

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**O PAPEL DA SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO
CONTÍNUA: PERSPETIVAS E CONTRIBUTOS**

Maria Manuela Neves Lopes

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Área de Especialidade em Supervisão e Orientação da
Prática Profissional**

Dissertação Orientada pelo Professor Doutor Luís Alexandre Fonseca Tinoca

2018

*O valor das coisas
não está no tempo
que elas duram,
mas na intensidade
com que acontecem.
Por isso, existem
momentos inesquecíveis
coisas inexplicáveis
e pessoas incomparáveis.*

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

O culminar de um trabalho desta natureza deixa-nos um pouco divididos, entre a noção de missão cumprida depois de todas as dificuldades por que passamos e uma certa nostalgia por se ter chegado ao fim.

Para que esta etapa se cumprisse foram muitos os que me acompanharam, desde logo os professores e colegas do Mestrado, particularmente a Anabela Val, o Fernando Albuquerque, a Filomena Fouto e a Sílvia Ferreira, a quem agradeço profundamente a amizade, o companheirismo e a partilha de conhecimentos.

Ao Professor Luís Tinoca pela disponibilidade para orientar este trabalho, tornando possível a concretização desta investigação.

Aos meus colegas e amigos com quem partilho o meu dia a dia na escola, que sempre me incentivaram a continuar, em especial à Mariana, ao Celestino e à Teresa.

A todos os meus amigos que ao longo desta jornada me foram motivando e dando coragem para não desistir.

Ao Professor Jorge Pinto pelas conversas que fomos tendo durante a realização de uma Pós-Graduação que frequentei e que viriam a desembocar nesta aventura.

Aos Diretores dos Centros de Formação que gentilmente disponibilizaram a informação necessária para este estudo.

A todos os professores que responderam ao questionário.

À Professora Fátima Capelo pela amabilidade com que se dispôs a partilhar algumas das suas experiências na área da supervisão.

À minha família, em especial ao meu pai pelos valores que me transmitiu, ao meu irmão, ao meu marido pelo apoio incondicional, às minha filhas Marta e Matilde pelo carinho, pela ajuda e por me fazerem acreditar que era possível.

Por último, mas estará sempre em primeiro, à minha saudosa Mãe!

Resumo

A supervisão tem vindo a ganhar uma importância cada vez mais relevante no seio da escola. Assim, este estudo pretende, não só compreender a forma como a supervisão está a crescer ao nível da formação contínua dos professores, como o seu real contributo para o desenvolvimento profissional. As questões de investigação que nortearam este trabalho passaram por:

- Recolher dados que comprovem ou não o aumento de ações de formação na área da supervisão.
- Perceber se há uma relação direta entre as Escolas TEIP, as que têm Contrato de Autonomia e as que foram sujeitas a Avaliação Externa e as que solicitam ações de formação na área da supervisão.
- Conhecer o conceito que os professores têm da supervisão.
- Comparar o conceito da supervisão em dois grupos de professores: com ou sem formação nesta área.
- Contribuição da supervisão para o desenvolvimento profissional.

Esta investigação seguiu uma metodologia qualitativa e quantitativa. Ao contrário do que alguns autores advogam, os métodos quantitativos e os qualitativos não têm de ser antagónicos, podem mesmo complementar-se e assim permitirem uma visão mais ampla e uma compreensão mais profunda do estudo em causa.

Participaram neste estudo três Diretores de Centros de Formação de Professores e oitenta e oito Professores dos Agrupamentos de Escolas envolvidos. Os dados foram recolhidos no ano letivo 2016-2017 e contemplam a análise da legislação que dá suporte às diferentes vertentes do trabalho, os Planos de Formação dos CFAE, respeitantes aos anos 2014-15, 2015-16, 2016-17 e um inquérito por questionário.

As principais conclusões do trabalho revelam a forma como a supervisão está a crescer ao nível da formação contínua, este dado é reforçado tanto pelos diversos projetos que têm vindo a nascer nas escolas, fruto da formação especializada nesta área, como pela necessidade de responder às solicitações da Tutela.

Palavras chave: Supervisão; Modelos de Supervisão; Formação Contínua de Professores; Desenvolvimento Profissional

Abstract

Supervision has been gaining increasing importance within the school context. Thus, this study intends not only to understand how supervision is growing in terms of continuous teacher training, but also as an actual contribution to the professional development. The research questions, which guided this project, are:

- Collect data which prove or not the increase of training in the area of supervision.
- Find out if there is a direct relationship between Educational Areas of Priority Intervention schools, the ones that have Autonomy Contracts, the ones which have been subject to External Evaluation and those that request training in the area of supervision.
- Get to know the professors' concept of supervision.
- Compare the concept of supervision lying within two groups of professors: with or without training in this area.
- Supervision's contributions to the professional development.

This investigation followed both a qualitative and quantitative methodology. Opposite to what some authors advocate, these two methods do not have to be antagonic, they can even complement each other and allow for a broader view and deeper comprehension of the study in question.

Three directors from Teacher Training Centers participated in this study as well as eighty-eight professors from the schools involved.

The data was collect in the school year of 2016-2017, through the analysis of the legislation that gives support to differents aspects of work, the plans of formation (CFAE) regarding the years 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017 and a questionnaire survey.

The main conclusions of this work are the way supervision is growing in terms of continuous teacher's training. This fact is reinforced by the projects that have been growing at schools, specialized formation in this area, as a way of responding to superior instances.

Keywords: Supervision; Supervision Models; Contínuos Teacher Training; Profissional Development.

Résumé

La supervision pédagogique gagne de plus en plus d'importance dans les écoles. Ainsi, cette étude veut comprendre, non-seulement, la manière dont la supervision pédagogique se développe au niveau de la formation continue des enseignants, comme savoir sa réelle contribution en ce qui concerne le développement professionnel de ces derniers. Les questions de recherche qui ont orienté ce travail ont été les suivantes.

- Recueillir des données qui prouvent ou pas l'augmentation des actions de formation dans le domaine de la supervision pédagogique.
- Comprendre s'il y a une relation entre les écoles TEIP, celles qui ont des Contrats d'Autonomie, celles qui ont été soumises à l'évaluation externe et ainsi, comprendre si ce sont celles-ci qui veulent des actions de formation dans le domaine de la supervision pédagogique.
- Connaître le concept que les professeurs ont de la supervision pédagogique.
- Comparer le concept de la supervision pédagogique entre deux groupes de professeurs: ceux qui ont et ceux qui n'ont pas de formation dans ce domaine.
- Contribution de la supervision pédagogique pour le développement professionnel.

Cette recherche a suivi une méthodologie qualitative et quantitative. Au contraire de ce que certains auteurs défendent, les méthodes qualitatives et quantitatives ne doivent pas être antagoniques, elles peuvent même être complémentaires et ainsi, permettre une vision plus vaste et une compréhension plus profonde de l'étude en question.

Dans cette recherche, nous avons compté avec la participation de trois directeurs de Centres de Formation de professeurs et quatre-vingt-huit enseignants des écoles impliquées. Les données ont été recueillies hors de l'année scolaire 2016-2017, à partir de l'analyse de la législation qui supporte les différents points de vue de ce travail, des plans de formation des centres de formation de professeurs concernant les années scolaires 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017 et une enquête sous forme de questionnaire.

Les principales conclusions de cette recherche démontrent comment la supervision pédagogique est de plus en plus présente dans la formation continue, cette réalité est renforcée par les différents projets menés à bout dans les écoles, fruit de la formation spécialisée dans ce domaine et par le besoin de répondre aux instances supérieures.

Mots-clé: Supervision Pédagogique; Modèles de Supervision Pédagogique;
Formation Continue des Professeurs; Développement Professionnel.

Índice

Índice de Figuras	ix
Índice de Quadros	ix
Índice de Tabelas	ix
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo 1 - Perspetivas teóricas sobre supervisão.....	5
1.1. Modelos de supervisão	5
Capítulo 2 – Conceito de formação contínua/desenvolvimento profissional	18
2.1. Modelos de formação contínua.....	18
Capítulo 3 – Enquadramento normativo.....	25
3.1. Escolas TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária)	25
3.2. Escolas com Contrato de Autonomia	26
3.3. Avaliação Externa.....	27
PARTE II.....	29
CAPÍTULO 1 - Metodologia.....	29
1.1. Opções Metodológicas	29
1.2. Descrição do estudo.....	30
1.3. Definição e caracterização da amostra	32
CAPÍTULO 2 - Apresentação dos dados	33
2.1. Análise documental	33
2.2. Inquérito por questionário	35
2.3. Tratamento e interpretação dos dados	35
CAPÍTULO 3 – Discussão dos Resultados	64
Referências Bibliográficas.....	70
ANEXO I.....	77
ANEXO II.....	80

Índice de Figuras

Figura 1 - Fases do ciclo da supervisão clínica, segundo Goldhammer e outros (1980)	6
Figura 2 - Fases do ciclo de avaliação clínica, segundo Cogan (1973)	6
Figura 3 - A supervisão como forma de ensino	7
Figura 4 - Visualização da concetualização sobre supervisão	17

Índice de Quadros

Quadro 1 - Características fundamentais das abordagens supervisivas	9
Quadro 2 - Síntese das características fundamentais das abordagens supervisivas	10
Quadro 3 - Supervisão pedagógica: uma visão transformadora	11
Quadro 4 - Ciclo de observação	12
Quadro 5 - Estilos supervisivos	13
Quadro 6 - A supervisão na sua evolução	16

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Grau académico (variável independente)	55
Tabela 2 – Teste de Tukey (post-hoc)	56
Tabela 3 – Tabela Descritiva	57
Tabela 4 - Formação especializada (variável independente)	57
Tabela 5 – Teste de Tukey (post-hoc)	58
Tabela 6 – Tabela Descritiva	58
Tabela 7 - Tempo de serviço (variável independente)	59
Tabela 8 – Teste de Tukey (post-hoc)	59
Tabela 9 – Tabela Descritiva	60
Tabela 10 - Designação da escola/agrupamento (variável independente)	61
Tabela 11 – Teste de Tukey (post-hoc)	61
Tabela 12 - Tabela Descritiva	61
Tabela 13 - Ciclo em que exerce (variável independente)	62
Tabela 14 - Teste de Tukey (post-hoc)	62
Tabela 15 - Tabela Descritiva	63

ABREVIATURAS

CFAE – Centro de Formação de Agrupamentos e Escolas

CNE – Conselho Nacional Educação

DGIDC – Direção-Geral Inovação do Desenvolvimento Curricular

DGE – Direção Geral de Educação

DL - Decreto Lei

FENPROF- Federação Nacional dos professores

FNE- Federação Nacional de Educação

IGEC – Inspeção Geral Educação e Ciência

L - Lei

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

ZEP – Zone d'Action Prioritaire

Introdução

As questões ligadas à supervisão têm vindo a ganhar um lugar cada vez mais importante no seio das escolas e nos discursos políticos, mas por motivos inversamente opostos ao que pretendemos apresentar neste estudo¹. Enquanto professores temos de acompanhar não só o ritmo das mudanças que a sociedade vai sofrendo, como o que nos vai sendo exigido pela Tutela, pelo que as razões que presidiram à escolha do tema em estudo partiram, por um lado, do facto de o agrupamento em que exerço funções ter sido sujeito a avaliação externa no segundo ciclo de avaliação, e constatar que uma das recomendações da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) apontava a supervisão da atividade letiva como estratégia destinada à melhoria das aprendizagens e resultados. Por outro lado, enquanto professora, quis aprofundar esta temática para conhecer e compreender as crenças dos professores, as suas motivações e as resistências que continuam a persistir face à supervisão. Deste modo, parece-nos pertinente investigar o crescimento da supervisão na formação contínua dos professores, atendendo a que os estudos publicados se têm centrado mais na formação inicial de professores².

Uma das questões que se coloca de imediato quando se reflete sobre a problemática da supervisão nos nossos dias é perceber, em termos teóricos e concetuais, qual a perspetiva em que nos colocamos. Citando Alarcão & Canha (2013:19), “a supervisão pode concretizar-se segundo duas modalidades: uma predominantemente formativa estimulante do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas e das instituições; e outra de pendor inspetivo, fiscalizador, que coloca a ênfase no controlo.”

Situando-nos numa linha formativa, consideramos importante focar o estudo, tentando perceber de que modo a supervisão é sentida como uma necessidade de formação e assim compreender em que moldes e regularidade esta surge nos planos de formação dos agrupamentos de escolas. No entanto, por que sabemos que as questões da supervisão estão muito ligadas à avaliação docente e à avaliação das escolas, introduzimos um novo elemento que é perceber até que ponto as práticas supervisivas estão mais presentes em determinadas

¹ Lei nº. 31/2002 de 20 de Dezembro Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

² Huberman, 2007 citado em Revista Lusófona de Educação, Formação e supervisão: o que move os professores? Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra Anabela Teixeira Marques & Alcina Manuela de Oliveira Martins

escolas. Referimo-nos às Escolas com Contrato de Autonomia, às Escolas TEIP e às que fizeram parte do segundo ciclo de Avaliação Externa.

Atendendo ao recente interesse pela temática da supervisão nas escolas, pretendemos conhecer os planos de formação de alguns Centros de Formação de Professores (CFAE) nos últimos três anos (2014-15, 2015-16, 2016-17) e verificar em que medida esta constatação se traduz no aumento do número de ações de formação no âmbito da supervisão.

Neste contexto, emergem as seguintes questões de investigação:

- Como é valorizada a supervisão na formação de professores?
- Qual o conceito de supervisão que os professores têm?

Este estudo pretende, numa primeira fase, clarificar o conceito de supervisão. Atendendo às várias designações que se conhecem para o mesmo termo, e sabendo da evolução que a supervisão tem sofrido ao longo dos tempos, é desejável que se consiga definir e compreender as diferentes aceções do mesmo.

Desejamos conhecer também a dimensão que a supervisão tem vindo a ganhar em termos de formação contínua dos professores, bem como a sua relevância no desenvolvimento profissional e ainda a sua sustentabilidade na escola do futuro.

O número de dissertações realizadas nos últimos anos revela bem o crescente interesse por esta área: esteja ela ligada à formação inicial de professores ou à formação contínua. Constata-se que as escolas vão dando expressão a projetos de supervisão colaborativa, no sentido de promover dinâmicas de partilha e de entreajuda entre os professores que fortaleçam os laços e ajudem à construção de uma identidade profissional. No entanto, ainda que os estudos chamem a atenção para a importância da supervisão como processo ao serviço da melhoria das práticas pedagógicas, alguns deles mostram que esses processos são ainda pouco sólidos nas escolas portuguesas, como nos dizem Pedro Fernandes e Preciosa Fernandes (2013).

A investigação desenvolvida por Coimbra (2013) revela que existem poucos estudos sobre como os professores entendem e praticam a supervisão. Assim, reveste-se de particular interesse esclarecer as crenças e os conceitos dos professores sobre esta matéria. Para a mesma autora, verifica-se a escassez de supervisão consistente, capaz de promover um ensino de qualidade e um desenvolvimento profissional efetivo. Além disso, coloca em evidência a necessidade urgente de trabalho colaborativo entre escolas e universidades.

Para Alarcão & Canha (2013:28) “a evolução do pensamento sobre a dimensão formativa da supervisão traduz mudanças nas concepções sobre questões educativas referentes a parâmetros como a relação entre a teoria e a prática, a formação inicial e contínua, a investigação e a ação, a investigação e a formação, a natureza do saber, a transmissão de saberes” [entre outras dimensões].

A formação de professores está consignada na lei há várias décadas, mas só com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em mil novecentos e oitenta e seis, se começaram a dar passos mais consistentes em relação à formação contínua dos professores. Durante um período bastante dilatado tivemos um modelo centrado mais no currículo do que na atividade letiva do professor e a formação era escolhida “por catálogo”. Os professores eram obrigados a frequentar um determinado número de ações de formação para angariar créditos que lhe davam acesso ao escalão seguinte, em termos de progressão na carreira. Neste momento, cada agrupamento de escolas é chamado a pensar o seu plano de formação e o plano anual de formação dos CFAE (Centros de Formação de Agrupamentos e Escolas) resulta da concertação dos planos dos diversos agrupamentos que o constituem.

No que diz respeito à estrutura do trabalho, o mesmo está organizado da seguinte forma:

A primeira parte do trabalho é constituída por três capítulos. No primeiro, proceder-se-á ao enquadramento teórico, sobre as perspetivas teóricas e os modelos de supervisão, de acordo com os nomes de referência. No segundo capítulo, serão abordados tanto o conceito de formação contínua/desenvolvimento profissional como os modelos de formação por que temos passado nas últimas décadas em Portugal. No terceiro capítulo, será apresentado o enquadramento normativo sobre o aparecimento das Escolas TEIP, das Escolas com Contrato de Autonomia e a Avaliação Externa das Escolas. Este quadro legislativo permitirá compreender melhor o motivo pelo qual foram escolhidas estas três categorias de escolas para o estudo.

Na segunda parte do trabalho, encontraremos um primeiro capítulo onde serão abordadas as opções metodológicas, bem como a descrição do estudo e ainda a seleção da amostra e a sua caracterização. No capítulo dois, far-se-á a apresentação dos dados, colocando o enfoque em três domínios: a análise documental, o inquério por questionário e o tratamento e interpretação dos dados. Por último, teremos a discussão dos resultados, tendo em conta as questões formuladas inicialmente, assim como o quadro teórico de referência e os dados

recolhidos. Apresentar-se-ão alguns contributos e sugestões para futuros trabalhos de investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 - Perspetivas teóricas sobre supervisão

1.1. Modelos de supervisão

Como é sabido, em Portugal, a supervisão ganhou uma dimensão considerável a partir dos anos oitenta, muito por ação de Alarcão e Tavares que em 1987 publicam aquele que é considerado um marco nesta área do conhecimento – *Supervisão da prática pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, tendo-se afirmado e desenvolvido, sobretudo na formação inicial de professores, ainda que já se antecipasse a importância da supervisão na formação contínua. É nesta perspetiva que podemos identificar várias práticas de supervisão, as quais podem ser agrupadas em nove cenários, como sendo os mais significativos, no que diz respeito à praxis da supervisão.

O cenário da imitação artesanal

Os candidatos a futuros professores são colocados a trabalhar junto do mestre, o qual transmite toda a sua sabedoria. Neste contexto, não há lugar ao crescimento profissional individual, já que o que é valorizado é o perpetuar dos conhecimentos que são transmitidos do mais velho para o mais novo, através da imitação. Cedo se percebeu que os fenómenos cada vez mais complexos no seio das escolas exigiam outros modelos de formação.

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada

Neste cenário, os futuros professores devem ter conhecimento dos vários modelos teóricos, poder observar diferentes professores em ação ainda antes de iniciarem a sua atividade profissional, e a partir das suas reflexões devem assumir gradualmente a responsabilidade pelo seu ensino, ou seja, é reconhecido ao professor um papel ativo. No entanto, este modelo apresenta dificuldades na inclusão da teoria e da prática, situação que não sendo nova constitui um entrave significativo. Para Dewey a prática pedagógica deve seguir-se à teoria e ser gradual, permitindo que o professor possa participar ativamente e de forma progressiva nas atividades de ensino aprendizagem. Deste modo, o objetivo da formação de professores para o mesmo autor é fazer com que o professor seja capaz de observar, intuir e refletir.

O cenário behaviorista

No cenário behaviorista, o futuro professor tem a possibilidade de treinar isoladamente as várias competências consideradas essenciais à profissão, mas descontextualizadas do mundo real. Ou seja, através do designado “micro-ensino”, técnica psicopedagógica utilizada neste

modelo, o professor é chamado à ação de ensinar, sob alguns condicionalismos, nomeadamente a gravação das miniaulas em vídeo, que posteriormente são analisadas pelo próprio professor, sem que haja *feedback* por parte do supervisor.

O cenário clínico

No final dos anos cinquenta, Cogan, Goldhammer e Anderson desenvolveram um modelo de supervisão clínica que tinha como objetivo melhorar a prática de ensino dos professores, que passam a ser os agentes dinâmicos da formação. Com esta abordagem abre-se caminho à dimensão contextualizada do saber. A escola assume-se como centro de formação dos seus próprios profissionais³. De uma relação distante e hierarquizada, caminha-se no sentido de uma relação de proximidade, corresponsabilidade e colaboração (Rangel et al., 2005). É de salientar o papel preponderante do supervisor neste modelo. Para que haja sucesso, a colaboração entre o professor e o supervisor é fundamental, cabendo a este a função de ajudar e apoiar o professor a ultrapassar as dificuldades que vão surgindo.

Goldhammer e outros (1980) propõem cinco fases para o ciclo de supervisão.

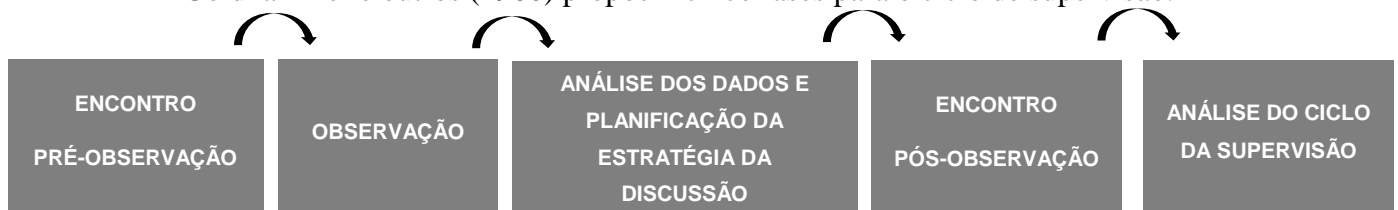


Figura 1 - Fases do ciclo da supervisão clínica, segundo Goldhammer e outros (1980)

Fonte: Alarcão & Tavares, 2003

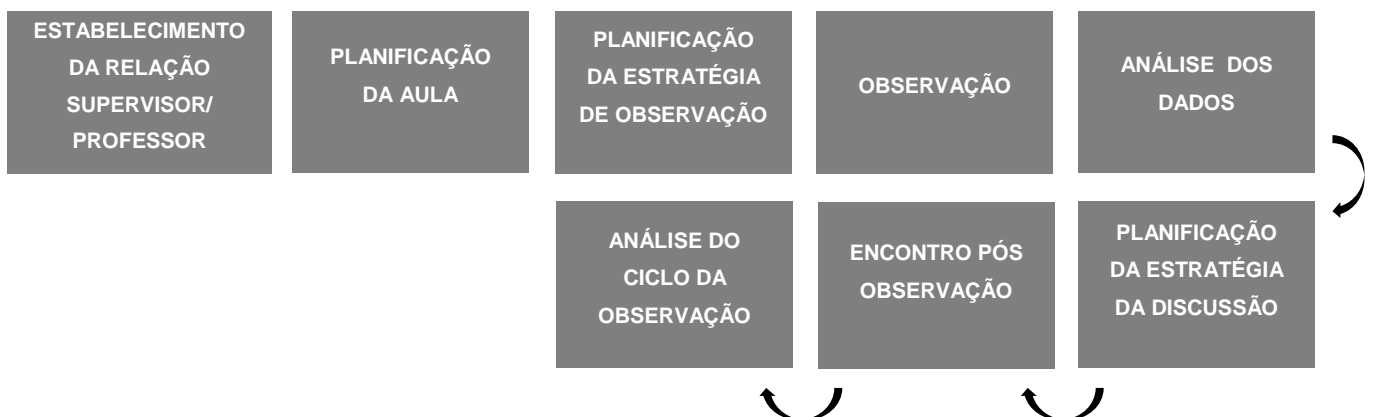


Figura 2 - Fases do ciclo de avaliação clínica, segundo Cogan (1973)

Fonte: Alarcão & Tavares, 2003

³ Veja-se, por exemplo, Nóvoa (2007)

O cenário psicopedagógico

E. Stones defende que o supervisor é um agente de ensino, que contribui para o desenvolvimento e aprendizagem do candidato a professor, e conseqüentemente ao desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos.

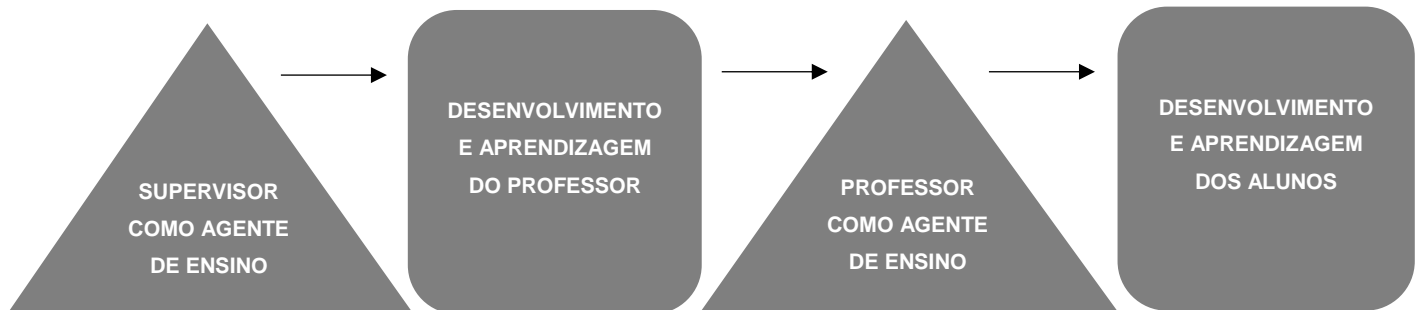


Figura 3 - A supervisão como forma de ensino

Fonte: Alarcão & Tavares, 2003

Centra-se na importância que é dada ao desenvolvimento da pessoa do professor, não havendo modelos exteriores pois o professor é o seu próprio modelo. Acredita-se na relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua atuação pedagógica.

O cenário reflexivo

Baseia-se no valor da reflexão na e sobre a ação, que ganhou uma grande notoriedade com Schön nos anos oitenta. Este alia o processo formativo à ação, experimentação e reflexão sobre a ação, conduzindo-nos para a metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando. Esta prática, segundo os autores, deve ser monitorizada por supervisores que possuam as características de alguém que sabe ouvir e dar *feedback*, daí a importância que o supervisor tem neste cenário. Cabe, pois, a este a capacidade de ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em conformidade e a sistematizarem o conhecimento que emerge da interação entre a ação e o pensamento.

O cenário ecológico

Este advém do modelo de desenvolvimento humano da autoria de Bronfenbrenner (1979), e que viria a servir de inspiração tanto a Alarcão e Sá-Chaves (1994) como a Oliveira Formosinho (1997). Estabelece uma interação entre o professor e o meio que o envolve, assumindo este último uma importância crucial. A supervisão tem, neste cenário, um papel de facilitar experiências diversificadas que o professor estagiário tem oportunidade de vivenciar e que fazem parte do desenvolvimento formativo e profissional do mesmo.

O cenário dialógico

Tem como expoente máximo as concepções de Waite (1995), em que se privilegia o papel dos professores enquanto classe profissional, mais do que a sua individualidade. Assume aspetos do cenário pessoalista e desenvolvimentista acentuando a dimensão política e emancipatória da supervisão. A supervisão aqui assume contornos situacionais. A análise recai mais nos contextos do que na ação do professor.

O cenário integrador

Surge como um cenário aberto, recetivo a diferentes situações e novos contextos. Assenta em três pilares essenciais: o professor está em constante desenvolvimento, que aprende a ensinar em ação e que o supervisor é um facilitador dessa aprendizagem, sendo o interlocutor entre as aprendizagens que o professor e os alunos realizam. Segundo os autores, Alarcão e Tavares (2003, p.41) os diferentes cenários apresentam todos eles aspetos válidos, na ótica da formação inicial de professores. Em relação à formação contínua, os investigadores apontam o cenário clínico como sendo aquele que mais se adequa ao desenvolvimento profissional ao longo da vida. Os mesmos autores consideram que, no momento atual, em Portugal, a diversidade de modelos de supervisão é tão díspar que se poderá falar numa certa indefinição concetual.

Rangel (2005) e Roldão e Mesquita (2017) apresentam-nos, de uma forma sintetizada, a leitura que fazem sobre as principais características das abordagens supervisivas.

Quadro 1 - Características fundamentais das abordagens supervisivas

ABORDAGENS DIMENSÕES	ARTESANAL	COMPORTAMENTALISTA	CLÍNICA	REFLEXIVA	ECOLÓGICA	DIALÓGICA
1. Realidade profissional	Saber transmitido	Corpo de conhecimentos e técnicas definidas a partir de investigações	Saber a construir	Ser dinâmico, contextualizado, emergente	Saber contextualizado e interativo	Saber pessoal e social
2. Acesso à realidade	pelo mestre	consignadas em modelos e competências a dominar,	por meio da análise relacional das práticas	construído a partir da prática	construído na interação ecológica	construído na interpretação
3. Objeto de formação	no exercício das funções educativas	com incidência na sala de aula,	Em sala de aula como "clínica",	do professor como educador e agente social	na sala, na escola, na comunidade	dos contextos da realidade educativa,
4. Metodologia de formação	por demonstração explicada e imitação comentada	por meio de demonstração e réplica,	Por observação análise e experimentação,	pela reflexão na e sobre a ação	por aprendizagem experiencial reflexiva	por meio do diálogo explicativo libertador
5. Interação pessoa/grupo	para que o aprendiz se autodesenvolva	com feedback corretivo do grupo	Numa perspectiva de autodesenvolvimento apoiado,	sozinho ou com os outros	na rede de interações	entre professor e supervisor
6. Local privilegiado de formação	num ambiente de escola como centro de formação	em ambientes geralmente simulados, experimentais,	Em ambiente de escola e colaboração de instituições de formação	em ambientes normais de escola (com ou sem colaboração)	estabelecida pela colaboração entre escolas e instituições de formação,	na escola como centro de formação
7. Função supervisiva	em que o mestre assume a responsabilidade por formar e	em que o supervisor é formador técnico	Numa relação supervisiva de colegas	numa relação supervisiva de facilitador exigente	organizadas e monitorizadas pelo supervisor	numa relação não hierarquizada
8. Avaliação	certificar, avaliando formativa e cumulativamente.	e em auto e hetero avaliação formativa e cumulativa referenciada.	E em avaliação formativa (e cumulativa)	que avalia formativa (e cumulativamente)	que avalia formativa e cumulativamente.	e em avaliação predominantemente formativa.

Fonte: Rangel (2005)

Quadro 2 - Síntese das características fundamentais das abordagens supervisionadas

ABORDAGENS DIMENSÕES	ARTESANAL	COMPORTAMENTALISTA	CLÍNICA	REFLEXIVA	ECOLÓGICA	DIALÓGICA
A. Saberes profissionais						
A1. Abrangência	Educação /Escola	Ensino	Ensino em sala de aula	Ensino/Educação /Escola	Ensino/Educação /Escola	Ensino/Educação /Escola
A2. Natureza	Saber adquirido na profissão	Saber técnico, aplicado, derivado da investigação	Saber profissional, construído na relação prática/teoria	Saber experienciado, refletido	Saber experienciado, multifacetado	Saber criticamente assumido
B. Formação profissional						
B1. Abordagem metodológica	Observação e imitação criativa do mestre	Modelagem	Análise das práticas e da experimentação	Reflexão na e sobre as práticas	Aprendizagem experiencial refletida	Diálogo interpretativo
B2. Atores	Aprendiz e mestre	Formando (s) e formador	Formando e supervisor	Formando e supervisor orientador	Formando (s) supervisor e outros professores	Professor e supervisor
C. Avaliação profissional						
C1. Finalidades	Certificar capacidade	Certificar competências	Desenvolver competências	Desenvolver metacompetências	Desenvolver e certificar (meta) competências	Consciencializar valores, competências e constrangimentos
C2. Modalidades	Cumulativa (e formativa)	Formativa (e cumulativa) referenciada	Formativa (e cumulativa)	Formativa (e cumulativa)	Formativa e cumulativa contextualizada	Formativa
C3. Responsáveis	Mestre	Formador e formandos	Formando e supervisor	Formando e supervisor	Formando e supervisor	Professor e supervisor
D. Papel da escola na formação	Escola como local central de formação	Laboratório ou escola como local telecomandado de formação	Escola (sem ou com colaboração de instituições de formação)	Escola (sem ou com colaboração de instituições de formação)	Rede de escolas e instituições de formação	Escola
E. Referenciais teóricos		Psicologia behaviorista Formação por competências	Cogan	Dewey, Shön, Zeichner	Alarcão e Sá- Chaves, Oliveira Formosinho	Waite

Para Vieira & Moreira (2011), a supervisão deve ir ao encontro de uma visão pedagógica, pois deve permitir tanto o reconhecimento como a aceitação da sua complexidade e incerteza. Shön (1987) considerava que as atividades supervisiva e pedagógica devem fazer parte integrante do mesmo processo, ou seja, investigar e melhorar a prática letiva. Assim, subentende-se que a pedagogia sem supervisão é menos pedagógica, o que leva a crer que cada professor deve ser capaz de se autorregular em termos da sua prática letiva.

Assumindo que defendemos uma conceção da supervisão orientada para a mudança transformadora e emancipatória, como nos dizem Vieira & Moreira, assente em valores da liberdade e da responsabilidade social, apresenta-se o Quadro 3 que sintetiza os princípios orientadores desta conceção da supervisão.

Quadro 3 - Supervisão pedagógica: uma visão transformadora

SUPERVISÃO		
Teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem		
↓	↓	↓
<ul style="list-style-type: none"> • Interação dos contextos pessoal, público e partilhado do conhecimento teórico e prático; • Construção pessoal e social do conhecimento teórico e prático; • Orientação transformadora e emancipatória da formação e da pedagogia escolar; • Valores de uma sociedade democrática: liberdade e responsabilidade social. 	<ul style="list-style-type: none"> Indagação crítica Intervenção crítica Democraticidade Dialogicidade Participação Emancipação 	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno: consumidor crítico e produtor criativo do saber • Professor: facilitador da relação • Aluno-saber: processo de aprender • Saber: construção dinâmica, transitória, e diferenciada • Focalização no processo de aprender: reflexão, experimentação regulação e negociação • Autonomização progressiva do aluno/cidadão • Clima democrático e informal • Posição crítica face à pedagogia, à escola, à sociedade

Fonte: baseada em Vieira et al. (2010)

Como já foi referido anteriormente, as propostas para a supervisão pedagógica quer sejam teóricas quer metodológicas, encontram-se muito diversificadas nos nossos dias. Contudo, o crescimento da reflexividade dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos é uma preocupação comum a todas elas.⁴

⁴ Veja-se, por exemplo, Alarcão, 1996a e 1996b; Alarcão & Tavares, 2003; Bizarro & Moreira, 2010; Oliveira- Formosinho, 2002; Moreira, 2001e 2005; Ribeiro, 1996 e 2006; Sá –Chaves, 2000a e 2002; Vieira, 1993a; Vieira et al. 2010

Comungando deste princípio, será oportuno enunciar as linhas orientadoras sobre a observação de aulas. Como já atrás se aludiu, consideramos que a aposta vai cada vez mais no sentido de uma supervisão horizontal, entre pares, esbatendo-se assim os sentimentos de desconfiança e de tensão entre o supervisor e o professor. Assim, podemos considerar que um ciclo de observação é composto por três fases: Pré-observação, Observação e Pós-observação.

Citando Reis (2011:9), um fator importante na transformação da imagem negativa acerca da observação poderá ser a alteração das relações de poder entre os mentores ou supervisores e os professores, dando a possibilidade a estes últimos de selecionarem os observadores, os focos de observação e os assuntos a discutir na reunião pós-observação. Torna-se necessário encarar a observação como uma oportunidade para os professores se envolverem, colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática.

Quadro 4 - Ciclo de observação

PRÉ-OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÃO	PÓS-OBSERVAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Promover um clima relacional facilitador da construção/ negociação de saberes. • Discutir as intenções estratégicas do professor relativamente à aula a observar. • Compreender os fatores contextuais relevantes à observação a efetuar. • Definir objetivos, enfoques e estratégias de observação e distribuir tarefas de observação entre os observadores. • Desenhar/adaptar instrumentos de observação, global ou focalizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adotar um comportamento discreto, não intrusivo de observação. • Recolher informação em função dos objetivos/formas de observação definidos. • Recorrer a diversas formas de registo da informação. • Conciliar os registos descritivos com registos interpretativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover um clima relacional facilitador da construção/negociação de saberes. • Fornecer feedback informativo e não ameaçador da auto estima /confiança do professor. • Descrever, interpretar, confrontar e reconstruir teorias e práticas. • Encorajar uma atitude indagatória face à prática. • Avaliar o ciclo de observação

Fonte: baseado em Vieira (1993a).

Também sobre o ciclo de supervisão, (Alarcão & Tavares, 2003) chamam a atenção para o facto de a supervisão ser uma ação multidisciplinar, faseada, continuada e cíclica. São consideradas as seguintes fases:

- a) Encontro pré-observação
- b) Observação propriamente dita
- c) Análise dos dados
- d) Encontro pós-observação

Poder-se-á ainda considerar uma quinta fase, de balanço ou avaliação de todo o processo.

No que diz respeito à tipificação dos supervisores, Glickman e os seus colaboradores trazem a lume a problemática dos “estilos supervisivos” e consideram a existência de três estilos principais – o não diretivo, o colaborativo e o diretivo.

Quadro 5 - Estilos supervisivos

FUNÇÕES ESTILOS	FUNÇÕES									
	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar/dirigir	Estabelecer critérios/metast	Condicionar
Não diretivo	■			■						
Colaborativo	■			■				■		
Diretivo	■							■		

Fonte: Glickman (1985), in Alarcão & Tavares (2003)

Ainda sobre os supervisores, diferentes autores são unânimes em afirmar que quanto maior for a relação de confiança que se estabeleça entre o supervisor e o supervisionado maior será o envolvimento e compromisso deste último, resultando daí ganhos significativos para a melhoria das aprendizagens dos alunos e da própria instituição escolar. Assim, Alarcão & Tavares (2003) enunciam alguns objetivos que o supervisor deve ter em conta para que os

professores adquiram determinadas capacidades e atitudes:

1. Espírito de autoformação e desenvolvimento.
2. Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
3. Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas.
4. Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria.
5. Capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.
6. Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos.
7. Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes.
8. Capacidade de trabalhar com os outros envolvidos no processo educativo.

Em relação às características do supervisor, os estudos levados a cabo por Blumberg (1976) colocam em confronto o que ele designou por supervisor real e supervisor ideal. No que diz respeito aos supervisores reais, estes assumiam uma atitude distante e artificial face aos professores, provocando sentimentos de inferioridade nos mesmos. Em relação aos supervisores ideais, estes adotavam uma atitude franca e flexível com quem era agradável trabalhar, permitindo que o professor tivesse um papel ativo na resolução das questões que se iam colocando no dia a dia. Ao tomarmos contacto com este estudo, verificamos que o papel do supervisor ideal está muito mais próximo do dos nossos dias. Como nos dizem Alarcão & Tavares (2003:43) “perspetivamos o supervisor como (...) alguém que tem como missão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor, mas que não vai fazê-lo como se este fosse um aluno do ensino básico ou secundário. (...) o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional.”

Sem pretender ser muito exaustiva, proponho-me traçar uma pequena retrospectiva da evolução do conceito de supervisão em Portugal, desde o seu início até aos nossos dias. Constatamos que Alarcão & Tavares (1987:18) entendiam a supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.”

Os mesmos autores consideram que a supervisão é um processo de “desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar

ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes” (2003:144).

Alarcão & Canha (2013:83) dizem-nos que a supervisão é a “ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais incluindo pré-profissionais e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa (...) transformadora de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento.”

A necessidade de reconcetualização do termo supervisão ao longo dos últimos tempos é bastante reveladora das alterações mais ou menos profundas que a escola, em sentido lato, tem vindo a sofrer. Alarcão & Canha (2013) mostram que em Portugal tem havido sempre uma certa dificuldade em conviver com o que a palavra supervisão encerra, daí encontrarem-se conceitos como: formação, *coaching*, gestão/administração, coordenação, liderança, mediação, monitorização, regulação, inspeção, fiscalização, avaliação, que pretendem ser sinónimos. A mesma ideia é partilhada por Roldão (2012) “a supervisão associou-se muitas vezes mais a dimensões de controlo do que de melhoria organizacional e desenvolvimento profissional, o que gerou alguma da “relutância” dos professores e escolas.”

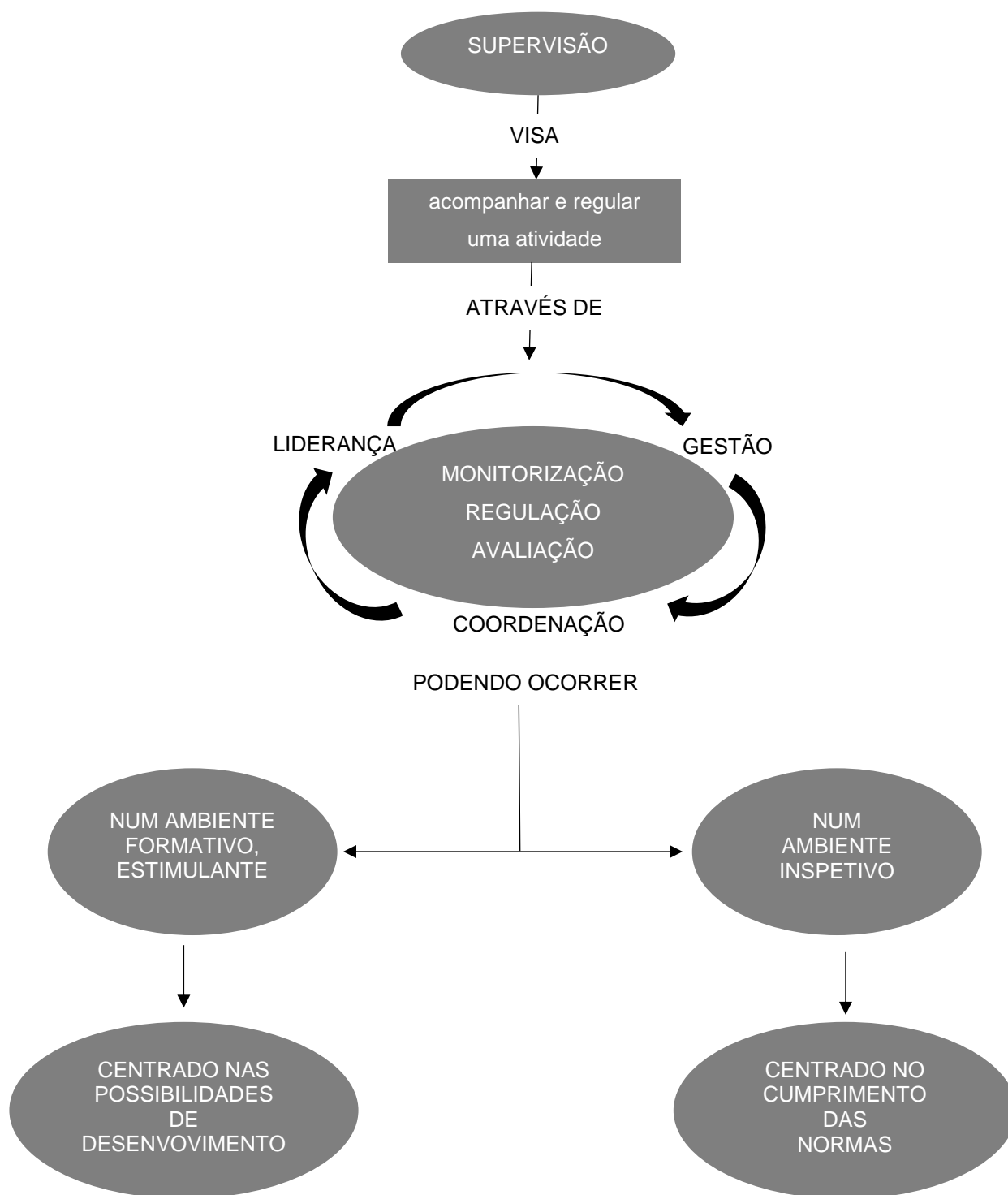
O quadro seis, que em seguida se apresenta, ilustra de forma bastante clara as diferenças que ocorreram em relação ao âmbito da supervisão. Tomando como exemplo algumas das afirmações, é interessante perceber que da formação inicial se passou à formação ao longo da vida (formação contínua), uma relação hierarquizada deu lugar a uma relação colaborativa, de uma supervisão vertical passamos à autossupervisão e à supervisão horizontal. Em suma, podemos dizer que o papel da supervisão tem vindo a ganhar um certo protagonismo, muito graças à sua evolução e desenvolvimento nos últimos tempos.

Quadro 6 - A supervisão na sua evolução

DE	PARA
Da formação de professores	à formação de outros profissionais.
Da formação inicial	à formação ao longo da vida.
De uma relação hierarquizada	a uma relação colaborativa.
De uma orientação normativa	a uma orientação reflexiva.
De uma atitude fiscalizadora	a uma perspetiva desenvolvimentista.
Do olhar sobre a técnica	à consideração sobre a crítica.
Da supervisão punitiva	à supervisão prudencial.
Da mera classificação	à avaliação formativa.
Da avaliação de comportamentos	à análise de competências.
Do feedback unidirecional	ao feedback colaborativo e interativo.
De uma supervisão vertical	à autossupervisão e à supervisão horizontal.
Da consideração da atividade em si	à relação pessoa/atividade/contexto.
De uma atitude passiva dos profissionais	a uma atitude questionante, transformadora.
Da microcontextualização	à multicontextualização ecológica.
Da sala de aula	à escola.
Da prática ocasional da supervisão	à prática sistemática.
Da qualidade do produto contextualizado	ao processo da sua consecução e sua relação com a qualidade.

Fonte: Alarcão & Canha, (2013)

Figura 4 - Visualização da conceitualização sobre supervisão



Fonte: Alarcão & Canha, (2013)

Acima, a figura quatro sintetiza os objetivos da supervisão num plano mais ou menos inspetivo e hierárquico. De acordo com os autores, a supervisão pode desenvolver-se segundo um plano mais controlador ou mais colaborativo.

Capítulo 2 – Conceito de formação contínua/desenvolvimento profissional

2.1. Modelos de formação contínua

A formação ao longo da vida está cada vez mais na ordem do dia, pela necessidade de estarmos mais aptos a cumprir com qualidade e eficácia o nosso trabalho. Ao professor pede-se diariamente a capacidade de desempenhar diferentes papéis e também mais exigentes. Um agente da educação será tanto mais reconhecido pelos seus pares e consequentemente pela sociedade, quanto maior for a sua capacidade de responder de forma capaz aos desafios com que é confrontado. No entanto, só com ferramentas adequadas, ou seja, com uma formação contínua bem alicerçada e adequada se pode almejar tal objetivo.

Segundo vários autores, não faz sentido falar em formação de professores em Portugal antes dos anos sessenta ou setenta. Tomemos como espaço temporal as últimas quatro décadas no nosso país e constataremos as mudanças que se foram operando ao longo dos tempos, no que à formação de professores diz respeito.

A Lei nº5 /1973, de 25 de julho, já enunciava alguma preocupação com a formação dos agentes educativos, mas de forma muito reduzida. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, no artigo nº 30, ponto 1 b, artigo nº35 do ponto 1 ao 4, a mesma consagra o direito de todos os professores à formação contínua, a qual deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira. A formação contínua dos professores ganha um incremento substancial com a “profissionalização em serviço dos professores”, regulada pelo Decreto-Lei nº580/1980 de 3 de dezembro, que só foi possível graças à criação em grande escala de cursos de formação contínua. Todavia, a preocupação centrava-se mais no desenvolvimento do sistema educativo do que propriamente na atividade profissional.

Em 1989, com a publicação do Ordenamento Jurídico da Formação de Professores, o Decreto –Lei nº249 de 9 de novembro, o qual prevê a formação não só como um direito, mas como um dever, enaltece o desenvolvimento profissional, a dimensão da investigação, da inovação e da autoaprendizagem e do seu envolvimento no meio. A obrigatoriedade da formação como condição para a obtenção de créditos que garantem a progressão na carreira é uma das bases deste modelo.

O Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário refere a formação contínua como uma das modalidades de formação, destacando a melhoria da qualidade de ensino.

Em 1992, é publicado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, mais tarde, em 1996, são-lhe introduzidas alterações, que reconhecem a importância de desenvolver uma escola autónoma e os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) como centros de formação.

Segundo Amiguinho (1993:31), na década de noventa a formação contínua de professores constitui-se como uma referência que ajuda a impulsionar as mudanças que se pretendem introduzir no nosso sistema educativo. Segundo o mesmo autor, é nesta década que se pode falar numa estratégia global de formação contínua. No entanto, apesar do reconhecimento da importância da formação, esta encobre várias “contradições, equívocos e ambiguidades.” O mesmo autor considera que é difícil distinguir o que é uma “boa” formação ou uma formação de “qualidade”. Amiguinho pensa que o futuro da formação contínua dos professores passará muito mais pela forma como as escolas e as instituições de formação souberem cooperar, do que pelos quadros legislativos em vigor. Desta premissa, depende a capacidade de construir e desenvolver mecanismos de formação e de mudança, de natureza inovadora, onde eventualmente a formação por “catálogo” possa existir, mas transformada em recursos que respondam a projetos mais globais de intervenção e formação.

Nóvoa preconizava (1991:70) que a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e por este motivo, a mesma não pode encarar o professor como um profissional isolado, mas como um elemento que faz parte de uma organização escolar. Neste sentido, segundo o mesmo autor, é importante deixar a “formação por catálogo” e construir dispositivos de partilha entre todos os que fazem parte do processo da formação contínua.

O Despacho nº 16794/2005, de 3 de agosto, veio trazer mudanças que estabelecem alterações no que diz respeito às normas para frequência e acesso à formação contínua. O referido despacho prevê que, para a progressão na carreira, pelo menos 50% das ações de formação realizadas pelos docentes devem respeitar a área relacionada com o domínio científico e didático do grupo disciplinar a que pertence o professor.

O Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, introduziu algumas alterações ao Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, nomeadamente no que se refere no artigo 14.º.

A publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que regulamenta a autonomia das escolas, não deixa de referir na alínea b) do n.º 2 do artigo 20º e na alínea d) do artigo 33º, a formação contínua, indicando que é ao diretor que compete, depois de “ouvir” o conselho pedagógico, aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente. Compete ainda ao conselho pedagógico, apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente.

A Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, no artigo 14º, alínea c) prevê que a formação inicial, contínua e especializada dos docentes deve ser formulada e proposta a partir dos resultados da avaliação.

O Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro veio introduzir não só mudanças significativas como redefinir o papel dos CFAE na sua organização e funcionamento, visando melhorar a sua capacidade em proporcionar um serviço de formação contínua orientado para o desenvolvimento profissional, a atualização científica e pedagógica ao longo da vida, a melhoria do ensino e uma maior eficácia nos processos de liderança, gestão e organização das escolas.

Esta nova conceção fará toda a diferença se, na sua génese, houver uma estratégia de agrupamento face à formação que efetivamente é necessária para determinada instituição. Assim, quanto mais depressa a escola/agrupamento construir a sua identidade, mais depressa consegue pensar o seu projeto de formação e sair da modalidade que nos foi acompanhando nas últimas décadas, a chamada “formação por catálogo”.

O Conselho Nacional de Educação CNE (2016) recomenda que o plano de formação das escolas /agrupamentos deve ser construído com base numa ampla participação dos professores evitando deste modo possíveis tendências unilaterais por parte do(a) diretor (a) enquanto principal órgão de administração e gestão de escola ou mesmo de estruturas de gestão intermédia.

Para Nóvoa, (1991) a formação contínua deve também contribuir para uma perspetiva crítico-reflexiva que traga aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais o professor deve ser chamado a desempenhar, em simultâneo, o papel de formador e de formando.

Relativamente à aprendizagem ao longo da vida, Nóvoa (2007) reflete sobre a emergência de um novo conjunto de deveres e o papel dos professores. As Novas Tecnologias

são as responsáveis pelas profundas alterações que se têm vindo a operar na sociedade, neste sentido, é particularmente importante que, ao nível da escola, os professores tenham não só competências tecnológicas, mas também pedagógicas que lhes permitam colocar a ênfase na construção do conhecimento. Nesta perspetiva, o papel do professor deixa de ser apenas um veículo de conhecimento para ser um mediador da aprendizagem, a qual deve ser significativa e fazer a diferença.

Segundo Ponte (2012:7), “(...) o processo de formação do professor (tanto inicial como contínua) é sobretudo um processo de desenvolvimento profissional. Este processo envolve o progressivo desenvolvimento das suas potencialidades, a construção de novos saberes, sendo marcado pelas dinâmicas sociais e coletivas e depende de modo fundamental da forma como se articulam os interesses, necessidades e recursos do professor e do seu contexto profissional.”

Numa perspetiva desenvolvimentista e evolutiva, Ponte defende que o desenvolvimento profissional do professor

corresponde a um processo de crescimento na sua competência em termos de práticas lectivas e não lectivas, no autocontrolo da sua actividade como educador e como elemento activo da organização escolar. O desenvolvimento profissional diz assim respeito aos aspectos ligados à didáctica, mas também à acção educativa mais geral, aos aspectos pessoais e relacionais e de interacção com os outros professores e com a comunidade extra-escolar (Ponte, 1997:44).

Zeichner (1993) considera que “o professor não aprende a ensinar apenas na formação inicial, mas ao longo de toda a carreira com as suas vivências e experiências e refletindo sobre elas”.

Nos finais dos anos oitenta, num trabalho sobre a formação contínua de professores, Rob McBride (1989) elencava um conjunto de princípios que, volvidos trinta anos, permanecem muito atuais:

- O reforço de modelos de colaboração entre todos os atores implicados: trabalho em conjunto, cooperação mútua, dispositivos contratuais, etc;
- A importância das dinâmicas de investigação-ação, que deem um suporte ativo às práticas reflexivas e as mobilizem como espaço de formação;
- A escolha de formações centradas nas escolas, em articulação íntima com os projetos organizacionais e a mudança das instituições escolares;

- A aposta em estratégias de formação contínua que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores.

Alarcão & Tavares consideram que nas últimas duas décadas se deram passos positivos no que diz respeito à formação contínua, ainda que este percurso nem sempre tenha sido regular. Apesar de tudo, o foco tem-se intensificado nas práticas e na aprendizagem experiencial-reflexiva e transformadora.

É neste contexto que os mesmos autores em 2003 chamam a atenção para a necessidade de uma formação contínua, onde a supervisão adquira outras expressões, como é o caso da autossupervisão. A emergência de projetos onde a supervisão assenta cada vez mais em práticas colaborativas é bem reveladora da importância que é dada à partilha de experiências no seio das escolas como fonte de enriquecimento pessoal, profissional e da própria instituição escolar. É nesta dimensão que, apesar dos recuos e avanços, nos devemos focar para intensificar e alargar este tipo de práticas (Alarcão & Tavares, 2003:113).

Nunca perdendo de vista o facto de que a formação contínua dos professores será tanto mais conseguida quanto maior for o envolvimento dos mesmos neste processo de aprendizagem, gostaríamos de revisitar a supervisão clínica, pelo facto de diversos autores considerarem que é a que melhor serve os objetivos da formação contínua. Alarcão & Tavares (2003) apoiando-se nos estudos de Smyth alertam para as diferenças substanciais que caracterizam a supervisão em geral e a supervisão clínica, esta destaca-se na medida em que atua de dentro para fora, sendo o foco colocado na observação e na reflexão sobre o ensino e na colaboração e entajuda dos colegas. Assim, o trabalho levado a cabo dentro da sala de aula entre professor, alunos e supervisor fica valorizado, pois no processo de ensino aprendizagem, passam a ser considerados elementos como a reflexão, formulação de hipóteses e perspetivas de mudança. Por outro lado, os mesmos autores (2003) consideram que na formação contínua, o professor observador e o professor observado tenderão a encontrar-se em pé de igualdade, não existindo a figura do profissional mais experiente e o menos experiente ou o avaliador e o avaliado. Deste modo, importa, apenas, que os professores comunguem da mesma perspetiva que os leve a quererem analisar, refletir sobre o que fazem, por que o fazem e com que objetivos e resultados. Apoiado no modelo de supervisão clínica, Smyth (1984) põe em evidência a importância do mesmo para a formação contínua, uma vez que aspetos como a avaliação ou a diferença entre supervisor e professor na formação inicial tornam-se insignificantes na formação contínua. A condição *sine qua non* é a existência de dois atores que estejam disponíveis para refletir sobre o que fazem, por que o fazem, com que objetivos e resultados.

Para Smyth existem três pilares que sustentam a sua experiência, são eles: a ação, a reflexão e a colaboração.

Assim, a autoavaliação aliada à observação e reflexão de outro docente, tem, segundo o autor, um valor inestimável. Trata-se de um verdadeiro projeto de investigação dos professores sobre o seu próprio ensino através de um caminho metodológico que inclui experiência, concetualização, ação, observação, reflexão e avaliação.

Smyth (1985b) construiu o seu projeto de formação contínua assente nas seguintes características:

- basear-se nas atividades ocorridas na sala de aula;
- orientar-se para a prática do dia a dia do professor;
- ser iniciado e controlado pelo próprio professor;
- não ser de natureza coersiva;
- ser concretizado em formas de colaboração entre colegas;
- estar isento de avaliação;
- basear-se em dados quantitativos ou descritivos.

Por outro lado, segundo o mesmo autor, para que haja lugar a um processo que atinja a sua plenitude há que considerar os seguintes elementos:

- vontade de participar livremente expressa pelos professores;
- certeza de que os colegas não vão exercer avaliação uns sobre os outros;
- apoios para levar a cabo a tarefa, incluindo a ajuda de quem possa esclarecer dúvidas sobre processos de recolha de dados e reflexão sobre os mesmos;
- uma organização de horários compatível, aspeto extremamente importante para permitir condições de colaboração e entre ajuda.

Também Zeichener (2000) defensor do paradigma reflexivo constatou que é fundamental a criação de uma cultura de comunidade reflexiva, caráter de voluntariado, autonomia dos membros relativamente à escolha dos assuntos a investigar, colaboração sistemática durante um período que não deve ser inferior a um ano. Será importante salientar que Portugal, nos últimos anos, segue as mesmas tendências. Contudo, a reforma radical e profunda que Alarcão & Tavares preconizavam há quinze anos ainda não aconteceu.

Consideramos fundamental que os professores, como outras classes profissionais, adotem uma postura de formação ao longo da vida.⁵

Apesar de alguns autores apontarem para a escassez de investigação sobre a supervisão numa perspetiva de formação contínua, ⁶somos levados a corroborar a opinião de Alarcão & Tavares (2003:129) quando referem que nos últimos anos, no nosso país, tem-se intensificado uma perspetiva da supervisão horizontal e colaborativa em que os professores se entre ajudam de forma a melhorarem a sua prática letiva, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e aprendizagem. Ainda neste contexto, os mesmos autores, referem-se à supervisão da prática educativa e não somente pedagógica, por considerarem que a supervisão educativa permite um trabalho verdadeiramente colaborativo e autêntico de forma a facilitar o desenvolvimento dos professores e consequentemente a melhorar a aprendizagem dos seus alunos.

Convocando uma vez mais António Nóvoa (2015) este traça três cenários possíveis para a escola do futuro: “É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação”. Certos de que a mudança é inevitável, convirá que nos impliquemos verdadeiramente num esforço comum de forma a criarmos os alicerces de uma escola que se quer cada vez mais inclusiva e equitativa, onde a preocupação deve residir, já não no acesso à escola para todos, mas no sucesso de todos, como constata determinados autores.

⁶ Veja-se 2012 “ formação e supervisão”

Capítulo 3 – Enquadramento normativo

3.1. Escolas TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária)

As políticas levadas a cabo pelo “Estado Novo”, que vigoraram durante cinquenta anos no nosso país, afastaram-no do desenvolvimento que marcou a Europa neste período temporal. Nos anos sessenta, em Portugal, o analfabetismo era de 60%, tendo baixado para cerca de 11% no início dos anos noventa.

Com a Revolução de 1974, houve um progressivo investimento na educação na tentativa de melhorar os baixos índices de escolaridade. No entanto, só em 1986 com a LBSE se conseguiu que a escolaridade obrigatória passasse para nove anos.

A entrada de Portugal para a Comunidade Europeia em 1985, foi um marco determinante para a construção de um país moderno e desenvolvido. É nesta medida que, em 1995, a educação torna-se uma prioridade estratégica. Porém, o investimento que foi necessário, não teve os resultados pretendidos, pois as transformações sociais sentidas foram muito profundas e a vários níveis, nomeadamente as que decorreram da massificação da educação.

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária surgem em 1996, com o Despacho nº 147-B, de 1 de agosto numa tentativa de melhorar a escola básica, tendo como inspiração as “zones d’action prioritaires” (ZEP) em França, que tinham subjacente uma filosofia de discriminação positiva, para as escolas e populações mais carenciadas e acreditava que os contextos sociais em que estão inseridas podem e condicionam muitas vezes o sucesso educativo.

“Neste contexto, a flexibilidade organizacional que se preconiza para as escolas que irão integrar-se, no ano lectivo de 1996-1997, na experiência dos territórios educativos de intervenção prioritária vai ao encontro do disposto no art. 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e converge com os objectivos da realização pessoal e comunitária de cada indivíduo que a mesma lei preconiza no seu art. 3.º”

Em 2008, com o Despacho Normativo nº55, de 23 de outubro, que regulamenta a constituição dos TEIP 2 é dado um novo estímulo ao Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, dirigido às escolas ou agrupamentos de escolas localizados nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, com significativo número de alunos em risco de exclusão

escolar e social. O principal objetivo do programa é a criação de uma escola pública baseada na promoção da educação para todos, com qualidade, orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social para a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática.

O Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro estabelece as prioridades do programa TEIP 3, através do qual se pretende alargar a medida e reforçar a autonomia das escolas de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados.

Atualmente, o Programa TEIP encontra-se implementado em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se sentem. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.⁷

3.2. Escolas com Contrato de Autonomia

O primeiro documento que aprova o regime de autonomia é o Decreto-Lei nº115-A de 1998, de 4 de maio que, no artigo 10º, remete para a Assembleia de Escola a aprovação das propostas de contrato de autonomia depois de ouvido o conselho pedagógico. No entanto, uma década mais tarde apenas 22 contratos tinham sido celebrados.

Em 2008, o Decreto-Lei nº75, de 22 de abril, reforça o regime de autonomia administração e gestão os estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, tendo conseguido que muitas escolas/agrupamentos (entre as quais escolas TEIP) celebrem contratos, uma vez que podem desta forma garantir mais recursos humanos e financeiros.

No entanto, esta medida em pouco veio beneficiar as escolas. Do estudo levado a cabo pela FENPROF (2014), os aspetos negativos suplantam largamente os positivos, atendendo ao não cumprimento dos acordos por parte da tutela, bem como à não existência de uma verdadeira autonomia tanto ao nível orçamental como ao nível da flexibilização curricular. As escolas deparam-se com barreiras inultrapassáveis quando pretendem implementar estratégias organizativas ou projetos específicos que colidam com os normativos legais. As vantagens

⁷ DGE- <http://www.dge.mec.pt/teip>

estão relacionadas sobretudo com a possibilidade de contratar meio psicólogo ou outro técnico. Por outro lado, a monitorização exige uma maior objetividade na definição de metas e apresentação de resultados escolares. De acordo com informação da FNE em julho de 2015, cento e sessenta Escolas/Agrupamentos tinham contrato de autonomia e quarenta e quatro eram escolas TEIP. Não será de desvalorizar o facto de na Península de Setúbal se concentrarem trinta e dois destes agrupamentos, dos quais dezoito têm Contrato de Autonomia⁸; onze são escolas TEIP e três são simultaneamente escolas TEIP com Contrato de Autonomia.

3.3. Avaliação Externa

A Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, estabelece que o controlo de qualidade se deve aplicar a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão. Nos termos da lei, a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola não agrupada ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa.

O segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas, que abrange agrupamentos de escolas e escolas da rede pública do território continental, teve início em 2011 estando prevista a sua conclusão em 2017. Para dar continuidade a esta atividade, no próximo ciclo de avaliação, foi criado um Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas – Despacho n.º 13342/2016, publicado no Diário da República n.º 215, 2.ª série, de 9 de novembro – com a missão de:

a) Analisar os diferentes estudos e pareceres sobre:

1. A Avaliação Externa das Escolas, em geral;
2. O modelo utilizado no segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas.

b) Definir:

1. O âmbito dos estabelecimentos de educação e ensino a abranger na avaliação externa;

⁸ Retirado de <http://www.jn.pt/.../governo-admite-alargar-numero-de-escolas-com-contrato-de-autonomia>

2. Os referentes e domínios de avaliação, as metodologias, a escala e nomenclatura de classificação, os intervenientes no processo, incluindo a constituição das equipas de avaliação e a periodicidade dos ciclos de avaliação.

c) Apresentar uma proposta de regime jurídico da avaliação externa das escolas.

Esta atividade visa:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar, a todos os níveis, a responsabilização, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.⁹

⁹ Página da IGEC

PARTE II

CAPÍTULO 1 - Metodologia

Na Parte I deste estudo tivemos oportunidade de apresentar um quadro teórico que permite clarificar o conceito do termo supervisão ao longo das últimas décadas, bem como a sua dimensão e relevância na formação contínua e desenvolvimento profissional. Em seguida, focar-nos-emos na explicação das opções metodológicas que tomámos com o objetivo de levar a cabo esta investigação.

1.1. Opções Metodológicas

A presente investigação teve como principal propósito compreender como é percebida e valorizada a supervisão entre os professores, assim como o papel que a mesma tem vindo a desempenhar na formação contínua e no seu desenvolvimento profissional.

Para a concretização dos objetivos definidos, foi adotada uma abordagem mista dado que foi feita a análise documental dos planos de formação de três CFAE, respeitantes aos anos de 2014-2015, 2015-2016 e 2016-2017 e foi aplicado um inquérito por questionário a uma amostra não probabilística – amostra de conveniência a professores de diferentes agrupamentos dos concelhos do Barreiro, Moita e Palmela.

Atendendo ao facto de estarmos perante um estudo de abordagem mista, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- i. Quadro de análise documental (Anexo I)
- ii. Inquérito por questionário (Anexo II)

O inquérito por questionário utilizado nesta investigação foi adaptado de um questionário validado por Vieira (1993), pelo que não houve necessidade de o testar previamente. Quanto à sua estrutura, este divide-se em duas partes:

A primeira parte diz respeito à identificação do professor: considerando a idade, o género, tempo de serviço, formação académica, formação especializada. A segunda parte é o corpo do questionário propriamente dito, com itens de resposta fechada. Foram concebidas vinte e cinco proposições relativas à importância da supervisão na formação dos professores. Foi usada uma tabela recorrendo à Escala de Likert, onde os respondentes escolheram um de entre os seis parâmetros que fazem parte desta escala, a saber: *discordo totalmente*, *discordo*,

discordo mais do que concordo, concordo mais do que discordo, concordo, concordo totalmente.

A escala de Likert requer que os entrevistados indiquem o seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude que está a ser medida. Atribuem-se valores numéricos às respostas para refletir a força e a direção da reação do entrevistado à declaração.

1.2. Descrição do estudo

Com este estudo pretendemos dar um contributo para um melhor conhecimento da perceção que os professores têm da supervisão e da importância que a mesma ocupa no quadro da atual formação contínua. Deste modo, a investigação decorreu em três momentos diferentes:

1º momento – revisão da literatura, com a pesquisa de diversos autores com trabalhos que atestam, por um lado, a importância do tema e a sua atualidade e, por outro, o seu posicionamento face à problemática em estudo.

2º momento – recolha de dados:

- Análise documental a partir dos Planos de Formação de três Centros de Formação de Professores e dos diversos diplomas legais.

- Aplicação de um inquérito por questionário aos docentes dos agrupamentos de escolas dos concelhos do Barreiro, Moita e Palmela.

3º momento – tratamento e análise dos dados estatísticos com a ajuda do *software* SPSS.

Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que as abordagens qualitativas e quantitativas podem ser complementares e que em alguns estudos isto é desejável, por exemplo, utilizando-se estatística descritiva e apresentando-se conjuntamente a interpretação de dados qualitativos. A esse tipo de opção costuma-se chamar triangulação metodológica.

Ainda segundo os mesmos autores, (1994) há uma premissa que não deverá ser esquecida que é o facto de um investigador ter como principal objetivo a construção de conhecimento e não o de opinar sobre determinado contexto ou fenómeno social.

No que se refere às etapas da pesquisa qualitativa, estas são praticamente as mesmas da quantitativa e serão definidas e desenvolvidas de acordo com as diferentes matrizes paradigmáticas que forem escolhidas. De acordo com Morse (1994) a sequência de fases e tarefas na realização de um estudo qualitativo pode ser representado segundo Valles (1997) da seguinte forma:

Quadro 8 - Sequência de fases e tarefas na realização de um estudo qualitativo

- 1. FASE DE REFLEXÃO**
 - 1.1 Identificação do tema e questões a serem investigadas
 - 1.2 Identificação de perspectivas paradigmáticas
- 2. FASE DE PLANEAMENTO**
 - 2.1 Seleção de um contexto
 - 2.2 Seleção da primeira estratégia
 - 2.3 Preparação do investigador
 - 2.4 Redação do projeto
- 3. FASE DE ENTRADA EM CAMPO**
 - 3.1 Seleção de informantes ou casos
 - 3.2 Realização das primeiras entrevistas ou observações
- 4. FASE DE COLETA PRODUTIVA E ANÁLISE PRELIMINAR DE DADOS**
- 5. FASE DE SAÍDA** de campo e análise intensa de dados
- 6. FASE DE REDAÇÃO DE RESULTADOS**

Fonte: baseado em Morse (1994) e Valles (1997)

De acordo com o quadro apresentado é substancialmente mais fácil perceber até que ponto as etapas são ou não cumpridas.

Segundo Creswel (2007: 33) as abordagens mistas são muito menos conhecidas do que as qualitativas ou as quantitativas, pois envolvem a recolha e análise de dados das duas formas num único estudo. Para o mesmo autor, a ideia de reunir diferentes métodos terá tido origem em 1959, quando Campbell e Fiske usaram metodologias diferentes para estudar a validade das características psicológicas.

Partindo do pressuposto de que as metodologias é que devem servir a investigação e não o contrário, como defendem diversos autores (Fortin, 2009). Reichardt e Cook (2004) afirmam que um investigador para responder a um problema de investigação não tem de seguir forçosamente um dos dois paradigmas - quantitativo ou qualitativo - pode mesmo escolher uma combinação com as características de cada um deles. Os mesmos autores destacam as principais diferenças de cada um dos paradigmas. Enquanto o quantitativo contempla uma conceção global positivista, hipotético dedutiva, particularista, orientada para os resultados, o paradigma qualitativo prevê uma conceção global fenomenológica, indutiva.

Os objetivos da investigação quantitativa consistem sobretudo em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias. A investigação qualitativa interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou pelos produtos a que se chega. As técnicas mais utilizadas são a observação participante, a entrevista e a análise documental.

1.3. Definição e caracterização da amostra

Para este estudo usou-se uma amostra por conveniência constituída por professores dos agrupamentos de escolas do Barreiro, Moita e Palmela. Foram realizados contactos dirigidos à Direção de dez (10) agrupamentos de escolas através de correio eletrónico. Apesar da amostra não ser representativa da população, mesmo assim é possível fazer uma análise dado que responderam oitenta e oito professores.

Segundo Afonso (2014), a técnica do questionário permite alcançar três áreas de recolha de informação. a) pode centrar-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe; b) pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere; c) pode selecionar o que o respondente pensa ou crê. Para que o questionário seja fiável, é necessário que se garantam alguns pressupostos em relação aos inquiridos. Em primeiro lugar é importante que os respondentes assumam uma atitude de cooperação, depois é fundamental que ao responderem, digam o que sabem, querem ou pensam. A informação recolhida através desta técnica, consiste não no que as pessoas pensam, mas no que dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas no que elas dizem que preferem. Tratando-se de um questionário respondido online, o controlo do investigador sobre o dispositivo é muito reduzido, o que pode constituir uma limitação considerável.

Para o mesmo autor, a construção de um questionário tem como objetivo primordial converter a informação obtida por parte dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de indivíduos e a contextos diferentes. Em relação ao questionário que foi aplicado, ao universo anteriormente mencionado, não houve necessidade de o testar, uma vez que o mesmo foi adaptado de um questionário previamente validado por Vieira (1993). O questionário ¹⁰é constituído por 25 proposições, as quais são medidas através de uma Escala de Likert com seis categorias de respostas, variando entre o *discordo totalmente* e o *concordo totalmente*.

¹⁰ Ver anexo I

CAPÍTULO 2 - Apresentação dos dados

Este capítulo organiza-se em torno de duas questões: a análise documental feita a partir dos planos de formação de três CFAE em relação às ações de formação no âmbito da supervisão e a opção pelo inquérito por questionário.

2.1. Análise documental

Para Bardin (1977), a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”. Ainda segundo o mesmo autor, a análise documental sobretudo por classificação-indexação e por intermédio de procedimentos de transformação, têm como objetivo, analisar e representar de forma resumida as informações provenientes dos elementos pesquisados, que permitem elaborar um documento secundário com o máximo de informações pertinentes sobre a temática em foco.

No caso do nosso estudo, foram analisados os planos de formação de três CFAE, respeitantes aos anos de 2014-2015, 2015-2016 e 2016-2017 e registadas as ações numa grelha criada para o efeito.

Os dados recolhidos através da análise documental foram confrontados com a análise do inquérito por questionário, permitindo o cruzamento de dados sobre o problema em estudo. Após a análise dos planos de formação dos CFAE previamente selecionados, podemos confirmar que o ano 2014 marca uma viragem no aparecimento da supervisão como uma área de formação sentida como necessária pelos professores. A esta tendência não será alheia o facto de o 2º ciclo da Avaliação Externa das Escolas ter tido início em 2011-2012 e uma das recomendações da IGEC centrar-se na supervisão da prática letiva como estratégia para a melhoria dos resultados escolares. Esta inferência decorre da leitura de vários Relatórios da IGEC e constata-se que todos eles, independentemente da avaliação que é feita à escola, preveem esta medida.

Assim, entre os anos 2014 e 2017, assiste-se a uma clara valorização desta temática na formação contínua dos professores. Esta afirmação é corroborada pelo número de ações que fazem parte dos CFAE no total dos três anos (vinte). No CFAE 1 as ações de formação têm sido uma constante, verificando-se que o público alvo tem sido diversificado (professores dos diferentes ciclos de ensino). Fazendo uma análise às ações de formação realizadas, verifica-se que há ações específicas sobre a temática e outras que podem ser designadas como transversais, mas incluem a supervisão nos seus objetivos. É o caso das ações *Olhar a Escola como entidade*

organizacional aprendente e Coaching Orientado para o Professor ambas tiveram início no ano letivo 2014-2015, mas têm tido continuidade nos anos subsequentes¹¹. No CFAE 2 as ações na área em apreço têm tido relevância. *Boas Práticas: contributos para o desenvolvimento profissional, A supervisão Pedagógica e a Prática Docente*, são disso exemplo. No CFAE 3 verifica-se que há uma certa regularidade no pedido de ações de formação em supervisão. Assinalámos *Liderança, coordenação e supervisão pedagógica* e *Investigação –ação para a melhoria das aprendizagens e do ensino*. Estes são apenas exemplos de algumas das ações que têm feito parte dos Planos de Formação desde 2014. Acreditamos que esta realidade seja comum à maior parte dos CFAE a nível nacional. Os dados recolhidos revelam que a aposta nesta área de formação está a desenvolver-se muito pela ação das Escolas/Agrupamentos com Contratos de Autonomia, Escolas/Agrupamentos que fizeram parte do segundo ciclo de Avaliação Externa e Escolas/Agrupamentos TEIP. Esta conclusão é facilmente confirmada pela leitura dos Relatórios da Avaliação Externa das Escolas da IGEC.

Ao nível dos objetivos das diversas ações, há uma certa regularidade nos mesmos, dos quais se destacam os seguintes: conhecer diferentes paradigmas da supervisão pedagógica; compreender as finalidades da supervisão pedagógica e integrá-la nos processos de avaliação formativa; desenvolver nos docentes uma atitude investigativa, crítica e reflexiva, desenvolver trabalho cooperativo; promover a articulação e a supervisão pedagógica.

Quanto à metodologia utilizada, encontra-se tanto o Curso de Formação como a Oficina de Formação, por permitirem que o trabalho se desenvolva em sessões presenciais e através do modelo *e-learning* ou através de trabalho autónomo.

Pelo que já foi exposto, acreditamos que o número de ações nesta área vai continuar a crescer, seja através das modalidades atrás mencionadas ou por ações de curta duração.

¹¹ Ver anexo II

2.2. Inquérito por questionário

A opção por um inquérito por questionário e não outro, deveu-se ao facto de pretendermos obter a opinião de um alargado número de professores sobre questões relacionadas com a supervisão. O inquérito por questionário como qualquer outro instrumento de recolha de dados apresenta benefícios e constrangimentos. No entanto, face ao nosso estudo a escolha pelo questionário pareceu-nos a mais adequada tendo em conta que garante o anonimato dos respondentes; permite uma maior disponibilidade de respostas; possibilita que os inquiridos respondam ao seu ritmo e no momento que considerem mais oportuno e ainda porque permite um ganho considerável em termos de tempo.

2.3. Tratamento e interpretação dos dados

O inquérito utilizado neste estudo, está organizado em duas partes: a primeira parte diz respeito à identificação do professor considerando o sexo, a idade, o grau académico, a formação especializada, o tempo de serviço, a designação da escola e o ciclo em que leciona. A segunda parte do questionário contém vinte e cinco itens de resposta fechada relativas à importância da supervisão na formação contínua dos professores. Foi usada uma Escala de Likert, onde os respondentes escolheram um de entre os seis parâmetros que fazem parte desta escala, a saber: *discordo totalmente, discordo, discordo mais do que concordo, concordo mais do que discordo, concordo, concordo totalmente*.

- **1ª Parte do Questionário** – a primeira parte do questionário diz respeito à distribuição da amostra do estudo de acordo com: o sexo, a idade, o grau académico, a formação especializada, o tempo de serviço, a designação da escola e o ciclo em que leciona.

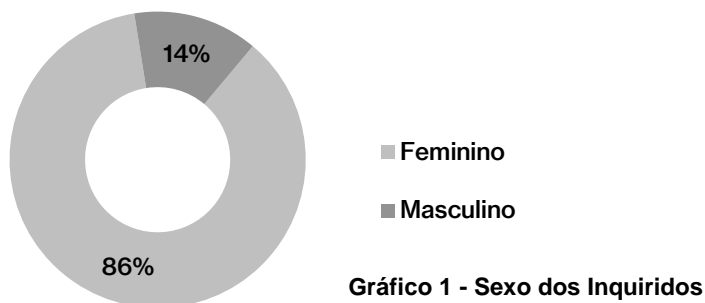
Questão 1: Sexo

Em relação ao género dos inquiridos podemos constatar, observando o gráfico 1, que 14% dos respondentes são do género masculino (12 professores) e 86% do género feminino (76 professoras).

Ao olharmos para estes dados verifica-se que existe um desequilíbrio muito acentuado entre os que respondem (homens e mulheres). No entanto, se analisarmos os dados da *Pordata* (Base Dados Portugal Contemporâneo) em 2016 o número de professoras do 2º e 3º ciclos e

secundário era de 71,7 %. Assim, conclui-se que o número de inquiridos segue a tendência normal nesta classe profissional, em que o número de mulheres é muito superior ao dos homens.

Questão 2: Idade



No gráfico 2, verifica-se que há 1 professor entre os 20 e os 30 anos, na faixa etária dos 31 aos 40 anos encontram-se 11 inquiridos, 35 professores encontram-se entre os 41 e 50 anos 39 dos professores inquiridos têm entre 51 e 60 anos, e com mais de 60 anos existem 2 professores.

Relativamente aos respondentes que se encontram nas faixas etárias mais elevadas, este facto é demonstrativo do envelhecimento do corpo docente, em Portugal. Segundo dados do CNE em 2015, cerca de um terço dos professores tinham 50 ou mais anos em todas as categorias profissionais. No 2.º ciclo, essa proporção atingia os 44% e no 3.º ciclo e secundário os 37%.

Por outro lado, o número de professores na faixa dos vinte anos é diminuto, atendendo à dificuldade que os mesmos têm em obter um horário anual completo que lhes permita somar tempo de serviço e ingressar na carreira.

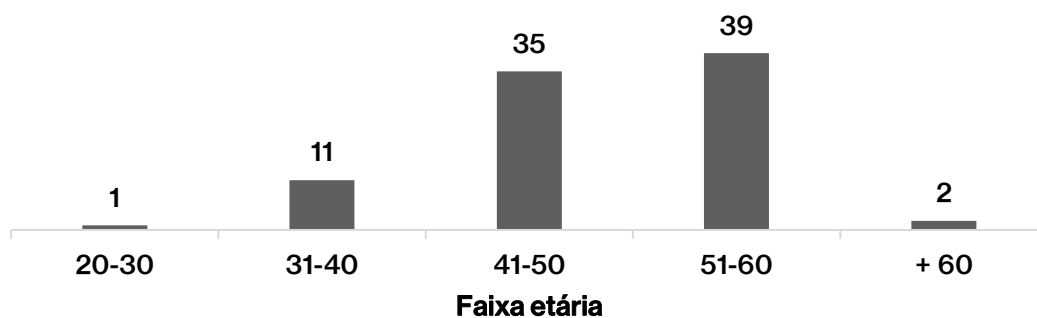


Gráfico 2 - Idade dos Inquiridos

Questão 3: Grau Académico

No gráfico 3, podemos observar que 2 dos inquiridos têm o grau de bacharelato, 70 são licenciados, 13 têm mestrado e 3 dos respondentes têm o grau de doutoramento.

Estes dados, apesar de não serem representativos da população, permitem concluir que a classe docente é uma das classes profissionais que integra indivíduos com as habilitações académicas mais elevadas. Esta constatação é corroborada também pelo facto de se tratar de uma profissão que exige que os docentes se vão atualizando e fazendo formação ao longo da sua carreira.

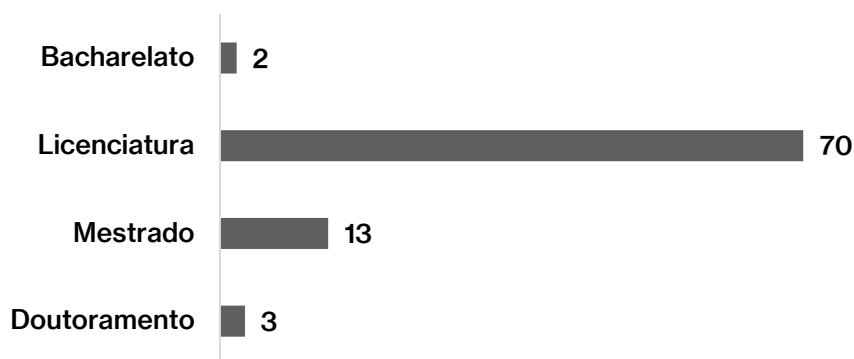


Gráfico 3 - Grau académico dos inquiridos

Questão 4: Formação especializada

Como é possível observar no gráfico 4, verifica-se que 7 dos inquiridos têm formação na área da Supervisão, 15 têm formação em Orientação de Estágio Pedagógico e 66 em Outra.

Os dados permitem-nos concluir que a supervisão tem vindo a ganhar expressão na escolha da formação especializada. Veja-se a título exemplificativo o crescimento do número de dissertações realizadas nas diversas universidades entre 1988 e 2014.¹²

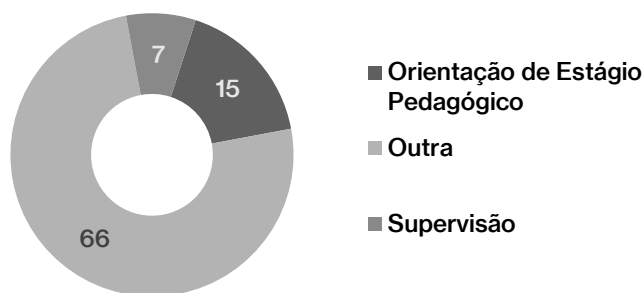


Gráfico 4 - Formação especializada

¹² Encontro SLIA 2015. Maria João Mogarro e Dora Domingues

Questão 5: Tempo de serviço (anos)

Através do gráfico 5, verificamos que 2 dos inquiridos têm entre 1 e 5 anos de serviço, 2 encontram-se na faixa entre os 6 e os 10 anos, 7 têm entre 11 e 15 anos, 11 dos inquiridos têm entre 16 e 20 anos de serviço, 23 estão entre os 21 e os 25 anos e 43 dos inquiridos têm mais de 25 anos de serviço.

Estes dados espelham bem a situação atual da classe docente, ou seja, são poucos os que entram nas escolas e fazem carreira antes dos trinta anos pela dificuldade em conseguirem um horário anual completo, por outro lado, o facto de 43 inquiridos terem mais de 25 anos de serviço é ilustrativo do envelhecimento da classe docente e das longas carreiras a que estão sujeitos.

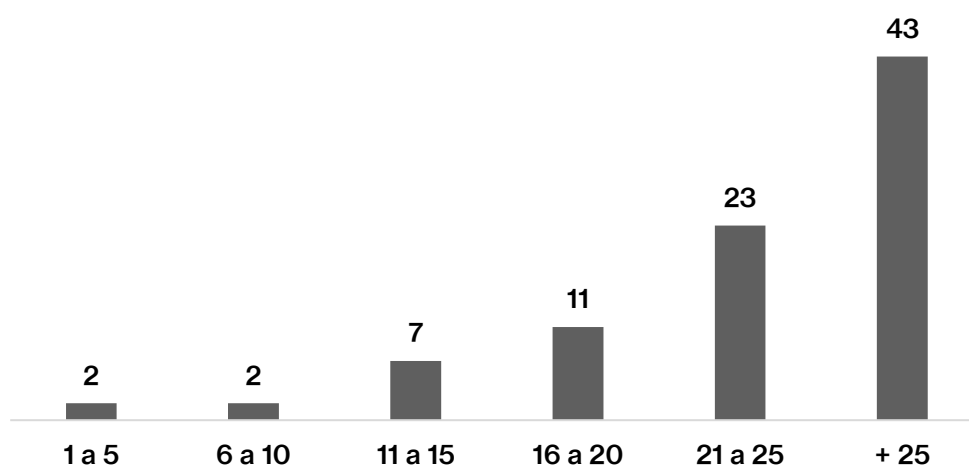


Gráfico 5 - Tempo de serviço docente em anos

Questão 6: Designação da Escola/Agrupamento onde leciona.

Através do gráfico 6, constatamos que, do universo dos respondentes, 3 dos inquiridos lecionam em Escola TEIP; 60 encontram-se em Escola com Contrato de Autonomia; 14 lecionam em Escola que fez parte do 2º ciclo de Avaliação Externa e 11 não fazem parte de nenhuma das categorias anteriores.

Os resultados revelam que o número de professores que fazem parte de Escolas /Agrupamentos com contratos de autonomia é bastante elevado, situação que tivemos oportunidade de explicar no nosso trabalho.

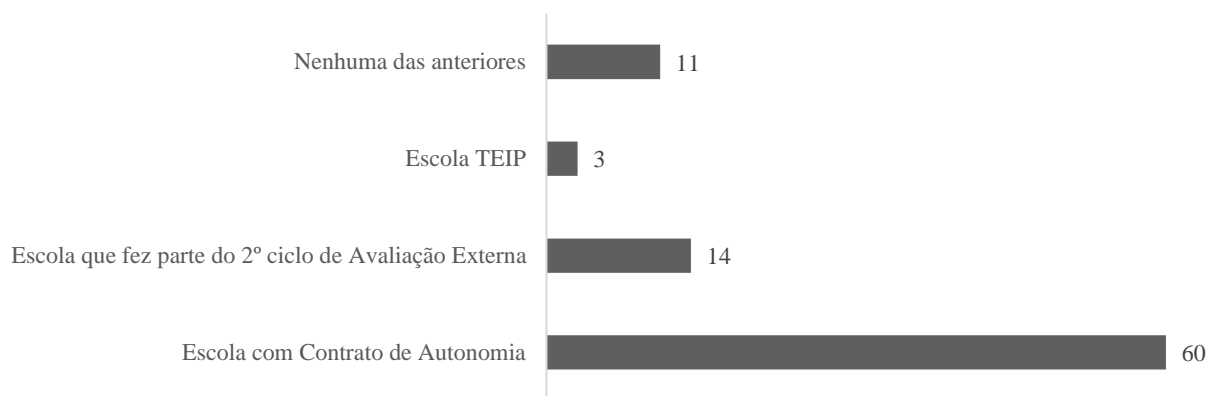


Gráfico 6 - Designação da Escola/Agrupamento onde leciona

Questão 7: Ciclo em que exerce a sua atividade letiva

No gráfico 7, a distribuição dos respondentes face ao ciclo onde exercem a sua atividade letiva é a seguinte: 23 dos inquiridos exercem a sua atividade no 1º Ciclo; 13 trabalham no 2º Ciclo e 52 no 3º Ciclo e/ou Secundário.

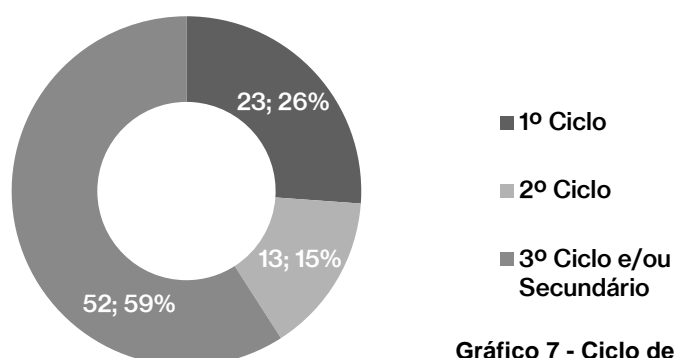


Gráfico 7 - Ciclo de ensino em que leciona

- **2ª Parte do Questionário** – A segunda parte do questionário é o corpo do inquérito propriamente dito. Para este efeito, foram criadas vinte e cinco proposições relativas à importância da supervisão na formação contínua dos professores. Foi usada uma Escala de Likert, onde os respondentes escolheram um, de entre os seis parâmetros que fazem parte desta escala, a saber: *discordo totalmente*, *discordo*, *discordo mais do que concordo*, *concordo mais do que discordo*, *concordo*, *concordo totalmente*.

Questão 1: A formação na área da supervisão é vantajosa

Na afirmação “a formação na área da supervisão é vantajosa”. O gráfico 8 permite-nos verificar que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 1 dos inquiridos discorda totalmente; 4 discordam; 6 discordam mais do que concordam; 27 concordam mais do que discordam; 33 concordam e 17 concordam totalmente. Mostrando, desta forma, o elevado nível de concordância entre os inquiridos com a formação neste domínio. A área da supervisão é ainda recente, mas os dados permitem-nos inferir uma tendência no crescimento da mesma, tanto ao nível da formação especializada como da formação contínua.

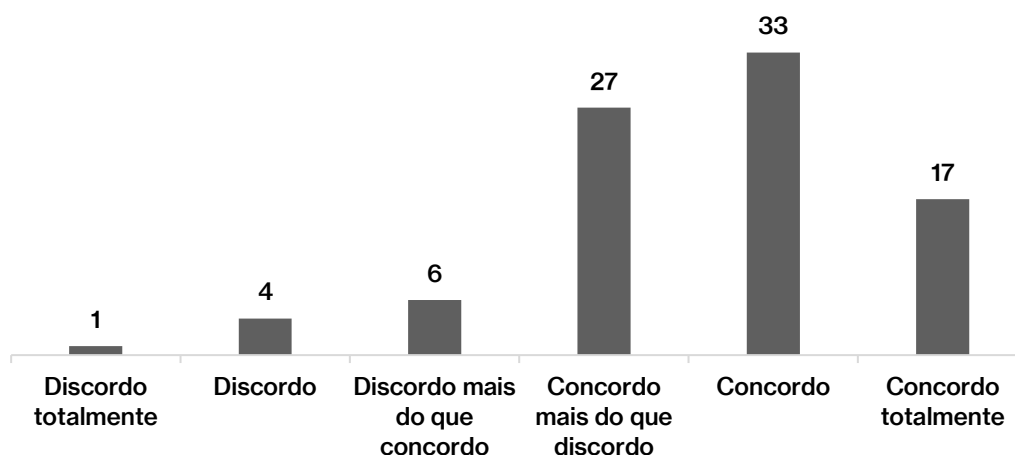


Gráfico 8 – A importância da formação na Área da Supervisão

Questão 2: A supervisão é importante para a melhoria da prática letiva

No gráfico 9, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 4 inquiridos discordam totalmente; 3 discordam; 9 discordam mais do que concordam; 26 concordam mais do que discordam; 31 concordam e 15 concordam totalmente. As respostas permitem concluir que existe uma tendência muito significativa de inquiridos que consideram a supervisão como uma ferramenta para a melhoria da prática letiva.

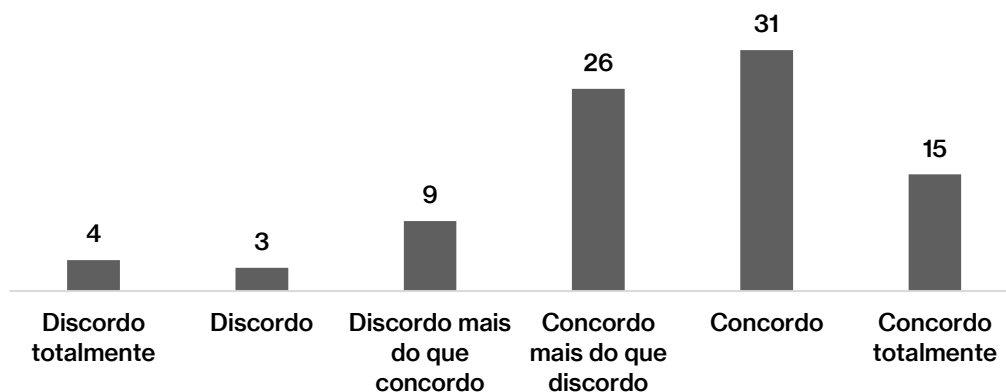


Gráfico 9 - Importância da Supervisão para a melhoria da prática letiva

Questão 3: A supervisão deve fazer parte do plano de formação do meu grupo disciplinar

No gráfico 10, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 4 inquiridos discordam totalmente; 6 discordam; 11 discordam mais do que concordam; 22 concordam mais do que discordam; 18 concordam e 17 concordam totalmente. Dos resultados obtidos ressalta claramente a crescente procura desta área na formação contínua dos professores. Este dado é comprovado com as ações solicitadas aos CFAE que foram objeto de análise.

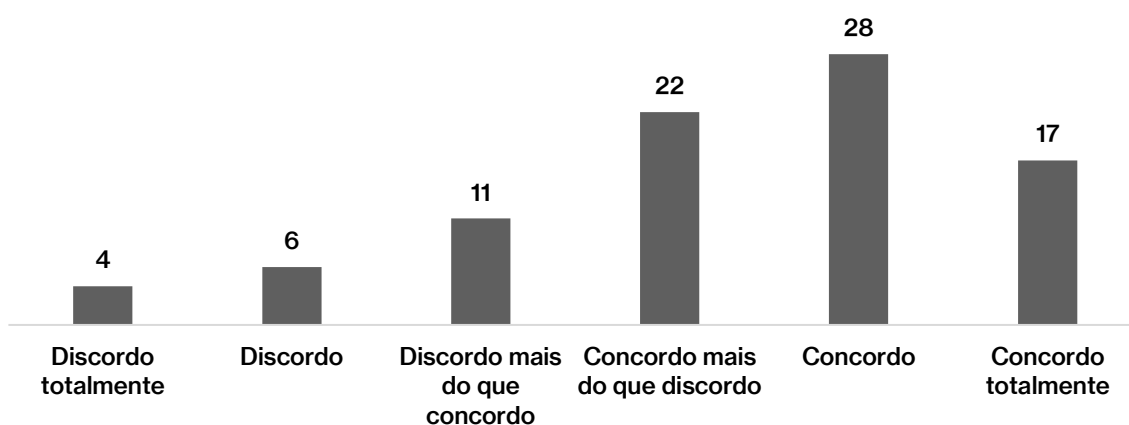


Gráfico 10 - A Supervisão deve fazer parte do plano de formação do meu grupo

Questão 4: A supervisão permite ao professor ser acompanhado e apoiado.

No gráfico 11, verificamos que as respostas se apresentam assim distribuídas: 2 inquiridos discordam totalmente; 9 discordam; 9 discordam mais do que concordam; 18 concordam mais do que discordam; 31 concordam e 19 concordam totalmente.

Os resultados a esta questão dão-nos uma clara perceção do posicionamento dos professores face ao tipo de supervisão que pretendem. É importante continuar a trabalhar no sentido de mostrar que a supervisão pode assumir diversas facetas. Do nosso ponto de vista, a escola se for encarada como uma comunidade aprendente terá muito a ganhar com a prática de uma supervisão horizontal, colaborativa. Por outro lado, o número de inquiridos que consideram que a supervisão permite ao professor ser acompanhado e apoiado pode revelar um conhecimento mais avançado e ser uma das explicações possíveis para os resultados apresentados.

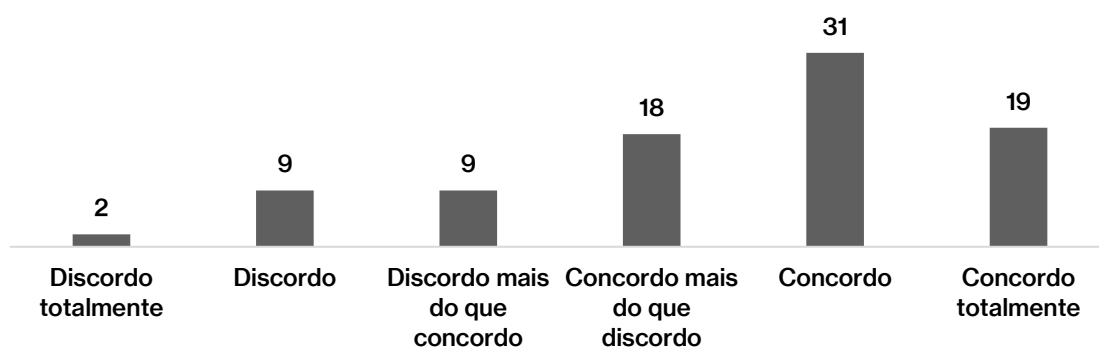


Gráfico 11 - A Supervisão permite ao professor ser apoiado e acompanhado

Questão 5: A supervisão é importante em qualquer fase da carreira

No gráfico 12, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 2 inquiridos discordam totalmente; 8 discordam; 10 discordam mais do que concordam; 16 concordam mais do que discordam; 30 concordam e 22 concordam totalmente.

Os dados obtidos, estão uma vez mais alinhados com a tendência que se tem verificado. Nesta questão é interessante perceber que, sendo os professores com idade mais avançada os que responderam em maior número, são também estes os que mais concordam com a prática da supervisão ao longo da carreira. Esta constatação leva-nos a concluir da importância da supervisão no meio escolar, através das diversas iniciativas que têm vindo a ganhar expressão nos últimos tempos. O mesmo será dizer que a ideia ainda muito enraizada de que a supervisão deve estar ao serviço da fase inicial da carreira docente não é partilha por estes respondentes.

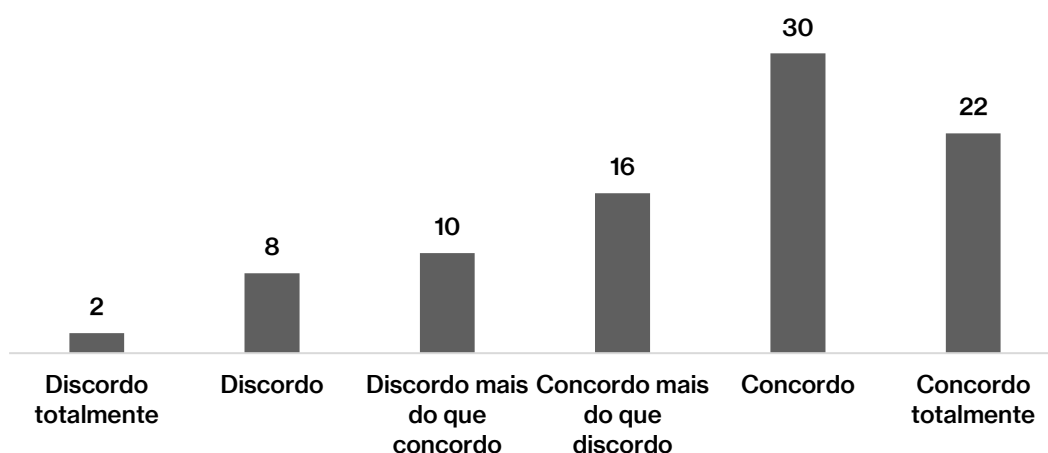


Gráfico 12 - A Supervisão é importante em qualquer fase da carreira

Questão 6: Os professores estão motivados a participar em projetos de supervisão.

No gráfico 13, observamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 10 inquiridos discordam totalmente; 35 discordam; 25 discordam mais do que concordam; 17 concordam mais do que discordam; 0 concordam e 1 concorda totalmente.

Os dados obtidos permitem-nos concluir que há uma tendência muito significativa de inquiridos que se posicionam negativamente quando a questão é colocada ao universo dos professores, isto é, à classe docente. Os professores de uma forma geral, lidam mal com as questões da supervisão. Roldão (2012) [diz-nos que] “a supervisão associou-se muitas vezes mais a dimensões de controlo do que de melhoria organizacional e desenvolvimento profissional, o que gerou alguma da “relutância” dos professores e escolas”.

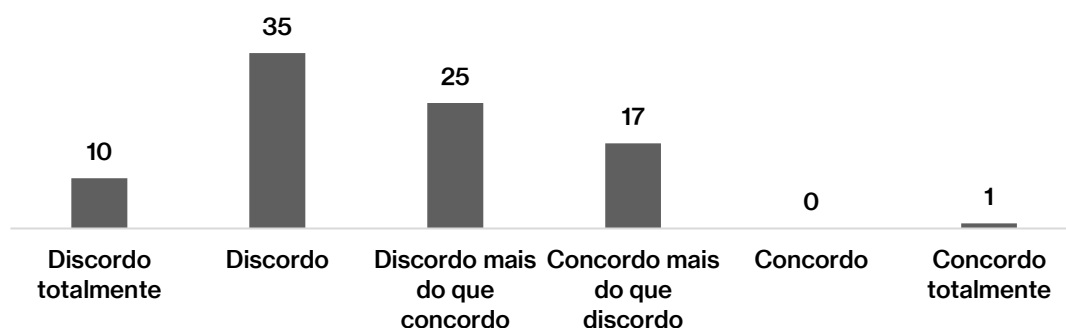


Gráfico 13 - Motivação dos professores para participarem em projetos de supervisão

Questão7: Estou disponível a participar num projeto de supervisão

No gráfico 14, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 4 inquiridos discordam totalmente; 8 discordam; 7 discordam mais do que concordam; 24 concordam mais do que discordam; 25 concordam e 20 concordam totalmente.

Os dados obtidos nesta questão revelam o contrário da anterior, ou seja, os inquiridos respondem maioritariamente de forma positiva à sua possível participação num projeto de supervisão, mostrando, deste modo, que se afastam do mito que ainda está muito instalado na maior parte das escolas.

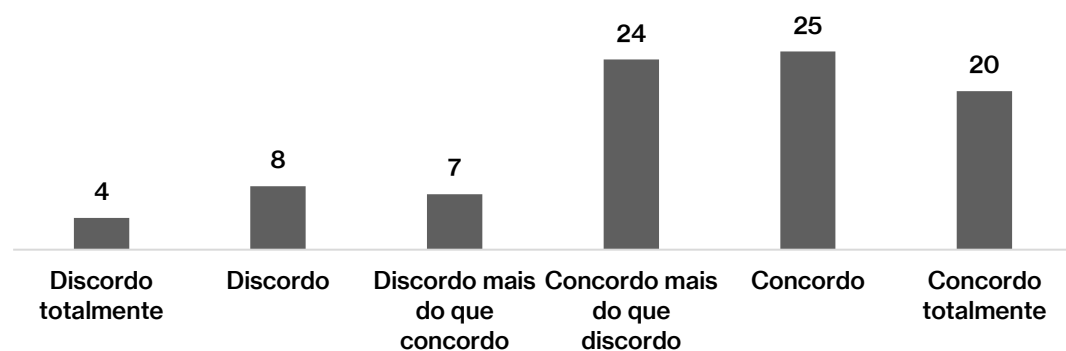


Gráfico 14 - Estou disponível a participar num projeto de supervisão

Questão 8: Os olhos do supervisor são olhos de avaliador

No gráfico 15, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 16 inquiridos discordam totalmente; 26 discordam; 21 discordam mais do que concordam; 10 concordam mais do que discordam; 11 concordam e 4 concordam totalmente.

Os resultados revelam que, para um determinado grupo de professores, a supervisão já não é encarada como algo negativo e imposto. Nesta linha de pensamento, a função do supervisor não é a mesma e as características também passaram a ser outras. Podemos ler nestas respostas uma ideia de supervisão colaborativa.

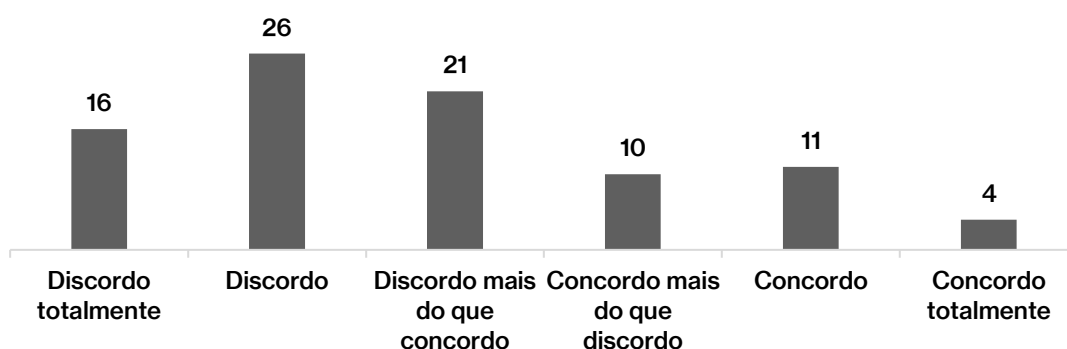


Gráfico 15 - Os olhos do supervisor são olhos de avaliador

Questão 9: A sala de aula pertence apenas ao professor e aos alunos

No gráfico 16, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 32 inquiridos discordam totalmente; 32 discordam; 11 discordam mais do que concordam; 6 concordam mais do que discordam; 2 concordam e 5 concordam totalmente.

As respostas a esta questão estão alinhadas com a posição de quem não tem receio de abrir a sua sala de aula ao outro. No entanto, esta situação está longe de ser uma realidade. Rodrigues (1997) diz-nos que “É inegável o crescimento de conhecimento que hoje temos relativamente às práticas pedagógicas e à sala de aula, centro nevrálgico do fenómeno educativo escolar. É igualmente considerável a projeção desse conhecimento em domínios fora da sala de aula, nomeadamente na formação de professores e no desenvolvimento curricular. Porém, paradoxalmente, continuamos a saber ainda muito pouco sobre o que acontece e como acontece no interior desse núcleo magmático do fenómeno educativo.”

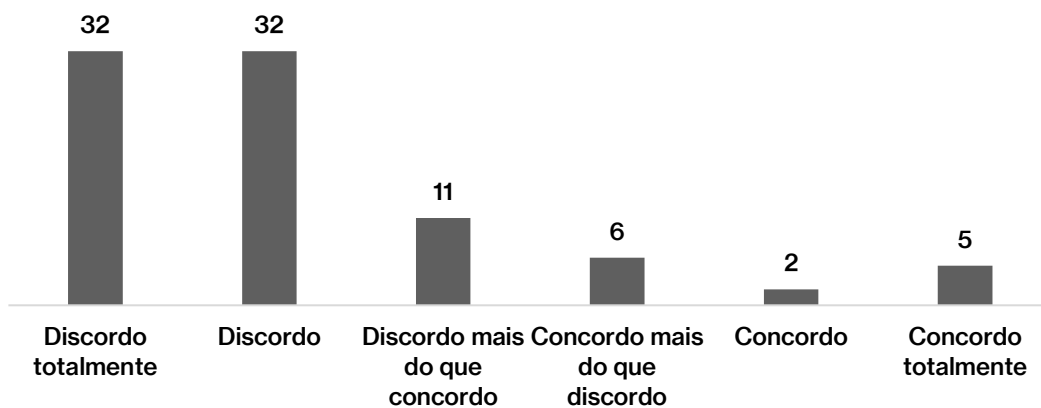


Gráfico 16 - A sala de aula pertence ao professor e aos alunos

Questão 10: O supervisor nunca diz tudo o que pensa

No gráfico 17, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 10 inquiridos discordam totalmente; 15 discordam; 18 discordam mais do que concordam; 24 concordam mais do que discordam; 14 concordam e 7 concordam totalmente. Constata-se que não há uma tendência clara nas respostas, revelando que a interpretação que os respondentes fazem da proposição não é consensual no que diz respeito às funções do supervisor e das suas características. Dividindo, grosso modo, as respostas dos inquiridos em dois blocos, podemos dizer que estamos perante duas concepções do papel do supervisor e das características que o mesmo deve possuir. Recordando Glickman e os estilos supervisivos, podemos facilmente identificar um supervisor de pendor mais diretivo e outro mais colaborativo.

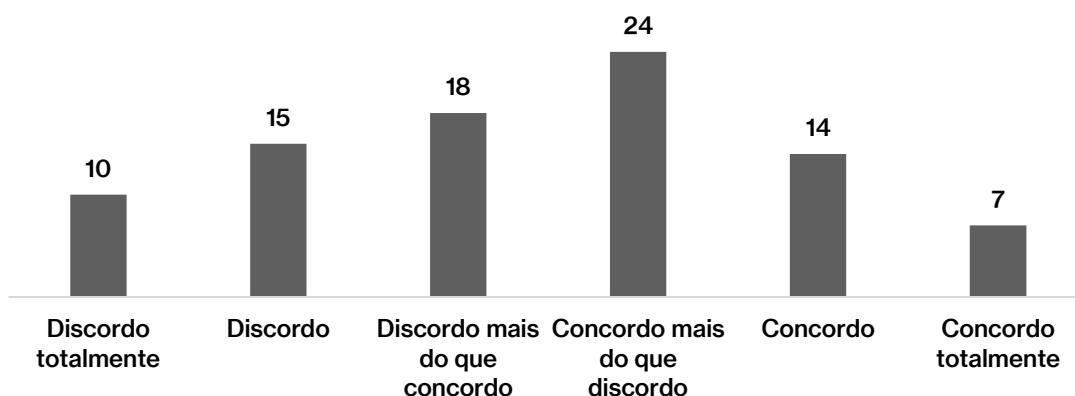


Gráfico 17 - O supervisor nunca diz o que pensa

Questão 11: O supervisor sabe sempre mais

No gráfico 18, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 32 inquiridos discordam totalmente; 27 discordam; 16 discordam mais do que concordam; 11 concordam mais do que discordam; 1 concordam e 1 concordam totalmente. Os dados revelam que a ideia que os inquiridos têm do supervisor, já não é a de uma pessoa mais velha e forçosamente mais experiente, mas alguém que experimenta, partilha e colabora com o professor.

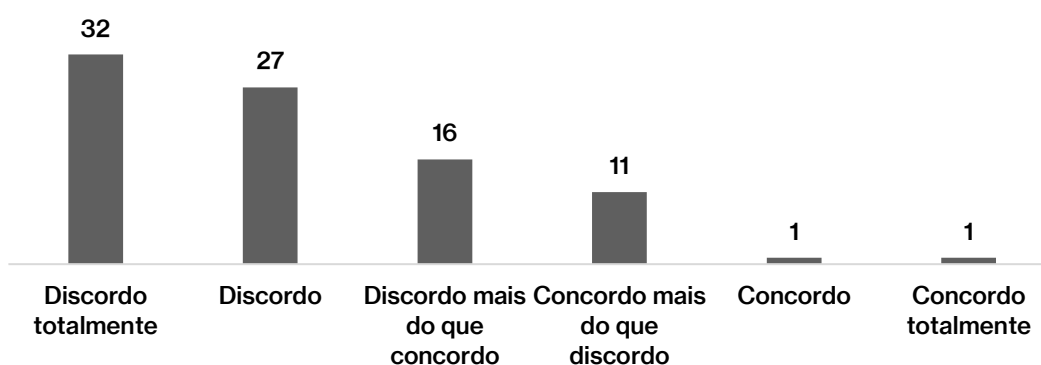


Gráfico 18 - O supervisor sabe sempre mais

Questão 12: O supervisor é uma espécie de professor

No gráfico 19, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 28 inquiridos discordam totalmente; 21 discordam; 14 discordam mais do que concordam; 15 concordam mais do que discordam; 8 concordam e 2 concordam totalmente. Embora haja um número considerável de docentes com outra opinião, os dados relativos a esta questão permitem concluir que o supervisor é visto numa vertente ecológica (Rangel, 2005; Mesquita & Roldão, 2017).

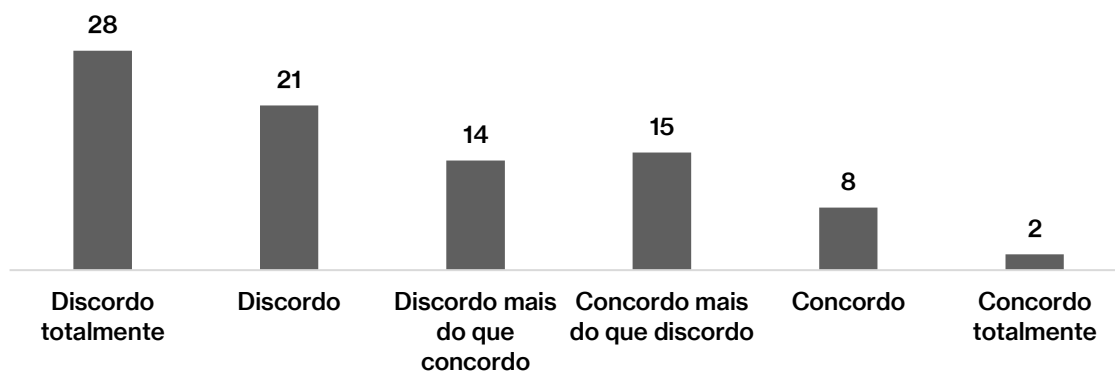


Gráfico 19 - O supervisor é uma espécie de professor

Questão 13: as aulas do supervisor devem ser aulas modelo

No gráfico 20, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 30 inquiridos discordam totalmente; 25 discordam; 13 discordam mais do que concordam; 11 concordam mais do que discordam; 8 concordam e 1 concorda totalmente.

Os resultados a esta questão evidenciam muito mais uma prática colaborativa entre supervisor e supervisionado do que um modelo de cariz artesanal que a própria afirmação podia carregar.

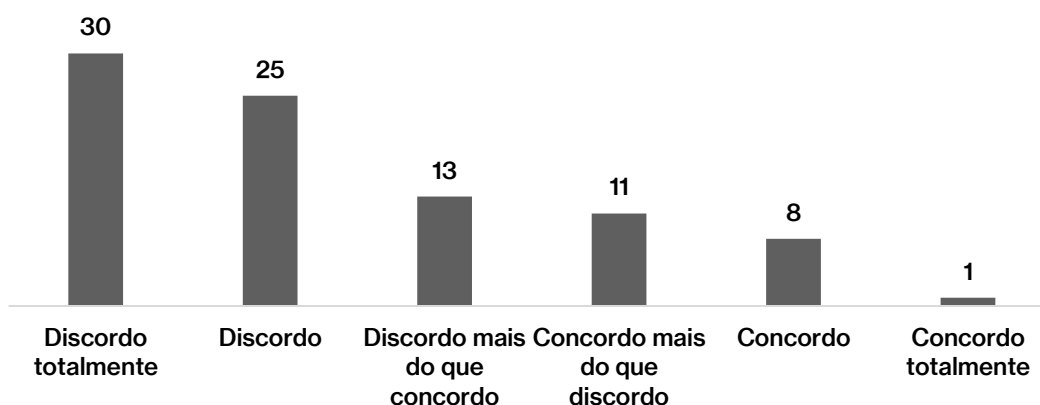


Gráfico 20 - As aulas do supervisor devem ser aulas modelo

Questão 14: O supervisor tem por obrigação ajudar o professor

No gráfico 21, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 5 inquiridos discordam totalmente; 8 discordam; 12 discordam mais do que concordam; 17 concordam mais do que discordam; 29 concordam e 17 concordam totalmente.

As respostas a esta questão revelam que há uma ideia generalizada de que o supervisor deve ajudar o professor. Para Alarcão & Tavares (2013: 42,43) “o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional. (...) o supervisor surge, deste modo, 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.”

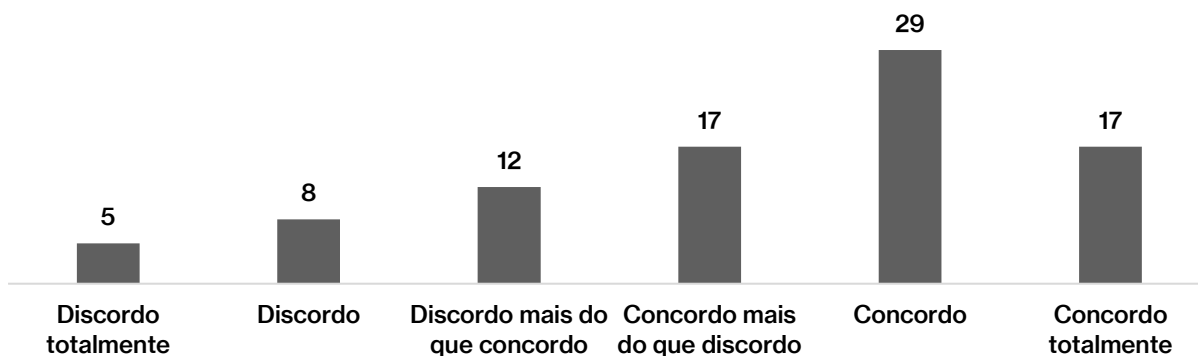


Gráfico 21 - O supervisor tem obrigação de ajudar o professor

Questão 15: O professor deve seguir fielmente as orientações do supervisor

No gráfico 22, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 16 inquiridos discordam totalmente; 24 discordam; 30 discordam mais do que concordam; 15 concordam mais do que discordam; 3 concordam e 0 concorda totalmente.

Os inquiridos responderam tendencialmente, mostrando que há um campo de oportunidades e liberdade para o professor, sem que o mesmo seja obrigado a seguir cegamente o supervisor. Esta tendência mostra que os docentes possuem uma percepção do papel do supervisor enquanto facilitador e agente para a melhoria e não de alguém que condiciona e limita a ação do professor.

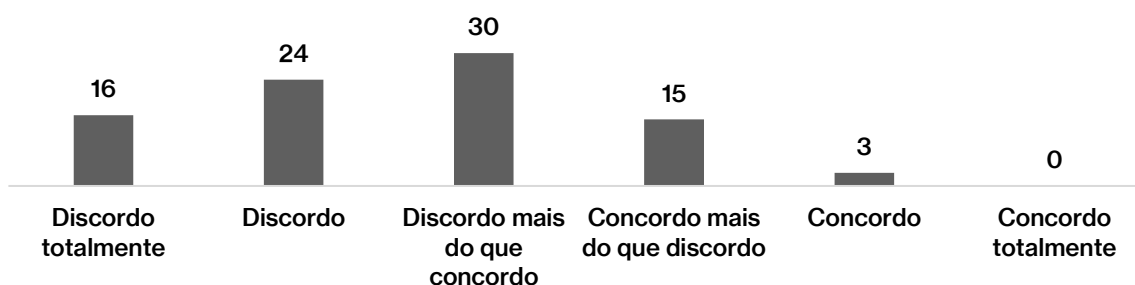


Gráfico 22 - O professor deve seguir fielmente as orientações do supervisor

Questão 16: Observar aulas é essencial ao desenvolvimento profissional do professor

No gráfico 23, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 5 inquiridos discordam totalmente; 5 discordam; 17 discordam mais do que concordam; 19 concordam mais do que discordam; 31 concordam e 11 concordam totalmente.

As respostas a esta afirmação permitem-nos dizer que mais do que aceitar é fundamental a observação de aulas para o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Reis

(2011:9), um fator importante na transformação da imagem negativa acerca da observação poderá ser a alteração das relações de poder entre os mentores ou supervisores e os professores, dando a oportunidade a estes últimos de selecionarem os observadores, os focos de observação e os assuntos a discutir na reunião pós-observação. Torna-se necessário encarar a observação como uma oportunidade para os professores se envolverem, colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática.

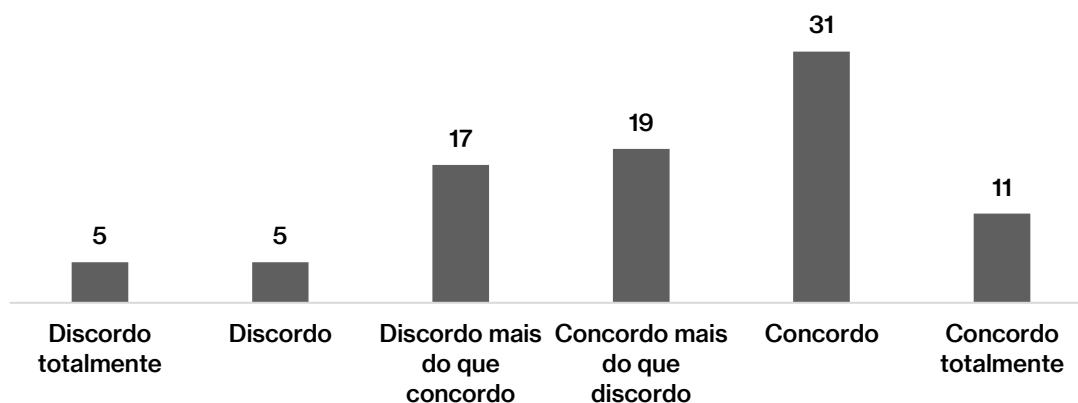


Gráfico 23 - Observar aulas é essencial ao desenvolvimento profissional do professor

Questão 17: Comentar aulas de colegas é desagradável para o professor.

No gráfico 24, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 8 inquiridos discordam totalmente; 15 discordam; 21 discordam mais do que concordam; 13 concordam mais do que discordam; 24 concordam e 7 concordam totalmente.

A dispersão nas respostas permite-nos concluir que estas questões continuam a ser particularmente sensíveis e que é preciso haver um clima de absoluta confiança e à vontade para que o professor permita e aceite as críticas que lhe são feitas.

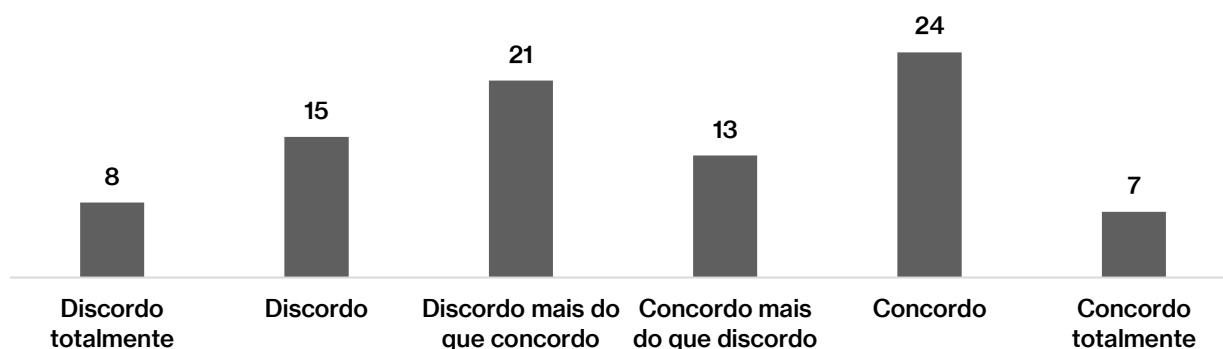


Gráfico 24 - Comentar aulas de colegas é desagradável para o professor

Questão 18: Ouvir comentários do professor é desagradável para o supervisor

No gráfico 25, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 11 inquiridos discordam totalmente; 18 discordam; 26 discordam mais do que concordam; 12 concordam mais do que discordam; 18 concordam e 3 concordam totalmente.

As respostas denotam a dificuldade que ainda existe num contexto alargado de professores em falar de aspetos tão delicados como os que decorrem da observação de aulas. Há, no entanto, um terço de inquiridos que já responde de forma favorável, mostrando que estão a nascer comunidades que têm uma perspetiva formativa da supervisão.

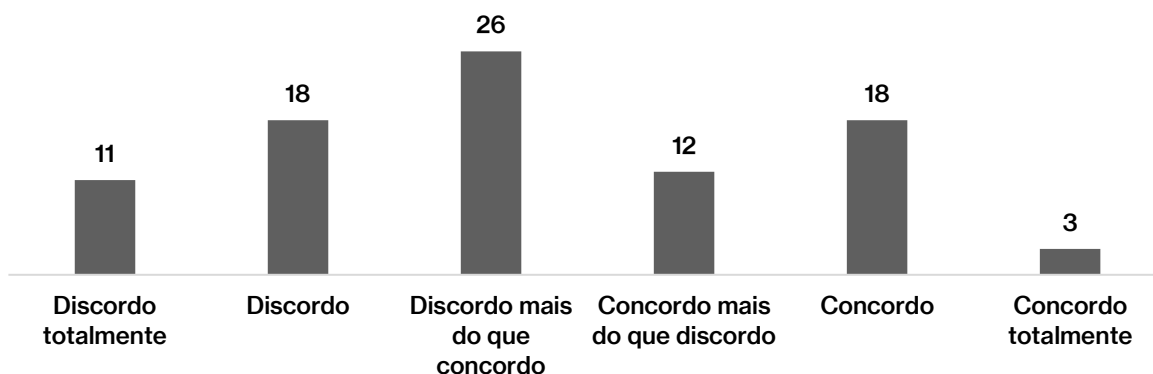


Gráfico 25 - Ouvir comentários do professor é desagradável para o supervisor

Questão 19: Ser observado é essencial ao desenvolvimento profissional do professor

No gráfico 26, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 7 inquiridos discordam totalmente; 8 discordam; 13 discordam mais do que concordam; 21 concordam mais do que discordam; 30 concordam e 9 concordam totalmente.

Os dados revelam que a observação de aulas deve ser uma prática para acompanhar o professor ao longo da sua carreira e não só na fase da formação inicial. Reis (2011:19) diz-nos que “a observação de aulas constitui um processo colaborativo entre o professor e o supervisor (...) a colaboração facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação de aulas.”

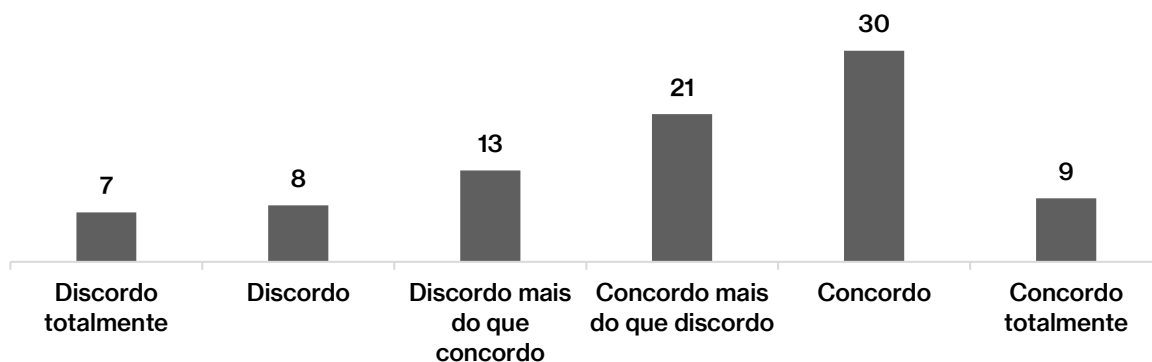


Gráfico 26 - Ser observador é essencial ao desenvolvimento profissional do professor

Questão 20: Comentar aulas do professor é desagradável para o supervisor

No gráfico 27, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 9 inquiridos discordam totalmente; 20 discordam; 26 discordam mais do que concordam; 18 concordam mais do que discordam; 11 concordam e 4 concordam totalmente.

A dispersão que as respostas apresentam, revela que as crenças que existem quer em relação à supervisão, quer em relação à figura do supervisor ainda são muito na ótica de uma supervisão hierarquizada.

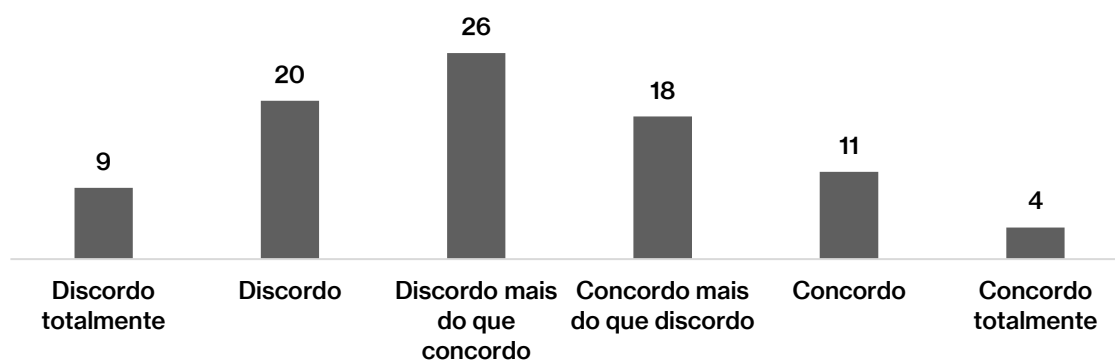


Gráfico 27 - Comentar aulas do professor é desagradável para o supervisor

Questão 21: Ouvir comentários do supervisor é um mal necessário para o professor

No gráfico 28, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 17 inquiridos discordam totalmente; 18 discordam; 21 discordam mais do que concordam; 18 concordam mais do que discordam; 12 concordam e 2 concordam totalmente.

Nas respostas que se apresentam, a figura do supervisor é vista como alguém distante, com quem não existe uma relação de empatia, o que em nada ajuda à criação de um ambiente

favorável de partilha e troca de ideias. Porém, face ao número de inquiridos já se nota uma certa evolução por cerca de um terço dos que responderam.

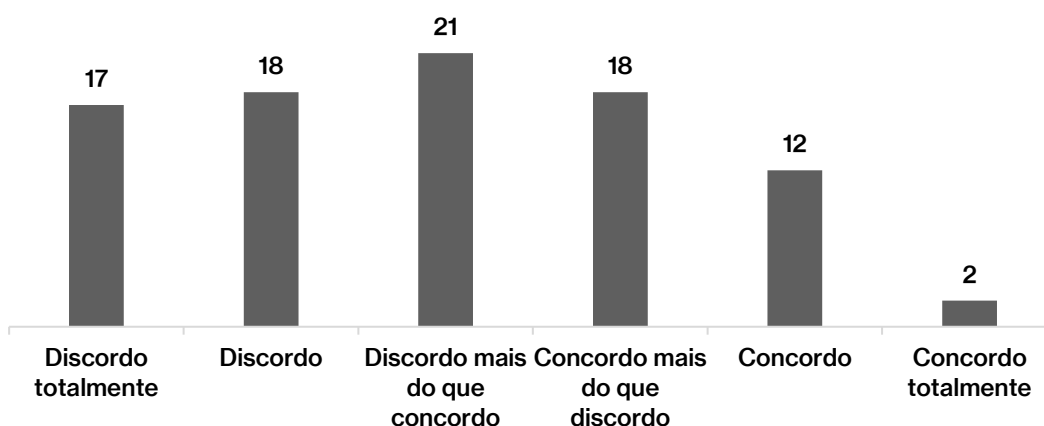


Gráfico 28 - Ouvir comentários do supervisor é um mal necessário para o professor

Questão 22: Ouvir comentários de colegas é um mal necessário

No gráfico 29, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 14 inquiridos discordam totalmente; 20 discordam; 19 discordam mais do que concordam; 20 concordam mais do que discordam; 13 concordam e 2 concordam totalmente.

A dispersão nas respostas demonstra que continuam a existir pessoas que consideram a supervisão numa perspetiva muito associada à inspeção, avaliação e outras que estão já num plano mais avançado, mostrando que a supervisão pode ser usada ao serviço da melhoria das práticas pedagógicas e consequentemente dos resultados dos alunos.

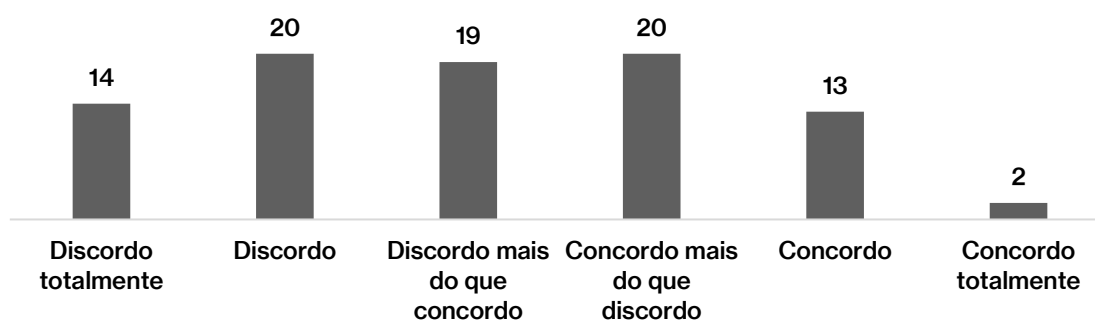


Gráfico 29 - Ouvir comentários de colegas é um mal necessário

Questão 23: Não vale a pena ao professor comentar as próprias aulas junto do supervisor

No gráfico 30, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 33 inquiridos discordam totalmente; 27 discordam; 18 discordam mais do que concordam; 18 concordam mais do que discordam; 5 concordam e 0 concordam totalmente.

As respostas dos inquiridos revelam a importância do diálogo, da confiança e da reflexão entre professor e supervisor.

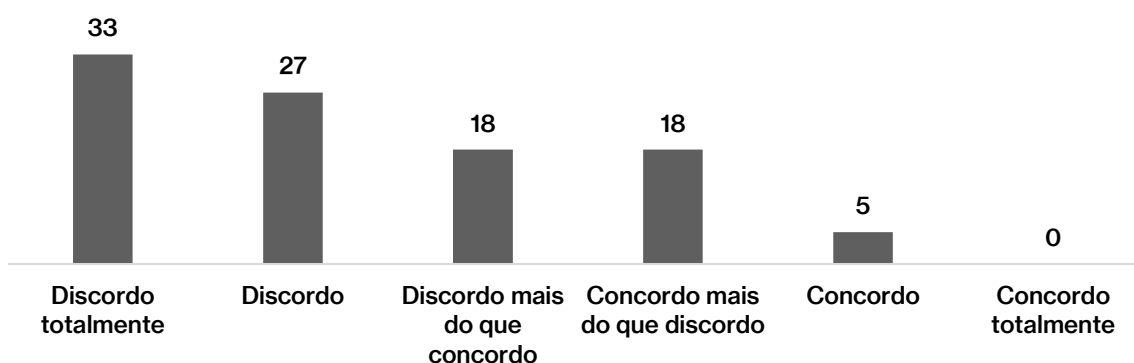


Gráfico 30 - Não vale a pena ao professor comentar as próprias aulas junto do supervisor

Questão 24: A autoavaliação não tem peso real na avaliação final do professor

No gráfico 31, verificamos que as respostas se encontram distribuídas da seguinte forma: 8 inquiridos discordam totalmente; 25 discordam; 20 discordam mais do que concordam; 9 concordam mais do que discordam; 16 concordam e 10 concordam totalmente.

Os resultados são claros no que diz respeito ao posicionamento da maior parte dos inquiridos, ou seja, a autoavaliação não é valorizada pelos respondentes. Ao contrário do que preconizava Smyth a autoavaliação aliada à observação e reflexão de outro docente, tem um valor inestimável.

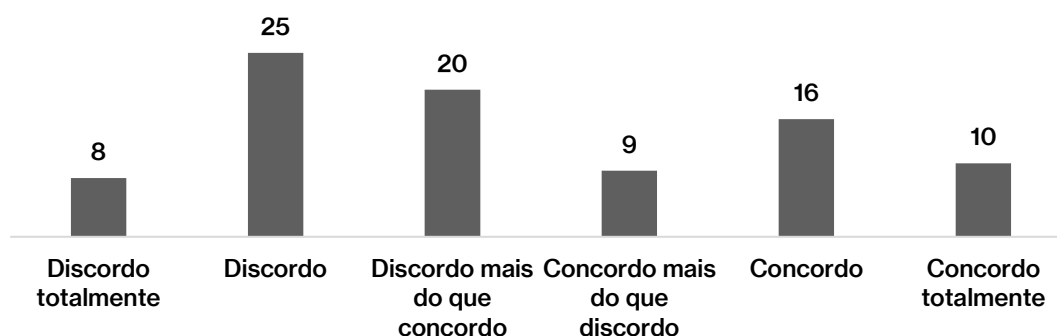


Gráfico 31 - A autoavaliação não tem um peso real na avaliação dos professores

Análise estatística - Os testes ANOVA e a análise post-hoc

A técnica estatística conhecida por ANOVA (ANalysis Of VAriance) foi desenvolvida por Ronald Fisher para poder testar simultaneamente a igualdade do número de valores médios que se deseja, sem manipular o valor de α . Trata-se, pois de um procedimento ideal para comparar médias de mais de dois grupos.

A análise *post-hoc* também tem o mesmo objetivo – o de comparar médias, mas deve ser usada caso se obtenham resultados com os testes ANOVA e quando existem mais de dois grupos. São várias as abordagens para realizar esta análise a posteriori desde as mais conservadoras até às menos conservadoras.

No sentido de facilitar a leitura da análise dos dados, apresentam-se em seguida as variáveis dependentes e as independentes que fizeram parte deste questionário.

Variáveis independentes consideradas: *grau académico, formação especializada, tempo de serviço, designação da Escola/Agrupamento, ciclo em que exerce a sua atividade.*

As variáveis dependentes que têm relevância são as seguintes:

A supervisão é importante para a melhoria da prática letiva.

A supervisão deve fazer parte do plano de formação do meu grupo disciplinar.

A supervisão permite ao professor ser acompanhado e apoiado.

A supervisão é importante em qualquer fase da carreira.

A formação na área da supervisão é vantajosa.

Estou disponível a participar num projeto de supervisão.

Comentar aulas do professor é desagradável para o supervisor.

A sala de aula pertence apenas ao professor e aos alunos.

O supervisor é uma espécie de professor.

Ouvir comentários do professor é desagradável para o supervisor.

Tabela 1 - Grau académico (variável independente)

Variável dependente	Significância
A supervisão é importante para a melhoria da prática letiva.	0.002
A supervisão deve fazer parte do plano de formação do meu grupo disciplinar.	0.017
A supervisão permite ao professor ser acompanhado e apoiado.	0.049
A supervisão é importante em qualquer fase da carreira.	0.009

De acordo com o resultado do teste que coloca frente a frente as variáveis dependentes com a variável independente **Grau académico**, as afirmações que têm relevância por terem diferença entre as médias das opiniões (valor da significância menor que 0.05), são as que se apresentam na tabela. Relativamente à variável “grau académico” só foram identificadas diferenças significativas em quatro itens, são eles: *A supervisão é importante para a melhoria da prática letiva; A supervisão deve fazer parte do plano de formação do meu grupo disciplinar; A supervisão permite ao professor ser acompanhado e apoiado; A supervisão é importante em qualquer fase da carreira.*

No entanto, é de salientar o facto de os respondentes com o grau académico de licenciatura e mestrado julgarem de elevada importância as quatro proposições atrás referidas. Considerar que a supervisão pode constituir-se como uma estratégia para a melhoria da prática letiva dá-nos uma certa confiança de que os projetos de supervisão que estão a despontar nas escolas, não se devem só a fatores externos ou a imposições normativas, mas à vontade de intensificar os laços profissionais dos que trabalham na escola. É fundamental, por isso, que os mesmos sejam acarinhados e monitorizados de forma efetiva. Por outro lado, entender que a supervisão é importante ao longo da carreira profissional e não só nos primeiros anos de docência e que a mesma permite ao professor ser apoiado e acompanhado, ilustram bem a mudança que se tem vindo a operar. A supervisão vertical e hierárquica existe, mas não é essa que os professores perfilham. A colegialidade, a partilha e entreaajuda estão ao serviço desta nova aceção da supervisão.

O facto de a supervisão ter passado a fazer parte do plano de formação é mais um sinal evidente da importância que a temática tem vindo a ganhar, como se pode verificar pelos dados recolhidos nos planos de formação dos CFAE. No que diz respeito aos respondentes com doutoramento, estes são os que menos valorizam os itens da TABELA 1, o facto de não

conhecermos a área do doutoramento e apenas três indivíduos terem respondido não nos permite tirar ilações.

Alarcão & Canha (2013:28) [dizem-nos que] “a evolução do pensamento sobre a dimensão formativa da supervisão traduz mudanças nas conceções sobre questões educativas referentes a parâmetros como a relação entre a teoria e a prática, a formação inicial e contínua, a investigação e a ação, a investigação e a formação, a natureza do saber, a transmissão de saberes”[entre outras dimensões].

Zeichner (1993) [declarava que] “o professor não aprende a ensinar apenas na formação inicial, mas ao longo de toda a carreira com as suas vivências e experiências e refletindo sobre elas”. Este pensamento é corroborado por diversos autores.

Tabela 2 – Teste de Tukey (post-hoc)

Variável dependente	(I) Grau académico	(J) Grau Académico	Significância
A supervisão é importante para a melhoria da prática letiva.	Mestrado	Doutoramento	0.005
A supervisão deve fazer parte do plano de formação do meu grupo disciplinar.	Mestrado	Doutoramento	0.018
A supervisão permite ao professor ser acompanhado e apoiado.	Mestrado	Doutoramento	0.054
A supervisão é importante em qualquer fase da carreira.	Mestrado	Doutoramento	0.017

Tabela 3 – Tabela Descritiva

Variável dependente	Grupo	N	Média
A supervisão é importante para a melhoria da prática letiva.	Bacharelato	2	3.000
	Licenciatura	70	4.343
	Mestrado	13	5.231
	Doutoramento	3	2.667
	Total	88	4.386
A supervisão deve fazer parte do plano de formação do meu grupo disciplinar.	Bacharelato	2	4.000
	Licenciatura	70	4.229
	Mestrado	13	5.154
	Doutoramento	3	2.667
	Total	88	4.307
A supervisão permite ao professor ser acompanhado e apoiado.	Bacharelato	2	4.000
	Licenciatura	70	4.343
	Mestrado	13	5.154
	Doutoramento	3	3.000
	Total	88	4.409
A supervisão é importante em qualquer fase da carreira.	Bacharelato	2	3.000
	Licenciatura	70	4.471
	Mestrado	13	5.154
	Doutoramento	3	2.667
	Total	88	4.477

Tabela 4 - Formação especializada (variável independente)

Variável dependente	Significância
A formação na área da supervisão é vantajosa.	0.023
Estou disponível a participar num projeto de supervisão.	0.039
Comentar aulas do professor é desagradável para o supervisor.	0.026

Para as afirmações “**A formação na área da supervisão é vantajosa.**” e “**Estou disponível a participar num projeto de supervisão.**”, os inquiridos que têm formação na área da Supervisão são os que mais tendem a concordar com as afirmações, ainda que a impressão global seja bastante positiva (média total de 4.6).

Em relação à afirmação “**Comentar aulas do professor é desagradável para o supervisor.**”, as opiniões gerais mantêm-se na zona da discordância. O grupo que menos concorda com a afirmação é o que tem formação em Orientação de Estágio Pedagógico.

Tabela 5 – Teste de Tukey (post-hoc)

Variável dependente	(I) Formação	(J) Formação	Significância
A formação na área da supervisão é vantajosa.	Supervisão	Outra	0.021
Estou disponível a participar num projeto de supervisão.	Supervisão	Outra	0.032
Comentar aulas do professor é desagradável para o supervisor.	Supervisão	Orientação de Estágio Pedagógico	0.028

Tabela 6 – Tabela Descritiva

Variável dependente	Grupo	N	Média
A formação na área da supervisão é vantajosa.	Supervisão	7	5.571
	Orientação de estágio pedagógico	15	4.733
	Outra	66	4.424
	Total	88	4.568
Estou disponível a participar num projeto de supervisão.	Supervisão	7	5.571
	Orientação de estágio pedagógico	15	4.467
	Outra	66	4.182
	Total	88	4.341
Comentar aulas do professor é desagradável para o supervisor.	Supervisão	7	4.000
	Orientação de estágio pedagógico	15	2.467
	Outra	66	3.227
	Total	88	3.159

Para as afirmações “**A formação na área da supervisão é vantajosa.**” e “**Estou disponível a participar num projeto de supervisão.**”, os inquiridos que têm formação na área da supervisão são os que mais tendem a concordar com as afirmações, ainda que a impressão global seja bastante positiva (média total de 4.568).

Em relação à afirmação “**Comentar aulas do professor é desagradável para o supervisor.**”, as opiniões gerais mantêm-se na zona da discordância. O grupo que mais discorda com a afirmação é o que tem formação em Orientação de Estágio Pedagógico. Este

aspecto deve ser realçado, pois leva-nos a acreditar que quanto maior for o número de professores com formação especializada, maior impacto terão as ações sobre supervisão nos contextos escolares de que fazem parte.

Alarcão & Canha (2013:45) dizem-nos “(...) [que] o desenvolvimento profissional conseguido por equipas de professores das escolas e académicos envolvidas em projetos colaborativos poderá e deverá ter um efeito de contágio positivo em outros atores e planos no cenário educativo,”

Tabela 7 - Tempo de serviço (variável independente)

Variável dependente	Significância
A sala de aula pertence apenas ao professor e aos alunos.	0.031
O supervisor é uma espécie de professor.	0.043

Através dos testes post-hoc é possível perceber que em relação à afirmação “**A sala de aula pertence apenas ao professor e aos alunos.**”, os inquiridos, no geral, tendem a discordar da mesma, sendo que o grupo que mais discorda é aquele em que os professores têm entre 11 e 15 anos de serviço, seguido do grupo com mais de 25 anos de serviço.

Para a afirmação “**O supervisor é uma espécie de professor.**”, voltam a ser estes os grupos destacados, no entanto, são os professores com mais de 25 anos de serviço que mais discordam com a afirmação em causa.

Tabela 8 – Teste de Tukey (post-hoc)

Variável dependente	(I) Tempo serviço (anos)	(J) Tempo serviço (anos)	Significância
A sala de aula pertence apenas ao professor e aos alunos.	+25	11 a 15	0.05
O supervisor é uma espécie de professor.	+25	11 a 15	0.049

Tabela 9 – Tabela Descritiva

Variável dependente	Grupo	N	Média
A sala de aula pertence apenas ao professor e aos alunos.	1 a 5	2	2.000
	6 a 10	2	2.500
	11 a 15	7	1.143
	16 a 20	11	2.000
	21 a 25	23	1.739
	+25	43	2.651
	Total	88	2.193
O supervisor é uma espécie de professor.	1 a 5	2	4.000
	6 a 10	2	3.500
	11 a 15	7	3.857
	16 a 20	11	2.636
	21 a 25	23	2.522
	+25	43	2.209
	Total	88	2.545

Através dos testes post-hoc é possível perceber que em relação à afirmação “**A sala de aula pertence apenas ao professor e aos alunos.**”, os inquiridos, no geral, tendem a discordar da mesma, sendo que o grupo que mais discorda é aquele em que os professores têm entre 11 e 15 anos de serviço, seguido do grupo com mais de 25 anos de serviço.

Para a afirmação “**O supervisor é uma espécie de professor.**”, voltam a ser estes os grupos destacados, no entanto, são os professores com mais de 25 anos de serviço que mais discordam com a afirmação em causa. Este indicador é muito pertinente, pois os inquiridos com maior tempo de serviço são os que mais se distanciam na resposta, este facto permite-nos inferir que há uma nítida consciência de que a sala de aula não pertence só ao professor e aos alunos. São vários os autores que, ao longo das últimas décadas, se têm debruçado sobre a necessidade de conhecer a escola e o seu foco mais importante – a sala de aula.

“Não acredito que seja possível mudar a escola de fora para dentro, isto é, sem entrar no seu “jardim secreto”, para usar a expressão cunhada por Ivor Goodson (1988) ou na sua “caixa negra”, segundo Black e William (1998), ou ao observar o “núcleo magmático” da educação, nas palavras de Rodrigues (2001) ou na minha expressão, mais rude e descarnada, o seu carço” (Peralta, 2015).

Se é certo que a sala de aula é o centro da atividade de ensino-aprendizagem por excelência, também sabemos o quão difícil é para muitos docentes abrirem a sua porta ao exterior. É necessário que a instituição escolar, nas suas dinâmicas de partilha e entreatajuda, crie um clima de confiança e respeito onde estes receios a pouco e pouco se desvançam, e deem lugar a uma cultura colaborativa.

Tabela 10 - Designação da escola/agrupamento (variável independente)

Variável dependente	Significância
A supervisão é importante em qualquer fase da carreira.	0.034

Tabela 11 – Teste de Tukey (post-hoc)

Variável dependente	(I) Designação da escola/agrupamento	(J) Designação da escola/agrupamento	Significância
A supervisão é importante em qualquer fase da carreira.	Escola que fez parte do 2º ciclo de Avaliação Externa	TEIP	0.030

Tabela 12 - Tabela Descritiva

Variável dependente	Grupo	N	Média
A supervisão é importante em qualquer fase da carreira.	Escola que fez parte do 2º ciclo de Avaliação Externa	14	5.000
	Escola com Contrato de Autonomia	60	4.517
	TEIP	3	2.667
	Nenhuma das outras	11	4.091
	Total	88	4.477

Através do teste post-hoc, observa-se que os grupos que mais diferem, em termos de opinião, são os professores que lecionam em escolas que foram alvo de Avaliação Externa no 2º Ciclo de avaliação e os que lecionam em escolas TEIP. Em relação ao primeiro grupo, podemos facilmente constatar que são os que mais concordam com a afirmação, o que poderá permitir concluir que as escolas estão a desenvolver autonomamente projetos de supervisão. Em relação ao segundo grupo, apesar do número de inquiridos ser muito reduzido, são os que mais discordam com a afirmação, o que contraria a prática destas escolas. No entanto, este facto pode, de algum modo, indiciar o quanto a hierarquização na supervisão pode ser negativa.

A variável independente sobre a escola/agrupamento donde provêm os inquiridos parece estar intimamente relacionada com o facto de a supervisão ser importante em qualquer fase da carreira.

Este fator pode sugerir que os projetos que estão a nascer em diversas escolas de uma forma autónoma, vão ao encontro da necessidade sentida pelos professores em trabalhar colaborativamente ao longo da carreira e não apenas os que estão nos primeiros anos da profissão.

Alarcão & Tavares (2003:129) referem que nos últimos anos, no nosso país, tem-se intensificado uma perspectiva da supervisão horizontal e colaborativa em que os professores se entre ajudam de forma a melhorarem a sua prática letiva, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e aprendizagem. Ainda neste contexto, os mesmos autores, referem-se à supervisão da prática educativa e não somente pedagógica, por considerarem que a supervisão educativa permite um trabalho verdadeiramente colaborativo e autêntico de forma a facilitar o desenvolvimento dos professores e consequentemente a melhorar a aprendizagem dos seus alunos.

Tabela 13 - Ciclo em que exerce (variável independente)

Variável dependente	Significância
O supervisor nunca diz tudo o que pensa.	0.001
Ouvir comentários do professor é desagradável para o supervisor.	0.039

De acordo com o resultado do teste que coloca frente a frente as variáveis dependentes com a variável independente, **Ciclo em que exerce as suas funções letivas** as afirmações que têm relevância por terem diferença entre as médias das opiniões (valor da significância menor que 0.05), são as que se apresentam na tabela.

Tabela 14 - Teste de Tukey (post-hoc)

Variável dependente	(I) Ciclo	(J) Ciclo	Significância
O supervisor nunca diz tudo o que pensa.	1º ciclo	2º ciclo	0.046
	2º ciclo	3º ciclo + ES	0.001
Ouvir comentários do professor é desagradável para o supervisor.	1º ciclo	2º ciclo	0.041

Tabela 15 - Tabela Descritiva

Variável dependente	Grupo	N	Média
O supervisor nunca diz tudo o que pensa.	1º ciclo	23	3.565
	2º ciclo	13	4.692
	3º ciclo + ES	52	3.058
	Total	88	3.432
Ouvir comentários do professor é desagradável para o supervisor.	1º ciclo	23	2.913
	2º ciclo	13	4.077
	3º ciclo + ES	52	3.096
	Total	88	3.193

Através do teste post-hoc, é possível observar que para a afirmação “**O supervisor nunca diz tudo o que pensa**”, os grupos que mais diferem em termos de opinião são os dos professores que lecionam no 2º ciclo e no 3º ciclo e ensino secundário. O primeiro grupo tende a concordar mais com a afirmação, enquanto o segundo é o que menos concorda, ainda que numa visão geral, todos os grupos apresentem uma opinião positiva sobre a afirmação em causa.

Em relação à afirmação “**Ouvir comentários do professor é desagradável para o supervisor**”, há uma diferença entre o grupo de professores que lecionam no 1º ciclo e aqueles que lecionam no 2º ciclo. Os que lecionam no 1º ciclo são agora os que menos concordam com a afirmação, ao passo que os que lecionam no 2º ciclo mantêm-se como os que mais concordam. A afirmação dos professores do 1º ciclo pode indiciar uma certa reserva relativamente à posição do supervisor, ou seja, a monodocência pode potenciar um ensino mais individualizado, levando os professores a terem mais dificuldade em lidar com estas questões da supervisão. Este dado pode servir como motor de desenvolvimento de mecanismos entre os professores do primeiro ciclo que promovam atividades enriquecedoras entre os seus pares pedagógicos e fundamentalmente para os alunos. Com alguma imaginação e vontade de cooperar conseguiremos avançar. Teremos sempre uma percentagem de colegas que nunca estão disponíveis para experimentar, porque o horário não é compatível, porque não vão aprender nada com os outros, porque as aulas dos colegas são iguais às deles. Enfim, um sem número de desculpas para não darem o passo que é necessário.

CAPÍTULO 3 – Discussão dos Resultados

Este estudo surge numa tentativa de compreender as crenças dos professores sobre as questões da supervisão e a forma como a mesma tem vindo a ganhar importância na formação contínua dos professores. Assim, as questões de investigação que nortearam o trabalho são as seguintes:

- Recolher dados que comprovem ou não o aumento de ações de formação na área da supervisão.
- Perceber se há uma relação direta entre as escolas TEIP, as que têm Contratos de Autonomia e as que foram sujeitas a Avaliação Externa e as que solicitam ações de formação na área da supervisão.
- Conhecer o conceito que os professores têm da supervisão.
- Comparar o conceito da supervisão em dois grupos de professores: com ou sem formação nesta área.

Os dados recolhidos indicam uma clara perceção dos professores relativamente à importância da supervisão, não uma supervisão de carácter inspetivo e regulador, mas, enquanto mecanismo para a melhoria da prática letiva, assente em pressupostos de colaboração, confiança, diálogo e reflexão. A este propósito, (Alarcão & Roldão, 2010) [alertam que] “As novas tendências supervisivas apontam para uma concepção, democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento e de aprendizagem”. Esta inferência pode ser medida tanto pelo número de respostas que obtivemos no questionário, como pelo surgimento desta área de formação nos planos de formação dos CFAE que fizeram parte deste estudo. Nos CFAE analisados, desde 2014, tem-se realizado, pelo menos, uma ação no âmbito da supervisão em cada ano. As questões um, dois, três, quatro, cinco e sete do inquérito por questionário que a seguir se transcrevem, são as que mais evidenciam esta noção:

um - *A formação na área da supervisão é vantajosa;*

dois - *A supervisão é importante para a melhoria da prática letiva;*

três - *A supervisão deve fazer parte do plano de formação do meu grupo disciplinar;*

quatro - *A supervisão permite ao professor ser acompanhado e apoiado;*

cinco - *A supervisão é importante em qualquer fase da carreira;*

sete - *Estou disponível a participar num projeto de supervisão.*

Outro dado que o questionário permitiu recolher foi perceber que há uma diferença significativa entre os professores que possuem formação especializada em supervisão e os restantes, relativamente às respostas que os dois grupos dão. Os docentes sem formação especializada denotam ainda muita estranheza em relação à observação de aulas. Os professores [ainda] não têm o hábito generalizado de fazerem uma reflexão sistemática sobre a sua prática. É assim fundamental, segundo (Alarcão & Tavares, 2003), que o clima de desconfiança dê lugar a uma relação de supervisão da prática educativa, enquanto uma auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante, em que os professores se entreadjudam a desenvolver e a melhorar a sua atividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

A valorização da supervisão na formação contínua tem vindo a revelar-se como uma área em desenvolvimento desde o ano 2014, como confirmam os planos de formação dos CFAE. Seja por ação externa às escolas, através dos normativos legais, seja pelo emergir de projetos de supervisão que têm surgido em diferentes contextos, podemos afirmar que a supervisão tem muito para crescer se os professores forem protagonistas desta nova tendência que se quer mais abrangente e participada. Para que tal aconteça é fundamental que se desmistifique tanto o papel da supervisão como os seus verdadeiros objetivos. Continuamos a encontrar docentes com muita relutância em participar em iniciativas supervisivas por pensarem que podem vir a ser prejudicados em termos da sua avaliação de desempenho.

Nóvoa (1999) alerta-nos para o facto de continuar a existir um fosso muito grande entre o que se tem escrito ultimamente sobre os professores e conceitos como a “partilha”, “cooperação”, “equipas de trabalho”, “ensino por equipas”, “desenvolvimento profissional”, “investigação-ação colaborativa”, entre outros e o dia a dia dos professores nas escolas.

Assim, é urgente que os diplomas legais que orientam toda a atividade das escolas nos seus diversos setores sejam postos em prática, ao serviço de uma escola de qualidade, onde todos os que lá trabalham se sintam parte de um todo e se deem passos para a construção de uma identidade profissional que deve ser fortalecida com o contributo individual e coletivo.

(Alarcão & Tavares, 2003:124) [reforçam a ideia de que]

Entrar na sala de aula para observar o processo de ensino-aprendizagem globalmente ou neste ou naquele aspecto mais duvidoso ou problemático em ordem a recolher dados para uma reflexão conjunta de colegas, a fim de diagnosticar e resolver da melhor forma os problemas e dificuldades que vão surgindo no seu desenrolar é uma das pedras basilares para a formação contínua. Por esta via, os professores poderão certamente melhorar e continuar a progredir na sua profissão.

Por outro lado, no quadro das orientações de política educativa definidas no Programa do XXI Governo Constitucional, nas Grandes Opções do Plano 2016-2019 e na Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, de 24 de março, foi criado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar¹³, o qual assenta no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos. É neste contexto que a supervisão, entre outras estratégias, surge como uma das medidas a implementar por parte de muitos agrupamentos de escolas.

Não sendo fácil medir o contributo da supervisão para o desenvolvimento profissional, podemos, contudo, verificar a relevância que é dada à observação de aulas por parte de um número considerável de professores que responderam ao questionário. Este aspeto deve ser, para nós, objeto de reflexão pois acentua a importância que a mesma tem no seio da classe dos professores, bem como a consciência da sua necessidade.

Para Vieira & Moreira (2011:14) “sendo actualmente diversificadas as propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica, todas elas supõem, de um modo ou de outro, uma preocupação comum o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.” Danielson (2010) reforça a ideia de que os educadores e os professores estão continuamente a aprender e a relação de supervisão interpares é uma relação de sinergia profissional em que a partilha resulta numa melhoria do ensino.

Como nos diz Alarcão (2015), “façamos das nossas escolas lugares de interação colaborativa em que seja possível experienciarmos o nosso desenvolvimento profissional

¹³ Retirado de <http://www.dge.mec.pt/programa-nacional-de-promocao-do-sucesso-escolar-29-12-2017>

docente, enquadrado pelo próprio desenvolvimento institucional, supervisionado, com vista à sempre melhor qualidade do nosso ensino e da nossa educação, a bem dos nossos alunos e da nossa sociedade.”

Apesar de não termos tido respondentes de Escolas TEIP em número satisfatório, podemos afirmar que as ações de formação na área da supervisão têm tido um incremento substancial por força das escolas com Contrato de Autonomia e das que fizeram parte do segundo ciclo de avaliação externa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho desta índole é sempre um exercício que exige ao investigador determinadas competências, que nem sempre domina. No entanto, as dificuldades que vão surgindo devem ser encaradas como desafios e uma forma de crescimento pessoal e profissional. No caso concreto, o facto de exercer as funções de subdiretora num agrupamento de escolas foi, sem dúvida, um modo de aumentar o interesse pelas questões da supervisão e de pretender ajudar a impulsionar e a desenvolver atividades neste âmbito junto dos professores do agrupamento de escolas onde trabalho.

Consideramos que a formação contínua dos professores, apesar de todas as vicissitudes por que tem passado, afigura-se como um dos veículos mais importantes para o desenvolvimento da supervisão enquanto estratégia para a melhoria da prática letiva e consequentemente dos resultados escolares. Contudo, este não será o único meio, mas certamente o mais formal. Porém, não devemos esquecer as comunidades que vão surgindo nas escolas e o valor que as mesmas têm nos contextos em que desabrocham, cabendo, em minha opinião, às direções dos agrupamentos e às instituições do ensino superior o dever de as apoiar e acompanhar para que as mesmas se desenvolvam e progridam eficazmente. Só assim teremos professores verdadeiramente empenhados, para um trabalho que resultará num verdadeiro ganho para a instituição escolar como preconizam os autores de referência e na qual nos revemos.

No decorrer da elaboração desta dissertação fomos confrontados com alguns constrangimentos e incertezas, como seja o número reduzido de respondentes ao inquérito (oitenta e oito), apesar dos esforços realizados para contrariar esta situação. Ainda que não houvesse intenção de generalizar o estudo, a percentagem de professores que respondeu, ficou muito abaixo do que era expectável. O mesmo se passou com os docentes que fazem parte de escolas TEIP, obrigando-nos a abandonar uma das premissas iniciais do estudo.

A falta de tempo foi também um dos aspetos que limitou consideravelmente o desenvolvimento deste trabalho. Este deveu-se, sobretudo, a fatores profissionais que não permitiram que a investigação decorresse sempre ao mesmo ritmo.

Uma vez que os estudos na área da supervisão ligados à formação contínua dos professores são pouco expressivos, seria interessante que numa futura investigação se pudessem aprofundar algumas questões, nomeadamente incluir uma vertente mais qualitativa, integrando entrevistas a diretores de agrupamentos no sentido de compreender como é vista a

supervisão e como estes tentam apoiar e desenvolver os projetos que estão a surgir um pouco por todo o lado. Outro ponto importante é avaliar o impacto que as ações de formação no âmbito da supervisão vão ter a curto e a médio prazo nos contextos escolares.

O facto de não termos tido respondentes de Escolas TEIP em número representativo, pois só três professores participaram no questionário, não nos permitiu tirar nenhuma conclusão sobre a perceção que os mesmos têm sobre a supervisão. Deste modo, seria interessante fazer um estudo mais aprofundado com Escolas TEIP para poder conhecer e avaliar o tipo de supervisão que estes estabelecimentos de ensino estão a desenvolver bem como a real conceção da supervisão dos que lá trabalham. Não devemos esquecer que a supervisão continuará a crescer se houver um trabalho colaborativo verdadeiramente eficaz e se existir uma partilha autêntica entre professores, mas para que isso aconteça é necessário desmistificar o real significado da supervisão para que a mesma não aconteça apenas para cumprir calendário.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático*. Gaia. Fundação Manuel Leão.

Alarcão, I. (org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra. Livraria Almedina

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto. Porto Editora.

Alarcão, I. (2015). “Jornadas Supervisão, liderança (s) e avaliação: realidades, tendências e desafios na escola de hoje”. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa

Amiguinho, A. (1991) “Formação: Da Lógica Escolarizante À Articulação Com os Processos de Mudança”. Escola Superior de Portalegre

Avaliação Externa das Escolas [Textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015] Edição: Conselho Nacional de Educação. Coleção: Seminários e Colóquios Organização e edição: Ercília Faria e Rute Perdigão. dezembro de 2015 ISBN: 978-972-8360-97-9

Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

Canário, R. (2009) *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa

Coimbra, M. (2013). *Supervision and Evaluation. Teacher’s Perspectives* International Journal of Humanities and Social Science Vol. 3, Nº 5, March 2013.

Creswell, J. (2007). *Projeto de Pesquisa – Métodos qualitativo, quantitativo e misto – 2ª edição*

Danielson, C. (2010). *Melhorar a Prática Profissional. Um quadro de referência para a docência*, Editorial Ministério da Educação. 2010. 1ª Edição

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios de aprendizagem permanente*. Porto. Porto Editora.

Ferreira, P.& Fernandes, P. (2013). *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga; Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-22-2

Fortin. M.F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. 1ª edição

Harris, B. M. (2002). *Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação*. In J. Oliveira Formosinho (Org.). (2002b). *A supervisão na formação de professores II. Da Organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.

Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. In Sísifo Revista de Ciências da Educação, 8, pp.7-22.

Martins, E. (1997). A Formação Contínua de Professores em Portugal (Antes e Depois da Lei de Bases de 1986); Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco
<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1248/1/A%20forma%C3%A7>

Ferreira, M. e Carmo, H. (2007). *Métodos e técnicas de investigação em ciências Sociais*. Guia para a Auto-aprendizagem, Universidade Aberta

Morse, J. (1994). Designing funded qualitative research In: Denzin N.K. e Lincoln, Y (eds): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oak, C.A: Sage

Nóvoa, A. (1991). *Inovação*, Revista quadrimestral nº4 do Instituto de Inovação Educacional. Lisboa

Nóvoa, A. (1999). “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.

Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. In Conferência sobre o desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa Educa

Nóvoa, A. (2009). “Para uma formação de professores construída dentro de uma profissão”. Revista Education

Nóvoa, A. (2015). *Educação 2021: para uma história do futuro*, Universidade

Ponte, J.P. (2012). *Estudando o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor de matemática*.

Pordata.pt.2017. PORDATA – Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício. Disponível em <https://www.pordata.pt/Portugal>

Rangel, M. (2005). *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas*. Campinas. SP. Papirus (Magistério, Formação e Trabalho)

Rodrigues, A. (2001). “A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas”, In Atas do VII Colóquio AFIRSE - Portugal

Roldão, M. (2008). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*.

Roldão, M. e Mesquita, E. (2017). *Formação Inicial de Professores – A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições Sílabo

Silva, R. (1998). *A Falsa Dicotomia Qualitativo-Quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas*. Departamento de Psicologia e Educação, Brasil.

Soares, M. - O que são Agrupamentos TEIP? In *Ozarfaxinars*, ISSN 1645-9180, nº22, 2010

Trilla Bernet, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, Anthropos.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexion metodologicay practica profesional*. Madrid. Ed. Síntesis Sociología.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto. Edições ASA

Veira, F. e Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. ME- Conselho Científico para a Avaliação de Professores, Cadernos do CCAP-1.

Referências legislativas:

Lei n.º 5/73 de 5 de julho. Diário do Governo n.º 173/1973, Série I de 1973-07-25
Retirado de <https://dre.tretas.org/dre/33239/lei-5-73-de-25-de-julho>

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República. Série I.
Retirado de <https://dre.tretas.org/dre/33239/lei-46-86-de-14-de-outubro>

Decreto –Lei n.º 139-A/1990 de 28 de abril. Diário da República 1º Suplemento, Série I.
Retirado de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/411815/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de novembro. Diário da República 1º Suplemento, Série I-A.
Retirado de <https://dre.tretas.org/dre/33239/decreto-lei-249-92-de-9-de-novembro>

Despacho n.º 147 –B/96 de 1 de agosto. Diário da República 2ª Série.
Retirado de <https://dre.tretas.org/dre/80350/despacho-147-B-ME-96-de-1-de-agosto>

Decreto-Lei n.º 115 –A/1998 de 4 de maio. Diário da República 1º Suplemento Série I-A.
Retirado de <https://dre.pt/pesquisa-avancada/-/.../normal?types...%22Decreto-Lei%22...115.../98>

Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro. Diário da República Série I.
Retirado de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legislação/Lei_31_2002.pdf

Despacho n.º 16794/2005 de 5 de agosto. Diário da República 2ª Série.
Retirado de www.netprof.pt/servlet/getDocumento?id_versao=14706

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. Diário da República Série I.
Retirado de <https://www.dges.gov.pt/.../decreto-lei-no-742006-de-24-de-marco-graus-e-diplomas->

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. Diário da República Série I.
Retirado de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/522638/details/normal?jp=true/en>

Decreto–Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República Série I.
Retirado de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário de República Série I.
Retirado de <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/lc/.../1/cacheLevelPage?>

Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro. Diário da República 2ª Série.

Retirado de http://www.ige.minedu.pt/upload/GTAA/DN_55_2008.pdf

Despacho Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro. Diário da República 2ª Série.

Retirado de <http://www.escritosdispersos.blogs.sapo.pt/398966.html>

Decreto –Lei n.º 22 de 11 de fevereiro de 2014. Diário da República Série I.
Retirado de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/570765/details/maximized>

Mestrado em Ciências da Educação,
Especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Exmo(a). Sr(a). Diretor(a) do Centro de Formação

Assunto: pedido de autorização para desenvolvimento de um projeto de investigação

Encontrando-me a desenvolver um projeto de investigação destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional, a apresentar ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a orientação do Professor Doutor Luís Tinoca, venho solicitar a V. Exa. autorização para desenvolver o estudo neste Centro de Formação.

O projeto de investigação que me proponho desenvolver subordina-se ao tema: ***O papel da supervisão na formação contínua: perspetivas e contributos.***

Para levar a cabo o referido estudo, necessito que me seja concedida autorização para consultar os Planos de Formação entre os anos 2014 e 2017. A investigação efetuar-se-á a partir de janeiro de 2017.

Os dados recolhidos serão apenas divulgados na dissertação, sendo salvaguardado o anonimato dos seus intervenientes, incluindo o da instituição.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V. Exa, apresento os meus melhores cumprimentos.

Maria Manuela Neves Lopes

Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão e Orientação da Prática
Profissional

O papel da supervisão na formação contínua: perspetivas e contributos.

Inquérito/Questionário

Destinatários: Docentes do Agrupamento de Escolas

Caro(a) colega!

Encontro-me a desenvolver um projeto de investigação destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional, sob orientação do Professor Doutor Luís Tinoca, para o qual gostaria de contar com a sua preciosa colaboração.

Para levar a cabo o referido estudo, necessito de conhecer a sua opinião sobre algumas questões ligadas à supervisão. Assim, agradeça o preenchimento deste pequeno inquérito, através do link: <https://goo.gl/forms/WuaxZ9xZjCQiz8sL2>

Os dados recolhidos serão divulgados na dissertação e em possíveis artigos, sendo salvaguardado o anonimato dos intervenientes, incluindo o da instituição escolar.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade dispensadas.

Maria Manuela Neves Lopes

ANEXO I



UNIVERSIDADE
DE LISBOA



O papel da supervisão na formação contínua: perspetivas e contributos

Sexo

Feminino

Masculino

Idade (anos)

20-30

31-40

41-50

51-60

+ 60

Grau Académico

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Formação especializada

Supervisão

Orientação de Estágio Pedagógico

Outra

Tempo de serviço docente (anos)

1 a 5

6 a 10

11 a 15

16 a 20

21 a 25

+ 25

Designação da Escola/Agrupamento onde leciona:

Escola TEIP

Escola com Contrato de Autonomia

Escola que fez parte do 2º ciclo de Avaliação Externa

Nenhuma das anteriores

Em que ciclo exerce a sua atividade letiva?

1º Ciclo

2º Ciclo

3º Ciclo e/ou Secundário

Qual ou quais as disciplinas que leciona?

Para responder às 25 PROPOSIÇÕES, é dada uma escala de 6 opiniões possíveis: discordo totalmente, discordo, discordo mais do que concordo, concordo mais do que discordo, concordo, concordo totalmente.

1. A formação na área da supervisão é vantajosa.
2. A supervisão é importante para a melhoria da prática letiva.
3. A supervisão deve fazer parte do plano de formação do meu grupo disciplinar.
4. A supervisão permite ao professor ser acompanhado e apoiado.
5. A supervisão é importante em qualquer fase da carreira.
6. Os professores estão motivados a participar em projetos de supervisão.
7. Estou disponível a participar num projeto de supervisão.
8. Supervisão é sinónimo de inspeção.
9. Os olhos do supervisor são olhos de avaliador.
10. A sala de aula pertence apenas ao professor e aos alunos.
11. O supervisor nunca diz tudo o que pensa.
12. O supervisor sabe sempre mais.
13. O supervisor é uma espécie de professor.
14. As aulas do supervisor devem ser aulas modelo.
15. O supervisor tem por obrigação ajudar o professor.

16. O professor deve seguir fielmente as orientações do supervisor.
17. Observar aulas é essencial ao desenvolvimento profissional do professor.
18. Comentar aulas de colegas é desagradável para o professor.
19. Ouvir comentários do professor é desagradável para o supervisor.
20. Ser observado é essencial ao desenvolvimento profissional do professor.
21. Comentar aulas do professor é desagradável para o supervisor.
22. Ouvir comentários de colegas é um mal necessário.
23. Ouvir comentários do supervisor é um mal necessário para o professor.
24. Não vale a pena ao professor comentar as próprias aulas junto do supervisor.
25. A autoavaliação não tem peso real na avaliação final do professor.

Baseado no Questionário sobre Teorias Subjectivas acerca da Supervisão. ¹⁴

¹⁴ Veja-se Vieira, Supervisão – Uma Prática Reflexiva da Formação de Professores

ANEXO II

Tabela nº 1 - Quadro resumo das ações de formação sobre Supervisão nos CFAE em estudo

	2014-15	Metodologia / Nº Horas	Nº de formandos	2015-16	Metodologia/ Nº Horas	Nº de formandos	2016-17	Metodologia/ Nº Horas	Nº de formandos
CFAE-1	Olhar a Escola como uma entidade organizacional aprendente.	Curso de Formação 15 horas	25 professores	Olhar a Escola como uma entidade organizacional aprendente.	Curso de Formação 15 horas	25 professores	Aprendizagem colaborativa e cooperativa	Curso de Formação 25h	25 professores
	Avaliação externa da dimensão científica e pedagógica	Curso de Formação 15 horas	25 professores	Coaching orientado para o professor Nível 2	Oficina de Formação 15+15 horas	25 professores	Coaching orientado para o professor Nível 3	Oficina de Formação 15+15 horas	25 professores
	Coaching orientado para o professor Nível 1	Oficina de Formação 15+15 horas	20 professores						

CFAE-2	A Supervisão Pedagógica e a Prática Docente	Curso de Formação 25 horas	27 professores	A Supervisão Pedagógica e a Prática Docente	Curso 25 horas	25 professores	A Supervisão Pedagógica e a Prática Docente Turma 1	Oficina de formação 25+25 horas	20 professores
							A Supervisão Pedagógica e a Prática Docente Turma 2	Oficina de formação 25+25 horas	20 professores
	Boas práticas: contributos para o nosso desenvolvimento profissional I	Curso 25 horas	73 professores	Boas práticas: contributos para o nosso desenvolvimento profissional II	Curso 25 horas	84 professores	Boas práticas: contributos para o nosso desenvolvimento profissional III	Curso 25 horas	88 professores
CFAE-3	Coaching orientado para professores Nível 1	Oficina 15+15	20 professores	Liderança, coordenação e supervisão pedagógica	Curso 25 horas	25 professores	Coaching orientado para professores Nível 1	Oficina 15+15	20 professores
	Coaching orientado para professores Nível 2	Oficina 15+15	20 professores	Investigação- ação para a melhoria das aprendizagens e do ensino	Oficina 25+25	25 professores	Coaching orientado para professores Nível 2	Oficina 15+15	20 professores

