

2.º CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
SUPERVISÃO, AVALIAÇÃO E LIDERANÇAS EM EDUCAÇÃO

O LUGAR, E A ESPECIFICIDADE, DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO I.º CEB

CÉLIA DE FÁTIMA BAPTISTA ANDRADE

M

2020



O LUGAR, E A ESPECIFICIDADE, DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CEB

CÉLIA DE FÁTIMA BAPTISTA ANDRADE

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação da Universidade do Porto.

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA PRECIOSA FERNANDES

Porto, 2020

RESUMO

A supervisão pedagógica dos professores nas escolas encontra-se regulamentada no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/2012) e abrange todos os níveis de ensino (desde a educação pré-escolar ao ensino secundário). Desde então, tem constituído uma área à qual tem sido atribuída maior atenção quer ao nível do poder político central, através, nomeadamente, da ação da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), quer a nível das escolas. A sua associação à Avaliação de Desempenho Docente (ADD) tem contribuído para uma visão que a distancia de um carácter formativo e a aproxima mais de uma visão de controlo. É no quadro desta problemática que se enquadra o estudo que neste trabalho se apresenta. Com ele pretende-se, em termos gerais, compreender “o lugar, e a especificidade, da supervisão pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)” e, de modo mais específico: *conhecer percepções de professores do 1.º CEB sobre a importância da supervisão pedagógica (SP) no seu desenvolvimento profissional; caracterizar práticas de supervisão pedagógica realizadas no 1.º CEB; identificar vantagens que reconhecem às práticas de supervisão pedagógica neste ciclo de ensino e os principais obstáculos à sua realização.*

Metodologicamente, realizámos uma pesquisa de natureza qualitativa com recurso ao estudo de caso. A investigação desenvolveu-se num Agrupamento de Escolas no norte do país, onde foram entrevistados: a Diretora Adjunta (responsável pelo 1.º CEB), a Coordenadora do Departamento de 1.º CEB, o Coordenador de Estabelecimento e docentes do 1.º CEB de um centro escolar do Agrupamento supracitado.

Entre outros aspetos, os resultados apontam para a ideia de que os professores do 1.º CEB reconhecem como muito importante a supervisão pedagógica embora reconheçam também que as práticas existentes são ainda muito exíguas e associadas à Avaliação de Desempenho Docente.

Palavras-Chave: Supervisão Pedagógica; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Professores do 1º CEB; Supervisor; Vantagens e Obstáculos da Supervisão Pedagógica.

ABSTRACT

Pedagogical supervision of teachers is regulated by Decree-law n.º 41/2012, the Teaching Career Statute and encompasses all levels of education (from pre-school to secondary education). Since its publication, pedagogical supervision, has been an area that has been given greater attention, from political central strategies, namely by IGEC's action (General Inspectorate of Education and Science), to the level of schools. Pedagogical supervision associated with Teacher Performance Assessment, has contributed to a perspective of control rather than a formative view. It is within this framework, that the present study is developed. It was intended, in general terms, to understand “the place, and the specificity, of pedagogical supervision in the First Cycle of Basic Education”. In addition, more specifically: to know the perceptions of teachers from the First Cycle of Basic Education, on the relevance of pedagogical supervision in their professional development; characterize pedagogical supervision practices carried out in the First Cycle of Basic Education; to identify advantages that recognize the pedagogical supervision practices in this cycle of education and the main obstacles to its achievement.

Methodologically, we carried out a qualitative research using the case study method. The research was developed out in a School Group in the north of Portugal. The Deputy Director, the Coordinator of the Department, the Coordinator of the School and teachers of the First Cycle of Basic Education of the mentioned school group, were interviewed.

Among other aspects, the results point to the idea that First Cycle of Basic Education's teachers recognize pedagogical supervision as very important, although they also recognize that existing practices are still very limited and are associated with Teacher Performance Assessment.

Key words: Pedagogical Supervision; First Cycle of Basic Education; First Cycle of Basic Education Teachers; Supervisor; Advantages of Pedagogical Supervision; Obstacles of Pedagogical Supervision.

RÉSUMÉ

La supervision pédagogique des enseignants dans les écoles est réglementée dans le statut de la carrière d'enseignement (décret-loi n.º 41/2012) et couvre tous les niveaux de l'enseignement (du préscolaire au secondaire). Dès lors, c'est un domaine qui a reçu une très grande attention tant au niveau du pouvoir politique central, à travers, entre autres, l'action de l'IGEC, qu'au niveau des écoles. Son association avec Teacher Performance Assessment (Évaluation des Performances des enseignants) a contribué à une vision qui l'éloigne d'un caractère formateur et le rapproche d'une vision de contrôle. C'est dans le cadre de cette problématique que s'inscrit l'étude que nous présentons dans ce travail. Il s'agissait, en général, de comprendre «le lieu et la spécificité de la supervision pédagogique à l'enseignement primaire (1.º CEB)» et, plus spécifiquement: de connaître les perceptions des enseignants de premier cycle (l'école primaire) sur l'importance de la supervision pédagogique dans leur développement professionnel; de caractériser des pratiques de supervision pédagogique réalisées dans l'école primaire; d'identifier et de reconnaître les avantages et, également, les principaux inconvénients des pratiques de la supervision pédagogique au premier cycle d'enseignement.

Sur le plan méthodologique, nous avons mené une recherche qualitative en utilisant une étude de cas. Cette recherche a été menée dans un Regroupement d'écoles situé au nord du pays. Le Directeur Adjoint (responsable du premier cycle), le Coordinateur de Département, le Coordinateur d'établissement et les enseignants d'un centre scolaire du Regroupement mentionné ci-dessus ont été tous interviewés.

Entre autres aspects, les résultats soulignent l'idée que les enseignants reconnaissent la supervision pédagogique très importante, bien qu'ils admettent également que les pratiques qui existent sont encore très réduites et associées à l'évaluation des performances des enseignants.

Mots clés: La Supervision Pédagogique; Le Premier Cycle de L'enseignement Primaire; Les Enseignants de Premier Cycle; Le Superviseur; Les Avantages et Les Inconvénients de La Supervision Pédagogique.

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Preciosa Fernandes pela sua orientação, que se distinguiu pelo profissionalismo, carisma e respeito, pelo seu estímulo e apoio no decorrer das diferentes fases da realização deste trabalho.

Ao corpo docente e não docente da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) o meu agradecimento pelo conhecimento transmitido, simpatia e acolhimento demonstrados.

Ao diretor do Agrupamento da escola envolvida neste projeto, por ter aberto as portas do Agrupamento, demonstrando de imediato disponibilidade.

Aos professores entrevistados que participaram neste trabalho de investigação, cuja disponibilidade e vontade de colaborar foram indispensáveis na concretização deste trabalho.

Ao meu marido, Bruno, pela paciência demonstrada nos momentos de maiores dificuldades, pelo seu incentivo na concretização deste projeto e tão preciosas ajudas ao longo do mesmo, desde a colaboração nas tarefas domésticas, à parentalidade verdadeiramente partilhada e no abraço que surgia muitas vezes, sem necessidade de uma justificação ou de um pedido.

Ao meu filho, Afonso, pela sua compreensão aquando a minha ausência e mesmo quando a atenção/acompanhamento era escasso. Os seus sorrisos e abraços deram-me ao longo deste percurso muito alento e força para que concretizasse este desafio.

À minha mãe, aos meus sogros, às amigas, amigos, colegas e demais pessoas com quem me cruzei que, de forma direta ou indireta, colaboraram e me encorajaram ao longo da realização desta investigação.

ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

DR – Diário da República

ECD – Estatuto de Carreira Docente

EUA – Estados Unidos da América

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

SP – supervisão pedagógica

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ÍNDICE

RESUMO	3
ABSTRACT	4
RÉSUMÉ.....	5
AGRADECIMENTOS	6
ABREVIATURAS	7
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – CONCEITOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	13
1.1. Supervisão Pedagógica – clarificando conceitos	14
1.2. Trabalho Colaborativo, Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional	20
1.3. Supervisão Pedagógica e Processo de Avaliação de Desempenho Docente	22
1.4. O Professor como Supervisor	25
CAPÍTULO II – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CEB.....	30
2.1. Modelos e Perspetivas de Supervisão Pedagógica.....	31
2.2. A Especificidade da Supervisão Pedagógica no 1.º CEB.....	36
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	40
3.1. Abordagem Qualitativa	41
3.2. Estudo de caso.....	43
3.3. Questões e Objetivos da Investigação.....	44
3.4. Técnicas de recolha de informação.....	45
3.4.1. Entrevista semiestruturada.....	45
3.4.2. Focus Group	47
3.5. Análise de conteúdo como técnica de análise da informação	50
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	51
4.1. Caracterização do contexto e participantes no estudo.....	52
4.2. A visão dos professores do 1.º CEB sobre Supervisão Pedagógica	55
4.2.1. Conceções de Supervisão Pedagógica e do papel do Supervisor	56
4.2.2. Práticas de Supervisão Pedagógica desenvolvidas no Agrupamento em estudo	62
4.2.3. Obstáculos/constrangimentos às práticas de Supervisão Pedagógica.....	64
4.2.4. Vantagens atribuídas à Supervisão Pedagógica no 1.º CEB	68
4.2.5. Supervisão e Formação inicial e contínua	71
4.2.6. Aspetos a melhorar na Supervisão Pedagógica.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
BIBLIOGRAFIA.....	81
APÊNDICES	86

ÍNDICE DE APÊNDICES

I - Requerimento	87
II - Termo de Consentimento Esclarecido	88
III - Guião de Entrevista Semiestruturada à Diretora Adjunta.....	89
IV - Guião de Entrevista Semiestruturada ao Coordenador de Estabelecimento de Ensino.....	91
V - Guião de Entrevista Semiestruturada à Coordenadora de Departamento do 1.º CEB.....	93
VI - Guião de <i>focus group</i> aos/às Professores/as do 1.º CEB	95
VII - Transcrição de entrevista a um/a Entrevistado/a.....	97
VIII - Grelha organizadora da análise de conteúdo das entrevistas	102
IX - Grelha organizadora da análise de conteúdo do <i>focus group</i>	109

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1 - Estratégias de Supervisão: sua interrelação	34
--	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 - Estilos supervisivos.....	28
Quadro n.º 2 - Modelos de Supervisão Pedagógica	32
Quadro n.º 3 - Caracterização dos professores/gestores entrevistados.....	53
Quadro n.º 4 - Caracterização dos professores que participaram no <i>focus group</i>	54

INTRODUÇÃO

Atualmente, no quadro das novas orientações curriculares do projeto de autonomia e flexibilidade curricular e da escola inclusiva (Decretos-Leis 55/2018 e 54 /2018) são notáveis os sucessivos desafios que se colocam aos professores, e à sua profissionalidade, como educadores de uma escola de todos e para todos. Ser professor hoje, implica enfrentar inúmeras tensões, contradições e desencantos que se colocam no seu dia a dia profissional decorrentes, por um lado, das exigências colocadas à escola e à contínua “prestação de contas” a que estão sujeitos e, por outro, do permanente escrutínio social e da imagem pública negativista que sobre este grupo profissional tem recaído.

Com efeito, como têm evidenciado as manifestações públicas, professores sentem-se desvalorizados quer do ponto de vista da sua atividade docente, quer da progressão na carreira. Este mal-estar repercute-se nos contextos profissionais conduzindo, em muitas situações, a lógicas de trabalho competitivas e orientadas para um certo individualismo profissional (Hargreaves, 1998).

Para fazer face a esta situação é importante que os professores se sintam acompanhados, e reconhecidos, no contexto profissional promovendo-se espaços de partilha e de auto e hetero-reflexão que os incentive e ajude a um contínuo investimento na profissão conducente a um ensino de maior qualidade. Para tal, o trabalho colaborativo e o trabalho em equipa, tem sido reconhecido como fundamental (Hargreaves, 1998; Lima e Fialho, 2015). Como refere Leite e Fernandes (2010), a “cultura de trabalho em equipa pressupõe, por um lado, olhar os contextos profissionais como espaços de formação dos professores (espaços de auto e hetero-formação) e, por outro, conceber a escola como uma instituição *curricularmente inteligente*” (p. 200). É no quadro destas ideias que se situa a supervisão pedagógica enquanto processo promotor da reflexão entre os professores (Korthagen, 2010) e do seu desenvolvimento profissional (Day, 2001). A supervisão pedagógica tem vindo a ser apontada como um processo de trabalho colaborativo (Alarcão e Roldão, 2008) promotor da reflexividade entre professores, e do alcance de uma pedagogia transformadora (Vieira et al, 2010). O estudo que aqui se apresenta

enquadra-se nesta problemática. Nele assume-se uma conceção de supervisão pedagógica orientada para a melhoria das práticas profissionais docentes e para o seu desenvolvimento profissional. Isto é, posicionamo-nos em sintonia com a visão desta autora e com a de Alarcão e Tavares (2018, p. 119) quando acentuam a supervisão como processo de “colaboração e entreajuda” entre professores. Esta conceção de supervisão está em linha com o Decreto-Lei 75/2008 que prevê os Departamentos Curriculares como estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica. A estas estruturas é consignado assegurarem “a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente” (art.º 42, ponto 1). Compete-lhes ainda promover “a articulação e gestão curricular” devendo o coordenador

“ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional” (art.º 43, pontos 2 e 5).

No caso específico desta investigação, assumimos como contexto de estudo o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A opção por este ciclo de ensino prende-se com o facto de este ser um ciclo de formação caracterizado pela monodocência, sendo, por isso, muitas vezes associada a ideia de que os processos de trabalho docente e a gestão do currículo são mais facilmente regíveis. Por outro lado, e tendo em conta as perceções que ao longo da nossa experiência profissional fomos construindo, a ideia de supervisão pedagógica parece também ser percecionada como estando apenas associada à Avaliação de Desempenho Docente, remetendo-a para um entendimento normativo e prescritivo, razão que justificou também a escolha deste ciclo de formação como contexto de estudo. Pretende-se, assim: *Conhecer perceções de professores do 1.º CEB sobre a importância da supervisão pedagógica no seu desenvolvimento profissional; Caracterizar práticas de supervisão pedagógica realizadas no 1.º CEB; Identificar vantagens que reconhecem às práticas de supervisão pedagógica neste ciclo de ensino e principais obstáculos à sua realização.* No capítulo II relativo à metodologia serão explicitadas as questões que norteiam esta investigação, na sua relação com estes objetivos.

Partindo destas ideias e objetivos, como base, e reconhecendo, como se referiu, que a supervisão pedagógica pode constituir um meio promotor da melhoria das práticas pedagógicas dos professores e da qualidade das aprendizagens dos alunos, que consideramos pertinente realizar esta investigação.

Para tal foram realizadas três entrevistas a professores com responsabilidades na organização de processo de supervisão pedagógica: coordenadora de departamento do 1.º CEB; professora adjunta da direção (responsável pelo 1.º CEB) e coordenador de estabelecimento de ensino de um Centro Escolar de um Agrupamento de Escolas da região norte do país. Realizou-se ainda um *focus group* aos professores do 1.º CEB que trabalham nesse centro escolar, num total de 12 professores.

Este trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro e segundo capítulos reportam-se ao enquadramento teórico sob a perspetiva de vários autores que refletem a importância da supervisão pedagógica e o contributo das estratégias de supervisão na atividade profissional dos docentes. No terceiro capítulo apresentamos a metodologia do estudo, explicitando as questões e objetivos que o orientam e as técnicas de recolha e de análise dos dados. No quarto capítulo procedemos à apresentação e análise/interpretação dos dados, confrontando-os com o referencial teórico. Expomos, finalmente, as considerações finais onde se refere algumas sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO I – CONCEITOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Nota introdutória

Neste capítulo, num primeiro momento, explicitam-se conceitos de supervisão pedagógica à luz de diferentes autores. De seguida, aborda-se a supervisão como desenvolvimento profissional docente e como processo fundamental na Avaliação de Desempenho de Docentes. Não menos importante neste capítulo destaca-se o papel do professor supervisor no âmbito da supervisão pedagógica, designadamente os estilos supervisivos e a supervisão pedagógica como trabalho colaborativo.

1.1. Supervisão Pedagógica – clarificando conceitos

No Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (Porto Editora, 2003-2017), o significado do conceito supervisão é expresso como o “ato ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspecionar”. Esta aceção parece distanciar-se da ideia de fiscalização que parece ter estado associada a este conceito na sua origem.

No que respeita ao discurso educacional, em 1982, Alarcão introduz o termo “supervisão clínica” num artigo em que a autora lança um desafio às instituições do ensino superior, relativo à formação dos supervisores a nível de pós-graduação. Segundo a autora este modelo surgiu nos Estados Unidos da América (EUA) e foi desenvolvido por Cogan (1973) e seus colaboradores nos finais dos anos 50, no sentido de melhorar a qualidade de ensino na sala de aula metaforicamente apelidada de “clínica”. O modelo assentava em processos de observação, análise, reflexão e reconstrução das práticas enquadradas por atitudes éticas, preocupações epistemológicas e ambientes de colaboração colegial entre supervisores e professores (Alarcão, 1982).

Esta conceção de supervisão é também perfilhada por Sá-Chaves (1989) que a concebe como um processo relacional entre o formador e o formando. A mesma autora, em trabalho posterior, defende que:

“a concepção de supervisão não pode restringir-se à relação entre supervisor e supervisando, devendo alargar-se à compreensão dos macrossistemas físicos, humanos e conceptuais que contextualizam e influenciam essa mesma relação” (Sá-Chaves, 1999, p. 12).

Ainda no âmbito da formação de professores, Alarcão e Canha (2013), consideram que o modelo de “supervisão clínica”, assenta nos seguintes pressupostos:

“o ensino é o núcleo central da ação docente e, conseqüentemente, da ação supervisiva; uma atitude investigativa e atuante permite compreender e transformar as situações de ensino e aprendizagem; um espírito de sobrançeria deve ser substituído por uma atitude de colaboração colegial; a colegialidade alicerça-se na confiança mútua, no respeito, na análise conjunta dos fenómenos e no comprometimento das partes” (p. 29).

Alarcão e Tavares (1987) trabalham o conceito de supervisão como processo de orientação pedagógica incidindo sobre o processo de ensino-aprendizagem. Assim, colocam a interligação pessoa/atividade no centro do processo supervisivo e salientam o desenvolvimento humano e profissional como objeto da supervisão pedagógica. Os autores consideram que há uma homologia entre a situação de ensino e situação de supervisão. Há um desenvolvimento a nível de aprendizagens nos alunos e os supervisores também aumentam o seu desenvolvimento.

Mais tarde, Alarcão (2001, 2002), inspirada pelas perspetivas de Donald Schön, trouxe para discurso educacional português os conceitos de *Escola reflexiva* e de *professor* como *profissional reflexivo*, conceitos que tiveram muito impacto no âmbito da formação inicial e formação contínua dos professores e, nomeadamente, no domínio da supervisão das práticas profissionais.

Perfilhando também as teorias reflexivas, Vieira (1993) sustenta um conceito de supervisão pedagógica como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal”, considerando ser um processo de “atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p. 28). A mesma autora, reconhece, todavia, que o termo supervisão, no domínio da educação, detém alguma resistência quanto à sua aceitação, porque se encontra associado a conceitos como ideias como “chefia”, “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo”. Nesta mesma direção também Cardoso, Mota e Pinheiro (2000) argumentam que:

“o conceito de supervisão, quando utilizado em outras áreas que não a da formação de professores, traduz a ideia de controlo administrativo,

fiscalização, inspeção, que, normalmente, ainda é a mais aceite em Portugal” (p. 86).

Talvez possa ter sido, também por essa razão, que Oliveira-Formosinho (2002) reconhece ser necessário que:

“imaginemos escolas onde a função da supervisão evolui no sentido de uma orientação colaborativa e sistémica, onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos. Em escolas deste tipo tornam-se anacrónicos quer o papel quer a condição da supervisão tal como ela é praticada hoje em dia” (p. 19).

Na perspetiva da autora, a supervisão não poderá ser direcionada apenas ao professor, deverá ser abrangente a todos os intervenientes no ensino.

Numa outra perspetiva, Rangel et al (2008) refere que a supervisão é frequentemente designada por um trabalho de assistência ao professor, em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controlo, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O seu objetivo é a qualidade de ensino. Alerta, todavia, a autora que os critérios e a apreciação dessa qualidade não devem ser impostos de cima para baixo numa perspetiva de autoridade aceite pelos professores, mas focarem-se na interação entre supervisor e professor.

Pensando a supervisão pedagógica no quadro da formação inicial de professores, Ferreira e Fernandes, em 2015, sustentam que, nesse contexto, “a qualidade da supervisão pedagógica surge associada ao critério de promoção da capacidade de comunicar, e de refletir, de forma crítica, e fundamentada, sobre a ação profissional ou profissionalizante” (p. 247). Os autores consideram ainda pertinente a “ideia de que a partilha comunicacional pode ser suportada por um trabalho em equipa baseado em reuniões informais regulares, desejavelmente semanais” (*ibidem*), tendo em vista a reflexão e decisão em grupo, onde estarão presentes professores/as e candidatos/as a professores/as pretendendo desta forma “experimentar novas ideias”.

Em linha com esta visão, também Ribeiro (2000) considera que supervisionar o futuro professor em sala de aula “comporta a ideia de entreaajuda, de monitorização,

de encorajamento, num contínuo processo de interacção consigo próprio e com os outros, incluindo estratégias de observação, reflexão e acção *do e com o professor*” (p. 90). Defende, por isso, ser importante:

“que o supervisor evolua continuamente quer nas suas características de personalidade, quer de profissionalidade, sendo nesta dimensão que o estágio do formando, entendido como prática pedagógica, o deverá colocar no limiar contínuo de formação, suscitando e promovendo no educador/professor a vontade de investir na sua autoformação” (p. 89).

Nesta mesma linha Alarcão e Tavares (2018) argumentam que a supervisão em contexto de formação inicial de professores corresponde a “um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16).

Nesta perspetiva, o conceito de supervisão assume o sentido de orientação de uma prática profissional, sendo, por isso, muitas vezes designado por orientação da prática pedagógica. Com um mesmo entendimento, também Caseiro (2007), considera que a supervisão pedagógica se insere num modelo de intervenção da ação docente, associando-se às ideias de responsabilidade e corresponsabilidade, monitorização, avaliação, gestão do currículo e gestão da qualidade.

O carácter formativo da supervisão pedagógica é, igualmente, salientado por Alarcão e Roldão (2008), ao reconhecerem a importância do diálogo aberto entre o supervisor e o professor e as possibilidades que oferece para um trabalho colaborativo e reflexivo entre as partes envolvidas. Com efeito, as autoras consideram que é fundamental na supervisão pedagógica a produção e conservação de um clima fomentador da construção de conhecimento e do desenvolvimento profissional. Assim considerada, a supervisão não é, nem poderá ser, segundo as autoras, limitada ao controlo (inspeção do que o professor faz na sua prática letiva). É antes um processo de apoio/regulação no processo ensino-aprendizagem, reflexão e investigação sobre a ação educativa, mudança e melhoria de práticas pedagógico-didáticas, ultrapassando com isso, cada vez mais, as “fronteiras” da formação de profissionais destinados à docência e em formação inicial (*ibidem*). No olhar destas autoras a supervisão:

“está relacionada com a capacidade para gerar dinâmicas e processos de crescimento profissional centrados nos próprios alunos, operacionalizados através de uma atitude reflexiva, questionadora e analítica da acção docente” (*ibidem*, p. 64).

À luz deste conceito de supervisão, os professores, em prática letiva, devem aprender a tornarem-se supervisores de si próprios (auto-supervisão), para que possam aprender tendo como ponto de partida o que estão a fazer no momento e futuramente. Nesta linha de pensamento, a supervisão pedagógica contribui para a identidade e desenvolvimento profissional do professor, entendido como:

“processo de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista-sistémica, interactiva, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-acção” (*ibidem*, p. 25).

Concordando com esta visão, estamos, todavia, conscientes de que este processo não é fácil. Como lembra Almeida (2005) mesmo que os professores sejam muito bons profissionais, as novas exigências burocráticas, acabam por influenciar a qualidade do seu trabalho. Refere, a propósito, que “As relações entre as escolas portuguesas e a administração educativa parecem, assim, continuar centradas na pressão normativa do controlo burocrático” (p. 85). Daí que consideremos que por vezes alguns profissionais, nomeadamente os que desempenham cargos de coordenação - líderes intermédios - precisem de um maior encorajamento. Os líderes intermédios atualmente não são somente mensageiros de informação e fazem a ponte entre líderes de topo (direção) e os restantes colaboradores, mas também assumem um papel de implementação de estratégias e são facilitadores da mudança. Esta é também a perspectiva defendida por Vieira et al (2010) e Vieira e Moreira (2011). Estas últimas autoras, defendem uma conceção de supervisão associada à pedagogia. Segundo elas, “a pedagogia sem supervisão será menos pedagógica, o que significa que qualquer professor deverá regular criticamente a sua acção” (p. 11).

Agrupando à noção de escola reflexiva, Alarcão (2001, 2002) defende que a supervisão não deve ficar circunscrita à sala de aula, mas também abranger toda a comunidade educativa. Não bastará somente o professor ensinar e o aluno aprender.

Como refere Freire (1991), “não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário” (p. 35). Para que haja mudança é necessário, segundo Alarcão (2001)

“envolver as decisões político-administrativo-pedagógicas, os alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros da comunidade. É preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculta” (p. 19).

Para a autora, a escola reflexiva será uma escola onde há interligação entre esta e as diversas instituições envolventes, com vista à mudança educacional. Para tal, como sugere, é preciso que todos os atores acreditem nessa mudança,

“como resultado (de um) esforço contínuo, científico, ético, solidário, coletivo e persistente que se processa em um movimento iniciado na reflexão feita sobre as ações efetivadas na espessura concreta do cotidiado e, dialeticamente, a ele retorna com maior qualidade e mais consistência, voltando com vigor epistemológico e com força coletiva para provocar rupturas e (re)construir” (*ibidem*, p. 80).

Nesse seguimento consideramos que as escolas deverão transformar-se em escolas reflexivas promovendo o desenvolvimento e aprendizagens em torno de todos os alunos. Concordamos, pois, com a autora quando sublinha que toda a escola reflexiva deve ser estabelecida como uma comunidade aprendente e, desenvolver-se, através do seu “(...) pensamento e prática reflexiva que acompanha o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém” (Alarcão, 2001, p.17). Nesta linha argumentativa, é também fundamental que o professor seja reflexivo e que se responsabilize/aprofunde a sua própria aprendizagem, assumindo-se “como líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (*ibidem*, 2000, p. 19).

Nesta ordem de ideias, e em jeito de síntese, consideramos que a supervisão pedagógica poderá constituir um meio de promover a reflexão dos, e entre os, professores, e de contribuir para alicerçar uma cultura de reflexão na escola.

1.2. Trabalho Colaborativo, Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional

Como já se aludiu, a supervisão pedagógica tem vindo a assumir configurações que a aproximam de processos dialógicos e comprometidos coletivamente, reconhecendo-se-lhe um carácter formativo e promotor do desenvolvimento profissional (Vieira e Moreira, 2011). A propósito, Alarcão e Roldão (2008) argumentaram também que as

“novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (...) condições de desenvolvimento e de aprendizagem” (p. 19).

Desta forma, o trabalho colaborativo, e a partilha de conhecimentos e de práticas entre os professores, são estratégias que podem apoiar processos de supervisão pedagógica. Em concordância com Alarcão e Roldão (2008), reconhece-se que o trabalho colaborativo potencia a capacidade de problematização, de atitudes investigativas, da observação crítica, bem como do diálogo e do relacionamento plural e multifacetado entre os docentes (p. 30).

No quadro dos desafios que hoje se colocam à escola e aos professores tem vindo a ser perfilhada a importância de se desenvolverem culturas profissionais colaborativas (Hargreaves e Fullan, 2001). Segundo estes autores, a escola necessita de procurar formas que permitam o crescimento e a aprendizagem em volta de uma cultura colaborativa, descobrindo “as melhores formas de trabalhar em conjunto que mobilizem o poder do grupo, fortalecendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento individual. Precisamos de utilizar a colegialidade não para nivelar as pessoas por baixo, mas para unir a força e a criatividade” (*ibidem*, p. 29).

Entende-se, pois, que o trabalho colaborativo potenciará o desenvolvimento de práticas de supervisão de natureza também colaborativa. Como já se referiu, a supervisão colaborativa pressupõe uma relação bilateral entre professores e supervisores, num processo de valorização dos vários saberes em presença, de ajuda

e de reconhecimento de aprendizagem mútua (Alarcão e Tavares, 2018; Vieira e Moreira, 2011; Alarcão e Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2000).

Alarcão e Tavares (2018) na abordagem a vários cenários de supervisão enfatizam *cenário reflexivo* como configurador da visão de supervisão num sentido formativo, potenciador da auto e da hetero-reflexão e, assim, também potenciadora do desenvolvimento profissional. Os autores consideram que com o processo informativo, inerente ao *cenário reflexivo*, combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação. Ou seja, sustentam que um cenário reflexivo pressupõe

“reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão” (p. 35).

Os referidos autores destacam ainda que a “prática reflectida precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar” (*ibidem*) sendo, em simultâneo, “treinadores, companheiros e conselheiros” (*ibidem*).

Embora nos posicionemos em concordância com a visão destes autores, temos consciência, em linha também com Alarcão e Roldão (2008), de que são ainda muitas as resistências a processos de trabalho pautados pela horizontalidade de papéis, compromissos e responsabilidades. Ainda assim, e tendo em consideração toda a nossa experiência profissional no 1.º CEB, acreditamos que processos de trabalho coletivamente comprometidos, no qual incluímos os processos de supervisão pedagógica, reforçam culturas profissionais colaborativas e contribuem para o desenvolvimento profissional.

Como temos vindo a referir, associado à supervisão numa lógica reflexiva e transformacional (Alarcão e Roldão, 2008; Vieira e Moreira, 2011), está a ideia de auto e herorreflexão sobre a ação docente e, portanto, a ideia de desenvolvimento profissional. Neste racional estamos a considerar, apoiando-nos em Day (2001), que o desenvolvimento profissional engloba dimensões de natureza pessoal/individual e profissional/coletiva. Segundo este autor, “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (p. 15).

Nesta ordem de ideias considera-se que o desenvolvimento profissional abrange não apenas processos formais de formação contínua, como todas as experiências, e aprendizagens, de carácter não formal realizadas pelos professores e que concorrem para a melhoria do exercício de “ser professor”. Entendido nesta perspetiva individual e coletiva o desenvolvimento profissional inclui “um processo de aprendizagem, que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão” (Alarcão e Canha, 2013, p. 51). Trata-se de um processo que, numa associação com a supervisão pedagógica de índole reflexiva, pressupõe uma “monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão” (Vieira, 1993, p. 12), no sentido de procurar melhorias a nível das práticas docentes e, por conseguinte, as aprendizagens dos alunos.

Em síntese, entendendo a escola como espaço comum, onde os professores pelas responsabilidades coletivas na educação dos alunos precisam de interagir entre si, reconhece-se que a colaboração e a reflexão entre professores podem constituir estratégias ao serviço da supervisão pedagógica de natureza transformacional (Vieira e Moreira, 2011) e, na sua conjugação, convergir para o desenvolvimento profissional docente.

1.3. Supervisão Pedagógica e Processo de Avaliação de Desempenho Docente

Segundo Lima (1996) “o papel do professor é extremamente complexo, repleto de ambiguidades e contradições” (p. 50) que se relacionam com a variedade de tarefas que estão a seu cargo, com a incerteza do seu estatuto social. No quadro desta complexidade, e pese embora em Portugal, a supervisão pedagógica tenha uma forte ligação à ADD esta tem sido objeto de grande debate e de alguma polémica. Para Fernandes (2008) a avaliação surge como:

“um meio importante de regulação, de amadurecimento, de credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional que, evidentemente, está perante um dos dilemas mais desafiadores com que se viu confrontada nos últimos 30 anos” (p. 14).

O regime aprovado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, na sequência da alteração do Estatuto de Carreira Docente (ECD), em 2007 (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro), faz referência a duas modalidades de avaliação, a formativa e a sumativa, com intenções diferentes. Destaca o desenvolvimento profissional dos professores e a gestão das suas carreiras profissionais. Pode ler-se que:

“2 - A avaliação de desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência, constituindo ainda seus objectivos os fixados no n.º 3 do artigo 40.º do ECD.

3 - A aplicação do sistema de avaliação de desempenho regulado no ECD e no presente decreto regulamentar deve ainda permitir: a) Identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente; b) Diagnosticar as respectivas necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano de formação anual de cada Agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sem prejuízo do direito a auto-formação.

4 - As perspectivas de desenvolvimento profissional do docente e as exigências da função exercida devem estar associadas à identificação das necessidades de formação e ter em conta os recursos disponíveis para esse efeito” (Preâmbulo).

Salienta-se ainda as “dimensões da avaliação” definidas: “1 - A avaliação do desempenho concretiza-se nas seguintes dimensões:

- a) Vertente profissional e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar;
- d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” (*ibidem*).

Numa análise do que sobre esta questão é enunciado no ECD (2007), Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho, (2010) reconhecem que este documento,

“problematiza os seus aspetos mais marcantes à luz de uma perspectiva da docência como actividade complexa, da escola como organização aprendente e da supervisão pedagógica como factor de desenvolvimento profissional” (p. 9).

Analisando o Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro que define as linhas de orientação do novo regime de Avaliação de Desempenho Docente, enuncia-se neste documento que o modelo de ADD deve ser

“orientado para a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e para a diminuição do abandono escolar, valorizando a actividade lectiva e criando condições para que as escolas e os docentes se centrem no essencial da sua actividade: o ensino” (Preâmbulo).

O mesmo diploma evoca também como objetivo da ADD “incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores” (Preâmbulo). Dá-se, igualmente, conta de que se “pretende uma avaliação do desempenho docente acordada na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a uma maior responsabilidade profissional” (*ibidem*). Neste seguimento, estabelece-se que “a avaliação do desempenho docente incide sobre três grandes dimensões: i) a científico-pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; ii) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e iii) a formação contínua e o desenvolvimento profissional” (*ibidem*).

Num olhar crítico sobre este diploma legal Vieira e Moreira (2011) referem que:

“No caso da avaliação do desempenho dos professores, poderíamos acrescentar a estes factores o facto de ela obedecer a uma lógica de prestação de contas com efeitos na carreira, o que pode reduzir fortemente o potencial formativo da supervisão se esta for entendida como uma acção de verificação e controlo da acção docente, exercida por um sujeito avaliador sobre um sujeito avaliado” (*ibidem*, p. 15).

A avaliação de desempenho, segundo as autoras supracitadas, “é a conversão num simples procedimento burocrático” (*ibidem*, p. 19), levando a que os docentes manifestem falta de incentivo e de motivação não tendo vontade de aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas, o seu empenho na vida e organização das escolas. Daí que as oportunidades de partilha entre pares e a reflexão tornam-se cruciais.

Nesta mesma linha, Alarcão e Tavares (2018), consideram que as orientações do diploma referido anteriormente pretendiam um clima de colegialidade espontâneo, cómodo, de entreajuda entre o supervisor e supervisionado, num processo em que se deseja abranger o desenvolvimento humano e profissional do avaliado e do avaliador, para intervir na educação dos alunos de forma eficaz. Contudo, alertam para o facto de que a avaliação deve ser orientada por princípios formativos, questão que é ainda pouco aceite no dia a dia profissional de alguns docentes. Nesta ordem de ideias argumentam também sobre a dificuldade de o avaliador/supervisor ter condições para sempre realizar uma supervisão autêntica que permita acompanhar, partilhar saberes e experiências e, em conjunto, potenciar o espírito crítico construtivo, envolvendo todos os intervenientes de modo a potenciar autoaprendizagem e autoavaliação, com o intuito de que todos melhorem o seu desempenho.

1.4. O Professor como Supervisor

A supervisão pedagógica envolve-se da máxima relevância, visto que cabe ao supervisor o papel de ajudar o docente a estruturar metodologias reflexivas, que por sua vez, o ajudarão no seu processo de desenvolvimento profissional repercutindo-se no desenvolvimento e aprendizagens dos seus alunos.

Wallace (1991, citado por Vieira, 1993), distingue duas formas de perspetivar os papéis do supervisor: a *forma prescritiva* e a *forma colaborativa* de exercer o papel de supervisor. A *forma prescritiva* preconiza-o como uma autoridade única e cuja função é emitir um juízo de valor sobre a atuação do professor; a *forma colaborativa* pressupõe uma visão do papel do supervisor numa lógica de colegialidade. Isto é, como um colega com experiência e saberes na área, e que esteja recetivo a todas as dúvidas e questões colocadas pelo professor que orienta, coresponsabilizando-o pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia, através da prática sistemática da reflexão e da introspeção.

Numa outra linha de pensamento, Sergiovanni (1991), considera que para o exercício do papel de supervisor são importantes as seguintes competências:

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

Relativamente ao professor como supervisor, Alarcão (2002) considera que o "supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado" (p. 234). A autora destaca as capacidades humanas do supervisor, nomeadamente competências cívicas e técnicas. Concretamente a autora elenca quatro competências essenciais no papel do supervisor: *Competências interpretativas*; *Competências de análise e avaliação*; *Competências de dinamização de formação* e *Competências relacionais*.

No que concerne às *competências interpretativas*, estas dizem respeito à capacidade de apreender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas. As *competências de análise e avaliação* reportam-se a atividades relacionadas com acontecimentos, projetos, atividades e desempenhos. Relativamente às *competências de dinamização de formação*, estas pressupõem conhecer aprofundadamente as carências formativas da organização e fomentar ações de formação na base da aprendizagem colaborativa. Não menos importantes são as *competências relacionais*, associadas à boa capacidade de comunicação com os outros e com a gestão eficaz de conflitos (Alarcão, 2002). Em síntese, o professor supervisor deve ter em consideração competências de carácter humano e ser detentor do saber científico e pedagógico, tendo como objetivo principal o desenvolvimento evolutivo dos alunos. Ferreira e Fernandes (2015) destacam a ideia de Coimbra (2013) no que se refere à “exigência da formação do profissional de educação em contexto de supervisão” (p. 248), dando conta de que:

“os/as professores/as apontam a escassez de supervisão sólida capaz de promover um ensino de alta qualidade e um desenvolvimento profissional efetivo. Para além disso, evidencia a existência de problemas inerentes à

avaliação entre pares e demonstra a necessidade imperiosa de trabalho cooperativo entre escolas e universidades” (*ibidem*).

Alarcão e Canha (2013), por seu lado, enfatizam a dimensão colaborativa como uma das tendências da supervisão pedagógica na atualidade e acentuam o carácter de acompanhamento e monitorização (p. 40). Estas perspetivas tinham já sido evocadas por Alarcão e Tavares (1987) ao reconhecerem que a função do professor supervisor é a de ajudar o professor supervisionado a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais (p. 65). Já, Ribeiro (2000) evidencia “o papel do supervisor da prática enquanto desencadeador de processos de socialização profissional nos quais os futuros professores vão aprender” (p. 89). Na perspetiva de Waite (1995, citado por Vieira e Moreira, 2011), numa conceção relacional de poder, considera que a construção da relação e o papel do supervisor, pode assumir uma desconstrução colaborativa (numa cultura de supervisão) e potenciar opressão para com o professor.

No intuito de que o desenvolvimento de relações de colegialidade favoreçam o crescimento profissional do professor, Blase e Blase (1995, citados por Vieira e Moreira, 2011), consideram que este depende do uso de duas estratégias: *integração das orientações pessoais dos participantes* e *congruência conversacional*. A primeira refere-se a opiniões, expectativas, convicções, motivações dos intervenientes, expressando-se de forma positiva face ao outro; a segunda trata-se de envolver processos de explicitação mútua e que negociem perspetivas, prioridades e pressupostos, usando uma linguagem e conhecimentos comum aos intervenientes.

Também Glickman e colaboradores (2004, citados por Vieira e Moreira, 2011), se referem às “funções discursivas predominantes do supervisor e ao modo como estas se distribuem e sequenciam nos encontros de supervisão” (p. 15). Os autores destacam os *estilos supervisivos*, distinguindo três estilos principais: *não-diretivo*, *colaborativo* e *diretivo*. As funções discursivas existentes nestes estilos envolvem um aumento no controlo do supervisor sobre as decisões e o desempenho do professor (Quadro n.º 1).

Quadro n.º 1 - Estilos supervisivos

Funções	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar/Dirigir	Estabelecer critérios/metapas	Condi-cionar
Estilos										
Não directivo										
Colaborativo										
Directivo										

Glickman (1985) citado por Vieira e Moreira, 2011, p. 16

Destacando a colaboração, e não esquecendo os riscos do *estilo directivo*, será essencial que haja um “diálogo crítico”, visando o bem-estar físico e psicológico de ambos os intervenientes, onde o supervisor adota uma postura de centralização da sua ação na orientação, em estabelecer critérios/metapas e em condicionar a ação docente, fazendo prevalecer essencialmente o seu ponto de vista. No *estilo colaborativo* o supervisor sugere ajuda e encoraja o docente nas suas práticas. O supervisor no *estilo não-directivo* manifesta uma atitude de ouvinte perante o supervisionado, aguardando pela iniciativa deste.

Apesar do referido, concordamos com Giroux (2007, citado por Vieira e Moreira, 2011, p. 23), quando refere:

“Temos consciência de que colocar a supervisão e a avaliação ao serviço da dignidade docente, da construção de comunidades de aprendizagem e da transformação da aprendizagem dos alunos e do trabalho nas escolas significa também lutar contra a burocratização crescente e asfixiante do trabalho docente, bem como contra a falta de um tempo público, ou seja, um tempo de discussão em esfera pública que privilegie o trabalho colaborativo e os valores democráticos”.

As ideias do autor reportam para associação entre supervisão pedagógica, avaliação e desempenho, que subscrevemos, ainda que reconheçamos que, nos dias de hoje, os docentes estão assoberbados com trabalhos burocráticos. Aos quais lhes resta pouco tempo para fazer uma avaliação numa perspetiva reflexiva, sobre a sua ação docente, aspeto que se repercute também sobre o trabalho dos docentes que têm responsabilidades na supervisão dos seus pares.

No processo de supervisão da prática pedagógica, Alarcão e Tavares (2018), consideram que a função do supervisor consiste em “ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais”. E, por sua vez o professor terá de “colaborar com o supervisor para que o processo se desenrole nas melhores condições e os objectivos definidos sejam atingidos” (p. 59).

No que respeita aos objetivos dos supervisores, os autores supracitados defendem que estes

“apontam para um maior realismo, objectividade, compreensão, congruência, redução da ansiedade, confiança em si mesmo, capacidade de decisão própria” (*ibidem*, p. 66).

Desta forma, professor e supervisor conseguirão articular-se de modo a contribuir mutuamente para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, assim como continuarem a desenvolver a sua aprendizagem pessoal e profissional, melhorando o seu próprio ensino.

CAPÍTULO II – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CEB

Nota Introdutória

Neste capítulo apresenta-se o progresso dos modelos de supervisão pedagógica a partir do ponto de vista de diversos autores, abordando uma dimensão pedagógica em particular no 1.º CEB e trabalho colaborativo. No final, destaca-se a especificidade da supervisão pedagógica no 1.º CEB, de acordo com a legislação em vigor e a perspetiva de vários autores.

2.1. Modelos e Perspetivas de Supervisão Pedagógica

Segundo Tracy (2002), não existe um único modelo de supervisão pedagógica. A supervisão pedagógica pode ser entendida como “uma janela” de aprendizagem, pelo diálogo e confronto de ideias que pode permitir, ou como uma limitação, se desenvolvida, segundo procedimentos normativos e com finalidades técnicas que em nada ajudam a compreender as situações reais. A autora considera, ainda, que os modelos deverão ser considerados estruturas que orientam a investigação e o exercício de supervisão, gerando profissionais em contínuo crescimento e desenvolvimento pessoal, o que permitirá também o desenvolvimento da organização. Assim, defende que

“a supervisão está terrivelmente necessitada de cooperação no estabelecimento de uma agenda de investigação para este campo e no exame cauteloso da prática. Isso pode travar a divisão que resulta da competição interna” (p. 29).

No sentido de descrever “benefícios e perigos” dos modelos de supervisão, Sergiovanni e Starratt (1993, citados por Tracy, 2002), usam a metáfora das janelas e dos muros, apurando que os modelos servem como janelas quando demonstram e articulam a relação entre a teoria e a prática, e funcionam como muros, quando limitam e condicionam a nossa visão a outras conceções e perceções da realidade que nos rodeia. Nas palavras dos autores:

“Quando os modelos retratam ambos os lados - conceptual e o prático - da supervisão, oferecem uma oportunidade para os profissionais e os

investigadores verem mais claramente a ligação entre teoria e prática. A visão que os profissionais têm da janela inclui novos pormenores acerca do porquê da prática - ao aplicar este modelo, o que é que ele me diz acerca do que eu penso do ensino e da aprendizagem? O investigador vê a teoria da forma como ela poderá ser aplicada (...) quais são os requisitos para implementar eficazmente esta visão ideal?" (p.27).

Tracy (2002) apresenta vários modelos de supervisão pedagógica, com o objetivo de clarificar e organizar o pensamento sobre este campo de conhecimento. Esses modelos estão sistematizados no quadro n.º 2.

Quadro n.º 2 - Modelos de supervisão pedagógica

Trabalhos	Modelos Supervisivos	Algum(s) autor(es)	Caract. organiz.
ASCD (1982)	Científico	McNeil	Derivação do significado de ensino
	Clínico	Garman, Cogan, Goldhammer	
	Artístico	Eisner	
Glatthorn (1984)	Supervisão clínica	Cogan e Goldhammer, Hunter, McNeil, Eisner	Controle
	Desenvolvimento profissional cooperativo	Nenhum citado	
	Desenvolvimento autodirecionado	Iwanicki e Redfern	
	Monitorização administrativa	Nenhum citado	
McGreal (1983)	Normas comuns	Nenhum citado	Foco e objetivo da supervisão
	Estabelecimento de objetivos	Iwanicki	
	Produtos	Popham, McNeil	
	Supervisão clínica	Cogan, Goldhammer, Acheson e Gall, Boyan e Copeland	
	Artístico ou naturalista	Eisner, Sergiovanni	
Pajak (1993)	Original	Goldhammer, Cogan	Conceção da prática profissional
	Humanístico-artístico	Blumberg, Eisner	
	Técnico-didático	Acheson e Gall, Hunter	
	Desenvolvimental/reflexivo	Glickman, Garman, Schön	
Sergiovanni e Starratt (1993)	Supervisão clínica	Goldhammer e Cogan	Autoridade profissional
	Supervisão colegial	Nenhum citado	
	Supervisão autodirecionada	Nenhum citado	
	Supervisão informal	Nenhum citado	
	Supervisão baseada na pesquisa	Nenhum citado	
Tracy e MacNaughton (1993)	Orientado para meios (Tradic/Neotradic)	Nenhum citado/Hunter e Minton	Foco na supervisão
	Orientado para objetivos (Educac/Desemp)	McNeil/Iwanicki e Redfern	
	Orientado para o professor	Goldhammer e Cogan	

Fonte: Dias, P. e Ribeiro, C. (2015, p. 133) adaptado de Tracy (2002, pp. 39-68)

O progresso dos modelos de supervisão tem vindo a confirmar o afastamento gradual do perfil de supervisor como elemento externo aos procedimentos pedagógicos, radicado numa lógica positivista de investigação (Tracy, 2002), na procura de um modelo centralizado no supervisionado e a partir da auto-visão, das suas necessidades de desenvolvimento.

Em trabalho anterior, Tracy e MacNaughton (1993, citados por Tracy, 2002) atentam que a *supervisão clínica* compõe a base conceptual para a maioria das práticas de supervisão recomendadas por outros modelos. Por seu lado, Garman (1982, citado por Tracy, 2002), considera que a *supervisão clínica* prevê o significado de ensino eficaz, assentando fortemente na colaboração entre supervisor e supervisionado, na definição de objetivos e compreensão dos objetos da supervisão, processo em que “(...) nenhum dos quais pode, sozinho, desenvolver ou interpretar completamente o significado dos acontecimentos” (p. 42).

Em sintonia com Garman (1982, citado por Tracy, 2002), Alarcão e Roldão (2008) defendem que a supervisão:

“ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social” (p. 15).

As mesmas autoras reconhecem que o processo de supervisão deve assentar numa dinâmica colegial e de diálogo entre os atores envolvidos. Esta visão de supervisão converge com a sustentada por Alarcão e Canha (2013) ao considerarem que “são situações de colaboração todas as que envolvam trabalho em conjunto” (p. 44).

Convocando a perspetiva de Vieira e Moreira (2011), as autoras colocam-nos perante duas perspetivas de supervisão pedagógica. As perspetivas de que

“a supervisão pode ser exercida no sentido de manter o *satus quo*, reforçar injustiças e impedir a mudança, ou ter uma orientação transformadora e emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores da liberdade e da responsabilidade social” (p. 12).

À semelhança de Alarcão e Roldão (2008), também Vieira e Moreira (2011) defendem uma abordagem dialógica da supervisão, reconhecendo a importância do trabalho colaborativo “na medida em que traduz e reforça a democraticidade da relação supervisiva” (p. 17). As autoras defendem, pois, que uma “prática de supervisão transformadora assume uma dimensão estratégica, pressupondo uma intencionalidade e um esquema de acção, o qual pode ter diferentes graus de extensão temporal, amplitude ou sistematicidade” (p. 27).

Em conformidade com esta perspetiva sintetizam um conjunto de estratégias supervisivas na figura n.º 1.

Figura n.º 1 - Estratégias de Supervisão: sua interrelação



Fonte baseada em Simões, 2000, (p. 49 in Vieira e Moreira, 2011, p. 28)

No centro destaca-se a dimensão pedagógica - Observação de aulas - onde prevalece a possibilidade de obter recolha de informação, estratégias e métodos utilizados na ação docente. À sua volta destacam-se narrativas profissionais, tais como: diário reflexivo, portefólio de ensino, investigação-ação e estudo de casos, sendo formas de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem “de natureza

socioconstrutivista crítica e de uma supervisão de orientação transformadora” (Vieira e Moreira, 2011, p. 28).

Vieira e Moreira (2011) consideram que a observação de aulas é como “uma estratégia de supervisão e desenvolvimento profissional sem nos referirmos ao modelo de supervisão clínica”, e no contexto de avaliação de desempenho apoia “a observação de aulas e a reconstrução das práticas dos professores” (pp. 28-29). A observação de aulas é fundamental na ADD, como referencia o Decreto-Lei n.º 41/2012, art.º 41, ponto 10: “A avaliação externa centra-se na dimensão científica e pedagógica e realiza-se através da observação de aulas por avaliadores externos” e é “obrigatória nas seguintes situações: a) Docentes em período probatório; b) Docentes integrados no 2.º e 4.º escalões da carreira docente; c) Para atribuição da menção de Excelente, em qualquer escalão; d) Docentes integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente” (Preâmbulo).

Em trabalho recente, Alarcão e Tavares (2018), reconhecem que durante muito tempo a supervisão pedagógica esteve prisioneira de uma função regulatória, colocando a tónica na eficácia do ensino:

“sem tomar em consideração que o professor, sendo um dos principais intervenientes nos processos de ensino aprendizagem terá de se sentir verdadeiramente responsável por esse processo e com o poder de arriscar inovações e tomar decisões” (p. 116).

Sustentam, pois, que a capacidade de tomada de decisão se fortalece pela possibilidade de reflexão crítica que podem ter sobre a sua própria ação, o que implica, da sua parte, um forte comprometimento com as situações. Considerando que o professor pode e deve ser ajudado, defendem a possibilidade de diálogo e auto e hetero-reflexão entre os profissionais.

Analisando os vários modelos de supervisão pedagógica, Gaspar et al (2019) reconhece:

“que alguns dos princípios e processos de supervisão clássicos se continuam a aplicar nos modelos mais recentes de supervisão, com destaque para a conceção básica de ciclo de supervisão (planificação-observação-reflexão), comum à maioria dos modelos, em que a observação de contextos pedagógicos se continua a mostrar uma prática indispensável, ainda que mais

focada na eficácia dos processos de ensino e nas necessidades pedagógicas específicas identificadas pelos ensinantes e menos no cumprimento meticuloso de referenciais de competência letiva” (p. 175).

Considerando o foco desta investigação no 1.º CEB, e as características de monodocência que lhe estão associadas, parece-nos ser este um ciclo de formação/ensino onde a gestão dos tempos entre supervisores e professores, e a definição de estratégias de supervisão em linha com as estratégias enunciadas por Vieira e Moreira (2011), poderá ser possível. Todavia, considerando que a observação de aulas está no centro do processo, reconhecemos pela associação que sempre é feita pelos professores (entre a supervisão e a avaliação), num sentido inspetivo e de formulação de juízos, não ser fácil a materialização de práticas de supervisão com características formativas e de desenvolvimento profissional.

Esperamos, pois, que esta investigação contribua para a compreensão dos processos de supervisão no 1.º CEB, e para a desocultação dos sentidos que os caracterizam. Nesta ordem de ideias reconhecemos também que sendo este nível de ensino, histórico e culturalmente, mais centrado sobre si próprio, o trabalho colaborativo assume especial importância como possível estratégia para uma prática de supervisão pedagógica. Por isso consideramos importante refletir sobre este tópico.

2.2. A Especificidade da Supervisão Pedagógica no 1.º CEB

A supervisão pedagógica ganha relevância com o surgimento do Decreto-Lei n.º 43/2007, e com a menção da obrigatoriedade de “a qualificação profissional que habilita para a docência ser adquirida no quadro de uma parceria formal, estável, qualificada e qualificante, estabelecida entre instituições do ensino superior e estabelecimentos de educação básica e de ensino secundário, por iniciativa das primeiras”. Neste mesmo diploma é enunciado no ponto 5, do artigo 18º, que “cabe aos estabelecimentos de ensino superior participar activamente no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes, em articulação com os respectivos

órgãos de gestão”. Reconhece-se, neste quadro, uma responsabilidade das instituições de formação de professores em parceria com as escolas de promover “formação especializada” em supervisão sobretudo aos “orientadores cooperantes”. Nos Agrupamentos de escola, prioritários são os “docentes que sejam portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional de supervisão” (Decreto-Lei n.º 43/2007, artigo 19º, ponto 3).

No caso do 1.º CEB, o Decreto-Lei n.º 15/2007 – ECD dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário – estabelece que as funções de supervisão devem ser atribuídas aos professores “mais experientes” ou com formação em supervisão nas escolas no sentido de ajudarem e acompanharem os professores em período probatório, para além de introduzir uma intenção de aqueles docentes intervirem em processos de desenvolvimento profissional (e mesmo de progressão na carreira) dos seus pares. No caso de progressão na carreira, de acordo com o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, é necessário que haja uma avaliação interna, normalmente realizada pelo coordenador do departamento curricular (no caso deste estudo, esta função é desempenhada pela coordenadora de docentes do 1.º CEB - grupo 110), e caso o docente considere necessário usufruir de observação de aulas tem, obrigatoriamente, que requerer avaliação externa tal como descreve o art.º 42: “A avaliação externa centra-se na dimensão científica e pedagógica e realiza-se através da observação de aulas por avaliadores externos, sendo obrigatória nas seguintes situações: a) Docentes em período probatório; b) Docentes integrados no 2.º e 4.º escalões da carreira docente; c) Para atribuição da menção de Excelente, em qualquer escalão; d) Docentes integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente” (Preâmbulo).

Num estudo realizado por Ferreira e Fernandes (2015), centrado na supervisão pedagógica desenvolvida em contexto de formação inicial de professores do 1.º CEB, os autores dão relevância ao carácter reflexivo e ao papel dos agentes envolvidos no processo de supervisão:

“Os/as supervisores/as e orientadores/as são descritos/as como modelos, cujo apoio incentiva à autonomia, competência, segurança e confiança. As competências dos/as cooperantes e da equipa são também descritas como

fundamentais para a melhoria das práticas pedagógicas das estagiárias” (p. 250).

Os autores consideram importante a “necessidade de continuidade de aprender e evoluir (...), o que reforça a importância de um permanente reinvestimento na formação e desenvolvimento profissional” (p. 251). Concordando, como referimos, com os autores, reconhecemos, contudo, que os professores precisam de continuar a investir na sua formação e desenvolvimento profissional devendo, assim, assumir “um papel de investigador, não ficando estagnado ao nível dos conhecimentos” (*ibidem*, p. 247) adquiridos na sua formação inicial.

Tal como refere Silva e Vasconcelos (2010)

“O conceito de supervisão, depois de assumir um carácter de fiscalização e inspecção, evoluiu para uma perspectiva de acompanhamento, orientação e ajuda e alargou o seu âmbito de uma dimensão didáctica para uma dimensão institucional educativa” (pp. 67 - 68).

O acompanhamento profissional e o investimento na profissão associam-se a uma conceção de supervisão não confinada apenas à formação inicial de formadores, ampliando-se a concepções que, como demos conta em pontos anteriores, visam introduzir mudanças ao nível da organização, das práticas dos professores e da relação entre a escola e a comunidade educativa (Vieira e Moreira, 2011; Alarcão e Tavares, 2018; Freire, 1991). Esta visão está em linha com a perspectiva de Perrenoud (2002), quando argumenta que “o bom senso leva-nos a crer que, se a sociedade muda, a escola tem de evoluir junto com ela, antecipar e até inspirar transformações culturais” (p. 190). Esta é também a visão sustentada por Senge (2005, citado por Silva e Vasconcelos, 2010), ao considerar que “as escolas podem ser recriadas, vitalizadas e renovadas de forma sustentável, não por decreto ou ordem e nem por fiscalização, mas pela adopção de uma orientação aprendente” (p. 66). Esta ideia de orientação aprendente remete, por seu lado, para uma visão de supervisão de índole colaborativo (Alarcão e Roldão, 2008). Pelo carácter monodocente, o 1.º CEB parece oferecer mais condições para o desenvolvimento de práticas colaborativas entendendo-se, todavia, que esse fator não significa a existência de práticas de supervisão pedagógica nesse nível de ensino. Reconhece-se, isso sim, a importância

desta área na promoção do trabalho colaborativo e das relações interpessoais dentro das escolas do 1.º CEB, enquanto organização educativa, sendo este um caminho essencial a percorrer rumo ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores deste nível de ensino.

Neste posicionamento secundamos a perspectiva de Silva e Vasconcelos (2010), baseando-se em Oliveira-Formosinho (2002), ao considerarem a supervisão como “um processo para promover processos: um processo de apoio à aprendizagem dos alunos, um processo ao serviço da construção profissional de estagiários, um processo desencadeador do desenvolvimento profissional de professores cooperantes, um processo potenciador de aprendizagem organizacional” (p. 65). Esta perspectiva ancora-se no pensamento de Alarcão (2002) ao argumentar que a supervisão pedagógica

“deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários) e como lugar e tempo de aprendizagem para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (p. 218).

Consideramos, pois que esta conceção de supervisão poderá contribuir para a mudança de mentalidade, que se pretende em todos os níveis de ensino, e também no 1.º CEB, podendo contribuir para cimentar práticas de supervisão mais reflexivas e menos vinculadas à ideia de avaliação, perspectiva a que continua muito vinculada, o que, em nossa opinião a tem impedido de avançar para processos mais colaborativos e formativos.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Nota Introdutória

O presente capítulo tem como objetivo tornar evidente o processo metodológico utilizado durante a investigação, pelo que será realizada uma breve abordagem ao paradigma científico que orienta esta investigação de forma a clarificar a escolha realizada e que conduziu ao uso da metodologia qualitativa e, na especificidade desta investigação, ao estudo de caso. Em seguida são descritas as técnicas de recolha de informação utilizadas, nomeadamente entrevistas semiestruturadas e *focus group*, bem como análise documental. Por fim, o capítulo termina com uma abordagem à técnica de análise de conteúdo, fortemente apoiada em Bardin (2006), referenciando também as questões éticas tidas em conta em todo o processo de investigação.

3.1. Abordagem Qualitativa

“A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características:

- (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
- (3) os investigadores que utilizam as metodologias qualitativas interessam-se mais pelos processos em si do que pelos resultados;
- (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva;
- (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências (pp. 47-51).

Num exercício de distinção entre as abordagens qualitativa e quantitativa Stake (2009) assinala três principais diferenças: i) a distinção entre explicação e compreensão; ii) a distinção entre função pessoal e impessoal do investigador; iii) a

distinção entre conhecimento descoberto e conhecimento construído. Relativamente à primeira distinção, esta não se relaciona com a diferença entre dados qualitativos e dados quantitativos, mas pelo facto de na investigação qualitativa procurar a compreensão das complexas interrelações que acontecem na vida real. Quanto à segunda distinção, Stake (2009) assinala que os modelos qualitativos sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise. Na investigação qualitativa é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento.

A terceira distinção assenta no posicionamento epistemológico e relaciona-se com a problemática das realidades múltiplas, na medida em que, para Stake (2009), a realidade não pode ser descoberta, mas sim interpretada e construída. Ou seja, em qualquer investigação qualitativa está subjacente a lógica da construção do conhecimento. Ainda na perspetiva deste autor, na investigação qualitativa, o instrumento principal é o investigador e a fonte direta dos dados é o ambiente natural, isto é, os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto e acreditam que as ações podem ser melhor entendidas quando são observadas no seu ambiente frequente de ocorrência.

Tendo em conta estas ideias, e também a perspetiva de Morgado (2012), esta dissertação associa-se ao paradigma interpretativo, dando enfoque ao estudo dos significados e das (inter)ações humanas e da vida social, neste caso específico, os significados e as interações/ações que ocorrem na escola entre profissionais da educação. Longe de procurar uma ramificação paradigmática, reconhecemos que a construção do conhecimento científico na área social e humana se constrói na interação entre quem investiga e quem é investigado na sofisticação da ação educativa. Como sublinha Morgado (2012), “No âmbito da educação, a investigação desenvolvida procura essencialmente a compreensão e interpretação dos fenómenos educativos, por oposição à explicação e possibilidade de verificação perseguidas pelo modelo anterior” (p. 41).

O estudo que desenvolvemos enquadra-se, assim, no paradigma fenomenológico interpretativo (Amado, 2017) visto que, como mencionámos, assumimos uma postura interpretativa, dando igual importância às semelhanças como

às diferenças encontradas no contexto. Concordamos com este autor quando defende que a realização de uma investigação visa procurar “o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados. Dito de outro modo, procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem...” (*ibidem*, p. 43).

3.2. Estudo de caso

No quadro dos objetivos da investigação, e das características de uma investigação qualitativa explicitadas anteriormente, considera-se adequado o recurso ao estudo de caso por permitir obter a opinião de vários atores de um contexto educativo específico. Nesta perspetiva, os estudos de caso visam uma maior concentração no todo, para chegar a compreender o fenómeno na globalidade e não alguma particularidade ou diferenciação de outros casos (Stake, 2009). Na opinião deste autor, a finalidade dos estudos de caso é tornar compreensível o caso através da particularização. Contudo existem circunstâncias em que o estudo de um caso pode permitir generalizar para situações idênticas. Stake (2009) distingue entre “pequenas generalizações” e “grandes generalizações”. As primeiras referem-se a inferências internas que o investigador pode fazer sobre um determinado caso. As segundas podem ser relevantes para outros casos não estudados ou para a modificação de generalizações existentes. Ao abordar a problemática da generalização, Stake (2009) fala da importância da “generalização naturalista”, sendo que esta generalização assenta na implicação e experiência do investigador.

De acordo com os objetivos desta investigação, posicionamo-nos em acordo com Morgado (2012) para quem o conhecimento produzido através de um *estudo de caso*

“(…) é mais concreto e mais contextualizado, isto é, é um conhecimento que resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência” (p. 57).

Reconhecemos, por isso, que a opção por um *estudo de caso* se revelou pertinente porquanto permitiu obter o ponto de vista de vários professores de 1.º CEB de um Agrupamento de escolas e outros atores com responsabilidades na gestão, nomeadamente a diretora adjunta (responsável pelo 1.º CEB), a coordenadora de departamento do 1.º CEB e o coordenador de estabelecimento de um centro escolar. A seleção destes participantes prendeu-se com o facto de serem docentes que exercem funções no 1.º CEB com experiência profissional, e que se encontram no ativo, alguns deles com experiência na gestão. A visão destes diferentes atores permitirá uma leitura diversificada sobre a problemática da supervisão pedagógica no 1.º CEB que, acreditamos, possibilitará obter conhecimento útil para a definição de estratégias de supervisão pedagógica mais eficazes para o contexto e participantes do/no estudo.

3.3. Questões e Objetivos da Investigação

No quadro dos argumentos metodológicos apresentados nos pontos anteriores, e tendo como foco a supervisão pedagógica no 1.º CEB, apresentam-se agora, de forma mais explícita, as questões que nortearam esta investigação, lembrando-se também os objetivos. Constituíram questões de investigação, as seguintes:

- ✓ Qual o entendimento de supervisão pedagógica dos professores do 1.º CEB que participaram no estudo?
- ✓ Que práticas supervisivas são desenvolvidas nas escolas do 1.º CEB?
- ✓ Que constrangimentos/obstáculos são identificados no processo de supervisão pedagógica do 1.º CEB?
- ✓ Quais as vantagens que os professores do 1.º CEB atribuem à supervisão pedagógica no 1.º CEB?

Estas questões, no seu conjunto, configuraram o problema a investigar. Para tal e tendo presente a visão de Almeida e Freire (1997), segundo a qual na realização de um estudo é indispensável a definição de objetivos, na medida em que são eles que orientam a condução da investigação, lembram-se os objetivos:

- Conhecer percepções de professores do 1.º CEB sobre a importância da supervisão pedagógica no seu desenvolvimento profissional;
- Caracterizar práticas de supervisão pedagógica realizadas no 1.º CEB;
- Identificar vantagens que reconhecem às práticas de supervisão pedagógica neste ciclo de ensino e os principais obstáculos à sua realização.

As questões e objetivos foram delineados numa perspetiva de procurar obter conhecimentos que possam ser úteis para a comunidade educativa e, assim, contribuir para melhorar a qualidade profissional e humana dos professores e/ou supervisor.

3.4. Técnicas de recolha de informação

Neste ponto abordam-se as técnicas de recolha de informação utilizadas na realização da pesquisa: entrevista semiestruturada a professores com responsabilidade de gestão/coordenação, num total de três entrevistas e um *focus group*, a professores do 1.º CEB, num total de 12 professores, de um centro escolar dum Agrupamento da região norte do país. Ressalva-se que foi, previamente, requerido ao Diretor do Agrupamento supracitado a autorização do estudo nessa instituição (Apêndice I) e que o mesmo foi deferido.

3.4.1. Entrevista semiestruturada

Na investigação social, a entrevista é uma técnica de recolha de dados muito utilizada, sendo considerada por Yin (2004) como um dos instrumentos mais importantes em qualquer estudo de caso (p. 112). Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista semiestruturada “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

Os autores referidos destacam que, em investigação qualitativa, as “entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a

recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (*ibidem*).

Sendo a entrevista, em todas as situações, utilizada para recolher dados narrados pelo próprio participante.

Relativamente à sua estruturação, as entrevistas podem ser definidas como: estruturadas, não-estruturadas e semiestruturadas sendo esta distinção feita segundo Afonso (2005), “em função das características do dispositivo montado para registar a informação fornecida pelo entrevistado” (p. 97). Para o nosso estudo consideramos a entrevista semiestruturada, ou semidiretiva (ou ainda semidirigida, segundo Quivy e Campenhoudt, 2005) como a mais apropriada, uma vez que o “investigador dispõe de uma série de perguntas-guias”, sobre as quais “será muito importante receber informação da parte do entrevistado” (p. 192). E, Afonso (2005), considera ainda que, é igualmente adaptada pois procuramos estabelecer uma “interação verbal entre entrevistador e entrevistado” (p. 98). A entrevista geralmente é conduzida com temas específicos a partir dos quais se elaboram as questões e presume geralmente um guião, entendido como um “instrumento de gestão da entrevista” (p. 99). Como realizámos três entrevistas, a construção de um guião com uma matriz comum permitiu que os entrevistados abordassem as mesmas questões. Como mencionam Bogdan e Biklen (1994), “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (...)” (p. 134). Também Quivy e Campenhoudt (2005) atentam que, através da entrevista semiestruturada, é possível entender o “sentido que os atores dão às suas práticas e aos seus valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc.” (p. 34).

No caso concreto desta investigação, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas: à diretora adjunta (responsável pelo 1.º CEB), à coordenadora de departamento e a um coordenador de um centro escolar do Agrupamento em estudo onde foram recolhidos os dados, num total de três entrevistas. As entrevistas supramencionadas ocorreram entre janeiro e fevereiro de 2019.

Os entrevistados foram informados dos objetivos do estudo e da possibilidade de em qualquer altura recusarem participar sem qualquer tipo de consequências,

tendo aceitado participar de forma voluntária. Acautelaram-se os cuidados éticos, nomeadamente através do consentimento informado (Apêndice II) e confidencialidade dos dados e da garantia de que os dados recolhidos seriam usados somente nesta investigação. Como sublinham Bodgan e Biklen (1994) “numa investigação com pessoas, é necessário ter em atenção dois aspetos fundamentais: o consentimento informado e a proteção dos indivíduos contra qualquer dano” (p. 77).

As entrevistas foram gravadas em ficheiro áudio, com o consentimento de todos os envolvidos, e mantendo o anonimato de todos os entrevistados. Estes foram identificados apenas pelo tempo de serviço, cargo que ocupam e habilitações académicas.

3.4.2. Focus Group

A técnica do *focus group*, Segundo Amado (2017),

“consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em “foco”. É no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas” (pp. 227-228).

Segundo o mesmo autor, “a interação que se gera no interior do grupo é o principal meio e fonte de produção de dados” (p. 228) e é essa a sua principal característica que distingue esta metodologia de outras estratégias de investigação.

Outra característica do recurso a esta técnica está relacionada com o facto de se centrar num tópico específico, tal como refere Morgado (2012), o *focus group* realiza-se “com a finalidade de discutir um tópico, um tema ou uma situação específica, por um grupo de pessoas convidadas para o efeito” (p. 76), no caso concreto deste estudo: *a supervisão pedagógica no 1.º CEB*. Deste modo, a utilização deste método teve como principal objetivo conhecer as perspetivas de um grupo de professores do 1.º CEB acerca da supervisão pedagógica, confrontar diferentes opiniões e envolver os professores do ensino básico na discussão e reflexão sobre a

supervisão pedagógica no 1.º CEB. Este procedimento está em linha com a perspetiva de Morgado (2012) quando refere que “a entrevista em grupo permite recolher opiniões distintas sobre a mesma temática, confrontar ideias, partilhar experiências e estimular discussões” (p. 76). Segundo Martins (2006, citado por Morgado 2012) neste tipo de situação o investigador assume um papel muito importante devendo ter em conta quatro aspetos:

- “(i) a escolha dos participantes deve ser feita de acordo com os objetivos da investigação;
- (ii) os participantes devem ter idêntico nível sociocultural;
- (iii) devem ser asseguradas condições que permitam aos entrevistados interagir e manifestar livremente as suas opiniões, crenças e convicções sobre a temática em estudo;
- (iv) antes da entrevista, deve ser construído um guião que permita identificar os aspetos de relevo a abordar e a forma como a reunião deve ser conduzida” (p. 76).

Considerando estes aspetos referidos pelo autor, na investigação que neste trabalho se dá conta, e como referido, realizou-se um *focus group* a professores do 1.º CEB de um centro escolar de um Agrupamento em estudo, os quais possuem um nível sociocultural semelhante. Aquando a realização do *focus group*, houve a preocupação de assegurar aos participantes “o seu conforto físico e segurança” (Amado, 2017, p. 233), assim como a sua “privacidade” (*ibidem*). Portanto, o local escolhido foi a biblioteca escolar, espaço que lhes era familiar e onde se sentiram confortáveis. O *focus group* foi gravado em ficheiro áudio, com o consentimento de todos os envolvidos, e nunca se mencionou o nome dos participantes. Antes de iniciar o *focus group* todos os participantes leram e assinaram o consentimento informado (Apêndice II) e esclareceu-se sobre “os meios usados para gravar a sessão” (*ibidem*), assegurando a sua confidencialidade.

Como eixo orientador do debate, construiu-se um guião (Apêndice VI) com alguns tópicos, mas sempre permitindo que os professores participassem de forma livre, propiciando um bom ambiente de modo a conseguir obter informação interessante, tendo em conta os objetivos do estudo. De acordo com Merton et al. (1956, citados por Catterall e Maclaran (1997) em Amado, 2017) “a interação será produtiva ao alargar o leque de respostas possíveis, ao reativar detalhes esquecidos

da experiência, ao liberar os participantes de inibições relativamente à divulgação da informação” (p. 228).

O investigador deve ter em atenção a discussão entre o grupo, impedindo que esta não afaste o tema principal, deverá haver um controlo por parte do investigador, estimulando até a interação (Amado, 2017) dos participantes no debate, na discussão, sobre o foco em estudo.

Na mesma linha, considera-se que esta técnica pode ter limitações por estar constantemente sujeita à mediação do moderador/investigador e às dispersões próprias de grupos heterogéneos. Morgan (1997), chama a atenção para esse aspeto quando diz que as grandes virtudes dos grupos de discussão focalizada são a confiança na habilidade do pesquisador. O facto de os investigadores criarem ou dirigirem os grupos torna as intervenções mais artificiais, o que pode influenciar os resultados alcançados. Além disso, o próprio grupo pode influenciar a natureza dos dados produzidos.

Para Silva e Madureira (1986) uma das vantagens do *focus group* é permitir aos participantes, através das relações mútuas que estabelecem no seio do grupo, transformar as suas estruturas cognitivas e estimular os próprios processos de autorreflexão.

Neste seguimento Martins (2006, citado por Morgado 2012) destaca que este tipo de entrevista é muito útil num estudo de caso, permitindo “ao investigador não só conhecer as perceções dos membros do grupo sobre o trabalho que pretende desenvolver, mas também identificar situações específicas a serem analisadas e que possam não ter sido previamente identificadas” (p. 76).

Por conseguinte, almejamos conseguir obter perceções dos professores do 1.º CEB quanto à importância que atribuem à supervisão pedagógica no 1.º CEB e aos processos e experiência vividas no seu quotidiano profissional.

3.5. Análise de conteúdo como técnica de análise da informação

A análise de conteúdo foi a técnica selecionada para analisar os discursos dos professores por considerarmos que permite descrever, sistematizar e interpretar o conteúdo da informação reunida. Esta técnica propõe analisar o que é explícito nos textos para obtenção de indicadores que permitam fazer inferências.

No caso concreto deste estudo, recorreu-se à análise de conteúdo como estratégia para análise dos discursos dos professores e coordenadores, obtidos através do *focus group* e das entrevistas semiestruturadas.

Para Bardin (2006) a análise de conteúdo consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objectivos de descrições de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42). As definições apresentadas anteriormente apontam como finalidade da análise de conteúdo fazer inferências entendidas como “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras” (*ibidem*, p. 39). Isto é, será a inferência que permitirá, de forma controlada e explícita, a passagem da descrição do discurso dos participantes à interpretação construtora de um novo discurso.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nota introdutória

Neste capítulo são apresentados os dados do estudo, incluindo a interpretação dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas e do *focus group*, e respetiva análise. Os resultados desta investigação serão sustentados e descritos numa articulação com a metodologia referida anteriormente e com os objetivos do estudo.

Recorreu-se à análise de conteúdo do *focus group* e das entrevistas, considerando as questões previstas nos guiões elaborados para o efeito.

Iniciamos com a caracterização do contexto e dos participantes, seguida de uma apresentação dos dados relativos à visão de professores sobre a supervisão no 1.º CEB.

4.1. Caracterização do contexto e participantes no estudo

Como já se mencionou, o contexto onde foram recolhidos os dados refere-se a um centro escolar do ensino básico da rede pública, de um Agrupamento de escolas da região norte do país. Este Agrupamento agrega um jardim de infância, uma escola básica de 1.º CEB, uma escola de ensino básico com educação pré-escolar, e um centro escolar com ensino básico e educação pré-escolar. Neste centro escolar funcionam 3 turmas de 1.º ano, 3 turmas de 2.º ano, 4 turmas de 3.º ano e 4 turmas de 4.º ano, perfazendo um total de 14 turmas e de 318 alunos.

Atendendo que no Agrupamento existem 27 professores do 1.º CEB, dos quais, 16 pertencem ao referido centro escolar (14 professores do ensino regular e 2 professores de apoio) considerou-se ser este um número representativo do total de professores do 1.º CEB do Agrupamento, tendo, por isso, o estudo sido localizado neste centro escolar colhendo-se o ponto de vista dos professores que aí exercem funções. Dos dezasseis professores que exercem funções docentes no centro escolar, treze pertencem ao Quadro de Agrupamento há mais de 10 anos consecutivos e três professores pertencem a um Quadro de Zona Pedagógica. Apenas 12 professores manifestaram disponibilidade para participarem no *focus group*.

Todos os participantes neste estudo encontram-se numa faixa etária superior a 40 anos de idade e exercem funções docentes numa média de 20 anos de serviço.

Os discursos dos docentes que participaram nas entrevistas semiestruturadas encontram-se codificados, para salvaguardar a sua confidencialidade, com os códigos E1, E2 e E3. Os entrevistados foram informados anteriormente sobre a intencionalidade deste estudo, lendo e assinando o Termo de Consentimento Esclarecido (Apêndice II). Dos participantes supracitados, um dos elementos é do sexo masculino e os outros dois do sexo feminino; um deles possui licenciatura como habilitações académicas, outro frequentou pós-graduações e um outro concluiu o curso de Mestrado. Os três entrevistados ocupam o cargo de direção e de coordenação há cerca de ano meio, aquando a alteração do Diretor do Agrupamento em estudo. O quadro n.º 3 sistematiza a informação relativa à caracterização dos 3 professores entrevistados, com responsabilidades na coordenação e gestão escolar.

Quadro n.º 3 - Caracterização dos professores/gestores entrevistados

PARTICIPANTES	GRAU DE ENSINO	CARGO	SEXO	IDADE	HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	TEMPO DE SERVIÇO (N.º DE ANOS)
E1	Professor do 1.º CEB	- Coordenadora de Departamento do 1.º CEB; - Professora titular de turma.	Feminino	44	- Licenciatura no Curso de professores do Ensino Básico 2º Ciclo - variante em Português e Inglês.	20
E2	Professor de Geografia	Coordenador de estabelecimento de ensino (Pré e 1.º CEB)	Masculino	56	- Licenciatura em Geografia; - Pós-graduação em <i>Web sig</i> (sistemas de informação geográfica/na Web); - Pós-graduação em Direito do Emprego Público.	32
E3	Professor do 1.º CEB	Diretora adjunta de Agrupamento (responsável pelo 1.º CEB)	Feminino	42	- Bacharelato em 1º CEB; - Licenciatura em Matemática e Ciências - 2.º CEB; - Mestrado, via ensino, em Biologia.	19

No que concerne ao *focus group*, os docentes que aceitaram participar e colaborar no estudo foram também informados sobre a intencionalidade do mesmo. À semelhança dos discursos dos entrevistados também, neste caso, procedemos à

codificação, para salvaguardar a sua confidencialidade, com os códigos P1, P2, P3,... e P12 que encontramos ao longo deste trabalho. O quadro 4 apresenta a caracterização dos professores que participaram no *focus group*.

Quadro n.º 4 - Caracterização dos professores que participaram no *focus group*

PARTICIPANTES	GRAU DE ENSINO	CARGO	SEXO	IDADE	HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	TEMPO DE SERVIÇO (N.º DE ANOS)
P1	Professor do 1.º CEB	Professora titular de turma	Feminino	42	- Licenciatura em ensino de Professores do Ensino Básico, 2.º ciclo – variante Português/Francês	18
P2	Professor do 1.º CEB	Professora titular de turma	Feminino	40	- Licenciatura em Ensino Básico – 1.º ciclo	18
P3	Professor do 1.º CEB	Professora de Apoio Educativo	Feminino	41	- Licenciatura no Curso de Professores do Ensino Básico, 2.º ciclo - variante Português/Inglês	18
P4	Professor do 1.º CEB	Professora titular de turma	Feminino	48	- Licenciatura no Curso de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo	23
P5	Professor do 1.º CEB	Professor titular de turma	Masculino	41	- Licenciatura no Curso de Professores do Ensino Básico, 2.º ciclo - variante Português /Inglês	19
P6	Professor do 1.º CEB	Professora titular de turma	Feminino	44	- Licenciatura no Curso de Professores do Ensino Básico, 2.º ciclo - Variante Matemática e Ciências Naturais; - Pós-graduação em História da Educação.	22
P7	Professor do 1.º CEB	Professor titular de turma	Masculino	44	- Bacharelato em Professores de 1.º CEB; - Licenciatura no Curso de Professores do Ensino Básico, 2.º ciclo - variante de Educação Musical; - Mestrado em Supervisão Pedagógica no 1.º CEB e Educação de Infância.	19
P8	Professor do 1.º CEB	Professora titular de turma	Feminino	50	- Licenciatura no Curso de Professores do Ensino Básico, 2.º ciclo - Variante Educação Visual e Tecnológica	23
P9	Professor do 1.º CEB	Professora titular de turma	Feminino	46	- Bacharelato em Ensino Básico do 1.º Ciclo; - Licenciatura no Curso de Orientação Educativa	24
P10	Professor do 1.º CEB	Professora titular de turma	Feminino	42	- Licenciatura no Curso de Professores do Ensino Básico - 1.º Ciclo	17
P11	Professor do 1.º CEB	Professora titular de turma	Feminino	41	- Licenciatura no Curso de Professores do Ensino Básico, 2.º ciclo - variante Português/Inglês	19
P12	Professor do 1.º CEB	Professora titular de turma	Feminino	44	- Licenciatura no Curso de Professores do Ensino Básico, 2.º ciclo - variante Educação Musical; - Mestrado em Educação Musical – Estudos da Criança.	12

4.2. A visão dos professores do 1.º CEB sobre Supervisão Pedagógica

Neste ponto apresentam-se os dados obtidos através da realização de entrevistas aos professores com responsabilidades de gestão/coordenação no Agrupamento/centro escolar e do *focus group* realizado a professores titulares de turma e de apoio educativo. Para isso, segue-se o sistema categorial definido previamente a partir dos guiões das entrevistas (Apêndices III, IV e V), guião do *focus group* (Apêndice VI) e com base nas questões e objetivos do estudo.

Os discursos foram, assim, organizados nas seguintes categorias: *Conceções de supervisão pedagógica e do papel do supervisor; Práticas de supervisão pedagógica desenvolvidas no Agrupamento em estudo; Obstáculos/constrangimentos às práticas de supervisão pedagógica e Vantagens atribuídas à supervisão pedagógica no 1.º CEB*. Da análise resulta ainda duas categorias emergentes que consideramos importantes para este estudo: *Supervisão e Formação inicial e contínua e Aspectos a melhorar na Supervisão Pedagógica*.

A análise é feita categoria a categoria, cruzando-se os discursos dos diferentes intervenientes: nas transcrições das entrevistas (Apêndice VII - um exemplo); na transcrição do *focus group* e nas grelhas organizadoras da análise de conteúdo das entrevistas (Apêndice VIII) e do *focus group* (Apêndice IX). Finalmente constrói-se uma síntese interpretativa dos discursos de modo a conferir maior coerência e consistência à análise, argumentando com citações de diversos autores referenciados neste trabalho.

Relembramos que os discursos foram catalogados com E1, E2 e E3 para os entrevistados e para os participantes no *focus group* - Professor 1 (P1), Professor 2 (P2), e assim sucessivamente para os 12 professores que participaram.

4.2.1. Concepções de Supervisão Pedagógica e do papel do Supervisor

Relativamente às **concepções de supervisão pedagógica**, as opiniões quer dos professores com responsabilidades na gestão/coordenação, quer os professores titulares de turma e de apoio educativo, são diversas, tal como evidenciam os seguintes excertos:

“Antigamente a supervisão pedagógica assumia um papel de inspeção, contudo nos dias de hoje passa a coordenar mais um trabalho pedagógico. É um parceiro do docente sendo capaz de o ouvir e de ser ouvido, de conduzir os trabalhos através do diálogo com as competências necessárias. Supervisão prioriza mais as ações pedagógicas em detrimento das burocráticas.” (E1);

“uma gestão da área pedagógica em termos funcionais de serviço, será no fundo quase uma gestão dessas mesmas funções pedagógicas.” (E2);

“supervisão é mais orientar/acompanhar e não tanto no sentido de avaliar” (E3).

A visão destes professores está em linha com o conceito de supervisão pedagógica de Silva e Vasconcelos (2010) quando referem que o conceito de supervisão evoluiu de um carácter de fiscalização e inspeção,

“para uma perspectiva de acompanhamento, orientação e ajuda e alargou o seu âmbito de uma dimensão didáctica para uma dimensão institucional educativa” (pp. 67 - 68).

Podemos também associar a visão dos professores com responsabilidade na gestão à perspectiva sustentada por Alarcão e Tavares na ideia de supervisão que sustentam, e que preconiza uma prática dialogante, assente na “consciencialização do colectivo identitário dos professores e não numa concepção hierarquizada do supervisor” (p. 40).

Também os professores titulares de turma que participaram no *focus group* mostram concordância com a visão destes autores, tal como referem:

“monitorizar aquilo que nós estamos a fazer é assistir a um tempo de aula não como controle” (P2);

“eu concebo a supervisão como uma orientação, observação, um acompanhamento por parte de outros colegas. É um processo partilha da observação, permite-nos aprender” (P4);

“A supervisão pedagógica não é mais do que estar atento às práticas, a partilha de saberes e experiências entre os colegas e mesmo com os alunos. E acima de tudo permite reformular e melhorar nas nossas práticas no dia a dia, permitindo os espaços de possibilidade e mudança nas reformulações das mesmas” (P7);

“A supervisão pedagógica ajuda-nos a melhorar... no sentido de orientação nas atividades... e ajuda também a refletir” (P6);

“Quando há uma reflexão, quando há um trabalho conjunto, quando há, ... lá está, a partilha de opinião, de quem está a observar e do observado. Se houver uma troca honesta de opiniões” (P11).

Estes discursos parecem ser muito claros quanto ao entendimento que estes professores têm da supervisão pedagógica, associando-a, sobretudo, a processos de partilha e de reflexão em conjunto, o que conduz a novas aprendizagens. Estas opiniões estão em linha com a conceção de *supervisão colaborativa* proposta por Alarcão e Canha (2013) como sendo uma:

“modalidade em que as pessoas e a interação que geram entre si, com vista ao desenvolvimento de um projeto comum, emergente como elementos fundamentais para a qualidade da atividade profissional” (p. 24).

Reportando-se à importância da supervisão pedagógica no trabalho diário dos professores, na sua globalidade os professores/gestores reconhecem ser essencial, tal como elucidam os seguintes excertos:

“A Supervisão Pedagógica no trabalho diário dos professores é fundamental. Seria mais um acompanhamento mais próximo do trabalho dos professores em sala de aula, reuniões muito mais partilhadas, muito mais formativas” (E3);

“Cada vez mais se nota uma grande disparidade entre formação profissional entre os professores que estão a trabalhar há anos e os que estão a sair. Há sempre uma grande diversidade e cada vez essa diversidade vai ser mais acentuada e eu acho que aí a supervisão pedagógica era/seria um ponto fulcral ou é um ponto fulcral para atenuar essas diferenças e para fazer um trabalho mais sério, mais formativo, muito mais consequente, por exemplo para os próprios alunos” (E2).

A opinião expressa por estes professores encontra fundamentação nas ideias de Alarcão e Roldão (2008) no que respeita ao carácter formativo da supervisão pedagógica. Estes autores reconhecem a importância do diálogo aberto entre o supervisor e o professor e as possibilidades que oferece para um trabalho colaborativo e reflexivo entre as partes envolvidas. Ainda no que se refere ao carácter formativo Alarcão e Tavares (2018) na abordagem a vários cenários de supervisão enfatizam *o cenário reflexivo* como configurador da visão de supervisão num sentido formativo, sendo este potenciador da auto e da hetero-reflexão e, assim, também potenciadora do desenvolvimento profissional.

No que respeita ao **papel do professor**, os professores titulares de turma mostram um posicionamento que pode também ser associado à visão de Alarcão e Tavares (2018), tal como ilustram os seguintes depoimentos:

“o supervisor é um regulador, um orientador para as práticas e corrige o que pode ser melhorado, no âmbito do desenvolvimento profissional” (P12);

“o supervisor dentro da sala de aula age num ambiente, e com uma intencionalidade de partilha e de interajuda” (P4);

“o supervisor é alguém que observa, escuta e tenta ajudar-nos a refletir sobre a nossa prática no dia a dia” (P7);

“o supervisor orienta e observa e é alguém que dirige, que nos faz refletir, que mostra os seus pontos de vista” (P11);

“o supervisor é um regulador, um orientador para as práticas e corrige o que pode ser melhorado” (P12).

Estes depoimentos expressam uma visão muito positiva do papel do supervisor e que pode ser enquadrada na perspetiva de supervisão sustentada por Ferreira e Fernandes (2015), quando sustentam que:

“a qualidade da supervisão pedagógica surge associada ao critério de promoção da capacidade de comunicar, e de refletir, de forma crítica, e fundamentada, sobre a ação profissional ou profissionalizante” (p. 247).

Encontra também fundamento na abordagem de Alarcão e Tavares (2018), segundo os quais a prática de supervisão deve ser “acompanhada por supervisores

que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar” (p. 35).

Os entrevistados com responsabilidade nos órgãos de gestão, por seu lado, reconhecem também que o papel do supervisor é crucial, assumindo um papel de partilha de ideias e troca de experiências. Na perspectiva de alguns desses gestores o supervisor:

“é um conselheiro, um ajudante que está ali para partilhar ideias com o professor e não tanto no papel de avaliar” (E3);

“não deve interferir muito diretamente, deve saber observar, deve saber simplesmente orientar, conversar num sentido de orientação, sempre que possível. Orientação a diversos níveis, pode ser em termos de partilha de saberes, de conhecimento, de opiniões sobre a forma de agir e de atuar, técnicas daquilo que se foi adquirindo, quer em termos de conhecimentos técnicos, quer muitas vezes teórico-técnicos, quer de conhecimentos mais práticos, do nosso dia a dia” (E2).

Este último entrevistado reconhece ainda ser imprescindível que o supervisor suscite “um bom relacionamento com todos os professores”, assim como:

“A interação professor-supervisor deve ser responsável pela troca de experiências e de vivências e por um diálogo construtivo para que todo o processo educativo seja mais significativo” (E2).

Reconhece-se neste posicionamento uma proximidade de supervisão ao *estilo supervisivo colaborativo* de Glickman (1985, citado por Vieira e Moreira, 2011) visto que o autor defende que o supervisor sugere ajuda e encoraja o docente nas suas práticas.

Esta parece ser também a postura dos professores titulares que participaram no *focus group* ao reconhecerem que o trabalho colaborativo é parte do trabalho de supervisão. Referem a propósito:

“Quando partilhamos as práticas, ou melhor, fazemos boas práticas...E temos que registar os parâmetros definidos numa plataforma existente... no site do Agrupamento... isso é uma forma de partilha, de colaboração...que considero importante” (P12);

“entre nós também há supervisão pedagógica... quando refletimos sobre a partilha das boas práticas” (P5);

“trabalhamos a pares, assistindo durante 1h, em dias diferentes, às aulas um do outro e depois refletimos em conjunto...isso ajuda a abrir-nos aos outros...a colocar dúvidas...” (P7).

A forma como estes professores olham a supervisão tem proximidade com a perspectiva de Alarcão e Roldão (2008), as quais reconhecem que o trabalho colaborativo potencia a capacidade de problematização, de atitudes investigativas, da observação crítica, bem como do diálogo e do relacionamento plural e multifacetado entre os docentes (p. 30). As mesmas autoras atentam o quão é importante o diálogo aberto entre o supervisor e o professor e as possibilidades que oferece para um trabalho colaborativo e reflexivo entre as partes envolvidas. Na mesma linha Alarcão e Canha (2013) defendem que esta definição de supervisão dá ênfase à dimensão da pessoa aquando a realização das atividades docentes, colocando no centro do processo superviso: “A interligação pessoa/atividade e enfatizando o desenvolvimento humano e profissional como objeto da supervisão pedagógica” (p. 30).

Na sua abordagem, Alarcão e Tavares (2018) atribuem, como referimos, um valor formativo à supervisão distinguindo entre *supervisão horizontal* e *vertical*. Numa supervisão vertical, o papel do supervisor é geralmente a cargo do coordenador. Numa supervisão horizontal, a supervisão desenvolve-se num processo de reflexão e partilha entre os professores (pares pedagógicos).

Considerando a realidade do Agrupamento em que se desenvolveu o estudo, e dadas as características de monodocência no 1.º CEB, salienta-se que são exercidas as duas modalidades de supervisão (*horizontal* e *vertical*), no olhar de Alarcão e Tavares (2008), tal como se mencionou no parágrafo anterior. Assumimos a *supervisão horizontal*, aquela que é intitulada pela direção/coordenadores, como “Partilha de Boas Práticas”.

Neste contexto, podemos considerar que a “Partilha de Boas Práticas” exercida neste Agrupamento, enquanto espaço de troca de experiências e de aprendizagem conjunta entre professores, pode ser associada à *supervisão horizontal*, na visão de Alarcão e Tavares (2018), ao definirem-na como:

“um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos” (p. 129).

Como se pode contemplar, a ideia de *supervisão horizontal* parece estar presente nos discursos dos professores entrevistados quando partilham as seguintes opiniões:

“Quando fazemos as boas práticas entre colegas é uma forma de partilha, de colaboração...que considero importante” (P12);

“entre nós também há SP...quando refletimos sobre as partilhas das boas práticas, que fazemos com o colega do mesmo ano, a uma determinada disciplina” (P5);

“quando assistimos durante 1h, em dias diferentes, às aulas um do outro e depois refletimos os dois... estamos a partilhar e isso ajuda a abrir-nos aos outros...a colocar duvidas, a refletir... e até ficamos mais à vontade uns com os outros.” (P7);

“depois de assistirmos às duas aulas, uma da outra, a que no nosso agrupamento chamamos *Partilha das Boas Práticas*, temos que registar os parâmetros definidos numa plataforma online sobre como decorreram as aulas” (P1).

Em síntese, os discursos relativos a esta categoria deixam passar uma ideia de que a supervisão pedagógica é reconhecida por todos os entrevistados como essencial ao trabalho dos professores. Reconhecem também, que o supervisor deve ser alguém aberto ao diálogo e capaz de promover a reflexão entre os professores, numa lógica de trabalho colaborativo. Nesse mesmo sentido pode ser situada a valorização que fazem da *Partilha das Boas Práticas*, essencialmente no âmbito da cooperação, abertura entre colegas e até coadjuvação num campo educativo onde prevalece a monodocência.

Ainda assim, importa salvaguardar que, quando os professores se reportam às práticas de supervisão, fique a ideia de que estas são ainda muito exíguas e pouco sustentadas e muito associadas à Avaliação de Desempenho Docente, como poderemos constatar no ponto seguinte deste capítulo.

4.2.2. Práticas de Supervisão Pedagógica desenvolvidas no Agrupamento em estudo

A prática de supervisão pedagógica desenvolvida e a responsabilidade na organização do processo da supervisão pedagógica (SP) permanece a cargo da coordenadora de departamento, tal como refere no Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

As professoras e os professores, coordenadores e órgãos de gestão que participaram neste estudo elucidaram como se desenvolve a prática de SP no Agrupamento em análise, tal como dão conta as suas narrativas:

“a responsabilidade de levar a bom porto a SP é do conselho pedagógico” (E3);

“a SP realiza-se apenas uma vez por período, ou seja, três vezes por ano letivo” (P8);

“A SP é feita numa manhã, ou duas manhãs, durante uns minutos a cada professor... a coordenadora vai a todas as salas de aula... a todos os professores” (E1);

“A SP realiza-se a professores titulares de turma e também aos professores do apoio educativo, ou seja, a todos os docentes que pertencem ao grupo 110, que é o grupo dos professores do 1.º CEB” (P3);

“faz-se na sala de aula... dos respetivos professores”. A supervisora é que se desloca à sala dos colegas” (P10);

“Quando a supervisora vai às salas, normalmente, avisa os supervisionados com antecedência” (P5);

“Por vezes, a coordenadora avisa que vai à sala antes uns minutos, outras vezes avisa uns dias antes” (P6);

“Durante a SP a supervisora assiste a um tempo da aula que está a decorrer, toma conhecimento dos conteúdos que estão a ser abordados nesse momento, de que forma é que estamos a trabalhá-los e como ocorre, observando o desenvolvimento da aula” (P2);

“Observa e regista os parâmetros na plataforma (online), que o Agrupamento tem para avaliação interna dos docentes, e depois durante um período do nosso tempo letivo falamos um pouco, dando o feedback” (P12);

“a supervisora conversa com o professor, dá-lhe alguns conselhos de forma a melhorar/atualizar as práticas pedagógicas” (E3).

Para além do referido, a *Partilha das Boas Práticas* entre colegas definidas e realizadas no Agrupamento em investigação, tal como foi explícito na categoria anterior, parecem configurar sentidos próximos do que se consideram ser práticas de supervisão pedagógica, tal como evidenciam alguns discursos dos participantes:

“Nas partilhas das boas práticas trabalhamos a par, assistindo durante 1h, em dias diferentes, às aulas um do outro” (P7);

“Normalmente assistimos a uma aula de Português, durante meia hora, num dia e noutro dia assistimos a uma aula de Matemática, também durante meia hora” (P5);

“E em horário diferente, a combinar entre os dois professores, vai o outro assistir à minha aula para vermos o que é que poderia melhorar (ou não)” (P1);

“Depois de feita a partilha das boas práticas temos que registar os parâmetros definidos numa plataforma do agrupamento sobre como ocorreram as aulas” (P12);

“Mas depois de fazer as partilhas de boas práticas e registar na plataforma... não temos qualquer feedback... ninguém nos diz nada... e nem sempre entre colegas há comentários após as boas práticas” (P6);

“Com tanta burocracia e papelada, informações constantes a receber nos recreios e mesmo a vigiar os mesmos, nem temos tempo para falar a sério sobre o trabalho realizado pelo colega no momento da *Partilha das Boas Práticas*” (P9).

Embora os participantes abordem a prática da *Partilha das Boas Práticas* definidas pelos órgãos diretivos, parece ficar claro, que os depoimentos destes professores associam a SP à Avaliação de Desempenho Docente, situação que parece distanciar-se da sua visão e entendimento sobre a importância da SP enquanto dispositivo formativo promotor da reflexão e de partilha entre os professores, tal

como parece ter ficado claro na análise à categoria anterior. Parece, pois, tratar-se de uma prática de SP normativa que visa apenas responder a objetivos da tutela associados à ADD, distanciando-se de perspectivas que apelam à reflexão, ao trabalho colaborativo e a uma intencionalidade formativa (Alarcão e Tavares, 2018; Vieira e Moreira, 2011; Alarcão e Roldão, 2008; Alarcão e Canha, 2013). Neste sentido, consideramos que as opiniões expressas não convergem com a visão destes professores relativamente à importância que atribuem à SP.

Para esta situação confluem alguns constrangimentos apontados pelos participantes neste estudo e que no ponto seguinte damos conta.

4.2.3. Obstáculos/constrangimentos às práticas de Supervisão Pedagógica

Embora os professores que participaram nesta investigação tenham manifestado uma posição de reconhecimento, e de valorização, relativamente à SP no 1.º CEB, os seus discursos indiciam, como referimos, um entendimento das práticas de supervisão não dissociado da ADD.

No desenrolar das entrevistas e no *focus group* os professores foram indicando aspetos que denunciam a existência de alguns constrangimentos/obstáculos na prática de supervisão pedagógica no Agrupamento de estudo. Os entrevistados com cargos diretivos/coordenadores consideram essencialmente que:

“a supervisão pedagógica não é muito bem aceite, nem por quem avalia, nem por quem é avaliado” (E2);

“o supervisor, infelizmente, é visto como um fiscal na sala de aula” (E3);

“o tempo estipulado para a prática de supervisão pedagógica é muito pouco... não dá para tirar grandes ilações” (E1).

Observa-se também neste caso que os constrangimentos enunciados se relacionam com a ideia de supervisão como avaliação. Ideias como: “não é muito bem aceite”; “o supervisor é visto como um fiscal” e “o tempo estipulado é muito

pouco”, validam as inferências que acabamos de fazer e que remetem o sentido das práticas de SP para um processo regulatório do trabalho dos professores mais do que um dispositivo formativo (Alarcão e Tavares, 2018; Vieira e Moreira, 2011).

Interessante, contudo, observar que a opinião dos participantes no *focus group* não é totalmente condizente com a dos coordenadores e mesmo entre eles. Ou seja, embora os participantes no *focus group* enunciem constrangimentos aquando a presença da supervisora na sala de aula, estes assumem diferentes sentidos. Para uns a presença de outro docente em contexto de sala de aula torna, por vezes, o supervisor receoso e numa atitude de distanciamento, tal como enunciam os seguintes relatos:

“Temos que respeitar a posição hierárquica, sem dúvida. Por isso, sinto algum constrangimento. Mas isso tem a ver com a personalidade. Pois, é sempre alguém que nos está a observar” (P6);

“é sempre alguém que está “acima de nós” e isso, leva a que, me sinta sempre um pouco constrangida” (P11).

Estes depoimentos, para além dos aspetos já enunciados trazem à reflexão a questão do estatuto do supervisor e do “poder” que exerce sobre o supervisorado, mesmo que sendo um poder outorgado. Relacionado com este aspeto, mas não o corroborando, outros professores colocam a ênfase no avaliador, reconhecendo que o facto de o supervisor ser “um colega” atenua muito esses constrangimentos tornando o momento menos desconfortável, tal como referem:

“Se fosse uma pessoa de fora, se calhar... sentia-me mais constrangida” (P1);

“Se não conhecesse a colega teria menos à vontade na sala de aula” (P3);

“Até... se fosse uma pessoa de fora possivelmente criava mais constrangimento... até por causa das crianças, não só da nossa parte, mas dos próprios alunos. Eles não se iriam sentir tanto à vontade” (P4);

“Se fosse um estranho... sentir-me-ia mais receoso” (P5);

“Na presença de uma pessoa que não conhecesse, sentia-me tensa” (P10).

Estas narrativas, parecem ser comprovadas pela visão de Blumberg (1976, citado por Alarcão e Tavares 2018), quando argumenta, à época, que “os supervisores

reais apareciam como distantes, de contactos difíceis, estabelecendo com os professores uma relação artificial de tipo ritualista provocadora de tensões, inibições e sentimentos de inferioridade por parte dos professores” (p.73). De um outro ponto de vista, podemos também relacionar a perspetiva dos professores entrevistados com a leitura de Alarcão e Tavares (2018) quando salientam que a principal função do supervisor deve ser:

“a de ajudar o professor a fazer observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência” (p. 119).

Outros depoimentos salientam como constrangimento o facto de a supervisão pedagógica estar associada à avaliação externa e ser realizada por um supervisor externo:

“Quando vem um supervisor de fora, como acontece quando há aulas assistidas, também faz parte, mas ficamos sempre desconfortáveis” (P2).

“É um pouco estranho quando temos aulas observadas. E que sabemos que está ali alguém de fora que nos está a ... avaliar, observar” (P12).

Nestes dois últimos relatos os participantes referem-se à observação de aulas (designada, por vezes, pelos docentes como aulas assistidas), a qual se encontra legislada no Decreto-Lei n.º 41/2012, art.º 41, ponto 10, como se esclarece no subcapítulo 2.1 deste trabalho.

De acordo com o referido anteriormente, é de salientar que, no âmbito da avaliação externa, a deslocação do supervisor (avaliador externo) para a prática de supervisão pedagógica a outra escola e de outro Agrupamento ocorre durante o período letivo, durante as aulas, que é atualmente consonante em todas as escolas do 1.º CEB do país. Sendo o avaliador externo cumulativamente titular de turma, aquando a deslocação deste a outra escola, os alunos dessa turma, nesse momento, não têm atividades letivas com o professor deles. Mesmo sendo este fator considerado um constrangimento, e a SP continue a estar associada à ADD, parece, neste caso, (avaliação de âmbito externo) ser mais consentida pelos professores, tal como ilustra

o seguinte depoimento: “O sistema diz-me que tenho que ter observação de aulas, por isso tenho que passar por isso” (P2).

Para além do referido anteriormente alguns docentes revelaram outros obstáculos/constrangimentos:

“estarmos assoberbados de tanto trabalho e preencher papelada, ... que quando aparece a supervisora, acho que esse acompanhamento é feito de forma superficial, que não há a tal partilha, não há a tal troca” (P9);

“É uma situação estanque. É aquele momento” (P11);

“não há espaço para depois se corrigir e ver o que é que se podia modificar” (P12);

“A supervisão pedagógica é o cumprimento de uma burocracia” (P11).

Estes depoimentos enfatizam a questão do tempo e da qualidade do trabalho do supervisor, dando conta de que é uma ação realizada num tempo específico, sem qualquer continuidade, e muito remetida a aspetos normativos e burocráticos. Interessante o facto de alguns professores reclamarem a importância de mais tempo/momentos de partilha, de reflexão.

Em relação ao tempo destacamos Alarcão e Roldão (2008), as quais referem que:

“o factor tempo é consensualmente referido como um constrangimento, mas torna-se evidente no padrão temporal das reflexões pós-aula, com uma sequência sistemática e recorrente” (p. 30).

A questão da burocracia é um constrangimento que atravessa a vida dos professores na atualidade, tal como refere Almeida (2005) “As relações entre as escolas portuguesas e a administração educativa parecem, assim, continuar centradas na pressão normativa do controlo burocrático” (p. 85). Lembra a autora que mesmo que os professores sejam muito bons profissionais, as novas exigências burocráticas, acabam por influenciar a qualidade do seu trabalho.

Esta leitura parece estar muito presente nos depoimentos de alguns professores quando referem:

“A supervisão pedagógica serve para preencher calendário” (P9);

“A supervisão pedagógica é apenas escrever no papel... registrar na plataforma o que cada professor faz nas suas aulas, durante apenas uns minutos” (P11).

A maioria dos entrevistados acrescenta ainda que a supervisão que se realiza no Agrupamento estudado é feita poucas vezes (apenas uma vez por período, tal como se referiu anteriormente) e durante pouco tempo, tal como exemplifica este depoimento:

“O supervisor vai à sala de cada professor apenas uns minutos, preenche uns parâmetros numa plataforma do Agrupamento e fica por ali” (P11).

Resumindo, perante os obstáculos/constrangimentos aqui apresentados, parece ser possível inferir que os professores embora aceitem a SP nos moldes em que está pensada, em estreita relação com a ADD, reconhecem que, mesmo tendo uma sobrecarga de trabalhos, as práticas em curso poderiam ser melhoradas, nomeadamente ampliando o tempo de contacto entre supervisor e supervisionado e criando mais espaços de diálogo e de reflexão conjunta.

4.2.4. Vantagens atribuídas à Supervisão Pedagógica no 1.º CEB

Para os professores participantes neste estudo, embora identifiquem alguns constrangimentos às práticas de SP em curso no Agrupamento em estudo, reconhecem também vantagens. Estas estão muito relacionadas com a possibilidade de partilhar ideias, experiências, atividades e produzir reflexão sobre o trabalho realizado na sala de aula, como se pode observar nas seguintes narrativas.

“A vantagem da supervisão pedagógica é o facto de ser uma partilha, uma orientação, uma ajuda, uma visão de fora, em que se calhar veem outras coisas que eu não consigo ver” (P2);

“É positivo quando há uma reflexão, um trabalho conjunto, uma partilha de opinião de quem está a observar e do observado” (P11).

Interessante observar-se que alguns depoimentos são atravessados por posicionamentos híbridos relativamente à SP: por um lado considerando-a muito burocrática e normativa, como antes se evidenciou e, por outro, como ilustram estes últimos excertos, admitindo que pode constituir um momento de partilha, reflexão e de ajuda, em linha com Alarcão e Roldão (2008), mesmo que com forte associação à ADD. Estas ideias são corroboradas por Alarcão e Tavares (2018) quando, e mesmo, alertando para as condições que o avaliador/supervisor deve ter para realizar a supervisão, sublinham a importância do seu papel num acompanhamento construtivo, envolvendo todos os intervenientes de modo a potenciar a autoaprendizagem e autoavaliação, com o intuito de que todos melhorem o seu desempenho.

Nesse posicionamento híbrido a que nos estávamos a referir, alguns outros participantes, ao contrário de resultados já antes apresentados relativos aos constrangimentos, consideram que o facto de o/a supervisor/a exercer funções docentes, como titular de turma, e ser “um colega” é vantajoso:

“sendo a supervisora nossa colega de trabalho e conhecida na escola, permite que aquando a sua presença o ambiente se mantenha igual quer para o professor quer para os alunos” (P4);

“Quando a supervisão é feita por uma colega que nós conhecemos bem, não sinto tanta pressão” (P10).

Em coerência com estes últimos pontos de vista, outros professores reconhecem como vantagem atribuída à supervisão pedagógica o facto de ela ser feita por alguém interno ao Agrupamento, ainda que externo à sala de aula:

“Quando somos vistos por quem está de fora... da sala de aula ... há mais facilidade em detetar pontos fracos ou positivos” (P1);

“Essa pessoa ajuda-nos a melhorar no sentido de orientação nas atividades pedagógicas” (P6);

“Aquando a supervisão pedagógica, com alguém a olhar para nós... permite-nos estar mais atentos” e “Devemos ter uma consciencialização, mais apurada, do que fazemos” (P7);

“Nesse momento de supervisão pedagógica dá-nos até espaço para crescer” (P10).

A associação da SP a um olhar externo parece ser considerada mais formativa e assim contribuir para o crescimento profissional dos professores, em linha com perspectivas de SP mais reflexivas, formativas e colaborativas (Alarcão e Tavares, 2018; Vieira e Moreira, 2011; Alarcão e Roldão, 2008; Alarcão e Canha, 2013).

A participante P12 especifica a vantagem de supervisão pedagógica no 1.º CEB, considerando que:

“No 1.º ciclo o trabalho é mais autónomo. Essa partilha de experiências, esse trabalho de supervisão acaba por fazer todo o sentido para que o trabalho não seja demasiado autónomo, demasiado independente. Focado só no professor titular... É uma mais valia.”

Este posicionamento é também testemunhado por outros professores com responsabilidades na coordenação e gestão quando sustentam que a especificidade do 1.º CEB requer também:

“um acompanhamento mais próximo do trabalho dos professores em sala de aula” (E2);

“apoiar, acompanhar, orientar os docentes para esta nova “realidade”. Até porque agora tivemos a implementação da Flexibilidade Curricular a nível do 1.º, 5.º e 7.º anos, bem como a questão da Educação Inclusiva” (E3).

Em resumo, os dados mostram que em relação às vantagens, a posição dos professores se revela híbrida valorizando, por um lado a possibilidade de a SP poder promover a partilha de ideias e de saberes entre professores e, por outro, reconhecendo que os processos instituídos são atravessados por um forte pendor burocrático que remete os processos de SP para mero cumprimento dos procedimentos normativos. Interessante também o facto de considerarem uma vantagem o facto de a SP ser realizada por alguém interno à escola e cumulativamente professora titular de turma, admitindo que poderão estar mais confortáveis, instruem-se mais e o ambiente em sala de aula com os alunos mantém-se mais natural. No que concerne ao 1.º CEB alguns professores reconhecem que, pela sua especificidade,

nomeadamente monodocência e autonomia, estes deveriam aliar-se mais nos processos de SP.

4.2.5. Supervisão e Formação inicial e contínua

Relativamente a esta categoria, os professores participantes no *focus group* (12 elementos) e nas entrevistas semiestruturadas (3 elementos) admitiram, na sua maioria, não terem beneficiado na sua formação inicial disciplinas que os formassem, de forma sustentada em SP, 2 dos participantes nesta investigação, recordam que contemplaram conteúdos sobre o tema abordado:

“Na formação inicial tive algumas cadeiras em que se trabalhava a supervisão pedagógica” (E1);

“No curso base contemplei conteúdos relacionados com supervisão pedagógica” (E2).

A propósito importa lembrar que dos 15 participantes no estudo todos têm licenciatura, havendo 2 professores que detêm pós-graduações e 3 que possuem o grau de mestre.

Todos os entrevistados com cargos diretivos e de coordenação assumiram que deveriam aprofundar o seu conhecimento sobre a área de supervisão pedagógica, narrando o seguinte:

“a partir do momento em que começamos a ter a supervisão na sala de aula, nas escolas de 1.º ciclo, fiz algumas pesquisas, mas nunca aprofundei muito este tema. Não me especializei” (E3);

“Senti muita necessidade, como professor, de aprofundar saberes no domínio da supervisão pedagógica” (E2);

“Já senti alguma necessidade em aprofundar o conhecimento sobre supervisão pedagógica, mas por falta de tempo e alguma indisponibilidade familiar (por causa dos filhos), ainda não o fiz” (E1).

Esta é também uma leitura feita por alguns professores que participaram no *focus group*, tal como partilharam:

“eu sinto que sei muito pouco sobre supervisão...e penso que na formação inicial se devia dar mais atenção a este aspeto” (P1);

“Quando abriu este centro escolar, há cerca de 6 anos, eu tive supervisão, a coordenadora foi à minha sala observar a aula, mas não percebi muito bem para que serviu...” (P3);

“Antes de vir para esta escola, estive noutra também deste Agrupamento, e já fui avaliada. Na altura sentia que me iam fiscalizar ou controlar... ficava muito nervosa” (P6);

“Nós tivemos SP antes de vir para esta escola... Na outra escola era outra coordenadora e lembro-me que ela foi lá assistir a parte da minha aula para depois me avaliar no final do ano letivo” (P4);

“o que eu sei sobre SP, tem a ver com a prática na sala de aula quando sou avaliado” (P5);

“A avaliação interna é feita pela coordenadora de docentes, por isso a colega tem ido todos os anos, uma vez por período, observar um momento das aulas” (P8);

“Neste agrupamento já há supervisão há cerca de 10 anos... por isso, nós devíamos ter aprendido alguma coisa, mas falta-nos a fundamentação...” (P9).

Do grupo de professores que participou no *focus group* apenas um docente tem especialização em supervisão pedagógica:

“No âmbito deste tema decidi tirar o curso de mestrado em supervisão pedagógica no 1.º CEB e Educação de Infância” (P7).

Realçamos, porém, o facto de que a maioria dos professores considera ter conhecimento da prática de supervisão pedagógica pela aplicação no seu dia a dia ao longo dos anos, dado que, como referem, no Agrupamento de estudo já se faz supervisão pedagógica há cerca de dez anos.

De entre o grupo de professores há alguns que têm experiência de supervisão pedagógica no âmbito da formação inicial de professores, enquanto supervisores/orientadores de estágios:

“Fui orientadora, tive estagiários na minha sala de aula há uns anos” (P11);

“Eu também já tive estagiários” (P8);

“Durante muitos anos tive estagiários e achei que realmente isso permite-nos estar mais atentos a esse enfoque acima de tudo” (P7).

Da análise parece ressaltar como ideia principal o facto de todos os docentes demonstrarem necessidade de participar em ações de formação contínua no âmbito da supervisão pedagógica, admitindo-se que é uma área que contribuirá para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, de acordo com Day (2001). São posicionamentos que encontram também eco no estudo desenvolvido por Ferreira e Fernandes (2015), com foco na supervisão de professores no âmbito da formação inicial de professores do 1º CEB, os quais defendem que é indispensável a:

“necessidade de continuidade de aprender e evoluir (...), o que reforça a importância de um permanente reinvestimento na formação e desenvolvimento profissional” (p. 251).

Situa-se nesta linha também a visão de Alarcão e Tavares (2018) ao considerarem que:

“o supervisor e o professor em formação encontram-se também num determinado estado de desenvolvimento e a sua acção educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano” (p. 52).

Em síntese, embora o Decreto-Lei n.º 75/2008 preveja os Departamentos Curriculares como estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica, os dados evidenciam que essa supervisão parece ainda não estar a ser realizada nas escolas de forma adequada. Como se referiu, a visão dos professores que participaram neste estudo sobre a SP está muito associada à ADD. Considerando o foco em análise nesta categoria, no mesmo decreto é explicitado que o coordenador deve “ser um

docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional” (art.º 43, pontos 2 e 5). Ora, como também parece ter ficado claro pela análise, essa é uma fragilidade quer para os professores com prática de orientação supervisiva, quer para os professores supervisionados. A análise evidencia ser fundamental que os docentes possuam formação/especialização na área de supervisão pedagógica não apenas para ampliar o propósito de SP que é praticada e, como parece ter ficado claro, é bastante associada à ADD, mas também para potenciar o seu desenvolvimento pessoal e profissional, com o intuito de melhorar a sua atividade de ensino e educação para com os alunos.

4.2.6. Aspetos a melhorar na Supervisão Pedagógica

Ao longo das entrevistas conseguimos apurar que os docentes consideram imprescindível melhorar alguns aspetos no âmbito da prática de supervisão pedagógica do Agrupamento investigado. Um dos aspetos a melhorar é a existência de abertura à reflexão sobre o momento de supervisão. Alguns participantes relataram o seguinte:

“Deveria haver feedback sobre o momento supervisionado” (P2);

“Depois de realizarmos uma atividade deveríamos fazer uma reflexão sobre como ocorreu o momento supervisivo” (P6);

“Após a realização de uma atividade deveríamos sempre, ou tentar sempre, fazer uma reflexão efetiva” (P7);

“É muito importante fazer uma reflexão conjunta sobre o momento da supervisão” (P10).

Atendendo a que os participantes supracitados dão importância a um momento de reflexão após a prática de supervisão pedagógica, realçamos Alarcão e Tavares (2018), os quais consideram que o “supervisor deverá encorajar a *reflexão na acção*, a *reflexão sobre a acção* e a *reflexão sobre a reflexão na acção*” com o intuito de

contribuir para “o desenvolvimento ao longo da vida, quando a hetero-supervisão se transformar em auto-supervisão” (pp. 35-36).

Esta foi também um contributo de Zeichner (1993, citado por Alarcão e Tavares 2018), ao alertar para a importância da reflexão na ação docente. Como destacou:

“O contributo que a abordagem reflexiva pode trazer para o desenvolvimento da capacidade emancipatória do professor no exercício de auto-supervisão (e na supervisão em grupo de colegas), outro dos grandes expoentes da formação reflexiva, incidindo neste caso nos professores como profissionais e acentuando as dimensões ética e política específicas destes agentes sociais” (p. 36).

Como temos vindo a sublinhar, ainda que as práticas de supervisão pedagógica vivenciadas pelos professores participantes no estudo estejam muito “coladas” à ADD, eles mostram interesse por esta área, reconhecem que precisam de formação especializada e dão até sugestões de dinâmicas de atuação, tal como ilustram os seguintes depoimentos:

“A supervisora, durante as interrupções letivas, por exemplo, poderia reunir com os colegas por anos e debater/fazer uma reflexão sobre aspetos a melhorar” (P2);

“A componente não letiva existente no horário letivo dos professores deveria ser direcionada para acompanhamentos, trabalhos individuais, partilhados e coletivos a nível de supervisão pedagógica” (E2);

“Este agrupamento deveria, na medida do possível, dar mais enfoque à supervisão pedagógica, tornando a sua prática mais frequente e não apenas uma vez por período” (E1).

Estes testemunhos remetem para um entendimento do “trabalho de supervisão”, desenvolvido numa lógica comunicacional e de aprendizagem mútua. Esta leitura está em linha com a perspetiva de Ferreira e Fernandes (2015) quando sustentam a “ideia de que a partilha comunicacional pode ser suportada por um trabalho em equipa baseado em reuniões informais regulares, desejavelmente semanais” (p. 247).

Interessante também observar que alguns professores, com responsabilidades de coordenação, fazem sugestões em jeito de recomendação, tal como elucidam os depoimentos seguintes:

“a supervisão pedagógica devia de ser vista noutra perspetiva, muito mais formativa”. E “ter um grau de aceitação diferente, muito mais consentânea com as necessidades que qualquer um sente ao longo da sua atividade, ao longo dos anos, e uma maior partilha” (E2);

“o papel do supervisor deve ser de um conselheiro, de um amigo, um ajudante que está ali para partilhar ideias com o professor e não tanto no papel de avaliar” (E3);

“O supervisor deveria apoiar, acompanhar e orientar mais os docentes para esta nova realidade, no que respeita à implementação da Flexibilidade Curricular a nível do 1.º ano, bem como a questão da Educação Inclusiva.” E “poderia ainda aconselhar o docente no sentido de mudar as suas práticas nalguns destes pontos, (...) essencialmente nas turmas que têm alunos de Educação Inclusiva” (E3).

Esta posição filia-se ao pensamento de Alarcão e Tavares (2018) e aos argumentos que sustentam quanto ao modo de sobre agir do supervisor:

“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-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional” (p. 43).

Os mesmos autores sublinham ainda a importância de a SP ser alicerçada

“no diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores e supervisores, todos são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos” (p. 41).

Esta leitura dos autores está em linha com o previsto no Decreto-Lei 75/2008, o qual prevê os Departamentos Curriculares como estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica e, como se referiu, a atribuição de responsabilidade a estas estruturas de assegurarem “a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e

realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente” (art.º 42, ponto 1). Compete-lhes ainda promover “a articulação e gestão curricular” devendo o coordenador “ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional” (art.º 43, pontos 2 e 5).

Como já antes aludimos, a existência destas orientações parece não ter tido ainda efeitos reais nos quotidianos escolares. Talvez a visão deste professor, em linha com ideias antes apresentadas, possa ajudar a melhor compreender a importância de um professor com formação especializada nesta área:

“supervisão pedagógica deveria ser feita por alguém mais especializado, pois não basta ser coordenadora de docentes do Quadro do Agrupamento e até mesmo ser titular de turma. O supervisor deveria ter ou fazer formação na área de supervisão pedagógica” (P6).

Nesta linha de pensamento vamos ao encontro da opinião de Alarcão e Tavares (2018), os quais referem não excluir a ideia de que “nas Comissões Executivas das escolas pelo menos um dos membros tenha (...) formação” (P. 147) em supervisão pedagógica.

Em síntese os participantes consideram que, pese embora as fragilidades identificadas, é possível, e desejável, investir na formação neste domínio, reconhecendo que esse investimento contribuirá não apenas para melhorar as práticas de SP, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, em prol da melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Para isso é necessário trabalhar em colaboração e cooperação refletindo sobre o trabalho realizado no dia a dia e não só aquando o momento supervisiivo. É ainda importante saber ouvir e fazer-se ouvir, para que, em equipa, se melhorem as práticas de supervisão pedagógica, com a finalidade positiva de alcançar melhores níveis de sucesso nos alunos e melhor relacionamento entre pares, na comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revedo, neste ponto do trabalho, as questões e os objetivos que orientaram a investigação interessou-nos compreender:

✓ Qual o entendimento de supervisão pedagógica dos professores do 1.º CEB que participaram no estudo?

✓ Que práticas supervisivas são desenvolvidas nas escolas do 1.º CEB?

✓ Que constrangimentos são identificados no processo de supervisão pedagógica do 1.º CEB?

✓ Quais as vantagens que os professores do 1.º CEB atribuem à supervisão pedagógica no 1.º CEB?

Relativamente à primeira questão, a análise permitiu perceber que, de um modo geral, os professores que participaram no estudo demonstraram valorizar e reconhecer como muito importante a supervisão pedagógica. Quer os professores titulares de turma e de apoio educativo, e mesmo os professores com cargos diretivos/coordenadores destacam a importância que a mesma tem no desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo, assim, para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Quanto às práticas de supervisão, os resultados evidenciam que estas estão muito associadas à ADD. Os professores consideram que é de facto obrigatória a prática de SP, visando essencialmente o cumprimento da legislação e deliberação da direção do Agrupamento. Com efeito, pode-se compreender da análise de alguns discursos dos professores que existe SP, na lógica de observação de aulas, feita pelo coordenador do 1.º CEB - com o papel de supervisor - a todos os professores do 1.º CEB do Agrupamento. Neste sentido, este tipo de supervisão está em linha com uma prática de avaliação interna. Apurámos também que a *Partilha de Boas Práticas*, que ocorre no Agrupamento de escolas em estudo (como observação de aulas realizada por pares pedagógicos - professor a professor - da mesma escola), assume características que a aproximam a uma prática de SP. Por outro lado, verificou-se ainda a existência de observação de aulas a professores que tenham requerido ADD, feita por um professor - com o papel de supervisor - externo ao Agrupamento em

estudo (avaliação externa) facto que leva a que os professores entrevistados, como já referimos, associem muito a SP à ADD.

As opiniões sobre SP e importância que lhe é atribuída pelos participantes no estudo estão em linha com a perspectiva de autores convocados (Alarcão e Tavares, 2018; Vieira e Moreira, 2011; Alarcão e Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2000) mas revelam-se dissonantes, nomeadamente no que se refere à prática da supervisão pedagógica, dado que, à exceção do momento da *Partilha de Boas Práticas* já referido, não é feita alusão a práticas de reflexão e a trabalho colaborativo com uma intencionalidade formativa.

Relacionado com este resultado parecem estar os constrangimentos enunciados. Todos os participantes são unânimes em assumir a necessidade de refletir sobre o momento supervisivo, mas revelaram que uma das maiores dificuldades é a sobrecarga de trabalho burocrático, que os impede de partilhar e de refletir em conjunto. Um dos constrangimentos identificados diz respeito ao tempo dedicado à SP, admitindo que esta fica muito confinada ao tempo de observação de aulas no âmbito da ADD. Esta lógica tem, na perspectiva dos entrevistados impedido a construção de momentos de auto e hetero-reflexão, dimensões que potenciariam processos de SP mais consistentes e formativos, nomeadamente criando espírito de abertura entre os docentes, espaços de diálogo e de reflexão em conjunto.

Os Professores pronunciaram-se também quanto às vantagens da SP. A este propósito a análise permitiu concluir que os participantes valorizam o facto de o supervisor ser interno ao Agrupamento e exercer funções docentes, como titular de turma, permitindo, assim, maior diálogo e que o supervisionado aprenda mais. Dito de outro modo, para os entrevistados a possibilidade de a SP poder promover a partilha de ideias e de saberes entre professores permitirá aprofundar conhecimentos e ampliar aprendizagens.

A análise permitiu concluir ser fundamental que os docentes possuam formação/especialização na área de supervisão pedagógica, não apenas para ampliar o sentido de SP que é praticada, mas também para potenciar o seu desenvolvimento pessoal e profissional, com o intuito de melhorar a sua atividade de ensino e desenvolvimento evolutivo dos alunos.

Realçamos também que neste estudo foi abordada a importância de um elemento especializado em supervisão pedagógica em cada Agrupamento, como elemento integrante da Direção. Perante este tema, uma possibilidade de investigação no futuro poderá equacionar vantagens da existência de um professor especializado em supervisão pedagógica exclusivamente dedicado à SP, promovendo a melhoria da Escola e do desenvolvimento profissional dos agentes educativos, assim como, nas aprendizagens dos alunos.

Em síntese, os dados apontam para a ideia de que as práticas de supervisão existentes no 1.º CEB no Agrupamento de estudo são ainda muito incipientes e associadas à ADD, permitindo-nos inferir sobre a necessidade de se continuar a investir num trabalho mais coletivo e partilhado entre todos os professores deste nível de ensino e os coordenadores.

Reconhecemos que as potencialidades da SP continuam a ser inúmeras, pelo que sustentamos a importância de se continuarem a desenvolver investigação, que contribua para sensibilizar os professores sobre esta dimensão no seu trabalho. Reconhecemos, ainda, a importância de se criarem condições para que os professores possam ter tempo para reunir, partilhar e debater os problemas e dificuldades com que lidam diariamente, mas também partilhar as *Boas Práticas* que desenvolvem procurando coletivamente construir mudanças nas suas comunidades.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1982). *Didácticas especiais: sua função e objectivos*. Em Revista da Universidade de Aveiro - Série Ciências da Educação, vol.3, 1, pp 44-65.
- Alarcão, I. (2000). (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação*, in I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2002). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?* in A supervisão na formação de professores I: da sala à escola. Porto: Porto Editora, pp 217-237.
- Alarcão, I. e Canha, B. (2013). *Relançando o olhar sobre a história recente do pensamento sobre supervisão em Portugal*, in Alarcão, I. e Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora, Coleção CIDinE 5, pp 28-33.
- Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2018). *Supervisão da Prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Almeida, I. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar. Conceitos e práticas*. Lisboa: D.G.I.D.C./Ministério da Educação.
- Almeida, L. e Freire, T. (1997). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 3.ª edição.

- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego e A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, F., Mota, M. e Pinheiro, T. (2000). *A situação da formação dos supervisores em Portugal*. *Inovação*, 13 (2-3), pp 83-101.
- Caseiro, C. M. (2007). *Supervisão pedagógica*. Acção de formação. Funchal. (documento policopiado).
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dias, P. e Ribeiro, C. (2015). *Supervisão pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho Docente*. *Gestão e desenvolvimento*, vol. 23, pp. 125- 154. Retirado de [file:///C:/Users/pc/Desktop/Dissertação Célia/Célia%20Ribeiro modelos%20de%200supervisão.pdf](file:///C:/Users/pc/Desktop/Dissertação%20Célia/Célia%20Ribeiro%20modelos%20de%200supervisão.pdf) em 2 de junho de 2020.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira P. e Fernandes, P. (2015). *Supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores do 1.º CEB: uma análise focada nos relatórios de estágio*. *Saber & educar 20: Perspectivas didáticas e metodológicas no Ensino Básico*. Porto. Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. pp. 244-253
- Formosinho, J.; Machado, J.; Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gaspar, M. (coord), Carlos, A., Lamy, F., Seabra, F., Massamo, L., Silva, P., Eira, R., Galante, S., Henriques, S. (2019). *Supervisão: Modelos e Processos*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 36-50.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança*. Amadora: Editora McgrawHill de Portugal, L.da
- Hargreaves, A. e Fullan, M. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho colaborativo na escola*. Porto: Porto Editora.
- Korthagen, F. (2010). *Capturing mentor teacher's reflective moments during mentoring dialogues*. *Teacher and Teaching Education*, 16(1), 7-29. Consultado em 11/12/2015, disponível em https://www.researchgate.net/publication/50205505_Capturing_mentor_teachers%27_reflective_moments_in_mentoring_dialogues.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2010). *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?* Porto Alegre: Educação.
- Lima, J. (1996). *O papel do professor nas sociedades contemporâneas*. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, n.º 6, retirado de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC6/6-3-lima.pdf> em 23 de julho de 2019.
- Lima, J. e Filho, A. (2015). *Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente*. *Revista Portuguesa de Pedagogia* Ano 49-2, pp 27-53.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação*. Santo Tirso: De Facto Editores. 1.ª Edição.
- Morgan, D. (1997). *Focus Group as qualitative research*. 2.ª Ed. *Qualitative Research Method Series*, 16. Thousand Oaks: Sage.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A supervisão na formação de professores II – Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do professor: Profissionalização e razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Quivy, R., e Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Rangel, M. (Org.); Lima, E.; Alarcão, I. e Ferreira, N. (2008). *Supervisão pedagógica- princípios e práticas*. São Paulo: Papirus. 8.^a Edição.
- Ribeiro, D. (2000). *A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente*, in Alarcão I. (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (1989). *Professores, eixos de mudança: o pensamento pedagógico na post-modernidade*. Aveiro: Estante.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: concepções e Práticas*. Aveiro: Tipave.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2.^a Edição.
- Sergiovanni, T. (1991). *The dark side of professionalism in educational administration*. Phi Delta Kappan.
- Silva, A. e Madureira, J. (1986). *Metodologia das ciências sociais* (Biblioteca das Ciências do Homem). Porto: Edições Afrontamento.
- Silva R. e Vasconcelos T. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: um processo de aprendizagem e desenvolvimento organizacional? Estudo de caso numa escola do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional. Vol. X, n.º 1. pp. 65 - 90.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp.19-92.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F.; Moreira, M.; Barbosa, I.; Paiva, M.; Fernandes, I. S. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo. 2.^a edição.

- Vieira, F. e Moreira M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação. Conselho Científico para Avaliação de professores.

- Yin, R. (2004). *Estudos de caso: planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman. 2ª edição

Referências legislativas

- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Diário da República n.º 14 - Série I - Lisboa: Ministério da Educação.

- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38 - Série I - Lisboa: Ministério da Educação.

- Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Diário da República n.º 7 - Série I - Lisboa: Ministério da Educação.

- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008, Série I. Lisboa: Ministério da Educação.

- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37 - Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Lisboa: Ministério da Educação.

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Lisboa: Ministério da Educação.

Dicionário

Supervisão in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Retirado de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/supervisão>, em 6 de janeiro de 2017.

APÊNDICES

I - Requerimento

Exmo. Senhor
Diretor do Agrupamento de Escolas
.....

Célia de Fátima Baptista Andrade, Professora do Quadro no grupo 110, frequenta o 2.º ano do curso de Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de Avaliação Supervisão e Lideranças em Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), encontrando-se a realizar a dissertação de mestrado sobre “O lugar, e a especificidade, da supervisão pedagógica no 1.º CEB”, orientada pela professora doutora Preciosa Fernandes, vem pelo presente requerer a V. Exa. autorização para realizar investigação, no presente ano letivo, neste Agrupamento.

Pede deferimento,

....., 2 de outubro de 2018

A Requerente,

(Célia de Fátima Baptista Andrade)

II - Termo de Consentimento Esclarecido

Informações gerais sobre a pesquisa

No âmbito da conclusão do curso de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade do Porto, orientada pela professora doutora Preciosa Fernandes, Célia de Fátima Baptista Andrade encontra-se a realizar uma investigação com o título “O lugar, e a especificidade, da supervisão pedagógica no 1.º CEB”, para o qual pede a Vossa colaboração. Este estudo tem como objetivos:

- *Compreender a importância das práticas supervisivas no desenvolvimento profissional dos professores do 1.º CEB;*
- *Caracterizar práticas supervisivas existentes no 1.º CEB;*
- *Identificar os principais obstáculos à melhoria das práticas supervisivas entre os professores do 1.º CEB.*

Para isso, serão realizadas entrevistas à diretora adjunta (responsável pelo 1.º ciclo), coordenador de estabelecimento de uma escola do 1.º CEB, coordenadora de departamento do 1.º CEB e *focus group* a um grupo de professores de 1.º ciclo, num Agrupamento de Escolas no norte do país. As entrevistas, se devidamente autorizada(s) pelos/as entrevistados/as, serão gravadas para posterior transcrição, sendo assegurados os cuidados éticos, confidencialidade e anonimato da instituição e dos/as profissionais entrevistados/as. Tendo em conta estes aspetos e os objetivos que norteiam a pesquisa, esta não oferece nenhum risco acrescido às/aos participantes. A sua participação neste trabalho é voluntária, podendo deixar de colaborar a qualquer momento.

Tendo tido conhecimento sobre os objetivos do estudo e os procedimentos metodológicos previstos para a sua realização, declaro que aceito colaborar na investigação e que concordo com as condições aduzidas.

Assinatura do participante

Assinatura da investigadora

Data ____/____/____

Contacto da investigadora:
Célia Andrade: celibandrade@gmail.com

III - Guião de Entrevista Semiestruturada à Diretora Adjunta

(Representante do 1.º Ciclo do Ensino Básico)

Foco em estudo: O lugar, e a especificidade, da supervisão pedagógica no 1.º CEB

Objetivos do estudo:

- Compreender a importância da supervisão pedagógica no 1.º CEB;
- Caracterizar práticas de supervisão pedagógica existentes no 1.º CEB;
- Identificar vantagens e constrangimentos nas práticas de supervisão pedagógica no 1.º CEB.

Estrutura	Objetivos	Questões
- Legitimação da Entrevista e motivação da entrevistada	-Informar a entrevistada do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista; -Solicitar a colaboração da entrevistada, salientando a importância do seu contributo; -Informar a entrevistada e assegurar a confidencialidade das declarações prestadas; -Assinar o termo de consentimento esclarecido; -Solicitar permissão para gravar em áudio.	
- Formação e Experiência profissional	- Recolher informação sobre experiência profissional da entrevistada e formação no domínio da supervisão pedagógica.	- Há quanto tempo terminou o curso? - Há quanto tempo exerce a profissão de professora? Há quanto tempo exerce funções neste Agrupamento? - Qual a sua formação académica? - Na sua formação inicial contemplou conteúdos relacionados com a supervisão pedagógica? - No decorrer dos anos como professora já sentiu necessidade de aprofundar saberes neste domínio? Se sim, como procedeu?

<p>- Processo de supervisão</p>	<p>- Recolher informação sobre o processo de supervisão no 1.º CEB.</p> <p>- Recolher informação sobre a importância da supervisão no 1.º CEB.</p>	<p>- Relativamente a este Agrupamento quem tem a responsabilidade de organizar este processo?</p> <p>- E como é que este processo decorre?</p> <p>- Enquanto diretora adjunta, qual é a importância da supervisão pedagógica?</p> <p>- Como diretora adjunta, quais são os constrangimentos que identifica no processo de supervisão?</p> <p>- Em sua perspectiva quais as mais valias da supervisão pedagógica?</p> <p>- O que mudaria no processo de supervisão pedagógica dos professores do 1.º CEB?</p>
<p>- Finalização e validação da entrevista</p>	<p>- Facultar à entrevistada a possibilidade de abordar qualquer outro assunto relacionado com o tema.</p> <p>- Agradecer a colaboração informar sobre o processo de devolução da entrevista para aferição da informação partilhada.</p>	

IV - Guião de Entrevista Semiestruturada ao Coordenador de Estabelecimento de Ensino

Foco em estudo: O lugar, e a especificidade, da supervisão pedagógica no 1.º CEB

Objetivos do estudo:

- Compreender a importância da supervisão pedagógica no 1.º CEB;
- Caracterizar práticas de supervisão pedagógica existentes no 1.º CEB;
- Identificar vantagens e constrangimentos nas práticas de supervisão pedagógica no 1.º CEB.

Estrutura	Objetivos	Questões
<p>- Legitimação da Entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>-Informar o entrevistado do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista;</p> <p>-Solicitar a colaboração do entrevistado, salientando a importância do seu contributo;</p> <p>-Informar o entrevistado e assegurar a confidencialidade das declarações prestadas;</p> <p>-Assinar o termo de consentimento esclarecido;</p> <p>-Solicitar permissão para gravar em áudio.</p>	
<p>- Formação e Experiência profissional</p>	<p>-Tomar conhecimento da experiência profissional do entrevistado.</p> <p>- Compreender os conhecimentos que o coordenador possui acerca da supervisão pedagógica.</p>	<p>- Há quanto tempo terminou o curso?</p> <p>- Há quanto tempo exerce a profissão de professor? Há quanto tempo exerce funções neste Agrupamento?</p> <p>- Qual a sua formação académica?</p> <p>- Na sua formação inicial contemplou conteúdos relacionados com a supervisão pedagógica?</p>

		- No decorrer dos anos como professor já sentiu necessidade de aprofundar saberes neste domínio? Se sim, como procedeu?
- Processo de supervisão	<p>- Recolher informação sobre o processo de supervisão no 1.º CEB.</p> <p>- Recolher informação sobre a importância da supervisão no 1.º CEB.</p>	<p>- O que significa para si supervisão pedagógica?</p> <p>- Na sua perspetiva, que papel considera que deve ter o supervisor pedagógico?</p> <p>- Na sua opinião, qual é a importância da supervisão pedagógica no trabalho dos professores e no seu desenvolvimento profissional?</p> <p>- Relativamente a esta escola, como, e por quem, é feita a supervisão pedagógica?</p> <p>- Existem tempos previstos para a realização da supervisão pedagógica?</p> <p>- Considera os tempos existentes suficientes para a realização desse trabalho de supervisão pedagógica?</p> <p>- Que estratégias/sugestões considera pertinentes adotar/criar (no sentido de inovar) no processo de supervisão pedagógica?</p> <p>- Na sua opinião quais as principais vantagens da supervisão pedagógica no 1.º CEB? E que constrangimentos identifica?</p>
- Finalização e validação da entrevista	<p>- Facultar ao entrevistado a possibilidade de abordar qualquer outro assunto relacionado com o tema.</p> <p>- Agradecer a colaboração e informar sobre o processo de devolução da entrevista para aferição da informação partilhada.</p>	

V - Guião de Entrevista Semiestruturada à Coordenadora de Departamento do 1.º CEB

Foco em estudo: O lugar, e a especificidade, da supervisão pedagógica no 1.º CEB

Objetivos do estudo:

- Compreender a importância da supervisão pedagógica no 1.º CEB;
- Caracterizar práticas de supervisão pedagógica existentes no 1.º CEB;
- Identificar vantagens e constrangimentos nas práticas de supervisão pedagógica no 1.º CEB.

Estrutura	Objetivos	Questões
<p>- Legitimação da Entrevista e motivação da entrevistada</p>	<p>-Informar a entrevistada do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista;</p> <p>-Solicitar a colaboração da entrevistada, salientando a importância do seu contributo;</p> <p>-Informar a entrevistada e assegurar a confidencialidade das declarações prestadas;</p> <p>-Assinar o termo de consentimento esclarecido;</p> <p>-Solicitar permissão para gravar em áudio.</p>	
<p>- Formação e Experiência profissional</p>	<p>-Tomar conhecimento da experiência profissional da entrevistada.</p> <p>- Compreender os conhecimentos que a coordenadora possui acerca da supervisão pedagógica.</p>	<p>- Há quanto tempo terminou o curso?</p> <p>- Há quanto tempo exerce a profissão de professora? Há quanto tempo exerce funções neste Agrupamento?</p> <p>- Qual a sua formação académica?</p> <p>- Na sua formação inicial contemplou conteúdos relacionados com a supervisão pedagógica?</p>

		- No decorrer dos anos como professora já sentiu necessidade de aprofundar saberes neste domínio? Se sim, como procedeu?
- Processo de supervisão	<p>- Recolher informação sobre o processo de supervisão.</p> <p>- Recolher informação sobre a importância da supervisão.</p>	<p>- O que significa para si supervisão pedagógica?</p> <p>- Na sua opinião, qual é a importância da supervisão pedagógica no trabalho dos professores e no seu desenvolvimento profissional?</p> <p>- Existem tempos previstos para a realização da supervisão pedagógica?</p> <p>- Considera os tempos existentes suficientes para a realização desse trabalho de supervisão pedagógica?</p> <p>- Na sua prática de Supervisão quais os principais constrangimentos com que se defronta ou defrontou?</p>
- Finalização e validação da entrevista	<p>- Facultar à entrevistada a possibilidade de abordar qualquer outro assunto relacionado com o tema.</p> <p>- Agradecer a colaboração informar sobre o processo de devolução da entrevista para aferição da informação partilhada.</p>	

VI - Guião de *focus group* aos/às Professores/as do 1.º CEB

Foco em estudo: O lugar, e a especificidade, da supervisão pedagógica no 1.º CEB

Objetivos do estudo:

- Compreender a importância da supervisão pedagógica no 1.º CEB;
- Caracterizar práticas de supervisão pedagógica existentes no 1.º CEB;
- Identificar vantagens e constrangimentos nas práticas de supervisão pedagógica no 1.º CEB.

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Justificar a entrevista. - Motivar os/as entrevistados /as. - Comunicar os objetivos da investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre as linhas gerais do estudo (natureza e objetivos); - Especificar sobre a importância do papel dos/das entrevistados/das no estudo, nomeadamente através do relacionamento com o desempenho e as expectativas profissionais; - Esclarecer que se pretende devolver o estudo à escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar terreno para avançar com um trabalho baseado na reflexão prática. - Facilitar a obtenção de elementos.
O/A professor/a e a sua Realidade Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informação sobre a atividade profissional dos/as professores/as. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar aos/às professores/as que relatem a sua experiência profissional relativamente à supervisão pedagógica. - Procurar que o/a sujeito/a exponha o que, no seu entender, significa “Supervisão Pedagógica”. - Perceber quais as conceções que têm de “Supervisão” e “Avaliação”. - Procurar que os/as entrevistados/as relacionem os dois conceitos, evidenciando possíveis relações entre eles. - Perceber a importância da Supervisão Pedagógica no âmbito das atividades letivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência docente anterior e no Agrupamento.

<p>Processo de supervisão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar processos de supervisão. - Recolher informação sobre o processo de supervisão. - Recolher informação sobre a importância da supervisão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar a existência de supervisão das suas aulas. <ul style="list-style-type: none"> • Há supervisão • Quem faz - Explicitar práticas de supervisão. <ul style="list-style-type: none"> • Em que consiste a supervisão • Papel do supervisor - Explicitar o contributo da supervisão. <ul style="list-style-type: none"> • Importância da supervisão 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmicas de supervisão; - Práticas; - Fragilidades; - Contributos.
<p>Finalização e validação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sugerir a abordagem de assuntos relevantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facultar aos/às entrevistados/as a possibilidade de abordarem qualquer outro assunto relacionado com o tema. <ul style="list-style-type: none"> • Sugestões para melhorar os processos de supervisão pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> - Sugestões.

VII - Transcrição de entrevista a um/a Entrevistado/a

Entrevistadora (Ea)- Boa tarde!

Entrevistado/a (E) - Boa tarde!

Ea - Há quanto tempo terminou o curso?

E - 32 anos.

Ea - Há quanto tempo exerce a profissão de professor?

E - Exerço há 32 anos.

Ea - Há quanto tempo exerce funções neste Agrupamento?

E - Neste Agrupamento já tive várias interrupções. De qualquer das maneiras neste momento, estou ... (a pensar) há 10 anos.

Ea - Teve interrupções porque teve noutros locais?

E - Tive noutros locais de serviço.

Ea - E qual a sua formação académica?

E - A minha formação académica tenho Licenciatura em geografia, depois tenho pós-graduações, tenho duas pós-graduações, mas nunca cheguei a fazer o mestrado. Tenho a licenciatura só em geografia.

Ea - Na formação inicial contemplou conteúdos relacionados com a supervisão pedagógica?

E - Sim.

Ea - No decorrer dos anos como professor já sentiu necessidade de aprofundar saberes neste domínio?

E - Sim, tive muita necessidade disso.

Ea - E como é que procedeu então? Fez alguma formação? Como falou que fez pós-graduações, essas pós-graduações foram neste âmbito, ou não?

E - Não propriamente. Ou não em termos específicos. Pronto, as minhas pós-graduações foram sempre associadas, uma delas à minha área mais técnica, mais específica da área de

geografia que era em *Web sigs*, portanto sistema de informação geográfico, na web e depois a outra foi mais ligada às funções que estava a exercer há uns anos atrás, que foi uma pós-graduação em direito e emprego público.

Ea - O que significa, para si, Supervisão Pedagógica?

E - Supervisão Pedagógica, no fundo, para mim, não sei se estou certo ou se estou errado, no fundo aquilo que eu tento fazer é uma gestão da área pedagógica em termos funcionais de serviço, será no fundo quase uma gestão dessas mesmas funções pedagógicas.

Ea - Portanto, a nível pedagógico basicamente.

E - Sim, a nível pedagógico.

Ea - Na sua perspetiva que papel deve ter o supervisor pedagógico?

E - O Supervisor Pedagógico deve essencialmente não interferir muito diretamente, deve saber observar, deve saber simplesmente orientar, conversar num sentido de orientação, sempre que possível. Orientação a diversos níveis, a orientação pode ser em termos de partilha de saberes, de conhecimento, de opiniões sobre a forma de agir de atuar, técnicas daquilo que se foi adquirindo, quer em termos de conhecimentos técnicos, quer muitas vezes teórico-técnicos, quer de conhecimentos mais práticos, do nosso dia a dia.

Ea - Pois!

E - Eu considero que a ação pedagógica deve ser um resumo, uma partilha desses conhecimentos que são feitos ao longo da vida também.

Ea - Na sua opinião qual é a importância da Supervisão Pedagógica no trabalho dos professores e no seu desenvolvimento profissional?

E - A Supervisão Pedagógica no trabalho dos professores, no trabalho diário dos professores é fundamental. Acho que devia de haver mais supervisão pedagógica do que aquela que há. Ou seja, seria mais um acompanhamento mais próximo do trabalho dos professores em sala de aula, reuniões muito mais partilhadas, muito mais formativas. Falamos muito numa avaliação formativa para com os alunos, mas nós professores fazemos pouca avaliação formativa. Eu considero que a Supervisão Pedagógica nesse âmbito poderia ser muito mais produtiva se houvesse aqui uma partilha e uma avaliação formativa consentida de ambas as partes, por quem avalia e por quem é avaliado porque muitas vezes não é muito bem aceite, nem por um lado, nem pelo outro. Por exemplo, a nível das avaliações de trabalho, a nível das avaliações da carreira docente, não é? Muitas vezes nem

há quem goste de avaliar e inevitavelmente quase ninguém gosta de ser avaliado. E eu acho que isso é um défice bastante acentuado na nossa profissão enquanto professores, porque acho que a supervisão pedagógica devia de ser vista noutra perspetiva, muito mais formativa, devia ser..., ter um grau de aceitação diferente, muito mais consentânea com as necessidades e com as necessidades que qualquer um sente ao longo da sua atividade ao longo dos anos e uma maior partilha, pronto.

A Supervisão Pedagógica acho que devia ser mais acentuada, vista numa perspetiva diferente muito mais positiva do que aquilo que normalmente é vista.

Ea - E associada.

E - Normalmente associa-se uma supervisão pedagógica a um controlo, alguém que controla alguém e não é verdade. Acho que a supervisão pedagógica devia ser e, no meu entender é isso, pelo menos é assim que eu a vejo e que tento agir num sentido de partilha formativa, pronto.

Ea - Relativamente a esta escola como e por quem é feita a supervisão pedagógica?

E - A supervisão Pedagógica aqui e propriamente nesta escola será feita mais em termos de colegas, do que propriamente em termos de coordenação. Não há assim propriamente uma supervisão pedagógica próxima, nem sequer muito formativa da parte de quem supervisiona ou de quem coordena a escola em si, pronto. Será mais pelas ações de coordenadores de ano, coordenadores a nível de Agrupamento, coordenadores de departamento do que propriamente a nível de coordenadores de escola e eu acho que isso também faz sentido. Aqui a supervisão pedagógica não é muito incisiva, pronto. A nível de, dentro de uma escola deste tipo, não é muito acentuada por parte de um coordenador de escola ou de uma coordenadora de escola, portanto, aqui entra mais ou devia de entrar mais a supervisão pedagógica, estamos a falar de supervisão pedagógica e não de outro tipo de supervisão, devia ser mais a nível de coordenações de departamento ou de coordenações mesmo de ano.

Ea - Existem tempos previstos para a realização da supervisão pedagógica?

E - A nível de Agrupamento, acho que isso está previsto também, mas pontualmente.

Ea - Considera esses tempos existentes suficientes para a realização desse trabalho de Supervisão Pedagógica?

E - Não. Muito insuficientes. Acho que não se valoriza tanto como se devia valorizar.

Ea - Que estratégias/sugestões considera pertinentes adotar/criar (no sentido de inovar) no processo de supervisão pedagógica?

E - Aquilo que se devia de considerar era realmente valorizar (*toque da campainha*) aquilo que inicialmente estaria inerente à carreira profissional de um professor, ou seja, ou na parte pedagógica das escolas seria a componente letiva e a componente não letiva. A componente não letiva devia ser exatamente para acompanhamentos, trabalhos individuais e partilhados e coletivos a nível de supervisão pedagógica, entraria aí muito bem a componente não letiva, quando muitas vezes e cada vez mais, ano após ano, temos assistido a uma ocupação da componente não letiva para outras atividades que não propriamente supervisão pedagógica, nem qualquer atividade formativa de âmbito pedagógico. Tem sido uma ocupação de atividades com alunos, sem qualquer finalidade que não seja meramente ocupação dos espaços dos alunos, dos tempos dos alunos nas escolas. Quando a componente não letiva tecnicamente e teoricamente está ligada como uma preparação pedagógica que cada vez mais é ocupada por outras atividades que não tem nada haver com isso.

Ea - Na sua opinião, e para terminar, quais as principais vantagens da supervisão pedagógica no 1.º ciclo?

E - Isso no 1.º ciclo e nos outros ciclos todos, acho que para mim é exatamente igual. Agora é assim, a Supervisão Pedagógica tornar-se-ia mais pertinente, até no 1.º ciclo, do que nos restantes ciclos, porquê? Porque o 1.º ciclo, eu acho que não é por estar aqui a falar numa escola de 1.º ciclo, mas o 1.º ciclo, quando as pessoas entenderem que realmente é a base de toda a formação, que é essencial, passariam a ter outro tipo de esclarecimento e outro tipo de atitude, porque o que se vai verificar nos ciclos seguintes é exatamente aquilo que se fez ou não se fez no 1.º ciclo. E esse tipo de preparação depende muito exatamente da forma como é que as pessoas trabalham no seu dia a dia e cada vez mais se nota uma grande disparidade entre formação profissional entre os professores que estão e os que estão a sair. Há sempre uma grande diversidade e cada vez essa diversidade vai ser mais acentuada e eu acho que aí a Supervisão Pedagógica era/seria um ponto fulcral ou é um ponto fulcral para atenuar essas diferenças e para fazer um trabalho mais sério, mais formativo, muito mais consequente por exemplo para os próprios alunos. Se efetivamente houvesse uma Supervisão Pedagógica bastante acentuada logo no 1.º ciclo. Acho que essa supervisão pedagógica reflete-se mais depois no 2.º e 3.º ciclo e mesmo no secundário, mas isso tem a ver com outras questões não propriamente com o trabalho com os alunos, tem mais a ver com as progressões a nível de carreiras docentes e isso desvirtua completamente aquilo que eu entendo por supervisão ou que deveria ser a supervisão pedagógica.

Ea - Perante essas vantagens que referiu identifica também alguns constrangimentos?

E - Mas no 1.º ciclo? ou na...?

Ea - Sim, no 1.º ciclo.

E - Os constrangimentos que temos vindo a sentir, que eu pelo menos me apercebo é que realmente cada vez mais o 1.º ciclo, não só o 1.º ciclo. Pronto. Mas no 1.º ciclo, tem-se vindo a sentir exatamente que as áreas ou os tempos que deviam ser ocupados por um trabalho mais ligado com a questão pedagógica e com o acompanhamento, porque quando falo em acompanhamento vejo a outra perspetiva, não é? No outro âmbito, quer a supervisão pedagógica quer o acompanhamento pedagógico está a ser ocupado... Era aquilo que já dizia há pouco. Está a ser constantemente ocupado por outras atividades que não propriamente aquilo que estava inicialmente inerente à questão dos tempos...

Ea - Das horas não letivas.

E - Das horas, da componente não letiva. A componente não letiva é cada vez mais desvirtuada.

Ea - Encaminhada para outras vertentes...

E - E que está a ser ocupada quase por uma componente letiva, chamamos-lhe outras atividades, mas no fundo é uma componente letiva que simplesmente só surge para colmatar as necessidades de pessoal, necessidades de ocupar o número que era insuficiente de horas, em termos profissionais, para conseguir ter os alunos nas escolas. Portanto, há que ir buscar... só tinha duas hipóteses ou ir buscar mais pessoas, mais técnicos, não é? Não propriamente professores, mas seria mais técnicos, que era isso que já se defendia há muitos anos, mas não. Então, fica mais barato ocupar a componente não letiva, desvirtuá-la e ocupar a componente não letiva com outras atividades de mera ocupação de tempos dos alunos das escolas. Aquilo que já se fala há décadas, ou se falava há décadas era um conjunto de necessidades de que toda a gente concordava, de que era os alunos cada vez mais e, face às necessidades familiares, os alunos necessitavam de passar mais tempo nas escolas, mas o mais tempo nas escolas não é um repositório só. Não é?

Ea - Pois.

E - Pronto! Havia a necessidade de passar mais tempo nas escolas com qualidade e melhor aprendizagem. Só que isso sai caro, e de forma a não sair mais caro, consegue-se chamar a mesma coisa, desvirtuando todo o processo. Pronto

Ea - E ficam os professores a tomar conta desses cargos, dessas horas.

E - Claro! Exatamente.

Ea - Muito bem. Está terminada a entrevista. Obrigada pela colaboração.

E - De nada.

Ea - Depois darei *feed-back* após a minha investigação.

E - Muito bem. Muito obrigado.

VIII - Grelha organizadora da análise de conteúdo das entrevistas

	Conceções de supervisão pedagógica e do papel do supervisor	Práticas de supervisão pedagógica desenvolvidas no Agrupamento em estudo	Obstáculos/constrangimentos às/nas práticas de supervisão pedagógica	Vantagens atribuídas à supervisão pedagógica no 1.º CEB	Supervisão e formação inicial e continua	Aspetos a melhorar
E1	<p>“Antigamente a Supervisão Pedagógica assumia um papel de inspeção, contudo nos dias de hoje passa a coordenar mais um trabalho pedagógico. É um parceiro do docente sendo capaz de o ouvir e de ser ouvido, de conduzir os trabalhos através do diálogo com as competências necessárias. Supervisão prioriza mais as ações pedagógicas em detrimento das burocráticas. Na</p>	<p>“uma vez por período faço supervisão pedagógica a todos os docentes do 1.º ciclo do agrupamento.” Pág.2</p> <p>“é feito numa manhã, ou duas manhãs durante uns minutos a cada um.” Pág.2</p> <p>“[...] vai-se um bocadinho a cada sala.” Pág. 2</p>	<p>“[...] não é perceptível o trabalho que cada professor faz.” Pág. 2</p> <p>“[...] ainda não tive qualquer constrangimento até à altura.” Porque “o cargo de coordenadora é muito recente.” Pág. 2</p>	<p>Para além de “coordenadora de departamento e supervisora também sou docente titular de turma, ou seja, é cumulativo os dois papéis.” Pág. 2</p>	<p>“Tive várias cadeiras de supervisão pedagógica.” Pág. 1</p> <p>“Sim, já senti alguma necessidade, mas por falta de tempo e alguma indisponibilidade, familiar (por causa dos filhos também).” Pág. 1</p> <p>“Não aprofundei mais neste domínio” da supervisão pedagógica. Pág. 1</p>	<p>“Este agrupamento deveria, na medida do possível, dar mais enfoque à supervisão pedagógica, tornando a sua prática mais frequente e não apenas uma vez por período” Pág.2</p>

	<p>minha opinião é mais esse trabalho de supervisão.” Pág. 1</p> <p>“O Supervisor acima de tudo deve ter um bom relacionamento com todos os professores. Não deve estar ali para os inspecionar. A interação professor-supervisor deve ser responsável pela troca de experiências e de vivências e por um diálogo construtivo para que todo o processo educativo seja mais significativo. Pág. 2</p>				<p>Nunca fez formação na área de supervisão pedagógica. Pág. 1</p>	
E2	<p>“A supervisão é uma gestão da área pedagógica em termos funcionais de serviço, será no fundo quase uma gestão dessas mesmas</p>	<p>“A supervisão pedagógica é feita pelos coordenadores de departamento.” Pág. 2</p>	<p>Os professores falam “muito numa avaliação formativa para com os alunos, mas nós professores fazemos pouca avaliação formativa”. Pág. 2</p>	<p>Há um acompanhamento mais próximo do trabalho dos professores em sala de aula. Pág.2</p>	<p>Na formação inicial contemplou conteúdos relacionados com a supervisão pedagógica. Pág. 1</p>	<p>“devia de haver mais supervisão pedagógica do que aquela que há e reuniões muito mais partilhadas, muito mais formativas.” Pág. 2</p>

<p>funções pedagógicas.” Pág. 1</p> <p>“A Supervisão Pedagógica no trabalho dos professores, no trabalho diário dos professores é fundamental seria mais um acompanhamento mais próximo do trabalho dos professores em sala de aula, reuniões muito mais partilhadas, muito mais formativas.” Pág. 2</p> <p>“A supervisão pedagógica associa-se a um controlo.” Pág. 2</p> <p>“cada vez mais se nota uma grande disparidade entre formação profissional entre os professores que estão e os que</p>	<p>Faz-se “pontualmente.” Pág. 2</p>	<p>“A supervisão pedagógica não é muito bem aceite, nem por quem avalia, nem por quem é avaliado”. Pág. 2</p> <p>“O Supervisor Pedagógico deve essencialmente não interferir muito diretamente” com os professores. Pág. 2</p> <p>“Muitas vezes nem há quem goste de avaliar e inevitavelmente quase ninguém gosta de ser avaliado, a nível das avaliações de trabalho, a nível das avaliações da carreira docente.” Pág.2</p> <p>“Acho que não se valoriza tanto como se devia valorizar.” Pág. 3</p>		<p>“tive muita necessidade”, como professor de aprofundar saberes no domínio da supervisão pedagógica Pág. 1</p> <p>Nunca fez formação na área de supervisão pedagógica.</p>	<p>“a Supervisão Pedagógica nesse âmbito poderia ser muito mais produtiva se houvesse aqui uma partilha e uma avaliação formativa consentida de ambas as partes, por quem avalia e por quem é avaliado” Pág. 2</p> <p>“a supervisão pedagógica devia de ser vista noutra perspetiva, muito mais formativa.” E “ter um grau de aceitação diferente, muito mais consentânea com as necessidades e com as necessidades que qualquer um sente ao longo da sua atividade ao longo dos anos e uma maior partilha.” Pág. 2</p>
---	--------------------------------------	--	--	--	---

<p>estão a sair. Há sempre uma grande diversidade e cada vez essa diversidade vai ser mais acentuada e eu acho que aí a Supervisão Pedagógica era/seria um ponto fulcral ou é um ponto fulcral para atenuar essas diferenças e para fazer um trabalho mais sério, mais formativo, muito mais consequente por exemplo para os próprios alunos.” Pág. 3</p> <p>“O Supervisor Pedagógico deve essencialmente não interferir muito diretamente deve saber observar, deve saber simplesmente orientar, conversar num sentido de orientação, sempre que possível.</p>		<p>A supervisão pedagógica tem mais a ver com as progressões a nível de carreiras docentes e isso desvirtua completamente aquilo que eu entendo por supervisão pedagógica ou que deveria ser supervisão pedagógica.” Pág. 4</p>			<p>“A Supervisão Pedagógica acho que devia ser mais acentuada, vista numa perspetiva diferente muito mais positiva do que aquilo que normalmente é vista.” Pág. 2</p> <p>No horário letivo dos professores “A componente não letiva devia ser direcionada para acompanhamentos, trabalhos individuais, partilhados e coletivos a nível de supervisão pedagógica” Pág. 3</p>
---	--	---	--	--	---

	<p>Orientação a diversos níveis, a orientação pode ser em termos de partilha de saberes, de conhecimento, de opiniões sobre a forma de agir de atuar, técnicas daquilo que se foi adquirindo, quer em termos de conhecimentos técnicos, quer muitas vezes teórico-técnicos, quer de conhecimentos mais práticos, do nosso dia a dia.” Pág. 2</p>					
E3	<p>A supervisão pedagógica “é muito importante, principalmente no sentido de orientar/acompanhar e não tanto no sentido de avaliar.” Pág. 1</p>	<p>Relativamente à organização da supervisão pedagógica “a responsabilidade é do conselho pedagógico, e quem faz a supervisão pedagógica são os coordenadores de departamento.” Pág. 2</p>	<p>“Eu penso que aqui os constrangimentos ainda passam um bocadinho pelo docente, que talvez se sinta, um bocadinho constrangido em ter alguém na sala de aula que vai com o papel de supervisionar, mas</p>	<p>As vantagens da supervisão pedagógica no 1.º CEB são “apoiar, acompanhar, orientar os docentes para esta nova “realidade”. Até porque agora tivemos a implementação da Flexibilidade Curricular a nível do 1.º, 5.º e 7.º anos,</p>	<p>Não teve disciplinas sobre supervisão pedagógica. “Penso que não. Não tenho assim essa lembrança.” Pág. 1 “Sim, entretanto, já fiz algumas pesquisas mais a partir do momento em que</p>	<p>O supervisor “deveria apoiar, acompanhar e orientar mais os docentes para esta nova realidade. Até porque agora tivemos a implementação da Flexibilidade Curricular a nível do 1.º, 5.º e 7.º anos, bem como a questão</p>

	<p>O papel do supervisor é como se fosse” um conselheiro, um ajudante que está ali para partilhar ideias com o professor e não tanto no papel de avaliar [...]” Pág. 3</p>	<p>Neste caso é a “Coordenadora de 1.º ciclo.” Pág. 2</p> <p>O processo de supervisão pedagógica ocorre “nas salas de aula dos respetivos docentes, uma vez por período letivo, seguindo-se depois o preenchimento de um questionário online, sobre a supervisão pedagógica e, sempre que necessário, depois o supervisor conversa com o professor, dá-lhe alguns conselhos de forma a melhorar/atualizar as práticas pedagógicas.”</p>	<p>que é entendido como estando a avaliar o docente.” Pág. 2</p> <p>O supervisor “é visto como um fiscal”. Pág.2</p> <p>“nem sempre acontece, apoiar, acompanhar, orientar os docentes para esta nova “realidade”. Pág. 2</p>	<p>bem como a questão da Educação Inclusiva”</p>	<p>começamos a ter a supervisão na sala de aula, nas escolas de 1.º ciclo, mas nunca aprofundi muito este tema.” Pág. 1</p> <p>Nunca fez formação na área de supervisão pedagógica. Pág.1</p>	<p>da Educação Inclusiva.” Pág. 2</p> <p>“O professor que está a supervisionar poderia aconselhar o docente nesse sentido, como poderia mudar as suas práticas nalguns destes pontos quer na flexibilidade curricular, quer a nível da educação inclusiva naquelas turmas que têm meninos da educação inclusiva” Pág. 2</p> <p>“Que a Supervisão pedagógica tenha um papel mais ativo na orientação, dos docentes, na implementação de novas práticas, ou seja, no sentido de: “Construir juntos”, que é o lema do nosso Agrupamento. E... até porque, no nosso agrupamento</p>
--	--	---	---	--	---	---

		<p>“Tem decorrido uma supervisão nas salas de aula dos respetivos docentes, uma vez por período letivo, seguindo-se depois o preenchimento de um questionário online, sobre a supervisão pedagógica e, sempre que necessário, depois o supervisor conversa com o professor, dá-lhe alguns conselhos de forma a melhorar/atualizar as práticas pedagógicas.” Pág. 2</p>				<p>as mesas na sala de aula estão dispostas em grupo, daí a ser fundamental a implementação de novas metodologias.” Pág. 2</p> <p>“[...] ajudar o professor a pôr estas novas práticas em prática na sala de aula [...]” havendo “mais partilha... construir juntos... trabalho colaborativo entre pares, entre docentes.” Pág. 3</p> <p>Deveria haver “mais cooperação entre os colegas.” Pág. 3</p>
<p>Palavras-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> - troca de experiências; - partilhar ideias; - gestão das funções pedagógicas; - controlo; - orientar/acompanhar - boas práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - coordenadora de departamento (1.º CEB); - uma vez por período; - na sala de aula do professor titular de turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - constrangidos; - pouco tempo; - visto como uma fiscalização/avaliação; - direcionada com as progressões a nível de carreiras docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para além de ser coordenadora, supervisora ser titular de turma; - apoiar, orientar os colegas aquando novas “realidades”. 	<ul style="list-style-type: none"> - necessidade de formação na área de supervisão pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - mais partilha; - mais tempo; - reunir nas horas de componente não letiva; - trabalho entre pares; - construir juntos.

IX - Grelha organizadora da análise de conteúdo do *focus group*

	Conceções de supervisão pedagógica e do papel do supervisor	Práticas de supervisão pedagógica desenvolvidas no Agrupamento em estudo	Obstáculos/constrangimentos às/nas práticas de supervisão pedagógica	Vantagens atribuídas à supervisão pedagógica no 1.º CEB	Supervisão e formação inicial e continua	Aspetos a melhorar
P1	A supervisão é “fiscalizar” pág. 2	<p>“E em horário diferente a combinar, entre os dois professores, vai o outro assistir à minha aula para vermos o que é que poderia melhorar (ou não)” Pág. 3</p> <p>“coordenadora de 1.º ciclo”. Pág. 4</p>	<p>“Se for um supervisor externo sinto-me mais constrangida.” Pág. 5</p>	<p>“ver como é que o colega dá a matéria para depois partilhar.” Por exemplo: “um professor fez assim e funcionou muito bem, podíamos tentar fazer também” ou “com este grupo este método funcionou, com aquele não” e “ver o porquê?” Pág. 3</p> <p>“Por vezes quem está de fora da sala de aula tem mais facilidade em ver pontos fracos ou positivos.” Pág. 5</p>		

P2	<p>A supervisão é “mais monitorizar aquilo que nós estamos a fazer. É assistir a um tempo de aula não como controle.” Pág. 1</p>	<p>“Durante a SP a supervisora assiste a um tempo da aula que está a decorrer, toma conhecimento dos conteúdos que estão a ser abordados nesse momento, de que forma é que estamos a trabalhá-los e como ocorre, observando o desenvolvimento da aula.” Pág. 2</p> <p>A supervisão pedagógica é feita pela “coordenadora de departamento.” Pág. 4</p> <p>A coordenadora “observa e regista os parâmetros na plataforma que o agrupamento tem para avaliação docente e depois durante um período do nosso tempo letivo falamos um</p>	<p>“vindo um supervisor de fora, como acontece quando há aulas assistidas, também faz parte, mas ficamos sempre desconfortáveis.” Pág. 6</p> <p>“O sistema diz-me que tenho que ter observação de aulas, por isso tenho que passar por isso.” Pág. 6</p>	<p>A vantagem da supervisão pedagógica é o facto de ser “uma partilha, uma orientação, uma ajuda, uma visão de fora, em que se calhar vê outras coisas que eu não consigo ver.” Pág. 5</p>		<p>“Deveria haver feedback sobre o momento supervisionado.” Pág. 6</p> <p>“Durante as interrupções letivas, por exemplo a supervisora poderia reunir com colegas por anos e debater/fazer uma reflexão sobre aspetos a melhorar.” Seria importante até para a avaliação que fazemos no final de cada período e até para o projeto curricular de turma.” Pág. 7</p>
----	--	--	--	--	--	--

		pouco, dando o feedback.” Pág. 4				
P3	A supervisão é “mais controlo.” Pág. 2	A supervisão pedagógica realiza-se “a titulares de turma e professores de apoio educativo” pág. 1 “os professores são avisados quando vão ser supervisionados.” Pág. 4	“Se não conhecer o supervisor torna-se um momento constrangedor.” Pág. 5			
P4	A supervisão é “Orientação, observação, um acompanhamento por parte de outros colegas.” Pág. 2 “É uma partilha da observação, da avaliação que depois partilha com os pares.” Pág. 2 “O supervisor dentro da sala de aula age num ambiente de	“Temos supervisão pedagógica todos os períodos” Pág. 1 “coordenadora de docentes”. Pág. 2	“Até... se fosse uma pessoa de fora possivelmente criava mais constrangimento... até por causa das crianças, não só da nossa parte, mas dos próprios alunos. Eles não se iriam sentir tanto à vontade.” Pág. 5	A supervisão pedagógica leva-nos “a ter momentos de reflexão”. Pág. 5 “O facto de a supervisora ser do agrupamento, nossa colega de trabalho e conhecida na escola permite que aquando a sua presença o ambiente se mantenha igual quer para o professor quer para os alunos” Pág. 5	“Nós tivemos SP antes de vir para esta escola... Na outra escola era outra coordenadora e lembro-me que ela foi lá assistir a parte da minha aula para depois me avaliar no final do ano letivo”	

	partilha, de interajuda” Pág. 4 O supervisor “funciona como um orientador.” Pág. 4			“sendo também professora titular de turma trocam-se ideias sobre o trabalho de outros colegas. E ela própria também as utiliza com os alunos da turma” Pág. 6		
P5	“Fazemos partilha de boas práticas entre nós também é supervisão pedagógica.” Pág. 2	“Existe um agendamento prévio.” Pág. 3 “Nas boas práticas normalmente assistimos a uma aula de Português durante meia hora num dia e noutro dia assistimos a uma aula de Matemática, também durante meia hora.” Pág. 4	“Se for um profissional estranho sentir-me-ia constrangido.” Pág. 6			
P6	“A supervisão pedagógica ajuda-nos a melhorar... no sentido de orientação	“Mas depois de fazer as partilhas de boas práticas e registar na plataforma... não	“sinto algum constrangimento. Mas isso tem a ver com a personalidade.	Tem como finalidade “o desenvolvimento profissional” dos professores. Pág. 5	“Antes de vir para esta escola, estive noutra também deste Agrupamento e já fui avaliada, na altura	Depois de realizarmos uma atividade deveríamos fazer

	nas atividades... e ajuda também a refletir. Pág. 7	temos qualquer feedback... ninguém nos diz nada... e nem sempre entre colegas há comentários.” Pág. 4	É sempre alguém que nos está a observar.” Pág. 5 “às vezes algum menino destabiliza o ambiente e corre menos bem.” Pág. 5 “às vezes, o comportamento/atitude dos alunos” é que nos surpreendem. Pág. 6	“Ajuda-nos a melhorar no sentido de orientação nas atividades pedagógicas.” Pág. 7	sentia que me iam fiscalizar ou controlar... ficava muito nervosa” Pág. 8	“uma reflexão”. Pág. 7 Em vez de ser a coordenadora de docentes, a supervisão pedagógica deveria “ser feita por alguém mais especializado.” Pág. 8
P7	“A supervisão pedagógica não é mais do que estar atento às práticas, a partilha de saberes e experiências entre, tanto os colegas como os alunos, e acima de tudo permite reformular e melhorar nas nossas práticas no dia a dia, permitindo os espaços de possibilidade e	“Tive estagiários muitos anos.” Pág.1 Nas partilhas das boas práticas trabalhamos a pares, assistindo durante 1h, em dias diferentes, às aulas um do outro. Pág. 3	“É vista como uma parte inspetiva.” Pág. 9	“Quando a supervisão pedagógica, com alguém a olhar para nós... permite-nos estar mais atentos.” Pág. 1 “Devemos ter uma consciencialização, mais apurada, do que fazemos.” Pág. 6		“Depois de fazermos uma atividade deveríamos sempre, ou tentar sempre, voltar a tentar repeti-la.” Pág. 7 “Termos menos medo de expor as nossas fragilidades.” Pág. 8 Fazer “uma reflexão efetiva.” Pág. 8

	<p>mudança nas reformulações das mesmas.” Pág. 1</p> <p>“Quando partilhamos as práticas, fazemos boas práticas... entre nós também é supervisão pedagógica. Pág. 3</p> <p>O supervisor é “alguém que observa, escuta e se calhar reformula a nossa prática.” Pág. 4</p>					
P8		<p>“Tive estagiários na sala de aula.” Pág.1</p> <p>A supervisão pedagógica ocorre “uma vez por período.” Pág. 3</p>	<p>“Não conta muito.” Pág. 5</p>	<p>“É uma aula normal.” Pág. 6</p>		
P9	<p>O supervisor é “mais como “orientador da nossa prática.” Pág. 4</p>	<p>“A coordenadora de departamento.” Pág. 3</p>	<p>“Quando é apenas para preencher calendário não serve para nada”. Pág. 7</p>	<p>“Ajuda-nos a refletir.” Pág. 7</p>		

		<p>“Com tanta burocracia e papelada, informações constantes a receber nos recreios e mesmo a vigiar os recreios, nem temos tempo para falar a sério sobre o trabalho realizado pelo colega nas boas práticas.” Pág. 4</p>	<p>“estamos assoberbados de tanto trabalho e preencher papelada que quando aparece a supervisora, acho que esse acompanhamento é feito de forma superficial que não há a tal partilha, não há a tal troca.” Pág. 8</p>			
P10		<p>“A supervisão pedagógica faz-se na sala de aula.” Pág. 1</p> <p>“A coordenadora do 1.º ciclo.” É que faz a supervisão pedagógica Pág. 2</p>	<p>“se fosse uma pessoa que não conhece sentiria” constrangimento. Pág. 6</p>	<p>Quando a supervisão é feita “por uma colega que nós conhecemos bem, não sinto tanta pressão.” Pág. 5</p> <p>“Há espaço para crescer.” Pág. 7</p>		<p>Fazer “uma reflexão conjunta.” sobre o momento de supervisão. Pág. 8</p>
P11	<p>“Quando há uma reflexão, quando há um trabalho conjunto, quando há,</p>	<p>“Eu fui orientadora, tive estagiários na minha sala há uns anos também.” Pág. 1</p>	<p>“Eu sinto-me um pouco constrangida.” Pág. 5</p>	<p>“É positivo quando há uma reflexão, um trabalho conjunto, uma partilha de</p>		

	<p>lá está, a partilha de opinião, de quem está a observar e do observado. Se houver uma troca honesta de opiniões.” Pág. 3</p> <p>O supervisor é um “orientador, alguém que observa, que dirige, que nos faz, se calhar refletir, que mostra os seus pontos de vista.” Pág. 4</p>	<p>A coordenadora “vai à sala de aula.” “E observa a aula.” Pág. 3</p> <p>“Acontece uma vez por período.” Pág. 9</p>	<p>Quando é apenas “para escrever no papel não faz sentido”. Pág. 7</p> <p>“É uma situação estanque. É aquele momento.” Pág. 9</p> <p>É o cumprimento de uma “burocracia”. Pág. 10</p>	<p>opinião de quem está a observar e do observado”.” Pág. 7</p>		
P12	<p>O supervisor é “um regulador, um orientador para as práticas.” e “corrige o que pode ser melhorado.” Pág. 4</p> <p>Também fazemos supervisão pedagógica “entre pares.” Designadas por boas práticas. Pág. 3</p>	<p>Temos que registar os parâmetros definidos numa plataforma do agrupamento sobre as boas práticas. Pág. 3</p>	<p>“Não há espaço para depois se corrigir e ver o que é que se podia modificar.” Pág. 9</p> <p>“É um pouco estranho quando temos aulas observadas. E que sabemos que está ali</p>	<p>“No 1.º ciclo o trabalho é mais autónomo. Essa partilha de experiências, esse trabalho de supervisão acaba por fazer todo o sentido para que o trabalho não seja demasiado autónomo, demasiado independente. Focado só no</p>		

			alguém de fora que nos está a ... avaliar, observar” pág. 9	professor titular e acaba tudo. É uma mais valia.” Pág.4		
Palavras - chave	<ul style="list-style-type: none"> - fiscalizar; - monitorizar; - controlo; - regulador; - orientador; - reformula a nossa prática; - partilha de saberes; - partilha de experiências; - Partilha das Boas Práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - coordenadora de docentes; - uma vez por período; - na sala de aula do professor titular de turma; - agendamento prévio; - preenchimento de alguns parâmetros numa plataforma; - Supervisão entre pares – Boas Práticas; - orientador de estágio. 	<ul style="list-style-type: none"> - constrangimento; - supervisor fora do agrupamento; - falta de reflexão; - falta de partilha; - interferência (negativa) dos alunos; - trabalho burocrático (preencher plataforma, cumprir as diretrizes do Agrupamento); - trabalho estanque; - inspeção; - poucas vezes e durante pouco tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - partilha de ideias; - desenvolvimento pessoal; - conhecer o supervisor; - uma visão externa à sala de aula; - uma orientação; - uma ajuda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apenas um docente tem especialização em supervisão pedagógica. Todos os outros/as apenas conhecem a supervisão pedagógica pela prática no seu dia a dia ao longo dos anos. Alguns docentes demonstraram necessidade de aprofundar conhecimento sobre o tema. - necessidade de formação na área de supervisão pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - haver feedback, reflexão; - mais tempo/momentos para debater os aspetos positivos e os aspetos mais fracos; - supervisor com especialidade na área.