos montar todo o processo desmontando a apreciação ou a carga negativa que a Avaliação do Desempenho Docente tinha traduzido, porque continuamos a ter observação deee em sala de aula na Avaliação do Desempenho Docente, não é.

-Que vantagens, ao longo deste processo, tem vindo a verificar? Que vantagens significativas e que vantagens destacaria?

- As maiores vantagens, até porque é um processo mais antigo e mais consolidado, éé no facto do trabalho inicial da Supervisão, tal como nós entendemos inicialmente. É no trabalho de articulação e colaboração realizado entre diferentes colegas a vários níveis.

Na sala de aula heee /pausa não preenchida/ há a vantagem, todos nós sabíamos que ia haver, que era a abertura do meu espaço de trabalho a outro e em quê que isso está traduzido? Heee não poderemos, no final deste ano letivo vamos fazer uma avaliação mais sustentada, ainda não temos assim nada que possa dizer: olhe isto foi vantajoso. Enquanto que da anterior há nos processos, olhe de maior articulação entre colegas, seja arti/ na vertical seja na horizontal, e isso é visível por exemplo no Plano Anual de Atividades. Há mais atividades realizadas em conjunto heee. Nós não tínhamos esse problema mas pronto, agora, que era a questão do cumprimento dos programas eee dos dos currículos. Ptnato, há agora uma monotorização muito mais eficiente. Em termos de avaliação, conseguimos

perceber que há maior uniformidade e equidade até nos exercícios que são apresentados e notamos em algumas situações uma maior abertura para experimentar coisas diferentes, até na avaliação dos alunos. Portanto, trabalhamos com patamares diferenciados, resumimos por grupos de nível nos apoios, na questão de conseguir-se fazer trabalhos com grupos mais pequenos de alunos e os próprios professores apresentarem sugestões de otimização dos horários já a permitirem essa situação.

O despacho de organização do ano letivo deste ano tinha aquela possibilidade de atribuir tempos comuns de disciplinas distintas e que fazer o cruzamento e nós já tínhamos isso aqui assumido. E surgiu precisamente no departamento de línguas entre o português e o inglês, mas contrariamente ao que estávamos a pensar, já tínhamos tido a sugestão do departamento, dos grupos disciplinares de Matemática e de Português para fazerem o mesmo: utilizar aqueles tempos dos créditos dos horários para dar um reforço à turma. E às duas disciplinas estão metade dos alunos em Português e metade em Matemática. Há um trabalho prático que é feito nessa situação e está, isso tá completamente consolidado. Eu defendo, assumo, deu resultados além do que eu esperava, além do que eu, enquanto Presidente do Conselho Pedagógico, além do que nós esperávamos – Conselho Pedagógico. Da observação de aulas é, da Observação Colaborativa corriam melhor do que nós estávamos à espera, porque havia essa, muito mais experiência da Avaliação do Desempenho e a maior parte do corpo docente associada à Observação Colaborativa a esse, a esse momento menos feliz da nossa história, da história do nosso sistema educativo. Agora está a entrar nos eixos, está.

-Os frutos? Vão aparecer mais tarde. Creio que sim.

-Senhor Diretor muito obrigada pelo tempo que me disponibilizou.

-De nada. Heee, tenho um gosto muito grande em colaborar porque, primeiro acho que este é um tema que deve ser estudado; segundo porque é uma área onde fazem, e daquilo o contacto que eu tenho com outras escolas, grandes trabalhos em praticamente em todo o país, portanto posso falar porque tou ligado à Associação de Assistentes Escolares,

ptanto vou conhecendo. Heee e terceiro porque sou daqueles que acredito que ainda nós, professores, podemos fazer alguma coisa para melhorar o sistema educativo público e esta poderá ser um caminho. Infelizmente eee o que tolda esse caminho é é aaa perceção e a imagem que foi criada dos professores nos últimos anos.

-Muito obrigada.

-De nada.”

Transcrição da Entrevista ao Coordenador responsável pelo projeto de Supervisão

A entrevista foi realizada no dia 15 de maio de 2017, às 10 horas e 30 minutos da manhã, numa sala. O entrevistado tomou conhecimento dos objetivos do trabalho de investigação e procedimentos ao longo deste; foi solicitada a sua colaboração visando a sua importância e a importância da realização da entrevista para a recolha de dados bem como se garantiu total confidencialidade dos dados recolhidos. Posteriormente pediu-se autorização para a gravação da entrevista, para futura transcrição, a qual foi concedida. Após os trâmites, deu-se início à gravação da entrevista, transcrita de seguida.

“- Qual a sua formação académica?

- Heee /breve pausa não preenchida/ A minha formação é assim muito plural. Eu devo dizer que sou Professor de Educação Visual e Tecnológica, que sou Licenciado em Teologia, que sou Mestre em educação e sou Especialista em Administração Escolar e em Supervisão Pedagógica, ou seja, te te tenho heee e tenho outroo outra especialização também em Gestão Pedagógica.

-Em que modalidade realizou a sua profissionalização?

-Heee Eu fiz estágio integrado na Universidade Católica, num curso de 5 anos, normal como era na altura em que se fazia o curso. Tinha tinha estágio integrado. Foram 5 anos em que no quinto ano era o estágio integrado e fiz heee formação heee profissionalização em serviço no âmbito que se fazia nos anos 90 nas escolas, heee que era uma formação que era atribuída a detentores de habilitação própria, mas que tinham formação pedagógica. Por isso heee em termos de formação profissional tenho as duas formações.

-Em quantas escolas já trabalhou?

-Heee Em 3.

-Que cargos já desempenhou ao longo do seu trajeto profissional, inclusive neste agrupamento?

-Já heee professor, obviamente. Já fui Diretor de Turma; já fui Coordenador de Departamento; já fui Secretário; Vice-Presidente; Presidente do Conselho Diretivo; Presidente da Comissão Instaladora durante vários anos.

- Ao longo da sua carreira, teve experiências na Supervisão?

- Heee A experiência que eu tenho na Supervisão / pausa preenchida/. Eu nunca orientei estágio, nunca orientei. Heee fui avaliador dos docentes e sou internamente e sou avaliador externo no plano da ADD, e e neste momento faço desempenho estas funções de Coordenador no processo de Observação Colaborativa, Supervisão Colaborativa.

-Como caracterizaria essas experiências?

-Globalmente?

- Sim.

-São experiências muito distintas, não é. Heee Porque o papel do avaliador externo no âmbito da ADD, pelo menos na minha perspectiva, é muito diferente do do deste papel que eu tenho, por exemplo neste momento de Coordenador do projeto de Observação Colaborativa. Completamente diferente. Os objetivos são diferentes, o âmbito de de atuação é complementemente diferente.

- Pode apontar-me aspetos mais ou menos gratificantes dessas experiências?

- Eu eu eu. Os aspetos menos gratificantes destes processos, digamos que podemos colocar sobre a capa de Supervisão. O processo de observação, no âmbito da ADD, é um processo em que, na minha perspectiva, obviamente, e em função da experiência que tive heee. O observador, embora heee formalmente seja bem recebido pelo observado, heee na prática não me parece que seja assim tanto. Heee nós vemo-nos um pouco como estranhos dentro do ambiente e a a a pessoa que está a ser observada, digamos, heee como um invasor, pronto.

No processo da Observação Colaborativa, eu devo dizer que, além de coordenador também já fui observado e observei. O processo de Observação Colaborativa entre pares pressupõe isso mesmo, que cada um de nós seja observador e observado. Este processo este processo,

entendo que é um processo heee mais pacífico, no ponto de vista que é mais bem recebido. Heee diria que é um processo que não tem como objectivos seriar, classificar, inspecionar. É um processo que é feito de uma forma mais natural. Natural no sentido em que não há um forçar de situações para parecer bem na fotografia, mas que na prática se resume àquele dia e acabou, morreu. Importa que naquele dia as coisas corram muito, de acordo com o que está planificado, que saia bem na fotografia, mas se isso vai ter reflexo no futuro? Penso que, quando /incompreensível/, não há essa preocupação claramente.

Neste processo de Observação Colaborativa, embora eu pense que, e em função da experiência que eu tenho aqui da escola, heee esse fantasma da da da observação mais inspectiva, mais avaliativa permaneça no subconsciente dos docentes, heee eu penso que, e este processo é, de alguma forma, mais bem recebido. É que, eventualmente, ou ou plo facto de ser feito, heee eu vou utilizar a expressão Naturalista sem ter de estar aqui aqui, sem ter de estarmos muito a debruçar sobre o conceito. Quando eu falo em naturalista é no sentido que aquela prática daquele dia assemelha-se a um ou é muito próxima ao que o docente faz no dia-a-dia. E parece-me que essa situação permite, no ponto de vista aaa da retirada de elementos para a melhoria das práticas algo positivo. Enquanto que o processo inspectivo ou de avaliação de desempenho aaa tiraria muito pouco.

-Encontra utilidades na observação colaborativa aqui na escola?

- Isto é um processo, isto é um processo que está a decorrer heee não sem alguns constrangimentos, como lhe disse, não é... Porque heee basta basta basta ver que no início o próprio processo houve alguma resistência porque a tendência foi sempre identificá-lo com o processo de Avaliação de Desempenho, e até com algumas práticas da Inspeção Geral de observação de aulas que chegou a ter e que se comentava que voltaria a ter, não sei se voltará a ter. E esse constrangimento esteve sempre presente no início deste processo. Alguma resistência e e nós aqui iniciámos o processo, na minha perspectiva e bem, começámos por apelar a voluntários e não em função de fazer listas, quem é que ia nesta primeira fase até porque o processo aqui na escola, heee o objetivo é todos entrarem no processo de Observação Colaborativa. Todos os docentes da escola, e o projeto foi feito para durar três anos, em que nós definimos contingentes percentuais propriamente no segundo e terceiro ano, e no primeiro ano a percentagem de se fazer /incompreensível/ uma

percentagem mais pequena, foi neste segundo e que será no terceiro, não é... E apelou sempre a que os docentes se agrupassem dentro do departamento. Nem há limites de ser da mesma disciplina porque não há preocupação em vistoriar ou avaliar conteúdos heee que são observados, conteúdos do ponto de vista dos conteúdos disciplinares. Não há essa preocupação. A preocupação está focada noutras dimensões: nas interações, a nível de gestão, a nível de relações interpessoais, quer dizer, há aqui outros indicadores que estão a ser observados. /Toque da campanha/ heee e, mas então, a campanha fez-me perder. Heee neste processo, embora não tenha deixado de haver alguns constrangimentos iniciais, estes, de alguma forma, hoje estão um pouco mais diluídos, em função, primeiro do processo ter sido iniciado com carácter de voluntariado. Segundo: porque tem havido uma preocupação quer da Direção quer da escola, quer a minha própria na elaboração de documentos em que, de alguma forma, se explicita que este processo não tem nada a ver com classificação nem com seriação.

-Aqui no agrupamento, como surgiu a iniciativa de fazer supervisão?

-Bem, este processo aqui nasce dos processos de avaliação externa que estão a ser implementados nas escolas todas e em que tendo no âmbito do projeto o plano de melhoria da escola, uma das sugestões, por norma, é que se desenvolvesse um processo de Observação Colaborativa, tendo como finalidade o desenvolvimento profissional. E a partir daí que se monta, digamos, toda esta máquina em que a Direção heee nomeia um coordenador do processo e desenvolve um cronograma das atividades que vão ser desenvolvidas e estabelece metas heee temporais e quantitativas, em termos do número de pessoas envolvidas. E e e depois aplicámos esse processo heee ao longo destes três anos, sendo que estamos, neste momento no segundo ano, ou seja estamos a meio do processo.

- Aqui, o papel que desempenha é de coordenador. Como é que lhe foi atribuída esta função?

-Penso que já explicita isso, mas é heee. A Direção da escola entendeu convidar-me, nomear-me para essas funções heee, tendo pelo menos, por aquilo que me foi explicitado, em consideração a minha experiência quer a minha formação.

-Como considera a sua atuação na implementação e execução da supervisão?

-Mas quer que eu avalie, faça uma autoavaliação do meu desempenho?

-Sim.

-Eu eu gostava mais de falar daquilo que fiz mais exatamente, penso que pode ser um motivo para ajudar...

-Se melhoraria algum aspeto, se foi bem sucedida...

-Ah sim. Podemos falar disso. Bom, eu, como lhe disse, a minha preocupação inicial foi eu tentar passar a mensagem do que é que se pretendia com a Observação Colaborativa e qual era a sustentação do ponto de vista conceptual, do que que era a Observação Colaborativa dentro daquela da filosofia que a escola assumiu no seu projeto de melhoria. E nós assumimos, a escola tentou no âmbito do projeto de melhoria assumiu que a Observação Colaborativa é um passo para melhorar o desempenho profissional, o desenvolvimento profissional, ou seja que cada um de nós, enquanto docentes, pudéssemos beneficiar deste processo e isso é que é a ação central. É que, digamos, o objetivo central é que deste processo resulte algum benefício para os docentes no ponto de vista das práticas, da melhoria das práticas, da melhoria das práticas e isso heee é central.

Eu, tento presente isso como objetivo central. A primeira coisa que fiz, eu fiz foi tentar fazer pequenos documentos simples, que depois até lhe posso deixar consigo também, em que eu explicito qual era o objetivo da Observação Colaborativa e em que conceções, e em que se baseava esta Observação Colaborativa que nós íamos desempenhar, íamos desenvolver. Pronto, e eu, obviamente como seria num trabalho destes, não é, tentei produzir umas orientações curtas mas incisivas sobre aquilo que se pretendia e, obviamente, sustentar aquilo que pretendíamos em heee em teorias que pudessem de alguma forma validar o nosso processo.

-E como observa a atuação das lideranças intermédias?

-heee, olhe, este processo, pois eu aqui ainda não tinha falado nisso. Uma das das premissas iniciais é que este processo, de facto, é da responsabilidade da Direção da escola porque é um plano de melhoria e integra-se no plano de melhoria da escola, não é. Mas este processo foi sendo concebido e tem sido desenvolvido articuladamente entre eu,

enquanto coordenador do processo, e os coordenadores de departamento. E tanto é assim que eu, não tentando fazer disto situações muito formais, eu tento trocar impressões com os coordenadores de departamento, de uma forma informal e se calhar até mais heee, a expressão não é repetida mas mais frequente. Eu tento trocar impressões sobre como é que decorre o processo e de como é que nós poderemos, de alguma forma, melhorar o processo do ponto de vista dos resultados, do ponto de vista da adesão ao processo. Porque nos interessa, obviamente, que os docentes adiram ao processo e não entendam isto como uma imposição, não é. E e e que de alguma forma, dando pequenos passos, os docentes assumam este processo como algo que pode, de alguma forma, beneficiá-los. E que esta troca de experiências, porque é disto que se trata na Observação Colaborativa, esta troca de experiências possa ser benéfica pró observador e pró observado que têm exatamente os dois papéis: qualquer observador é observado e qualquer observado é observador. Pronto, e este processo tem sido sido articulado entre mim e os os coordenadores de departamento, no sentido de atingirmos este objetivo: o objetivo das pessoas aderirem ao processo e e na tentativa de professores de que os professores, os docentes, e tendo o objetivo do processo e de alguma forma também/

Vamos lá ver, fazendo um bocado de catequese, se convençam que isto acabe por ser algo positivo, não é. E é um bocado essa catequese que eu tenho vindo a fazer desde o início. É no sentido de demonstrar que este processo que não tem nada a ver com a Avaliação de Desempenho, não tem nada a ver com o carácter inspetivo, não tem nada a ver com seriação, mas tem como objetivo central que desta reflexão, que desta partilha se consiga melhorar as práticas.

E é este trabalho que eu tenho tentado fazer com os coordenadores sem sem tar muito preocupado em formalizar, em marcar reuniões. Mas eu até nos próprios relatórios depois meto. Eu eu tenho entregue relatórios à Direção da escola periodicamente, não é, heee com os contributos dos coordenadores, e os contributos também estão metidos nesses relatórios. Deixe-me aqui só dizer os relatórios porque é importante dizer isto. O nosso processo basicamente heee está estruturado da seguinte forma: este ano, por exemplo, nós temos quarenta por cento dos docentes envolvidos. Os docentes observados e observadores pertencem sempre ao mesmo departamento, não quer dizer que sejam heee pertençam à

mesma disciplina, não é. Nós, por exemplo, temos professores de Geografia a observar professores de História e vice-versa, não é. Repare: primeiro, os professores estão, no âmbito do departamento, por pares. Os pares constituem-se voluntariamente. Não é por imposição nem da Direção nem do coordenador do departamento, nem do coordenador do projeto, não é. Os pares heee voluntariam-se à observação. Depois temos sempre dois momentos, obviamente, de observação AB e BA, sendo que uma é no primeiro período e outro em princípio é no segundo. E eu produzo um relatório que entrego à Direção da escola, que vai ser um contributo para o plano de melhoria da escola, não é, trimestralmente também.

E nesse nesse nesse relatório que eu entrego, eu pra além da análise quantitativa das pessoas envolvidas e essas coisas, eu faço uma análise qualitativa quer as intervenções, quer as intervenções que fizeram no momento próprio da observação quer as que se fizeram no momento da observação e pós.

E nesse relatório também eu introduzo os contactos que tive com o número, isto mais ao nível quantitativo e não uma análise qualitativa. Introduzo também os contactos que eu tive e os esclarecimentos que eu produzi relativamente aos docentes que estão no processo, e relativamente aos contactos que eu tive com os coordenadores de departamento e também com a Direção, obviamente.

Embora os contactos com a Direção são menos frequentes porque foram mais na fase inicial, no ponto de vista da orientação global do processo, do projeto e não se justifica, de tal forma, tão amiúdo, não é. Mas eu entrego à Direção, de facto, esses relatórios.

-Entendi que o professor tanto desempenha a função de supervisionado como de supervisor. Tem a mesma função?

- É assim... Vamos lá ver uma coisa. Eu sou o coordenador do processo de Observação Colaborativa na escola, mas eu enquanto professor heee submeto-me, submeto-me não é a expressão correta. Eu sou parte ativa no projeto na Observação Colaborativa, enquanto professor, não é.

-E os outros professores...

- E os outros professores, os outros coordenadores também.

-Têm a mesma função?

-Ah sim. Agora já não sei se estou a responder à questão, se estou a falar de outra coisa. O que lhe queria dizer é o seguinte: nesta escola, neste processo de Observação Colaborativa é pra total universo de todos os professores da escola ou seja isto inclui, penso que à exceção do Diretor que não tem turma, inclui todos os professores, inclui todos os professores. Por isso, todos os elementos da Direção estão neste processo: os diretores adjuntos estão neste processo, os coordenadores de departamento estão neste processo e eu, enquanto coordenador do processo da Observação Colaborativa, também estou neste processo. E eu já este ano fiz par com um colega e fui observado e fui observador. O diretor adjunto /incompreensível/, também já foi observado e já foi observador, ou seja o universo dos docentes da escola estão no processo. Aqui não há ninguém excluído neste processo que tem como objetivo a melhoria das práticas, o desenvolvimento profissional. Era essa a questão que me estava a colocar, não era?

-Sim.

- Ou seja, eu acho que até pá própria legitimidade do processo, eu, pra mim era impensável eu não participar no processo! Se eu me pusesse à parte: eu sou coordenador, não vou ser observado. Não! Eu acho que retirava a legitimidade ao coordenador do processo. Eu eu eu acho, eu aliás se não me obrigasse, era eu que me propunha para ser observado ou observador, porque acho que devo participar /incompreensível/, e se eu estou, de alguma forma a fazer defesa de um processo que eu acredito que é benéfico pro desenvolvimento profissional, eu, enquanto docente, só tenho que me incluir nesse processo também que só faria sentido, penso eu.

-Para além da dificuldade que é a associação da Supervisão à ADD, encontrou outra dificuldade no momento de a introduzir?

- Sim. Há sempre algumas dificuldades do ponto de vista heee organizativo, não é. Porque isto, precisamos de compatibilizar tempos para o observador e para o observado /incompreensível/. Isto, obviamente, às vezes leva a ter que um observador trocar uma aula,

permutar com um colega, por exemplo. Porque há sempre alguns constrangimentos. Há o constrangimento específico do Pré-escolar e do Primeiro ciclo, porque eu eu não tinha referido isto, mas o processo é transversal e vertical. Transversal nos departamentos e é vertical em todos os ciclos. Nós temos Observação Colaborativa no Pré-escolar e temos até ao Ensino Secundário, e isto inclui todas as, desde o o o tipo de áreas. Quer dizer, não estamos aqui para excluir o Ensino Profissional ou os Cefs, não! Todos os docentes estão neste processo. E nós temos então, há sempre alguns constrangimentos do ponto de vista organizativo, de forma quando procuramos encontrar tempos que são comuns ao observador e ao observado. Porque há, tem que haver disponibilidade. As pessoas têm horários incompatíveis e é difícil, e temos a matéria no primeiro ciclo e no Pré-escolar, porque os horários são iguais e exige mesmo que encontremos uma solução. Uma solução em que aaa a criatividade pa estes processos para serem implementados. E não é impossível serem implementados. Que há constrangimentos, há. Agora, nós aqui na escola conseguimos ultrapassar os constrangimentos, obviamente com com alguma boa vontade e colaboração. Por exemplo, olhe sei lá, de colegas do Primeiro ciclo, por exemplo, que estejam em função no apoio educativo. Se calhar num período vai ter de ir tomar conta, ser titular de uma turma durante uma ou duas horas para que o colega possa ir observar. Este é um constrangimento que se depara esta escola. Obviamente que outra escola qualquer se deparará com com com este tipo de processos.

-Considera ter havido vantagens significativas com a implementação da prática supervisiva aqui no agrupamento?

-Isso, isso aí é preciso, temos que ser mais cautelosos, não é. Como lhe disse, tamos no segundo ano de um processo de três anos. Heee o que eu posso, o que me pareceu é que tem havido desde o primeiro momento de avaliação que já decorreu há um ano e tal até ao presente momento, uma maior disponibilidade dos docentes para participar no processo. Pronto, aqui heee essa disponibilidade penso que aumentou. Se daqui está a resultar, se há aqui, digamos, tiramos, chegarmos à conclusão dos resultados, penso que é uma conclusão um pouco prematura. Agora, o que eu já me parece é que já é muito positivo haver um maior clima de aceitação em que um docente estranho, entre aspas, na sala de aula – que também é um dos obstáculos que que nós temos que que encontramos nas escolas. Há

sempre uma percepção ou uma conceção que a sala de aula é um espaço privado, e qualquer elemento externo ou exterior à ao grupo turma-professor é considerado um pouco um intruso. E, mas isto também carece deste percurso de adaptação. Penso que esse percurso, esse processo de adaptação também se está fazendo, ou se se está a fazer, e penso que hoje não é visto como um estranho, como um intruso, como um invasor o facto de estar lá outra pessoa. Porque essa pessoa aaa que lá está não é para aaa, está para criticar obviamente, está pa fazer uma reflexão em conjunto, mas não está lá para fazer nenhum juízo de valor e e do ponto de vista quantitativo, de como foi o desempenho do outro colega. Está lá basicamente para observar e para depois numa reflexão conjunta heee, introduzir algumas pistas que poderiam ter melhorado na prática e, obviamente, que o colega o colega, no modo dessa reflexão, vai melhorar no próximo dia que a fizer ou vai alterar, melhorar a sua prática. E penso que isso que é importante. É vemos que a pessoa que foi neste processo, da forma como estamos aqui a a desenvolver na escola, é que a pessoa que vai observar, vai lá com o intuito de ajudar e não com o intuito de avaliar ou seriar ou imitir juízos de valor.

Porque esta avaliação, esta observação, desculpe a avaliação, tem um carácter igualitário. Igualitário no sentido: observador é observado, observado é observador. E é, acho que esta heee. Eu é uma das coisas que eu me preocupei em dizer no início que, e devo também dizer-lhe já agora, vão-me surgindo as coisas. Nós no início do processo, o Diretor convocou uma reunião com os coordenadores de departamento e com todos os professores que iam ser observados para explicar qual era o processo, e uma das coisas ou um dos elementos que nós tentámos de alguma forma passar para as pessoas que iam entrar pela primeira vez neste processo é que isto não tinha qualquer finalidade em termos de juízos de valor e que era uma heee, digamos, uma observação igualitária. Igualitária em que cada um dos atores educativos tem simultaneamente o papel de observador e o de observado.

-Senhor coordenador, muito obrigada pela disponibilidade.

-De nada. O “Senhor” vamos tirá-lo. /Risos/”.

Anexo 5

Documento 1 – Monitorização dos resultados e desempenhos escolares (excertos)

MONITORIZAÇÃO DOS RESULTADOS E DESEMPENHOS ESCOLARES

Acompanhamento da reflexão realizada

Síntese, por departamento curricular/grupo disciplinar, no início do mês de novembro de 2015, do acompanhamento da reflexão sobre os desempenhos escolares, na sequência da resposta a seis questões:

1. Qual o alcance da análise efetuada? Resultados internos? Resultados externos?
2. Os resultados obtidos em cada disciplina são comparados entre turmas?
3. Que outras formas de análise e comparação dos resultados são utilizadas?
4. A reflexão sobre os resultados escolares é efetuada em tempo oportuno, de modo a que seja possível corrigir metas ou alterar estratégias pedagógicas?
5. São implementadas medidas de melhoria na sequência da análise dos resultados dos alunos?
6. Como são avaliadas as medidas de apoio implementadas para a superação das dificuldades de aprendizagem?

A reflexão sobre os dados recolhidos será utilizada para:

eventuais ajustamentos ao modelo de supervisão e articulação pedagógica;
ponderação, no acompanhamento dos resultados e desempenhos escolares, da utilização de outros indicadores de realização e/ou indicadores de qualidade;
estruturação do relatório de avaliação interna.

As medidas implementadas são registadas nas atas de reunião de grupo, Conselho de Turma e nos Planos de Atividades de Acompanhamento Pedagógico.

As medidas abrangem: testes diferenciados; apoio individualizado sempre que possível; adequação das estratégias de ensino/aprendizagem às necessidades da turma; tutoria entre pares; uso dos tempos de reforço curricular na implementação de atividades de remediação/reforço; apoio pedagógico prestado em sala de aula; trabalho colaborativo entre professoras; implementação de atividade extracurriculares (PAA); elaboração de matrizes, critérios de correção e avaliação comuns

As medidas implementadas passam por um apoio mais individualizado, sempre que possível, valorização da participação, maior envolvimento dos encarregados de educação, e maior responsabilização dos alunos. Os alunos que realizaram exames usufruíram de reforço curricular ao longo do ano letivo e de aulas de apoio no final do ano. Acresce ainda a realização de atividades práticas e/ou demonstrativas para um melhor

compreensão dos conteúdos. Uma medida não implementada e que seria uma mais valia, era a sala de estudo com docentes do grupo disciplinar.



Programa de Acompanhamento da Ação Educativa

Observação colaborativa

1 - Fundamentos

Tem-se verificado uma tendência internacional e nacional, nos últimos vinte anos, para encarar a observação de aulas como um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Deste modo surgem projetos que integram os processos colaborativos e diferenciados, adequados às necessidades de desenvolvimento de cada professor, dinamizados por comunidades de aprendizagem constituídas pelos próprios docentes da escola (Reis, 2011).

A observação tem como objetivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação "situada" desses comportamentos (Estrela, 1994). A observação pode ser utilizada em diversos cenários e de diversas formas, tendo múltiplas finalidades, como enumera Reis (2011): "diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas".

«O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados».

Roldão (2007)

O que é observação em parceria?

Acontece quando se articula com um colega cujas aulas observamos/assistimos.

No final, colocam-se questões, discute-se o que correu bem, fazem-se comentários, sugestões...

Uma ideia simples...

Vamos com um colega para a sala de aula, entro com os alunos, assisto à sua aula, faço anotações e, no final, converso com o colega sobre o que observei.

Alexandra Camelo (2012)

A supervisão, se ao serviço do reforço da capacidade reflexiva e colaborativa, pode representar hoje uma importante estratégia de afirmação da autonomia profissional dos professores, de construção de conhecimento profissional e melhoria da qualidade do ensino.

J. Azevedo (2012)

2 – Características

O trabalho de observar apresenta características específicas. O modelo de observação que vamos desenvolver tem origem nos países anglo-saxónicos e é designado por Peer Observation of Teaching (POT) ou Observação das Práticas de Ensino por Pares (OPEP). Os pontos principais que caracterizam este modelo estão descritos no quadro seguinte:

Quem o faz? A quem o faz?	Os professores observam-se entre si.	
Objetivos	Envolvimento na discussão sobre o ensino, auto e reflexão mútua.	
Resultados esperados	Análise e discussão alargada dos métodos de ensino	
Relação observador/observado	Igualitária	
Confidencialidade	Entre observador e observado num ambiente de aprendizagem e partilha	
Inclusão	Todos participam, observando e sendo observado	
Juízos de valor	Livre de juízos de valor e com base num feedback construtivo	
O que observar?	O desempenho dos professores, a sala de aula e os materiais utilizados	
Beneficiários	Benefício mútuo entre pares	
Condições para o sucesso	Reflexão, discussão de ideias e debate	
Riscos	Condescendência, ausência de foco e dificuldade em dar feedbacks construtivos	

Adaptado do POT

Acontecem tantas coisas durante uma aula, que a focagem num número elevado de aspetos acaba por ser pouco elucidativa. Geralmente, a dimensão formativa da observação é reforçada quando os focos a privilegiar são negociados com os professores de acordo com o que considerem ser as suas necessidades de desenvolvimento. A investigação tem revelado que a ausência desta negociação restringe o impacto da observação, levando os professores a ignorarem as prioridades que não coincidem com as suas perceções (Feiman-Nemser, Parker & Zeichner, 1993 in Reis, 2011).

3 - Operacionalização

1 – Etapas

O processo passa por 3 momentos:

1. Pré-Observação
2. Observação
3. Pós-Observação

Estes 3 momentos permitem a constante interação entre observador e observado.

Momento	Interveniente	Tarefas	
Pré-observação	Professor observado	O observado dá a conhecer ao observador o que irá ser lecionado	
	Formalização	Registo/síntese do encontro assinado pelos intervenientes	
Observação	Professor observado	- Apresentar o observador aos alunos; - Explicar o objetivo da sua presença na sala de aula.	
	Professor observador	- Diminuir ao mínimo a perturbação que a sua presença possa causar na aula. - Observação naturalista/descritiva (não interpretativa). - Não interferir no contexto da aula – observação não participante. - Não preencher a grelha durante a observação e não emitir juízos de valor.	
Pós-observação	Imediatamente após (sugestão/facultativo)	- O observado poderá elaborar uma autorreflexão, até ao final do dia, que remeterá por <i>mail</i> , abordando por exemplo, os seguintes aspetos: Como me senti; como acho que correu; aspetos relevantes... - Apesar deste feedback escrito poder ser elaborado após a observação e utilizado para a discussão presencial posterior, nunca pode substituir o diálogo e a discussão ... <i>adaptado de Reis, P. (2011)</i>	
	Encontro pós-observação	Presencial. O observado deve fazer um breve relato reflexivo, assinalando fundamentalmente: - o que correu bem e porquê; - aspetos menos conseguidos e possíveis razões explicativas; - estratégias a alterar; - identificação de necessidades e formas de lhe dar reposta. <i>adaptado de Santos, (2008)</i> O observador deve fazer uma breve análise reflexiva, assinalando fundamentalmente: - os aspetos mais positivos; - sugestões de melhoria.	
	Formalização	Registo/síntese do encontro assinado pelos intervenientes	

2 - Tópicos de orientação na observação de pares

A colaboração entre os pares, nas diferentes fases do processo, facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, e esse clima parece ser decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação em sala de aula. Há algumas recomendações que podem fazer-se:

Antes	O docente informa o observador sobre a aula a lecionar; Condições da sala; Características da turma; Situação dos alunos em termos de aprendizagem; Preocupações do/a docente.	
Chegada à Aula	É fundamental que o observador chegue em simultâneo com o observado.	
Apresentação à turma	O observador deve ser apresentado à turma, assim como deve ser explicado o propósito da sua presença na aula.	
Durante	Durante a aula, o observador faz os registos, em função da grelha de observação e outros que considera importantes.	
Postura do observador	O observador deve manter a sua postura de observação naturalista não intervindo ou participando na aula. Desta forma a aula não sofre interferências e nem é comprometida a recolha de informação.	
Após	O observador e o observado conversam a seguir à aula para troca de impressões. Sugestões para a reflexão conjunta observador/observado. Ideias orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> - O que me chamou particularmente a atenção na aula? - Que perguntas gostaria de fazer ao/à meu/ minha colega? - Que semelhanças ou diferenças encontro entre a prática observada e a minha própria prática? - Tenho alguma sugestão a fazer? O observador redige, na grelha de observação, uma apreciação global sobre a reflexão final conjunta.	
Instrumento de observação	A observação tem por base a grelha de observação definida, que garante confiabilidade ao processo e permite retratar a atividade do professor e dos alunos na sala de aula.	

Adaptado de "O potencial formativo da observação de pares multidisciplinar"
Ana Mouraz, Amélia Lopes, José Martins Ferreira, João Pedro Pêgo (2012)

Documento 3 – Ação de melhoria

Ação de melhoria n.º 2						
Fragilidade	Objetivo	Meta	Atividade	Calendarização	Recursos/Envolvidos	Monitorização
Ausência de uma cultura/processo de observação de aulas enquanto contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes.	Implementar práticas de observação em sala de aula.	Envolver 20% dos docentes de cada Departamento (em regime de voluntariado e observação entre pares).	Reunião com o Diretor e os Coordenadores de Departamento.	Dia 2 de dezembro (registar em ata).	- Diretor. - Coordenador da ação. - Coordenadores de Departamento. - Pares de docentes.	<p>Quem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Direção. - Coordenador da ação. - Coordenadores Departamento. - Docente/s de tratamento de dados. <p>Quando: Conforme cronograma e plano de ação.</p> <p>Como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise das grelhas de observação. - Inquérito aos intervenientes. - Relatório final (com recomendações)
			Formação dos pares de observação.	7 a 11 de dezembro.		
			Elaboração de cronograma e guião de observação.	Primeira semana de janeiro.		
			Encontro de pré-observação.	Semana anterior à observação.		
			Observação entre pares (quatro momentos, sendo dois no 2.º período e dois no 3.º período).	A definir em cronograma.		
			Preenchimento e envio ao interlocutor do instrumento de observação.	Até 3 dias após a observação.		
			Encontro de pós-observação.	Até ao final da semana seguinte.		
			Construção de grelha de observação incidindo sobre diferentes dimensões/indicadores.	Até ao final do 2.º período.		
			Tratamento de dados	Até final do ano.		

Documento 4 – Instrumentos de Registo



ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA LETIVA EM SALA DE AULA INSTRUMENTO DE REGISTO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO

Professor Observado				
Professor Observador				
<i>Disciplina</i>	<i>Data</i>	<i>Hora</i>	<i>Ano/Turma</i>	<i>Sala</i>

Objetivo Envolvimento na discussão sobre o ensino, auto e reflexão mútua.
Relação observador / observado Igualitária
Confidencialidade Entre observador e observado num ambiente de aprendizagem e partilha
Adaptado do Peer Observation of Teaching (POT)

Informação do professor observado:

Características da turma:	
Condições da sala:	
Situação dos alunos em termos de aprendizagem:	
Conteúdos da aula a lecionar:	
Preocupações do/a docente:	
Outras situações que o docente a observar entende pertinentes:	

Assinaturas/Data	
O professor observado	
O professor observador	

**ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA LETIVA EM SALA DE AULA
INSTRUMENTO DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO**

Professor Observado						
Professor Observador						
<i>Disciplina</i>		<i>Data</i>	<i>Hora</i>	<i>Ano/Turma</i>	<i>Sala</i>	
	Interações	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente	Não observado	
Ensino/Aprendizagem	Valoriza as respostas dos alunos					
	Utiliza uma variedade de estratégias na aula					
	Encoraja a participação dos alunos					
	Coloca questões de forma clara e direta					
	Coloca questões a diversos alunos					
	Responde às próprias perguntas					
	Encoraja os alunos a responderem às perguntas uns dos outros					
	Encoraja e respeita a apresentação de diferentes pontos de vista					
	Revela sensibilidade pelos diferentes estilos de aprendizagem					
	Coloca questões de diferentes níveis de dificuldade					
	Proporciona <i>feedback</i> permanente					

Observações:

<i>Assinaturas/Data</i>	
O professor observado	
O professor observador	



ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA LETIVA EM SALA DE AULA
INSTRUMENTO DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO

Professor Observado					
Professor Observador					
	<i>Disciplina</i>	<i>Data</i>	<i>Hora</i>	<i>Ano/Turma</i>	<i>Sala</i>
	Inferências			Sim	Não observado
Ensino/Aprendizagem	O professor cumpre rigorosamente a hora de entrada.				
	O professor partilha os objetivos de aprendizagem com os alunos.				
	O professor evidencia um bom nível de conhecimentos do conteúdo que está a explorar.				
	O professor interage ativamente com os alunos desafiando-os e mantendo-os centrados na atividade.				
	São utilizadas normas de comunicação claras.				
	A atividade de aprendizagem é adequada às necessidades individuais dos alunos.				
	O desempenho dos alunos na aula é avaliado.				
	Os comportamentos inapropriados são geridos de forma eficaz.				
	Há uma relação de respeito entre professor-aluno e aluno-aluno.				
A avaliação (formativa) está presente em diferentes momentos da aula.					

Observações:

<i>Assinaturas/Data</i>	
O professor observado	
O professor observador	



ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA LETIVA EM SALA DE AULA | 2016/2017
INSTRUMENTO DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO
Organização e Gestão da Aula

Professor Observado						
Professor Observador						
Disciplina		Data	Hora	Ano/Turma	Sala	
	Interações		Pouco frequente	Frequente	Muito frequente	Não observado
Ensino/Aprendizagem	Tem materiais e equipamentos preparados para a aula.					
	Relaciona a aula com as aulas anteriores.					
	Apresenta, de forma clara, os objetivos da aula.					
	Ao longo da aula, faz sínteses das temáticas abordadas.					
	Estabelece de forma clara a transição entre atividades.					
	Organiza as atividades de forma a que os alunos tenham tempo de tomar notas.					
	Recorre a um plano de recurso, perante situações inesperadas que ocorrem ou que são colocadas pelos alunos.					
	Identifica as causas de comportamentos incorretos e utiliza estratégias para os corrigir.					
	Verifica frequentemente se os alunos estão a acompanhar os conteúdos da aula.					
	No final da aula, resume os principais aspetos abordados (ou pede aos alunos que o façam).					
	Termina a aula dentro do tempo disponível.					

Observações:

Assinaturas/Data	
O professor observado	
O professor observador	



Documento 5 – Questionário de opinião



Questionário de opinião sobre a observação colaborativa

Com este questionário pretende-se recolher informações sobre a opinião que os professores têm acerca do trabalho colaborativo, que importância lhe atribuem e de que modo o integram nas suas práticas.

Caracterização

(colocar um X na hipótese correspondente)

1. Género:
 1. Feminino
 2. Masculino

2. Idade:
 1. Inferior a 35 anos
 2. 35 a 45 anos
 3. 46 a 55 anos
 4. Superior a 55 anos

3. Tempo de serviço em 31/12/2015:
 1. Até 15 anos
 2. De 16 a 25 anos
 3. mais de 26 anos

4. Situação profissional:
 1. Quadro de escola
 2. Quadro de Zona
 3. Contratado

I - Qual a sua opinião sobre esta ação de observação colaborativa entre docentes?

(colocar: C – Concordo; D - Discordo e SO - Sem Opinião)

<input type="checkbox"/> Acho interessante a prática de observar a(s) aula(s) de um(a) colega.
<input type="checkbox"/> Acho interessante a experiência de ser observado(a) por um(a) colega.
<input type="checkbox"/> Ser observado(a) causa embaraço/nervosismo.
<input type="checkbox"/> A observação condiciona o funcionamento da(s) aula(s).
<input type="checkbox"/> O trabalho de observação só funciona se houver uma boa relação entre os colegas.
<input type="checkbox"/> A observação entre colegas deveria ser uma prática frequente nas escolas.
<input type="checkbox"/> É importante a reflexão colaborativa sobre as práticas.
<input type="checkbox"/> O isolamento profissional condiciona a inovação e a melhoria das práticas.
<input type="checkbox"/> Deveria existir formação para este tipo de ação.
<input type="checkbox"/> Este tipo de ação só deveria desenvolver-se se prevista nos horários dos docentes.

II - Trabalho colaborativo.

A - Já tive oportunidade de refletir sobre a observação colaborativa:

(colocar: S – Sim; N – Não e OS – Outra situação/Sem opinião)

1. Em diálogo com os colegas.
 2. Em reunião de departamento ou grupo disciplinar.
 3. Em ações de formação.
 4. Na formação inicial.
- Outra: Qual?



B - Acho que a observação colaborativa:
(colocar: C – Concordo; D - Discordo e \$O - Sem Opinião)

1. Contribui para o desenvolvimento profissional do docente.
2. Contribui para o sucesso escolar dos alunos.
3. Expõe as nossas fragilidades.
4. Retira-nos tempo a outras tarefas.
5. Contribui para a autorreflexão.
6. Contribui para que alguns professores se aproveitem do trabalho dos outros.

C - Sobre o trabalho colaborativo.
(colocar: C – Concordo; D - Discordo e \$O - Sem Opinião)

1. Não vejo vantagens nesse tipo de trabalho.
2. Prefiro trabalhar sozinho.
3. Interessa se for realizado entre colegas do mesmo grupo disciplinar.
4. Interessa no âmbito do Departamento.
5. Interessa com colegas do mesmo conselho de turma.
6. Outra resposta:

D - Condições para que haja um clima propício à observação colaborativa:
(colocar: S – Sim; N – Não e OS – Outra situação/Sem opinião)

1. Existência de confiança mútua.
2. Tempos previstos nos horários.
3. Disponibilidade para trabalhar colaborativamente.
4. Conhecimentos de como trabalhar em colaboração.

III - Relativamente à observação colaborativa entre colegas:

Que vantagens identifico:

Que problemas ou constrangimentos identifico:

Obrigado pela colaboração.

Deixe neste quadro um número de referência, para relacionar com posterior questionário (por exemplo n.º de CC ou outro)	
---	--

Documento 6 – Relatórios do Coordenador do Projeto

(excertos do 1º relatório)

D – AVALIAÇÃO

Considerando algumas das as reflexões, efetuadas pelos professores observadores e observados no encontro de pós-observação:

- A observação entre pares permite criar um clima de partilha em que cada interveniente beneficia dos conhecimentos e experiência do outro.
- Ambas as docentes têm larga experiência de ensino, o que constitui um elemento facilitador na observação de aulas. No entanto, são sempre um motivo de reflexão sobre as práticas instituídas, para que estas possam melhorar.
- Este processo fomentou:
 - a reflexão, a análise e o diálogo quer antes da realização da aula quer após;
 - interação bem como a colaboração e troca de experiências entre o professor observador e o professor observado.
- O número de aulas de observação é insuficiente para alcançar melhorias consideráveis. Mesmo assim foi importante. Nas aulas como observadora para conhecer turmas diferentes com ritmos de aprendizagem diferente, acrescido do facto de ser uma oportunidade de nos enriquecer através da análise do trabalho dos colegas. Como observada, na partilha e discussão com a colega observadora.
- Este processo requer a existência de professor substituto no 1.º ciclo.
- Veio destabilizar o horário letivo, sobretudo houve tempo disponibilizado, para a pré observação e pós observação, tempo que se sobrepõe a outras atividades.
- Este processo requer alguma (bastante) disponibilidade de tempo, dificultando a sua aplicação. Os professores estão com excessivo trabalho nas escolas.

F – DESAFIOS

Tradução de "*ideias*", acerca do desenvolvimento, presente e futuro, desta ação de melhoria, partindo das reflexões produzidas pelos professores observadores e observados.

- Alargar este processo a novas dimensões do trabalho realizado pelo Agrupamento, de modo a identificar mais objetivamente os fatores que condicionam o (in)sucesso e apoiar a definição de estratégias de promoção do sucesso escolar.
- Importará otimizar este processo de melhoria no sentido de haver uma recuperação das aprendizagens, efetivando a articulação entre os professores envolvidos na medida programada, através da atribuição de horas para a conceção deste tipo de intervenção específica, de forma a poder proceder-se à criação de modelos de trabalho diferenciados e, posteriormente, partilhá-los com todos os elementos do grupo/ disciplina a que fazem parte.
- Os progressos realizados nas diversas dimensões do trabalho do Agrupamento facilitarão novas oportunidades de desenvolvimento organizacional, pelo que importa dar continuidade às ações de modo que se assumam como práticas regulares do Agrupamento; disseminar as boas práticas adotadas na melhoria dos resultados de português para promover melhores aprendizagens nos restantes domínios.
- Achamos que este processo pode constituir uma mais valia para enriquecer o processo ensino/aprendizagem, sendo também uma forma de fomentar a interajuda, assim como promover momentos de reflexão e formação entre os educadores intervenientes.
- A observação colaborativa pode ser uma estratégia para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, podendo também ser usada como estratégia de formação interpares.
- Este processo requer disponibilidade de tempo para os professores o aplicarem.
- É necessário programar ações de formação para refletir sobre esta temática.

Anexo 6

Questionário: Professores Supervisionados e Supervisores do Ensino Básico e Ensino Secundário

Exmos. /as Senhores/as Professores/as:

O presente questionário integra-se num estudo a realizar no âmbito de uma tese de mestrado, direcionada ao tema Supervisão Pedagógica e Avaliação de docentes, pela Universidade Católica Portuguesa.

Agradecemos a vossa colaboração na resolução do presente questionário. A confidencialidade das vossas respostas é garantida, fazendo parte do protocolo de investigação.

Gratos pela cooperação.

Questões

1- Indique o género.

Feminino; Masculino.

2- Indique a sua idade.

menos de 30 anos; de 31 – 40 anos ;

de 41 – 50 anos; mais de 51 anos.

3- Indique o Departamento a que pertence.

Departamento de Ciências Sociais e Humanas; Departamento de Expressões; Departamento de Línguas; Departamento de Matemática e Ciências Experimentais; Outro.

4- Indique a Habilitação académica que possui.

Bacharelato; Licenciatura; Mestrado Pré-Bolonha; Mestrado Integrado; Mestrado Académico; Doutoramento; Outro.

5- Indique o tipo de profissionalização.

Profissionalização em serviço; Estágio profissionalizante; Outros.

6- Qual o tempo de serviço?

Menos de 5 anos; de 10 a 20 anos; de 21 a 30 anos; mais de 31 anos.

7- Indique em que situação contratual se encontra.

Quadro de Escola Não Agrupada/Quadro de Agrupamento; QZP; Contratado; Outro.

8- Indique as várias funções que já desempenhou enquanto docente.

Diretor de Turma; Coordenador dos Diretores de Turma; Coordenador de Departamento; Delegado/Representante de grupos disciplinar; Diretor; Subdiretor; Outro.

9- Selecione 3 termos que associa a Supervisão.

Desenvolvimento profissional; Reflexão; Controlo; Obrigação; Trabalho colaborativo; Fiscalização; Monitorização; Avaliação; Imposição; Castigo.

10- Já vivenciou práticas supervisivas? Se Sim, em que contexto?

Sim; Não.

Estágio Profissionalizante; Avaliação do Desempenho Docente; Outro.

11- Que apreciação global faz relativamente à Supervisão em curso no agrupamento?

Nenhuma; Fraca; Razoável; Satisfatória; Boa; Muito Boa; Excelente; Outra.

12- O que considera mais importante num supervisor? Indique até 5 aspetos.

Autoridade; Competência comunicativa e afetiva; Capacidade de analisar e avaliar; Ser reflexivo e fomentar a reflexão; Favorecer a autonomia; Ser mais velho; Possuir conhecimento; Possuir experiência; Ser perspicaz; Trabalhar colaborativamente; Possuir formação específica para o cargo; Pertencer ao quadro da escola.

13- Qual o processo pelo qual foi designado Supervisor?

Tempo de serviço; Pertencer ao quadro da Escola/Agrupamento; Formação Académica e Contínua;

Nomeação; Eleição; Outro.

14- Neste agrupamento e como supervisor, durante este ano letivo, a quantas aulas já assistiu?

Nenhuma, o processo ainda não deu início;

de 1 – 5; mais de 5.

15- Quantos professores foram observados nesse mesmo período?

Nenhum; de 1- 15; de 16- 30; mais de 31.

16- Neste agrupamento e como supervisionado, durante este ano letivo, quantas aulas suas já foram assistidas?

Nenhuma, o processo ainda não deu início;

de 1 – 5; mais de 5.

17- Enquanto supervisionado, o supervisor que assiste às suas aulas é sempre o mesmo?

Sim; Não; Às vezes.

18- Como supervisor, quais os materiais que utiliza numa aula assistida?

Grelha de observação criadas por mim; Grelha de observação criada pelo grupos disciplinar e/ou departamento; Tomas de nota/registos; Outros.

19- Enquanto supervisor, antes da aula assistida, como procede com o supervisionado?

Analiso as planificações sozinho; Não me reúno com o supervisionado; Analiso e discuto com o supervisionado as planificações numa reunião informal; Analiso e discuto as planificações com o supervisionado numa reunião formal; Dou sugestões; Outro.

20- Enquanto supervisor, depois da aula assistida, como procede com o supervisionado?

Não me reúno com o supervisionado (passe para a pergunta número 22); Analiso sozinho a aula; Analiso e discuto com o supervisionado a aula, informalmente; Analiso e discuto com o supervisionado a aula,

formalmente; Dou sugestões; Outro.

21- Indique quais os aspetos discutidos após uma aula assistida.

Cumprimento da planificação; A didática; O comportamento do professor na sala de aula; O comportamento dos alunos; O domínio dos conteúdos por parte do professor; Outro.

22- Quais os constrangimentos sentidos por si ao longo do processo superviso, quer como supervisor quer como supervisionado? Indique 3 aspetos.

Preferência por trabalho individual; Controlo por parte do supervisor; Inutilidade de intervenção de outros no meu trabalho; Crispação e mal-estar na situação de observação; Medo; Associação da Supervisão à Avaliação do Desempenho Docente; Outro.

23- Ao longo do processo superviso, que características da cultura profissional docente identificou na sua forma de trabalhar e na dos seus colegas, quer como supervisor quer como supervisionado? Escolha a que considere mais presente.

Individualismo; Colaboração espontânea; Colaboração obrigatória – colegialidade artificial; Balcanização.

24- Quais as transformações nas relações profissionais que destaca como mais importantes com a implementação da Supervisão? Selecione 1 opção que considere pertinente.

Mais trabalho colaborativo; Menos trabalho colaborativo; Partilha de experiências; Acentuado isolamento profissional; Outro.

25- Identifique 3 influências da implementação da Supervisão nas práticas docentes.

Maior autonomia por parte dos professores; Maior envolvimento e preparação, por parte dos professores, nas atividades letivas; Estímulo para a realização de investigação-ação; Melhorias nos resultados académicos dos alunos; Outro.

Anexo 7

Dados obtidos da aplicação do questionário

Gráfico 1

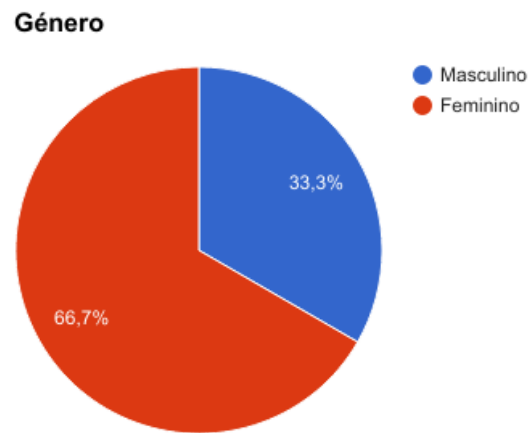


Gráfico 2

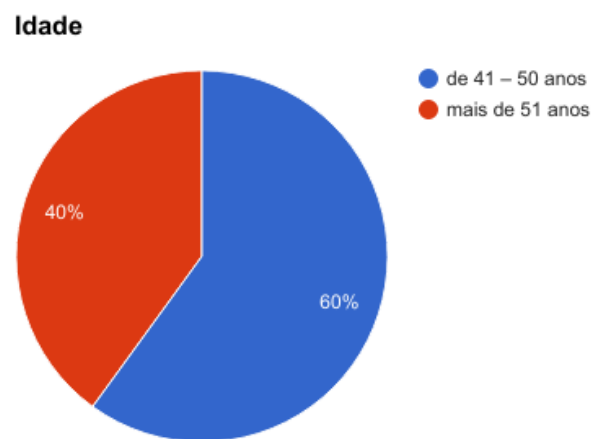


Gráfico 3

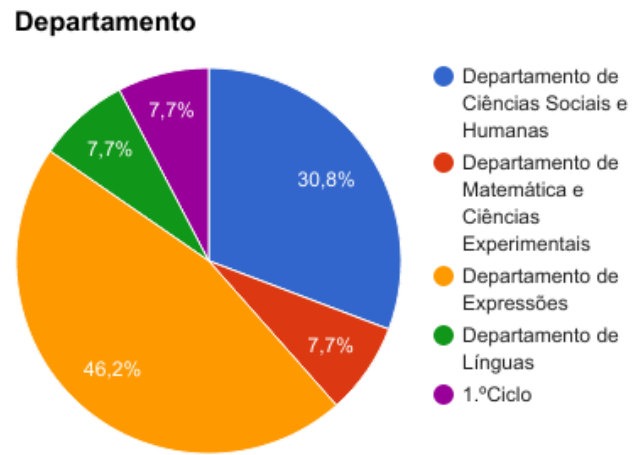


Gráfico 4

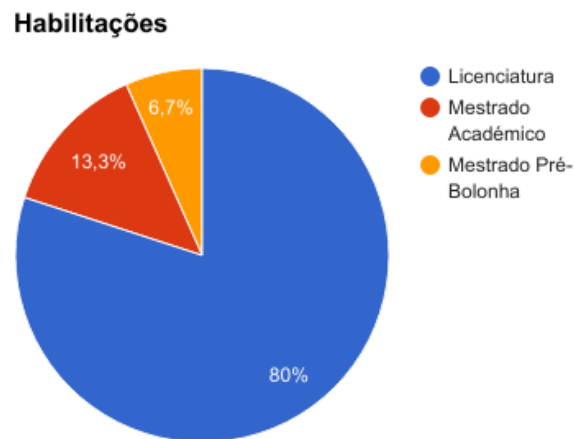


Gráfico 5

Profissionalização

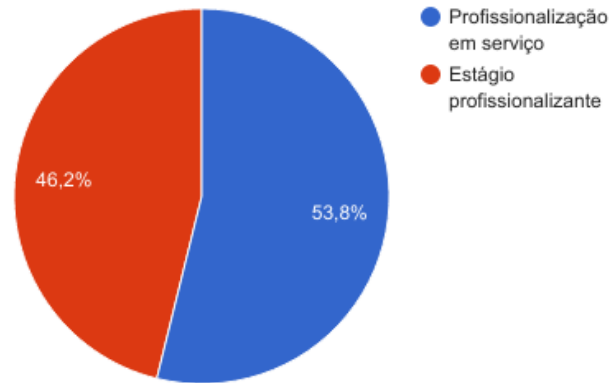


Gráfico 6

Tempo de serviço

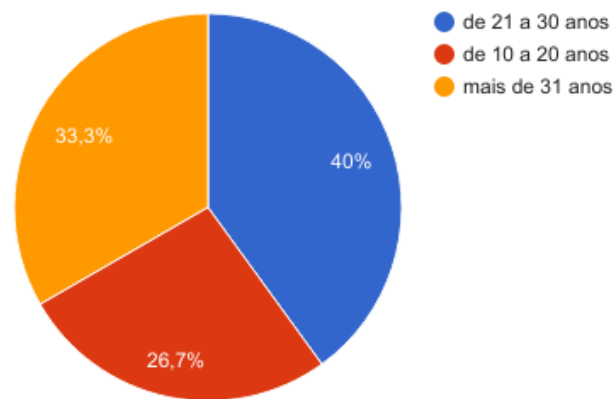


Gráfico 7

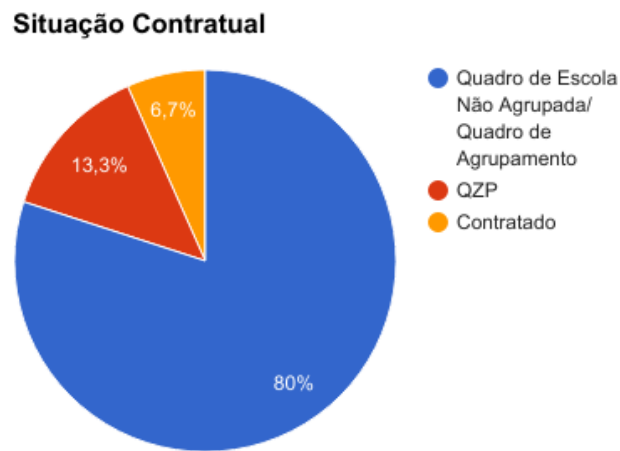


Gráfico 8

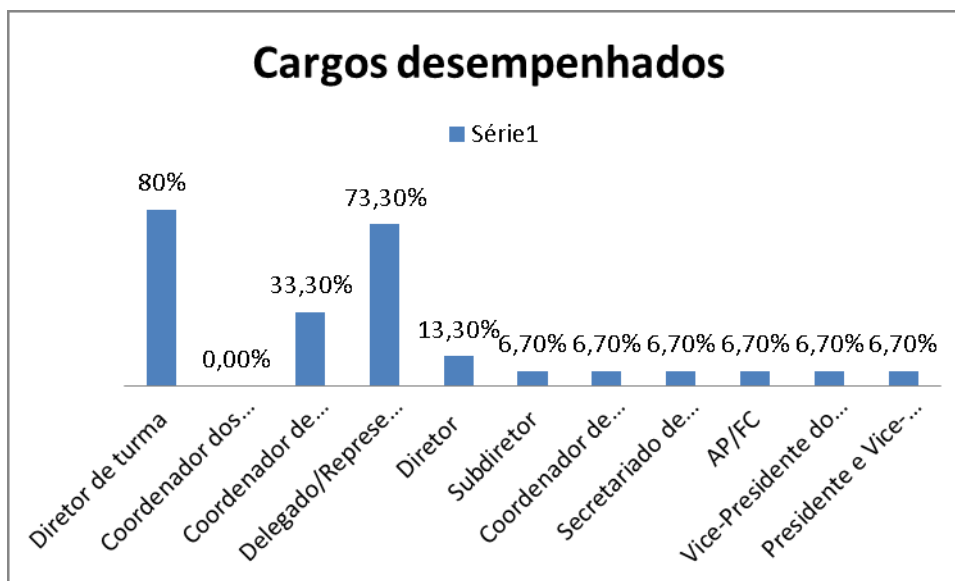


Gráfico 9

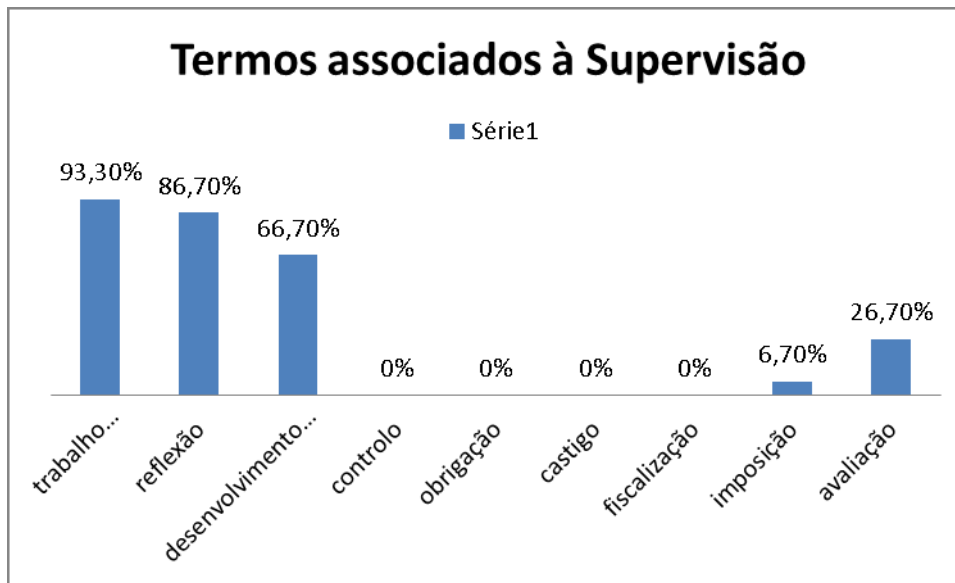


Gráfico 10

Práticas supervisivas vivenciadas

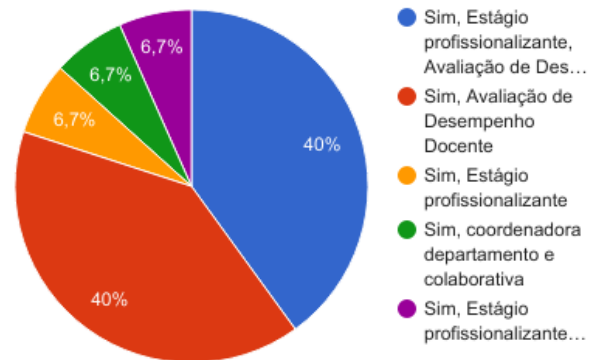


Gráfico 11

Apreciação feita à Supervisão em curso no Agrupamento

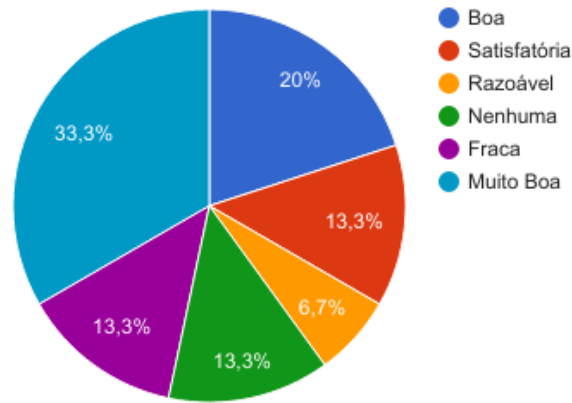


Gráfico 12

Aspetos mais importantes num Supervisor

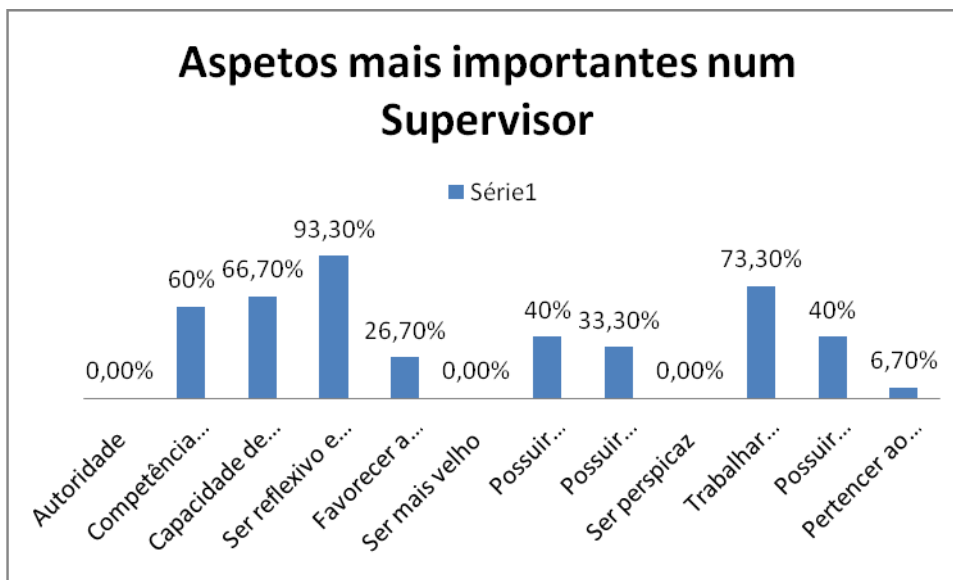


Gráfico 13

Processo de designação:Supervisor

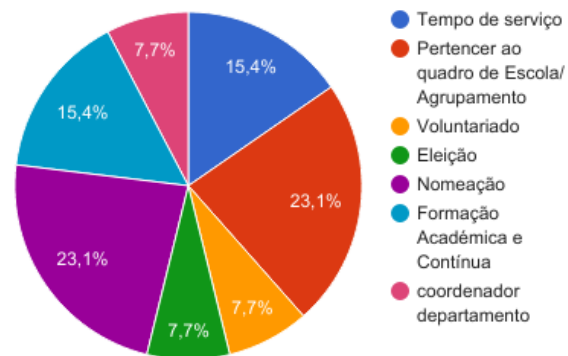


Gráfico 14

Aulas assistidas enquanto Supervisor

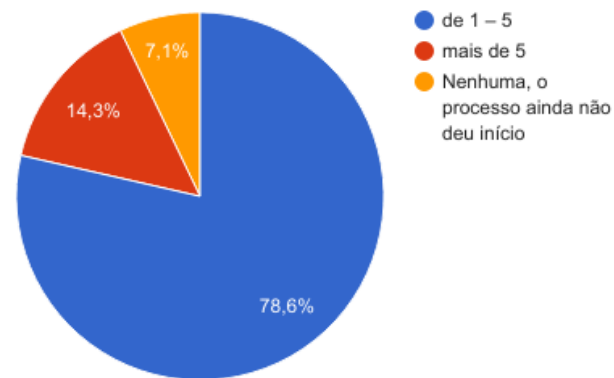


Gráfico 15

Professores observados no mesmo período

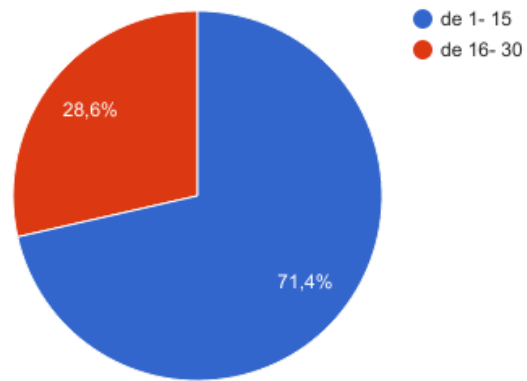


Gráfico 16

Aulas assistidas enquanto supervisionado

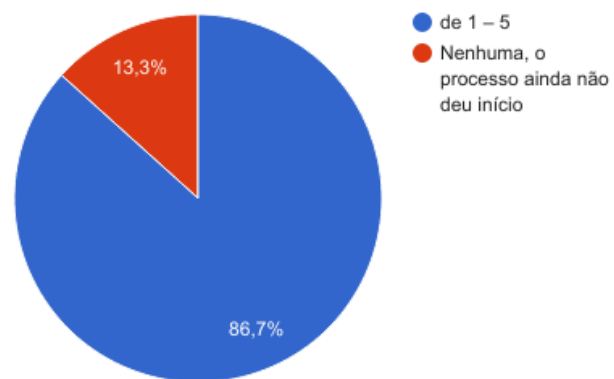


Gráfico 17

Observação de aulas: o mesmo supervisor

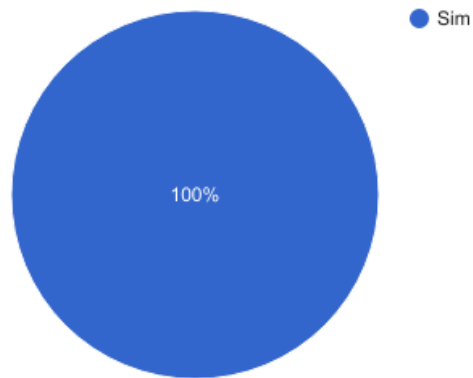


Gráfico 18

Materiais utilizados numa aula assistida

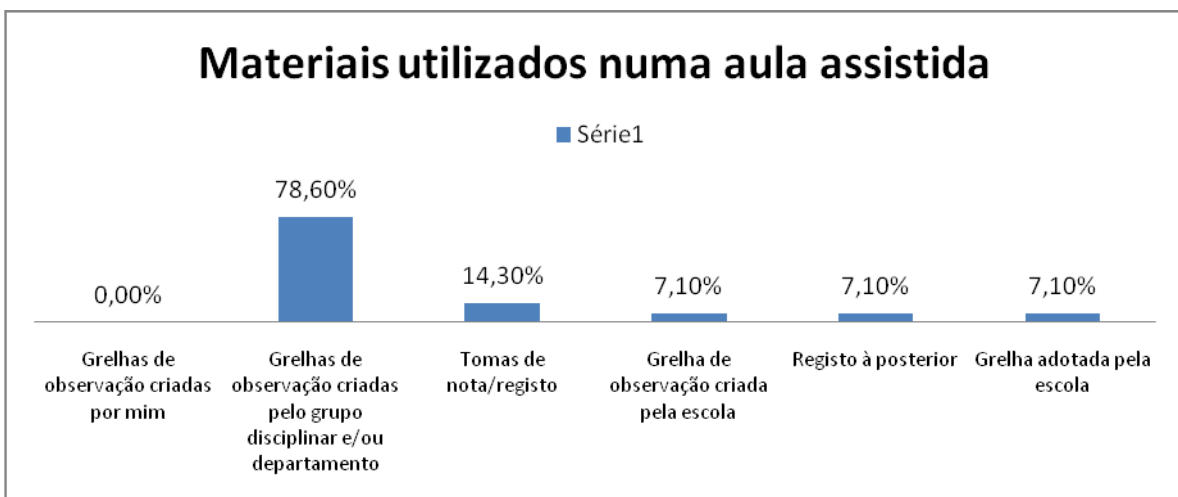


Gráfico 19

Procedimentos do Supervisor antes da aula assistida

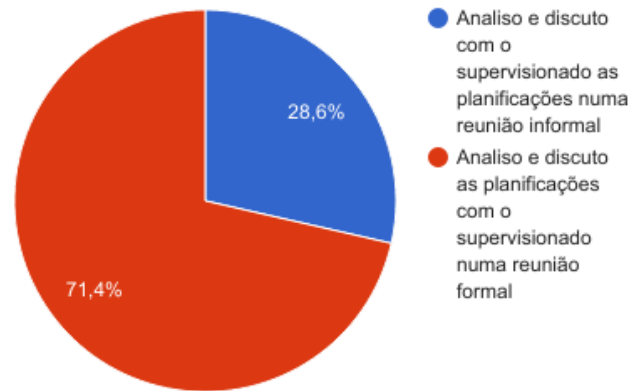


Gráfico 20

Procedimentos do Supervisor depois da aula assistida

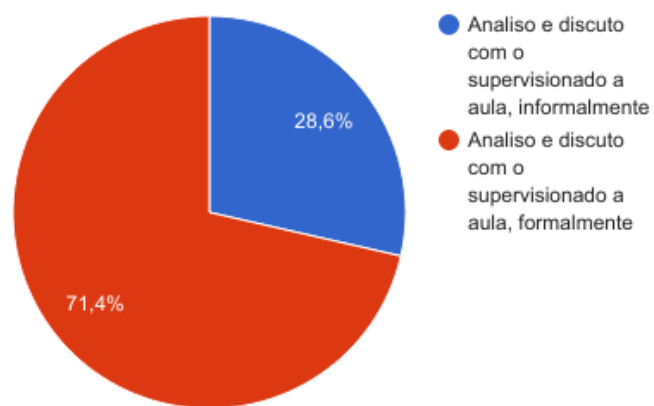


Gráfico 21

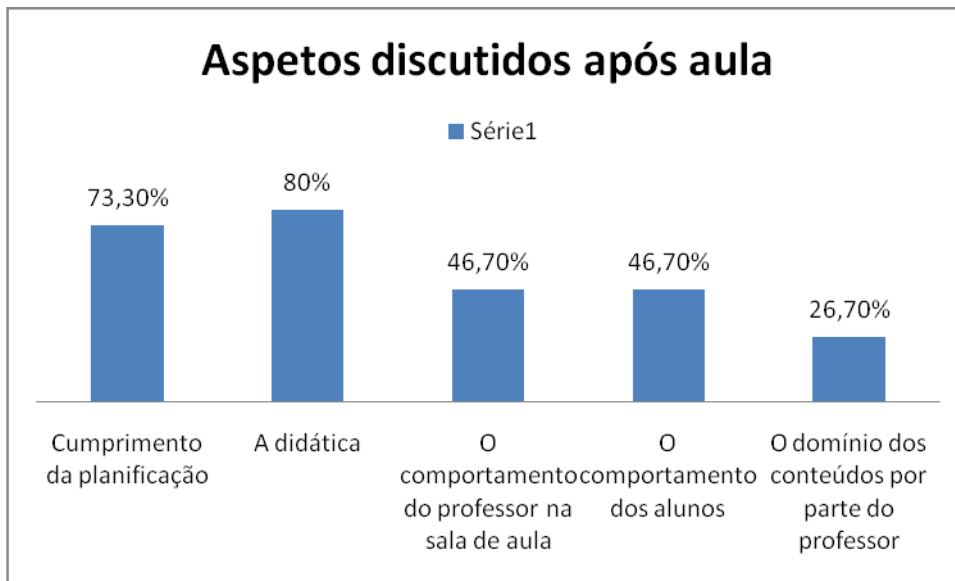


Gráfico 22

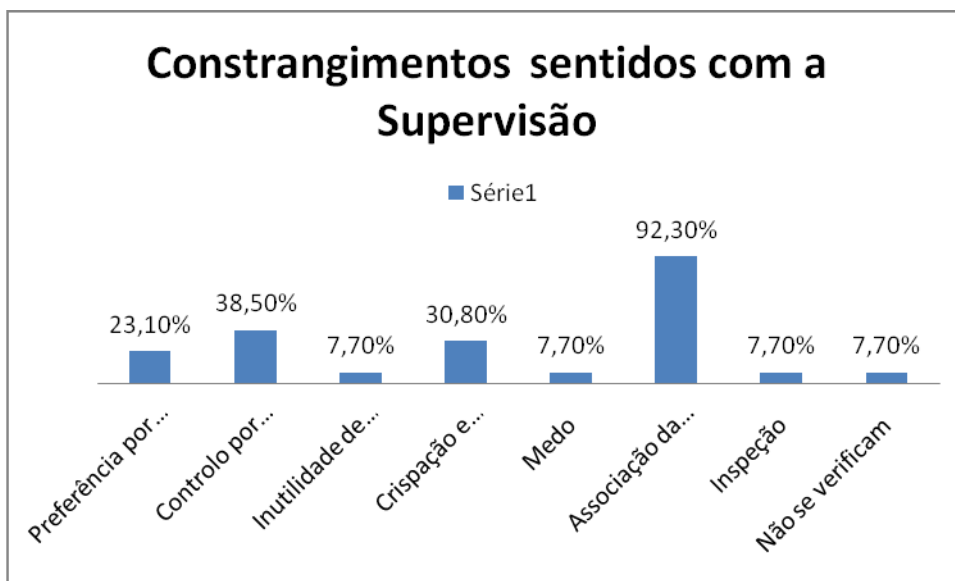


Gráfico 23

Características da Cultura Profissional Docente

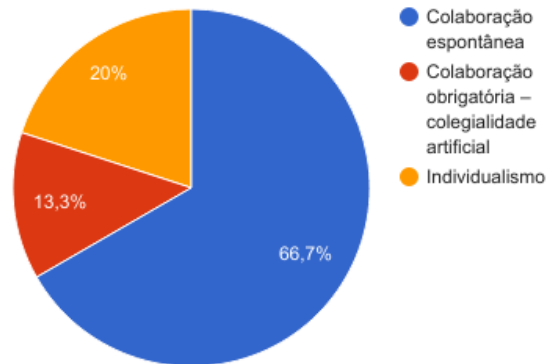


Gráfico 24

Transformações nas relações profissionais com a implementação do processo

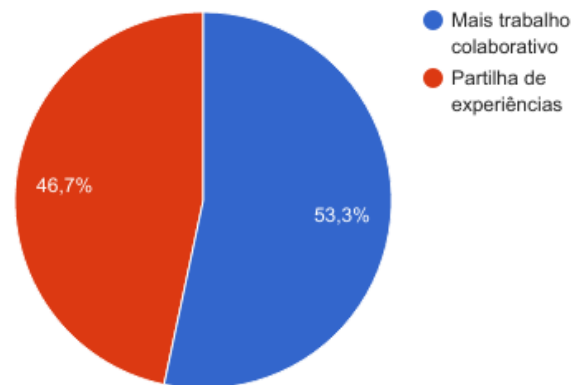


Gráfico 25

