



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES  
EDUCATIVAS**

**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E  
ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA LETIVA  
EM SALA DE AULA**

**ORIENTADOR – PROF. DR. FERNANDO DIOGO**

**MARGARIDA ISABEL SOARES CARNEIRO FERNANDES PEREIRA**

**FEVEREIRO DE 2013**





**MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES  
EDUCATIVAS**

**Ano Letivo 2012/2013**

**Supervisão Pedagógica e Acompanhamento da  
Prática Letiva na Sala de Aula**

**Projeto elaborado e apresentado na Escola Superior de  
Educação do Instituto Politécnico do Porto para obtenção do  
grau de Mestre**

**ORIENTADOR: Professor Doutor Fernando Diogo**

**Margarida Isabel Soares Carneiro Fernandes Pereira**

**Mestranda nº3110054**

**Fevereiro de 2013**

---

*“Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar”*

*Esopo*

*“ Por conhecimento, entendo a certeza que nasce da comparação de ideias”*

*David Hume*

*Dedico este trabalho à minha filha, Sofia*

*Por ser a razão da minha existência*

*E a luz que ilumina e guia a minha vida.*

## AGRADECIMENTOS

Ao terminar o meu Mestrado, que se traduz na apresentação deste projeto, sinto que cumpri mais uma meta na minha vida, o que se traduz numa grande satisfação pessoal.

No entanto, o trabalho e esforço que empreendi nesta etapa da minha vida, não seria possível sem o apoio daqueles que contribuíram para o efeito, pelo que, entendo que devem ser reconhecidos pelo facto de terem possibilitado este resultado.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Fernando Diogo, pelo incentivo e motivação que sempre me deu, nas várias etapas do trabalho, acreditando e valorizando, através da sua preciosa orientação, o desenvolvimento do projeto agora apresentado.

Agradeço também aos restantes professores, não só pelos momentos partilhados, como pelo contributo prestado na realização do Mestrado, através de um clima de abertura e espontaneidade que sempre nos proporcionaram.

O meu muito obrigado, às minhas “companheiras de luta”, a Flamínia, a Goreti e a Maria José, que tornaram esta tarefa muito mais agradável, pelo seu companheirismo e pelos bons momentos que passamos juntas na realização do curso.

Não posso deixar de agradecer aos professores da minha escola, que participaram no estudo empírico, pelo valioso contributo que conferiram a este projeto.

Por último, um obrigado muito especial ao meu marido e à minha filha pelo incentivo que me deram na persecução deste trabalho, através do seu amor e compreensão e aos meus pais, pelo carinho e educação que me deram.

A todos, obrigada!

Supervisão pedagógica e acompanhamento da prática letiva em sala de aula

## RESUMO

A dinâmica da supervisão pedagógica reveste-se de máxima importância dado que a atuação pedagógica dos professores se repercute no desenvolvimento dos alunos.

O presente trabalho visa a aplicação de um novo conceito de supervisão, inserido num novo paradigma, com finalidades de reflexão crítica, através do desenvolvimento de um processo de entreaajuda conducente à partilha e troca de experiências que com o objetivo de melhorar a prática do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens.

Assim, o supervisor deve, através do acompanhamento da prática letiva na sala de aula, proceder à observação e análise das práticas pedagógicas existentes. Tal pode ser alcançado incrementando um processo de trabalho colaborativo que permita o aconselhamento, a reflexão conjunta, a partilha e comparação de métodos e estratégias de ensino que visem o desenvolvimento profissional dos docentes assim como a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A reflexão crítica, assim como a prática de questionamento e discussão, poderão garantir a hipótese de encontrar a melhor solução para superar as dificuldades da profissionalidade docente.

### **Palavras – chave:**

Supervisão pedagógica; trabalho colaborativo; reflexão; partilha; desenvolvimento profissional.

Teaching supervision and attendance of academic practice in the classroom

## **ABSTRACT**

The dynamic of teaching supervision faces the greatest importance assuming that the pedagogical performance of teachers has direct effects on the student's development.

This paper aims to propose a new concept of supervision, inserted in a new paradigm, with purposes of critical reflection through the development of the help to one another method, leading to share and change experiences, which promotes a better practice of teaching and learning.

Therefore the supervisor must, through the attendance of academic practice in the classroom, proceed to the observation and analysis of the existent pedagogical practices. This might be achieved by increasing the collaborative work to afford the recommendation, the assemblage reflection, the sharing and confront of different education methods and strategies, to aims teacher's professional development and also, the improvement of teaching and learning process.

Critical reflection as well as a practice of quarrel and discussion may assure the chance to find the better solution to overcome each difficulty of the professional teaching life.

### **Key words:**

Teaching supervision; collaborative work; reflection; sharing; professional development.



---

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	11
Capítulo 1- O Problema em Estudo .....	13
1.1. Problema visado pelo Projeto .....	13
1.2. Fundamentação e Relevância.....	13
1.3. Objetivos Gerais do Projeto.....	15
1.3.1. Objetivos relacionados com o conhecimento da realidade .....	15
1.3.2. Objetivos relacionados com a transformação da realidade .....	15
Capítulo 2 - Enquadramento Teórico / Legal .....	16
2.1. Conceito de Supervisão Pedagógica .....	16
2.2. A importância da ação comunicativa.....	20
2.3. A relevância de uma cultura de colaboração e tipos de liderança que ajudam a promovê-la .....	21
2.4. Modelos de Supervisão.....	24
2.5. Estilos de Supervisão .....	27
2.6. Clima de Supervisão.....	28
2.7. O Diálogo Em Supervisão.....	29
Capítulo 3 – Estudo Empírico.....	31
3.1. Questão de Partida .....	31
3.2. Objetivos específicos da Investigação Empírica .....	31
3.3. Contexto em que o problema se situa e vai ser estudado.....	31
3.4. Metodologia a seguir.....	33
3.5. Público-Alvo .....	36
3.6. Técnicas de recolha de dados a utilizar .....	36
3.7. Técnicas de tratamento de dados a utilizar.....	38
3.8. Análise dos dados da Investigação Empírica .....	39

---

3.8.1. Análise documental .....	39
3.8.2. Entrevista Semiestruturada .....	43
3.8.3. Entrevista em Grupo Focal.....	47
3.8.4. Síntese Final.....	51
4- Plano de Ação.....	54
4.1. Conceito de Plano de Ação .....	54
4.2. Objetivos.....	54
4.3. Estratégias e Atividades.....	55
4.4. Metodologia a implementar .....	56
4.5. Avaliação do Processo.....	57
Considerações Finais.....	58
Referências Bibliográficas.....	60
Legislação referenciada .....	63
Apêndices .....	64
GUIÃO DA ENTREVISTA .....	<u>I</u>
GUIÃO DA SESSÃO DE GRUPO FOCAL (FOCUS GROUP).....	<u>II</u>
Guião da Sessão de Grupo Focal – Etapa 1 .....	<u>III</u>
Guião da Sessão de Grupo Focal – Etapa 2 .....	<u>IV</u>
Guião da Sessão de Grupo Focal – Etapa 3 .....	<u>V</u>
Guião da Sessão de Grupo Focal – Etapa 4 .....	<u>VI</u>
Guião da Sessão de Grupo Focal – Etapa 5 .....	<u>VII</u>

## INTRODUÇÃO

O presente Projeto visa conceber um plano de ação adequado à implementação do acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula, tendo em vista a melhoria da prática do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens.

Face às sucessivas e contínuas mudanças do sistema educativo, assim como aos desafios constantes que se colocam diariamente aos professores, decorrentes das alterações da sociedade atual, importa que estes promovam um trabalho colaborativo através da partilha de experiências e da entreaajuda, capaz de dar resposta às dificuldades sentidas na sua atividade profissional.

Partindo para um novo conceito de supervisão, inserido num paradigma diferente do tradicional, pretende-se mudar hábitos e práticas, contribuindo para a solução dos problemas sentidos pelos professores, transformando ideias em ações. Para o efeito, considerou-se pertinente e fundamental no estudo deste tema, auscultar os docentes sobre qual a sua opinião sobre o tema deste trabalho, conhecendo, não só as suas perceções, bem como a sua recetividade à introdução da mudança.

Inerente às ideias mencionadas o presente trabalho encontra-se organizado em 5 capítulos.

No capítulo 1 é abordado o Problema visado pelo Projeto, argumentando-se sobre a relevância e pertinência, do mesmo, assim como das razões que conduziram à sua escolha, definindo-se os seus objetivos.

No capítulo 2 procede-se ao seu enquadramento teórico/legal. É aqui definido o conceito de supervisão defendido, inserido num novo paradigma, fazendo-se referência a vários pressupostos teóricos subjacentes ao desenvolvimento e implementação do processo, sendo abordados alguns referentes concetuais.

No capítulo 3 desenvolve-se o estudo empírico, sendo definidos os seus objetivos específicos e indicado o contexto em que o estudo vai ser realizado. É referida a metodologia escolhida (qualitativa) - estudo de caso, o seu público-alvo, assim como as técnicas de recolha e de tratamento de dados utilizadas, bem como a sua análise.

No capítulo 4 é apresentado o plano de ação, de acordo com os dados recolhidos na investigação, correspondendo aos desejos e anseios expostos pelos entrevistados, assim como aos objetivos do projeto.

Concluído o trabalho, procederei a uma reflexão sobre o desenvolvimento do mesmo, nas considerações finais.

## Capítulo 1- O Problema em Estudo

### 1.1. Problema visado pelo Projeto

Falta de acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula.

### 1.2. Fundamentação e Relevância

No âmbito da avaliação externa das escolas no Agrupamento de Escolas de S. Pedro de Pedroso, em Novembro de 2008, o relatório da Inspeção Geral de Ensino, referiu esta questão como um dos pontos fracos do agrupamento.

Paralelamente, com a publicação do Decreto-regulamentar nº 2/2008, é instituído o novo modelo de Avaliação de Desempenho Docente que, no domínio da avaliação da dimensão científico-pedagógica pode incluir observação de aulas, caso o docente o requeira, pois, não sendo obrigatório, é, no entanto, condição essencial para a obtenção de Muito Bom ou Excelente.

Apesar da introdução destas práticas, e devido à especificidade dos seus objetivos, o processo não se desenvolveu, reduzindo-se esta evidência à avaliação de desempenho docente, dos requerentes.

No entanto, esta prática poderá ser um processo de co construção, contribuindo para o desenvolvimento profissional e pessoal e ainda para uma melhoria das práticas pedagógicas.

O relatório da avaliação externa da Inspeção Geral de Ensino, regista como ponto fraco a “ falta de acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula”. Com a introdução do novo modelo de avaliação de desempenho docente, no qual o requerente pode solicitar a observação de aulas, verificou-se que poucos professores requereram esta modalidade. Como Diretora do Agrupamento de Escolas refleti bastante sobre esta questão, que conduz a uma mudança de atitude e prática por parte dos professores em geral.

Muitas vezes me desloco às salas de aula, por diversos motivos, o que me permite observar como estas decorrem, com alguns docentes. Por outro lado enquanto presidente do Conselho Pedagógico tenho conhecimento que, efetivamente a supervisão pedagógica faz-se, mas não incluindo a prática letiva em sala de aula. Constata-se também que os resultados escolares dos alunos, variam de acordo com

os professores, isto é, cruzando a análise dos resultados das disciplinas com o resultado global da turma e do respetivo ano de escolaridade encontram-se variáveis que constatarem este facto.

Enquanto Presidente da Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho Docente, tive oportunidade de verificar que a avaliação de desempenho, no que se refere à observação da prática letiva em sala de aula, referente a alguns docentes, não correspondia à forma habitual da prática letiva em contexto sala de aula, pelo facto das aulas serem previamente calendarizadas e preparadas para esse único efeito, pelo que, este elemento de avaliação pode ser considerado pouco fidedigno do desempenho do docente.

Atendendo ao exposto e, face ao atual contexto de exigência e rigor, impresso às escolas pelas políticas educativas, de ascendente neoliberal, que estabelecem metas e objetivos, conduzindo a graus de comparabilidade que, por sua vez conduzem à competitividade entre as instituições de ensino, assim como às sucessivas avaliações, ações de controlo a que as escolas se encontram sujeitas, torna-se fundamental implementar todos os recursos necessários, que visem conduzir a uma melhoria das práticas, e, conseqüentemente, dos resultados escolares.

Face a todo este contexto entendo que a supervisão deve revestir-se de contornos diferentes dos que foram implementados, até à data, e, sempre que necessário deve proceder-se a uma prática de supervisão da prática letiva, em sala de aula, não com o carácter de controlo ou avaliação mas de ajuda, colaboração e orientação.

Com este estudo pretendo obter propostas de melhoria, sobre o que pode ser feito na escola, nesta área específica, através dos contributos dos docentes, numa perspetiva de valorização da escola, através de um sistema de acompanhamento que seja útil e possa gerar a melhoria da ação educativa.

A prática da supervisão pedagógica, muito para além das características subjacentes ao processo de avaliação e controlo, poderá contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal assim como o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas através de um sistema de acompanhamento que seja útil e possa gerar a melhoria da ação, promovendo o diálogo e a partilha e introduzindo práticas reflexivas, nascidas de um confronto entre saber teórico e saber experiencial, colocando a prática profissional do docente no fulcro dos seus processos de aprendizagem.

### **1.3. Objetivos Gerais do Projeto**

#### **1.3.1. Objetivos relacionados com o conhecimento da realidade**

- Definir o conceito de Supervisão Pedagógica
- Identificar a forma como se tem processado a prática da supervisão
- Conhecer a evolução e as circunstâncias em que se tem processado a supervisão da prática letiva em sala de aula.
- Conhecer quais as concepções que os professores têm sobre supervisão pedagógica e como percebem a prática de observação de aulas.
- Compreender em que condições a observação de aulas pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas.

#### **1.3.2. Objetivos relacionados com a transformação da realidade**

- Promover hábitos de supervisão pedagógica.
- Melhorar as práticas de ensino através de processos de supervisão que envolvam diálogo e partilha.
- Conceber um plano de ação de supervisão pedagógica, em sala de aula, orientado para o desenvolvimento profissional e adequado ao contexto.

## Capítulo 2 - Enquadramento Teórico / Legal

### 2.1. Conceito de Supervisão Pedagógica

O Decreto-Lei nº75/2008, nomeadamente, no art.42º, refere as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, focando: "...assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho docente.", como as suas principais competências, especificadas no ponto 2, do mesmo artigo.

Se por um lado, se define o trabalho colaborativo como função do supervisor, por outro, assume-se a função de controlo, no âmbito da avaliação de desempenho docente, enquadrada no Decreto- Regulamentar nº 2/ 2008 e pelo Decreto-Lei nº75/ 2010, recentemente revogados pelo Decreto- Regulamentar nº 26/2012 e pelo Decreto-Lei nº41/2012, respetivamente. Neste âmbito, e no que concerne à avaliação da dimensão científico-pedagógica, esta pode incluir observação de aulas, não só para quem a requeira como para os docentes que se encontram abrangidos pelo art.7º do Despacho nº13981/2012, de 26 de Outubro, sendo nestes casos obrigatória.

Esta observação acarreta vantagens e desvantagens. Encontrando-se intimamente ligada a questões relacionadas com a progressão na carreira, pode criar dificuldades para que se crie um clima de confiança, cooperação e de credibilidade do observador, comprometendo o desenvolvimento de um processo de co construção de uma visão aprofundada e reflexiva.

Todo o processo de supervisão exige que a legitimidade dos supervisores esteja assegurada, sendo-lhes reconhecida competência técnica e ética, devendo os mesmos serem docentes com experiência, reconhecidos pelos seus pares e com formação, nesta área específica, a fim de assegurarem a sua legitimidade no processo.

Assim, o supervisor, no âmbito do desenvolvimento das suas competências, pode, sempre que entenda necessário, proceder à observação da prática letiva em sala de aula, no sentido de ajudar a melhorar determinadas práticas letivas, de modo a contribuir para o sucesso dos alunos.

No entanto, tal não se tem verificado, conotando-se a observação de aulas ao processo de avaliação e controlo, o que foi constatado pela Inspeção Geral de



=====

Educação e Ciência quando da avaliação externa do Agrupamento. É fundamental alterar este estigma e encarar esta modalidade como um processo de co construção e de partilha que pode gerar a melhoria da ação. Só deste modo estaremos perante um processo formativo de cooperação, colaboração, supervisão e acompanhamento. Estas práticas podem ser implementadas através da coadjuvação em sala de aula, conforme consignado na alínea c) do art.20º, do Decreto-Lei nº 139/2012: “A valorização das experiências e das práticas colaborativas conduzem à melhoria do ensino”, e ainda por o estipulado na alínea d) do art.20º, do Despacho Normativo nº 24-A/2012: “Coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas que conduzem à melhoria do ensino.” Desta forma, a coadjuvação pode ser um elemento favorável à mudança, constituindo um recurso conducente ao acompanhamento do docente em sala de aula, desmistificando o conceito de “fiscalização” associado à prática da supervisão, decorrente do estigma da formação inicial e da avaliação de desempenho docente. Esta prática pode alterar a conceção existente permitindo e favorecendo o acompanhamento da prática letiva em sala de aula, conduzindo a um trabalho colaborativo, que permita ao supervisor, exercer as funções que lhe estão atribuídas neste âmbito e perspetiva, conforme consignado no ponto 1, do art.42º do Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho: “...assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo...”. Neste contexto a observação de aulas por um elemento comum, com o mesmo “olhar”, será favorável à colaboração e troca de experiências, ultrapassando a partilha que a coadjuvação permite, pois esta realiza-se entre dois elementos, não se repercutindo aos restantes professores do Departamento/Grupo Disciplinar.

A problemática da supervisão pedagógica reveste-se de máxima importância, pois as metodologias e os processos utilizados na prática letiva repercutem-se no desenvolvimento dos alunos. Alarcão e Tavares (1987, p34) afirmam que “ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica”.

O conceito de supervisão estava, tradicionalmente, ligado à formação inicial dos docentes, mas recentemente acabou por se conotar com a avaliação de desempenho docente, pelo que, existe ainda alguma resistência quanto à sua aceitação, por se encontrar associado a conceitos, como: controlo, chefia, autoritarismo, imposição e avaliação. Torna-se assim necessário alterar esta visão, criando um clima favorável à mudança e à implementação de novas práticas e métodos de trabalho, dado o atual contexto do sistema de ensino e aos desafios que se colocam diariamente aos professores na sua prática letiva.

=====

=====

A Supervisão (do latim: super=sobre, acima +videre=observar,ver), visa a melhoria das práticas educativas e a mudança da qualidade do ensino, da aprendizagem e das escolas se for capaz de promover uma relação interpessoal dinâmica. Porém, não deixa de estar ligada ao papel dominante do supervisor, o qual detém o processo de decisão. Neste sentido, é pertinente a reflexão, num clima de partilha e de diálogo, de abertura e de liderança, com base num modelo de comunicação assente em relações profissionais de confiança, credibilidade e respeito. Estas, são determinantes para a construção de uma supervisão valorativa dos percursos profissionais, com o objetivo de poder gerar a melhoria na ação.

Os desafios que se colocam à Escola, atualmente, devido às mudanças políticas, económicas, sociais, culturais e tecnológicas são muito abrangentes, não conseguindo, a mesma dar uma resposta eficaz à diversidade e multiculturalismo da população escolar. Mas, no âmbito da sua missão, a escola tem de tentar responder a estes desafios, criando condições, que evitem um abandono precoce do sistema, por parte de alguns alunos que, como salienta Nóvoa (2006, p112), “abandonam a escola sem um mínimo de conhecimentos e de cultura, sem o domínio das regras básicas da comunicação e da ciência, sem qualquer qualificação profissional”. A massificação do ensino exige uma nova resposta, reinstituindo na escola, o papel de ensinar a complexidade de ser cidadão e as diferentes áreas em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural.

O patamar de complexidade que a escola de hoje atingiu, acrescido das regulações emergentes das políticas neoliberais, do fenómeno da globalização e dos processos mensuráveis, incutidos no sistema de ensino, sob o domínio gerencial da prestação de contas, exige que se estabeleça um debate sobre a análise das relações de poder e as alternativas de participação na profissão docente. O conhecimento profissional do docente, torna-se central na organização do trabalho que se desenvolve nas instituições educativas, devendo ser reconhecido como tal por parte de todos os participantes do processo educativo. É pois necessário combater o isolamento dos professores na sala de aula, conduzindo a novas práticas de cultura colaborativa, dimensão essencial de uma nova cultura profissional, onde a supervisão pode promover e desenvolver uma análise coletiva das práticas pedagógicas, onde podem surgir espaços de debate e questionamento, momentos de partilha e de produção colegial da profissão (Nóvoa,1999). As competências de cada profissional podem ser integradas em redes de conhecimento, conduzindo a competências coletivas, propiciando um clima gerador de momentos e espaços de reflexão e cooperação, onde o supervisor pode ter um importante papel de orientador.

=====

=====

Assim, surge um novo paradigma de intervenção e ação docente que ultrapassa as fronteiras da formação inicial, relativamente à qual a supervisão foi associada até finais do séc.XX. Emergem, neste âmbito, novos conceitos tais como: a missão; finalidades; competências; estratégias; responsabilidade; coresponsabilidade; monitorização; avaliação; gestão do currículo e gestão da qualidade. Consequentemente, surgem novos objetivos, com especial relevância para a requalificação dos profissionais da educação e a melhoria da qualidade do serviço educativo.

Na base da relevância da supervisão pedagógica há vários referentes conceptuais, assentes em vários conceitos teóricos: processos de apoio/ regulação do ensino e da aprendizagem; reflexão e investigação sobre a ação educativa e mudança e melhoria das práticas pedagógico-didáticas. Estes estão na base do conceito que Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2008) defendem como alicerces da construção do conhecimento profissional.

A Supervisão pratica-se na interação entre o pensamento e a ação e pretende compreender melhor a profissionalidade docente e as dinâmicas das escolas para melhor agir sobre os diferentes contextos, como defende Idália Sá Chaves (1996, p.41) “ assenta no pressuposto da construção intrapessoal do conhecimento, através da trans(ação) interpessoal, na resolução de situações problemáticas reais”.

A Supervisão pedagógica é, atualmente, uma das áreas mais estudadas no exercício da profissionalidade docente, pois está associada à sua utilização administrativa e burocrática. De acordo com Isabel Alarcão (1999) há vários enfoques a considerar, neste domínio: o formativo, que potencia o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos, contribuindo para a competência profissional de natureza integrada e holística; o operativo, que pode contribuir para a melhoria da qualidade educativa; o investigativo, que deve incrementar a atividade reflexiva sobre o modo como se desenvolvem as práticas de supervisão e o modo como deveriam desenvolver e o enfoque consultivo, como orientador, aconselhamento, influência, contribuindo para o investimento no exercício da profissionalidade.

Para Duffy (1998) a supervisão pedagógica deve ser um processo de trabalho dos professores para melhorar a sua prática e promover o seu crescimento profissional, enquanto que Duncan Waite(1999) propõe a adoção de novas perspetivas assentes no conceito de Supervisão Dialógica. Para este autor a verdadeira aprendizagem acontece dentro, e não fora, do ator, defendendo que ninguém pode refletir sozinho, daí a importância do outro.

Rui Canário (1999) valoriza o contexto de trabalho como fator decisivo do processo de produção da profissionalidade, pois só neste contexto coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária.

Flávia Vieira (1993) refere o processo de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.

Cruzando os diferentes discursos, sobre supervisão pedagógica, verifica-se que, enquanto uns se focam na pessoa do profissional, outros focam-se no contexto da instituição educativa. No entanto, atendendo às políticas de descentralização do ensino e às orientações neoliberais, os desafios à Supervisão Pedagógica devem ser enquadrados num novo pensamento sobre as instituições educativas, a (re)construção da profissionalidade docente e a cultura das organizações. As instituições educativas têm de encontrar novas respostas, pois a sociedade encontra-se em constantes mudanças, sendo necessário refletir na prática, sobre a prática e para a prática. Neste contexto, a supervisão, pode assumir-se enquanto liderança estratégica, baseada numa visão partilhada da escola, promovendo a colaboração, a reflexividade e o trabalho colegial como forma de coesão organizacional e desenvolvimento qualitativo.

A Supervisão deve assumir-se como campo de ação e de saber multifacetado, promovendo o desenvolvimento da reflexividade profissional, visando a melhoria da qualidade do sistema de ensino.

No âmbito deste conceito há vários pressupostos a considerar, nomeadamente: a importância da ação comunicativa; o desenvolvimento de uma cultura de colaboração e tipos de liderança que ajudem a promovê-la; um modelo e um estilo de supervisão adequados ao conceito em causa; o desenvolvimento de um clima propício e ainda a organização e estrutura do diálogo enquadrado numa perspetiva relacionada com o conceito apresentado.

## **2.2. A importância da ação comunicativa**

A aplicação do pensamento reflexivo nas instituições educativas estimula a aprendizagem pessoal, difunde a informação, valoriza as diferenças e simultaneamente os consensos. O trabalho colegial pode e deve representar oportunidades propiciadoras de aprendizagem para todos os intervenientes, aproximando o mais possível a resolução dos problemas e a tomada de decisões das pessoas que são responsáveis pela sua implementação.

=====

Deste modo, a reflexividade profissional permite a compreensão da realidade organizacional da escola e do sentido da construção da melhoria da qualidade de ensino.

Segundo J. Habermas (1987) que entende a sociedade segundo dois vetores, como sistema e como mundo de vida, será este último o que oferece o contexto onde se dá a ação comunicativa, isto é, prende-se com os mundos socioculturais da vida que, por sua vez, se reproduzem na interação.

Aplicando à escola esta proposta de Habermas, esta revela o seu caráter institucional e auto regulado, enquanto sistema, pois as funções dos seus membros são reguladas de acordo com a hierarquia institucional. Como mundo de vida a escola apela para as ações que se coordenam através de interações comunicativas que se estabelecem entre os seus membros.

Nesta perspetiva as ações realizadas pela escola colocam-se entre duas racionalidades: a racionalidade instrumental do sistema e a racionalidade comunicativa, crítica e democratizante, visando acordos e consensos. Este enfoque permite que os docentes, orientados pelo seu supervisor, pensem a sua ação, despertando-os para a criação de espaços de reflexão.

A teoria da ação comunicativa de Habermas, enquadra-se no conceito de supervisão apresentado, pois aprofunda a auto reflexão, conferindo segurança às interpretações, socializando as decisões e responsabilizando os intervenientes no processo. O seu campo de intervenção engloba o conhecimento científico, o saber teórico e o universo da prática. Realça o processo de intercompreensão e procura analisá-lo recorrendo à pragmática formal e à teoria do agir social, procurando compreender e aprofundar a abertura aos mundos objetivo e social através da linguagem, dando forma à compreensão da historicidade da razão. A razão participa na preparação das decisões potenciando a intercompreensão e a interação, conferindo-lhe dinamismo emancipador. Ao enquadrar-se na promoção do interesse da razão, a teoria do agir comunicativo coloca-se ao serviço da emancipação crítica e da experiência democrática.

### **2.3. A relevância de uma cultura de colaboração e tipos de liderança que ajudam a promovê-la**

O processo de supervisão deve desenvolver-se num clima organizacional de abertura e de liderança, tendo por base um modelo de comunicação assente em

=====

=====  
relações profissionais de confiança, credibilidade e respeito, premissas determinantes para uma supervisão valorativa dos percursos individuais.

Para Alarcão & Tavares (2003), a supervisão visa não só o desenvolvimento do conhecimento mas também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para a melhoria da prática de ensino. A cultura do trabalho reflexivo e colaborativo, promovida pela supervisão colaborativa, estimula o desenvolvimento da autonomia dos docentes e da organização escolar para a construção de um ensino e de uma escola de qualidade.

O processo de supervisão deve basear-se numa relação dialógica entre supervisor e docente supervisionado. Assim, a liderança do supervisor deve ser construída numa base de confiança com o docente através de uma prática colaborativa, encorajadora e facilitadora do desenvolvimento profissional mútuo (Vieira, 1993; Alarcão & Tavares, 2003).

De acordo com Rui Canário (1999), a escola é o lugar onde os professores aprendem e, nessa aprendizagem, são tão válidas as aprendizagens formais como as informais, independentemente do contexto e da oportunidade. Nesta linha de pensamento torna-se importante o processo de reflexão, pois propicia a autocritica, o reconhecimento do erro e a abertura para a mudança.

Historicamente os professores constroem a sua identidade sozinhos, isolados, com os alunos, na sala de aula, tendo ficado esquecidos a dimensão coletiva e o espírito colegial.

Segundo Hargreaves (1998, p.185-272) são quatro as formas gerais de envolvimento no trabalho docente:

“o individualismo(...)” – o isolamento a que o professor está condicionado em contexto de sala de aula;

“a colaboração(...)” \_ a entreajuda que se manifesta, como se de um trino se tratasse;

“a colegialidade artificial(...)” \_ trabalho em grupo, nos tempos destinados, para o efeito, nos horários dos professores;

“a balcanização(...)” \_ divisão dos professores de acordo com a sua formação académica e o nível de ensino que lecionam.

O trabalho colaborativo deve pois ser entendido como uma dimensão essencial de uma nova cultura profissional, de cooperação e de comunicação, sendo esta indispensável num processo de debate e partilha de valores e objetivos educativos favoráveis a um entendimento saudável, baseado em práticas e valores comuns. Considera o autor que uma das estratégias para construir culturas

=====

colaborativas eficazes, nas escolas, passa pelo investimento em ações de colaboração associadas a tipos de liderança que possibilitem a sua promoção. Neste âmbito, o estilo assertivo é o adequado, pois contribuirá para uma comunicação eficaz, sendo capaz de defender, de forma construtiva, os seus direitos, assim como os do grupo que representa, reconhecendo os dos outros, defendendo as suas opiniões de forma clara, direta e honesta. O líder tem de conceder uma importância vital à comunicação, de modo a gerir as relações entre todos através de um diálogo aberto e esclarecedor.

É importante proceder a uma análise coletiva das práticas pedagógicas, com espaços de debate e interrogação, momentos de partilha e de produção colegial. Num certo sentido, “ trata-se de inscrever a dimensão coletiva no habitus profissional dos professores” (Nóvoa, 1999, p. 212). Os desafios que atualmente se colocam à escola fazem com que os docentes não consigam, isoladamente, encontrar respostas pertinentes e adequadas aos diferentes contextos. Assim, torna-se necessário proceder a novos modos de funcionamento e de decisão que se enquadrem num processo de partilha e de colaboração, descobrindo novos sentidos que apelem à coresponsabilização de práticas pedagógicas. Neste sentido, a prática da supervisão pode ser um elo fundamental para que os professores liderem os processos de reorganização das escolas, respondendo à necessidade de uma reflexão coletiva sobre as práticas, desenvolvendo estruturas que facilitem e promovam a aprendizagem pessoal e organizacional na instituição educativa.

A supervisão tem de se assumir como campo de ação e saber multifacetado, questionando a especificidade dos problemas, de forma a criar conhecimento específico e inovador. António Bolívar, (citado por Canário, 2003, p. 81) refere: “ ...só quando a escola se converter numa organização que aprende e produzir uma aprendizagem organizacional, esta se repercutirá nos próprios professores como agentes que provocariam a dita mudança”. Esta mudança terá de contar com o contributo da Supervisão pois, tal como Duncan Waite (1999) considera, a democratização da supervisão pode promover o desenvolvimento da reflexividade profissional de todos os intervenientes visando a melhoria da qualidade do sistema de ensino.

É assim determinante proceder a uma cultura de colaboração que seja espontânea, voluntária, orientada para o desenvolvimento e difundida no tempo e no espaço (Hargreaves, 1998). Nesta perspetiva o Supervisor deve ser “ Atento à riqueza ou inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas perceções e à sua capacidade de auto reflexão, não dará receitas de como fazer,

=====

mas criará junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-ação num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa, profissional” (Alarcão, 1987, p. 47).

A partilha de experiências estimula os professores a estruturar, comparar e analisar as suas práticas, remetendo-os para um processo de reflexão que lhes permita desenvolver, através da colaboração, competências para resolverem, de forma criativa, os seus problemas. O contexto de trabalho surge como palco de aprendizagem e formação, como considera Canário (1999, p.12) “ as competências não são encaradas como algo de prévio ao exercício profissional, mas, sim, como algo de emergente de processos de mobilização e confronto de saberes, em contexto profissional”. Nestes contextos devem-se promover momentos de partilha de experiências da prática e da reflexão, a partir dos quais se aprende e se constrói saberes, coletivamente, designados segundo Shulman (citado por Alarcão & Tavares, 2003, p.148), por comunidades de aprendizagem, que se caracterizam, segundo o autor por” abordagem de conteúdos geradores de novos saberes, aprendizagem ativa, pensamento e práticas reflexivas, colaboração, paixão e sentido de comunidade ou cultura comum”. Este tipo de comunidade pressupõe um líder, que dotado de competências cívicas, técnicas e humanas (Alarcão & Tavares, 2003), consiga dinamizar estes encontros, apoiando cada um dos participantes, gerindo os diferentes saberes ali partilhados e produzidos, sendo capaz de apoiar a sua sistematização. Ao supervisor, com formação especializada, caberá ser o líder destas comunidades.

## 2.4. Modelos de Supervisão

Subjacente ao conceito de supervisão abordado é pertinente enquadrá-lo numa estrutura composta por procedimentos adequados à sua implementação, isto é, atribuir um modelo que, por sua vez, condicionará o estilo do supervisor tendo em conta os enfoques pretendidos e a direção tomada. Assim, é necessário conhecer os modelos existentes de modo a poder implementar-se o que melhor se adequa às características de cada supervisão pedagógica.

O termo “modelo” é encarado como uma estrutura, que permite operacionalizar a teoria, composta por procedimentos inerentes à implementação da supervisão pedagógica dirigida a professores de carreira.



=====

O modo como se implementa a “praxis” deverá ser consubstanciado por uma teoria que condicionará o estilo do supervisor, de modo a tornar possível a implementação do modelo que melhor se adequa aos objetivos pretendidos, assim como às características específicas de cada supervisão pedagógica.

Segundo Tracy (citada por Oliveira Formosinho,2002) existem variáveis a considerar, subjacentes a um modelo, tais como: objetivos; teoria; conceitos que o sustentam e as normas/planificação da sua implementação. No entanto, os modelos, geralmente, absorvem conceitos de várias teorias. A mesma autora (citada por Oliveira Formosinho, 2002, p.24) refere: “ A teoria em que um modelo se baseia não é, frequentemente, articulada de forma clara por quaisquer daqueles que que descrevem ou utilizam o modelo”, apresentando algumas teorias gerais que lhes estão subjacentes: teorias da liderança; da organização; da comunicação, sociológicas; psicológicas e do aconselhamento. Identifica ainda vários modelos, propostos por vários autores, acrescentando que muitos deles poderão não ser eficazes, atualmente, sugerindo alguns pressupostos que devem ser considerados na criação de novos modelos, tais como o facto dos adultos serem aprendentes toda a vida, serem capazes de se auto supervisionarem e de terem necessidades diferentes dos alunos. Releva ainda a importância do clima organizacional bem como o facto do conhecimento ser melhor adquirido se em colaboração com outros. Foca também as necessidades do supervisionado e as da organização, onde entroncam os paradigmas socioculturais na escolha do modelo a aplicar. Este, terá de ser adaptado às diferentes etapas evolutivas da carreira docente, bem com aos diferentes níveis e ciclos de ensino e às especificidades de cada disciplina/área disciplinar.

Nenhum modelo pode ser dissociado das teorias da comunicação, sociológicas e psicológicas. Numa tentativa globalizante de sistematização das práticas da supervisão, poder-se-ão definir dois grandes grupos: um com características comportamentalistas, de cariz pragmático e que perspectiva o ensino como uma ciência aplicada e, um outro, que se centra na reflexão sobre a ação educativa, com vista à resolução de problemas concretos e que assenta em pressupostos da teoria construtivista e desenvolvimentista. De acordo com esta ideia, Nóvoa (1991, p.21) refere dois grandes grupos de modelos: os estruturantes, nos quais inclui a formação tradicional e comportamentalista, assentes numa lógica de racionalidade científica e técnica, e, os modelos construtivistas, os quais podem assumir uma vertente investigativa e acentuar uma estratégia interativo- reflexiva.

A supervisão, encarada de uma forma positiva e construtivista, ligada à aprendizagem e melhoria de práticas ao longo da vida, pode dar um valioso contributo

=====

=====

para o crescimento pessoal e profissional, para a qualidade na educação, para adquirir ou reciclar conhecimentos, para escolher percursos e perspetivas em educação. Assume particular relevância a consideração do papel fulcral da sala de aula na promoção do sucesso, apesar de todas as complexas variáveis que nela coexistem e a influenciam. Sendo as competências relacionais e comunicacionais do professor fatores determinantes na qualidade e eficácia da sala de aula, a supervisão tem um campo de atuação para o qual pode dar uma importante contribuição, desde que haja diálogo, vontade de partilhar e gerar conhecimento em comum, entreajuda, confiança mútua e apetência para aprender, sempre.

Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2008) consideram fundamental, em supervisão pedagógica, a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional, em que a essência do processo aparece com a função de apoiar e regular.

Na ótica apresentada, a Supervisão deve ser:

- Análise e interpretação, das práticas, processos, ações e resultados.
- Incentivo á auto- reflexão, na ação e sobre a ação, sobre a educação e o ensino e de meios motivadores e gestores da aprendizagem e seus efeitos.
- Estratégia para a afirmação de professores reflexivos e criativos, que apreciam as suas decisões e as consequências que delas advêm, de modo a desenvolverem competências no âmbito pedagógico, didático e relacional.
- Partilha e colaboração, incrementando práticas de colegialidade mais dialogadas e negociadas.

Esta perspetiva alicerça-se na existência de uma relação interpessoal positiva e encorajadora permitindo a que todos se sintam comprometidos com um objetivo comum, a melhoria da aprendizagem dos alunos através de um processo de ensino/aprendizagem de qualidade.

Colocando de parte um modelo comportamentalista, que reflete uma atitude diretiva no processo de supervisão, ao conceito que perfilho corresponde um modelo reflexivo, pois este atribui uma grande importância à relação interpessoal, traduzindo-se numa relação aberta e autêntica e em atitudes de encorajamento, colaboração e interajuda entre os intervenientes no processo.

A influência do contexto afetivo-relacional é muito importante no sucesso/insucesso do processo de supervisão. Por este facto é fundamental criar uma relação interpessoal positiva antes de se dar início à análise/reflexão sobre as aulas

observadas, sendo tão ou mais importante o tempo consagrado a este objetivo como o dedicado às tarefas científico-pedagógicas da supervisão.

## 2.5. Estilos de Supervisão

Também no que respeita ao estilo de supervisão e como reconhecem Housego e Grimmett (1983, p.319), no âmbito deste processo existe uma dicotomia entre abordagens comportamentalistas e desenvolvimentistas. Estes autores fazem corresponder estes paradigmas a dois tipos de preocupações sentidas pelos supervisores. Por um lado os supervisores sentem a necessidade de ajudar os professores no seu desenvolvimento pessoal e social, procurando diminuir as necessidades de dependência do supervisor, mas por outro lado sentem a necessidade de tornar o tempo reduzido da prática pedagógica o mais produtivo possível, recorrendo para esse efeito a um estilo de supervisão mais diretivo e com características mais utilitárias. Este estilo pode criar uma atitude de maior passividade por parte do professor, bem como uma atitude consumista da educação, em oposição a uma atitude de construção de um modo pessoal de intervenção educativa.

O processo de supervisão deverá assumir como grande meta, entre outras, a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Nesta abordagem o processo deverá centrar-se “ de uma forma equilibrada na ação e na reflexão e simultaneamente estimular o desenvolvimento humano” (Housego e Grimmett, 1983, p.322). Neste contexto, o supervisor deverá manifestar uma atuação flexível no processo de supervisão, recorrendo a estilos de orientação diferenciados, de modo a poderem contribuir, de forma eficaz, para o desenvolvimento pessoal de cada professor.

Os supervisores deveriam ter formação no âmbito das teorias de desenvolvimento do adulto, pois vários estudos apontam para a existência de relações significativas entre a eficácia do ensino e o estágio de desenvolvimento dos professores (Hunt e Joyce, 1967; Whiterell e Erickson, 1978, citados por Simões e Simões, 1990, p.180). De facto, parece evidente que os professores de nível de desenvolvimento psicológico mais elevado manifestam maior eficácia na atuação pedagógica, assim como uma melhor perceção dos problemas educativos, bem como maior flexibilidade nos seus comportamentos no âmbito da ação educativa.

O contexto de supervisão envolve uma diversidade de fatores de complexidade diferenciada caracterizado por exigências inesperadas e por situações

ambíguas, pelo que não se pode coadunar com uma perspetiva única, isto é, terá de apelar a diferentes estilos de supervisão de acordo com as particularidades do processo, adequando o seu estilo às características específicas de cada professor, manifestando flexibilidade na sua atuação.

## 2.6. Clima de Supervisão

No processo de supervisão poderá ocorrer um certo clima de tensão, que poderão originar sentimentos de ansiedade, angústia e até temor, contribuindo para um desgaste psicológico e conseqüentemente atitudes de resistência com reflexos no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Conforme Whitaker (1999, p. 76) “ resistir à mudança é um comportamento deveras intencional – é uma estratégia que nos protege perante as ameaças ao amor-próprio e sobrevivência psicológica.”

Os fenómenos inerentes a estas circunstâncias têm a ver com a situação de autoexposição por parte dos professores e com o estilo de relação interpessoal que se estabelece entre o professor e o supervisor.

Ao centrar-se a supervisão na análise da ação educativa do professor, identificam-se as suas crenças, os pressupostos da sua ação pedagógica e eventuais incoerências da ação relativamente aos objetivos que se propõe atingir. Deste modo, o supervisor deverá ter como prioridade, no processo de supervisão, a construção de um clima afetivo-relacional propício ao desvanecimento de situações de tensão.

O comportamento do supervisor não deverá assentar num modelo diretivo mas colaborativo, estimulando a reflexão, manifestando uma atitude de empatia, de apoio, e de aceitação do outro, construindo um clima de abertura isenta de juízos de valor.

Ao supervisor caberá atuar de forma a que o professor interiorize que não está em causa o seu comportamento educativo, mas antes “ o melhor conhecimento do ato educativo em si, para deste modo se poderem tomar as decisões pedagógicas mais adequadas ao desenvolvimento do aluno”, Alarcão e Tavares (1987, p.99).

Só com o desenvolvimento de um clima onde se estabeleça uma comunicação franca e aberta, com atitudes de encorajamento, colaboração e entreajuda, onde haja empatia e autenticidade, através de um diálogo aberto e franco entre professor e supervisor, se reunirão condições que propiciem a análise/ reflexão das situações educativas contextualizadas.

Um clima de colaboração, confiança e apoio pode criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, mas simultaneamente é importante o confronto com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento.

## 2.7. O Diálogo Em Supervisão

A prática do diálogo em supervisão decorre da teoria da ação comunicativa de Habermas, abordada anteriormente.

De acordo com o modelo reflexivo, o processo de diálogo na supervisão deve ser estruturado com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da capacidade de reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica.

O diálogo é o centro nevrálgico deste processo, no âmbito de uma perspetiva reflexiva, devendo orientar-se pelos seguintes princípios:

- Centrar-se nas situações reais da ação pedagógica do professor;
- Incentivar a auto e hétero análise da intervenção pedagógica do docente;
- Caracterizar os padrões de ensino do professor, identificando crenças e teorias que os justificam;
- Estimular a decisão pedagógica do docente com base nas suas características pessoais e na análise dos contextos educativos.

Enquanto que, numa perspetiva comportamentalista o diálogo se traduz numa conversa centrada no supervisor, numa perspetiva reflexiva este deve estimular o pensamento reflexivo sobre a prática. Assim torna-se pertinente estabelecer alguns pontos de referência na organização do diálogo, tais como:

- Centrar-se em episódios educativos concretos;
- Ter como suporte um relato escrito, pormenorizado e objetivo;
- Ser estimulado por questões desafiadoras, tendo como objetivo o aprofundamento do pensamento e compreensão do ato educativo;
- Conduzir a uma tomada de decisão relativamente à futura atuação do professor.

O cerne da questão é que as conclusões a que se chegue através do diálogo resultem na reflexão do professor sobre a prática, apercebendo-se este do caráter

singular do ato educativo e da relevância do contexto específico na tomada da decisão pedagógica.

Outro aspeto a considerar no diálogo é a sua estrutura, podendo este organizar-se em torno das seguintes dimensões: dimensão factual, dimensão dos objetivos e resultados da ação pedagógica, dimensão de alternativas e dimensão de autoavaliação (Zeichner et al., 1988).

A dimensão factual pressupõe uma descrição contextualizada dos factos que caracterizam o episódio educativo, podendo incluir aspetos que ajudem a recriar o contexto da ação educativa.

A dimensão dos objetivos e resultados da ação pedagógica pretende ajudar o professor na tomada de consciência e clarificação da sua atuação e dos acontecimentos da sala de aula.

A dimensão das alternativas pedagógicas tem como objetivo conduzir o professor a confrontar a sua atuação pedagógica com outros estilos possíveis bem como a prever os seus efeitos.

A dimensão da autoavaliação contribui para que o professor tenha consciência da sua forma de atuação e dos aspetos fortes do seu estilo pessoal bem como dos aspetos menos conseguidos, de modo a que possa desenvolver estratégias conducentes a um constante aperfeiçoamento da sua ação educativa.

## **Capítulo 3 – Estudo Empírico**

### **3.1. Questão de Partida**

- Como desenvolver e implementar o processo de supervisão e acompanhamento da prática letiva na sala de aula?

### **3.2. Objetivos específicos da Investigação Empírica**

- Conhecer como se tem desenvolvido o processo de supervisão.
- Identificar quais as circunstâncias em que tem ocorrido a supervisão em contexto sala de aula.
- Perceber como os professores e os coordenadores de departamento percecionam a supervisão em sala de aula.
- Registrar se os professores reconhecem competências de supervisão aos seus coordenadores / subcoordenadores.

### **3.3. Contexto em que o problema se situa e vai ser estudado**

Em Julho de 2012, por despacho do Secretário de Estado do Ministério da Educação e Ciência, foi constituído o Agrupamento de Escolas de Carvalhos, no âmbito do processo de agregação de escolas/ agrupamentos. Neste contexto, a Escola Secundária de Carvalhos é agregada ao Agrupamento de Escolas de S. Pedro de Pedroso.

No entanto, o novo Agrupamento encontra-se ainda em fase de implementação, mantendo-se em funcionamento as estruturas de orientação educativa das duas unidades, assim como os órgãos de gestão já existentes, à exceção das anteriores Direções, que foram substituídas por uma Comissão Administrativa

Provisória que integra, na sua composição os anteriores Diretores das unidades agregadas.

Dada a situação ser muito recente, o projeto focar-se á na escola sede do extinto Agrupamento de Escolas de S. Pedro de Pedroso, E.B.2.3 Padre António Luís Moreira, situada na freguesia de Pedroso, vila dos Carvalhos, concelho de Vila Nova de Gaia, constituída por 52 lugares e abrangendo uma área de 19,90km<sup>2</sup>, ocupada por uma população de cerca de 18900 pessoas.

O Agrupamento era composto por: 5 jardim-de-infância; 8 escolas de 1ºciclo e a escola com 2º e 3º ciclos, escola sede, num total de 1800 alunos, aproximadamente, constituída por 52 lugares e abrangendo uma área de 19,90km<sup>2</sup>, ocupada por uma população de cerca de 18900 pessoas.

O Pessoal docente, que é o público-alvo do estudo, distribui-se pelos diferentes níveis e ciclos de ensino, da seguinte forma:

- 10 educadoras de infância;
- 44 docentes de 1º ciclo;
- 69 docentes do 2º ciclo;
- 51 docentes do 3º ciclo.

A maioria dos professores do agrupamento pertencem ao quadro e cerca de metade situam-se entre os 35 e 50 anos de idade e pertencem ao sexo feminino.

Todos os Departamentos Curriculares estão representados no Conselho Pedagógico, e representam os diferentes grupos disciplinares, da seguinte forma:

- ✓ Departamento do Pré Escolar- integra todas as Educadoras de Infância.
- ✓ Departamento do 1º ciclo- integra a totalidade de Docentes do 1º ciclo.
- ✓ Departamento de Línguas- integra as áreas disciplinares de Língua Portuguesa, Inglês e Francês, de 2º e 3º ciclo.
- ✓ Departamento das Ciências Humanas e Sociais- integra as áreas disciplinares de História, Geografia e Educação Moral e Religiosa, de 2º e 3º ciclo.



- ✓ Departamento de Matemática e Ciências experimentais- integra as disciplinas de Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas, de 2º e 3º ciclo.
- ✓ Departamento de Expressões- integra as áreas disciplinares de Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical, Educação Física e a Educação Especial.

Cada Coordenador de Departamento é coadjuvado, nas suas funções de coordenação, supervisão, acompanhamento e avaliação de desempenho, pelos subcoordenadores dos diferentes grupos disciplinares que integram o Departamento, com exceção do grupo ao qual o Coordenador pertence.

Ainda em funções, se encontram os 6 departamentos curriculares que integram os diferentes grupos disciplinares, num total de cerca de 156 educadoras/professores.

O Agrupamento alvo de agregação dispõe de serviços de psicologia e orientação assim como de dois grupos da educação especial, e oferece, para além do ensino regular, oferta educativa diferenciada, tal como: um curso PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação); cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), do 2º ciclo ao ensino secundário e tem desenvolvido, até à data vários cursos de alfabetização.

O Pessoal Docente será o foco do desenvolvimento do estudo a desenvolver, abrangendo os diversos departamentos e respetivos grupos disciplinares que os integram.

### **3.4. Metodologia a seguir**

Num processo de investigação pode-se usar uma metodologia qualitativa ou quantitativa, podendo-se também optar pelos dois métodos, de acordo com os dados a tratar. No caso específico, a metodologia qualitativa, atendendo às técnicas de recolha e tratamento de dados, subjacentes à complexidade das produções humanas, será a adotada.

A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes, opiniões. É indutiva e descritiva pois o investigador desenvolve conceitos, ideias e sentidos a partir de padrões encontrados nos dados de que dispõe,

---

=====

ao inverso do método quantitativo que recolhe dados para comprovar modelos e teorias ou verificar hipóteses (hipotético dedutivo). A metodologia qualitativa contempla uma visão holística e emprega momentos interpretativos, não experimentais, com valorização de pressupostos relativistas e a representação verbal de dados (análise de caso ou conteúdo) com maior ênfase na subjetividade (ao contrário da objetividade, característica dos modelos positivistas), complexidade e contextualização, sendo a sua teoria construída por meio da análise dos dados empírico.

Uma vez que este estudo se prende com fenómenos humanos complexos, faz sentido abordá-lo através de uma metodologia qualitativa, inserida num paradigma interpretativo que pretende compreender e interpretar a complexidade das produções humanas. É ainda a que melhor se coaduna com o reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos. Com foco no momento pós-moderno da investigação qualitativa e através do método indutivo (característico das ciências da educação) os professores serão o público-alvo da investigação, pelo que, a estratégia a utilizar será um estudo de caso, não só pelas suas características, como pela sua natureza, o seu carácter holístico e a sua análise interpretativa constante, procurando a lógica da construção do conhecimento.

*“A vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos da vida real”;*(Dooley, citado por Meirinhos & Osório,2010, p.52).

Embora existam várias abordagens metodológicas para estudos de caso, podendo ser tratado como uma estratégia abrangente segundo Yin, citado por Meirinhos & Osório (2010, p.53) ou como fundamentado apenas em metodologias qualitativas, de acordo com Stake, citado por Meirinhos & Osório (2010, p.53) essa abordagem depende do desenho de projeto do estudo de caso.

Na problemática apresentada, o contexto revela-se muito pertinente, pelo que, o estudo descritivo e interpretativo do mesmo assumirá grande importância pois como refere Yin, citado por Meirinhos & Osório (2010, p.53) *“Um estudo de caso descritivo apresenta uma descrição exaustiva de um fenómeno, dentro do respetivo contexto”*. Segundo o mesmo autor, *“a necessidade de realizar estudos de caso surge da necessidade de estudar fenómenos sociais complexos”*.

No trabalho a desenvolver e atendendo á complexidade da natureza da investigação na área da educação, a multireferencialidade, a multidimensionalidade e o poliglottismo são alguns dos vetores que se entrecruzarão continuamente numa perspectiva transdisciplinar característica do estudo dos fenómenos humanos, tão problemáticos, abrangentes e universais, pois como refere René Barbier, citado em

=====

=====  
textos de apoio da E.S.E. (2000) “(...) a educação torna-se cada vez mais uma abordagem paradoxal entre a constelação de saberes construídos e o sem fundo do conhecimento, resistindo entre uma mediação e um desafio permanente”.

Em conformidade com o exposto anteriormente, os sujeitos do estudo constituirão o instrumento principal da recolha de dados, pelo que, e atendendo às características intrínsecas ao mesmo, este será tipicamente qualitativo.

Como a investigação não se resume à questão dos métodos será constituída uma abordagem multireferencial, que pela sua complexidade e multidimensionalidade conduz à adoção de uma epistemologia de escuta, implicação e sentido.

A maior parte das metodologias usadas nas ciências de modelo hipotético dedutivo inscrevem-se na epistemologia do olhar, pois o domínio da situação pertence ao investigador que observa, inspeciona o objeto que é visto e que não reconhece como sujeito. No entanto, quando o investigador se envolve na ordem do aparecimento e desenvolvimento dos fenómenos aos quais é sensível, adota-se a epistemologia da escuta. Ao contrário da observação, a escuta não existe sem uma relação entre dois sujeitos, pelo que, e devido às características e especificidades da investigação na área da educação cujo objeto é repleto de complexidade, tem obrigatoriamente de haver um sentido para os atores envolvidos, assim como para a situação objeto do estudo do investigador, que o mesmo tem de apreender para lhe dar sentido – epistemologia do sentido, tornando-se pertinente a utilização da mesma neste estudo. Consequente e paralelamente a implicação estará presente em todo o desenvolvimento do processo.

Sendo a Escola o espaço onde “se constrói o sujeito na articulação entre o sujeito individual e o sujeito social” (Berger,2009, p.192) este centralizar do objeto da investigação na escola reflete a prática das mudanças metodológicas, no âmbito das ciências da educação, onde, como refere o mesmo autor (...)” se constrói hoje a articulação entre o social e o psicológico através da apreensão de trajetórias simultaneamente individuais e coletivas, encaradas simultaneamente como uma história coletiva e como uma história individual. E é nesta articulação entre o individual e o coletivo que se colocam os desafios mais importantes das ciências sociais e humanas”.

### 3.5. Público-Alvo

A problemática da investigação tem em conta a cultura e clima da escola e sua relação entre pares. Uma vez que o estudo se centra em torno da supervisão e acompanhamento da prática letiva em contexto sala de aula, o público-alvo serão os docentes.

Por um lado focar-se-á o grupo dos professores que exercem tarefas no âmbito da supervisão, designadamente, coordenadores de departamentos curriculares. Por outro, os docentes alvo de supervisão, sem cargos específicos.

Nesta dualidade de posições o estudo empírico incidirá num variado leque de opiniões/posições sobre a temática em questão, abrangendo todos os departamentos curriculares, atendendo a uma amostragem representativa e significativa, dado o grande número de professores do agrupamento.

### 3.6. Técnicas de recolha de dados a utilizar

O desenho da investigação é determinante para a recolha de informação e consequente técnica de análise. Como refere Yin, citado por Meirinhos & Osório (2010, p.59) “*a possibilidade de utilizar várias fontes de evidência é um ponto importante dos estudos de caso*”. Neste contexto, o investigador implicar-se-á a nível relacional com o objeto da investigação, contrariando as abordagens positivistas nas quais o observador é neutro.

Neste caso em concreto será utilizada a análise documental, a entrevista semiestruturada e o grupo focal.

Estratégia básica no estudo de caso, o recurso a fontes documentais diversas, esta informação serve para contextualizar o caso, acrescentar informação e validar outras fontes de informação. Vários documentos serão utilizados, tais como:

- ✓ Participações;
- ✓ Relatórios;
- ✓ Atas de Departamentos curriculares; Conselho Pedagógico e grupos disciplinares;

- ✓ Fichas de observação de aulas e outros registos inerentes à avaliação de desempenho docente;
- ✓ Planificações;
- ✓ Projeto curricular de turma;
- ✓ Estatísticas da avaliação;
- ✓ Legislação;
- ✓ Outros que se revelem pertinentes.

*Será ainda usada uma das mais importantes e essenciais fontes de informação, a entrevista (Yin, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.62).*

Como refere Stake, citado por Meirinhos & Osório (2010, p.62) “*o investigador qualitativo tem, na entrevista, um instrumento adequado para captar essas realidades múltiplas*”. Neste caso em específico, optar-se-á pela entrevista semiestruturada, pois esta não é um instrumento rígido que possa limitar o ponto de vista do sujeito impondo a forma e a sequência de tratamento dos assuntos.

Não seguindo uma ordem pré-estabelecida na formulação das questões, imprime uma maior flexibilidade e abertura para colocar questões de acordo com as respostas do entrevistado, no momento que se revele mais adequado ou oportuno. Bogdan & Biklen( 2000, p.135) referem que “ as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”.

O uso de “focus group” ou grupo de discussão, será também utilizado, pois sendo um método que assume a forma de uma discussão estruturada, permite a partilha progressiva e a clarificação de ideias e pontos de vista dos participantes. Esta técnica revela-se bastante adequada ao tema em questão, que decerto revelará opiniões divergentes dada a sua complexidade. Esta técnica permite, não só revelar perceções como também, dar abertura a diferentes ângulos sobre os tópicos abordados, podendo ser um meio eficaz para tratar temas delicados. Envolvendo os atores neste processo participativo, as conclusões serão mais credíveis e de mais fácil aceitação.

Como as diversas escolhas de técnicas de recolha não se excluem mutuamente, foram selecionadas estas três técnicas, para este caso em particular, por

se entenderem ser as mais exequíveis e pertinentes, dado o estudo em causa ser de carácter qualitativo.

### **3.7. Técnicas de tratamento de dados a utilizar**

*Segundo Bogdan & Biklen,(1994,p.151)“A análise de dados é o processo de busca e organização sistemática de transcrições que foram sendo acumuladas com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão e permitir ao investigador apresentar aos outros aquilo que encontrou”.*

Propõe-se como técnica a análise documental, e o sumário etnográfico, relativamente às entrevistas individuais e à entrevista em painel, grupo focal.

O sumário etnográfico pode ser aplicado em vários contextos, tratando-se de uma técnica utilizada para analisar a narrativa, e, os conteúdos expressos pelos indivíduos que descrevem as suas experiências.

Proceder-se-á à triangulação múltipla das fontes de evidência, o que permite aumentar a fiabilidade da informação. Segundo Stake, citado por Meirinhos & Osório (2010,p.60), *a triangulação é” um processo que utiliza múltiplas perspetivas para clarificar significados, na medida em que observações adicionais podem ser úteis na revisão da interpretação do investigador. É também uma das características de um bom estudo qualitativo”.*

As observações serão analisadas, de acordo com modelos, temas, conceitos, num processo contínuo, servindo de referência ao método de análise indutivo, de acordo com o sentido que lhes forem atribuídas, após a sua filtração crítica.

A análise deverá surgir a partir dos dados que o investigador possui, e, através da percepção deste, assim como dos seus valores sociais, códigos éticos e morais, suas redes de sentido, irá interpretar o que considerar relevante e pertinente (carácter subjetivo).

## **3.8. Análise dos dados da Investigação Empírica**

### **3.8.1. Análise documental**

Com o objetivo de se proceder a uma triangulação de dados, procedeu-se a uma análise de diversos documentos constantes nos registos/ arquivos existentes na escola, de acordo com os objetivos do estudo.

Foram analisadas as atas de Conselho Pedagógico; atas de Departamentos Curriculares e de Grupos Disciplinares; atas da Direção; relatórios e participações de alunos e de encarregados de educação; dossiês de Departamento (em suporte papel e digital) e ainda o tratamento estatístico da avaliação dos alunos e os planos de melhoria elaborados em sequência da análise horizontal e vertical da estatística dos resultados escolares.

Procedeu-se ainda à análise dos relatórios da Inspeção Geral da Educação e da equipa de auto avaliação do agrupamento.

Da leitura das atas constatou-se que a prática da supervisão é realizada de forma indireta, e, em várias situações, inconsequente.

Os Coordenadores de Departamento, na sua maioria, divulgam a informação proveniente do conselho Pedagógico e dão a conhecer os documentos orientadores e reguladores da ação educativa, aprovados por este órgão, produzidos por pequenos grupos de trabalho, constituídos para o efeito.

No entanto, não se registam, em atas de Departamento, ou de Grupo Disciplinar observações sobre a sua aplicabilidade por parte dos docentes ou das razões ou consequências do seu não cumprimento.

Embora estejam mencionados o uso dos recursos às novas tecnologias como meio de comunicação privilegiado na comunicação entre os docentes do departamento, existindo aplicações informáticas ao dispor, por exemplo a dropbox, com o objetivo da partilha de materiais entre os docentes, verifica-se que a maioria dos professores não utiliza este recurso e que o coordenador de departamento/ subcoordenador de grupo disciplinar não tem acesso a estes documentos, não tendo

=====

conhecimento se as planificações estão a ser cumpridas, como estão a ser elaboradas as fichas e registos de avaliação, se estão subjacentes aos critérios definidos e se estão formulados de forma clara e adequada aos discentes. Consequentemente, salvo algumas exceções, os materiais são produzidos individualmente, não havendo partilha, dos mesmos, entre os professores do Departamento/Grupo.

Deste modo constata-se que as funções de supervisão se encontram aquém do expectável e que não há partilha, nem diálogo, colocando em causa o trabalho colaborativo, contributo desejável para a melhoria e desenvolvimento das práticas educativas.

Não há registos de observação de aulas, para além do que se refere à Avaliação de Desempenho Docente, com a exceção do constante nas atas da Direção, onde são focados casos pontuais decorrentes de participações/exposições, em relação a alguns docentes, tendo o coordenador, por solicitação da Direção e dadas as razões justificativas subjacentes, observado a prática letiva em contexto sala de aula.

Procedendo-se à análise da estatística interna da avaliação dos alunos, verifica-se, após o cruzamento horizontal e vertical dos níveis correspondentes ao grupo turma, disciplina e ano de escolaridade, algumas discrepâncias na avaliação dos discentes. Esta análise está registada em atas de Conselho Pedagógico, sendo remetida para análise em Departamento Curricular. Constata-se não haver qualquer interferência direta por parte do coordenador em relação à deteção de situações de desvios de padrão dos referenciais, limitando-se, em reunião, a registar a opinião do professor em causa, sobre a avaliação desses alunos e quais as medidas que vai adotar com vista à resolução das mesmas. Não há referências a uma reflexão conjunta dos professores sobre estes casos, nem troca de opiniões que os poderiam ajudar a resolver, se houvesse trabalho colaborativo e se promovesse a troca de experiências entre os elementos do grupo.

Nas atas de Conselhos de Turma verifica-se, simultaneamente, uma variedade de situações, relativamente ao aproveitamento e comportamento dos alunos, consoante as diferentes disciplinas, com variáveis significativas entre as diferentes equipas pedagógicas.

Tal facto é sublinhado pelas diversas participações disciplinares em que se constata que a atuação dos docentes não é uniforme, pois em algumas situações está



=====

inerente a “banalidade” com que é marcada uma falta disciplinar, num contexto em que tal poderia ter sido evitado, caso a atuação do professor fosse diferente. Embora as características pessoais de cada um possam determinar formas de atuação diferenciadas, outras há em que se torna evidente que o “isolamento” do professor na sua prática letiva, não produz alteração das suas práticas, pois não tem termo de comparação, continua a atuar da forma que entende ser a melhor, continuando a reproduzir modos de atuação já adquiridos e que não são alterados, não conduzindo à adaptação nem à melhoria, apesar das constantes e contínuas alterações dos contextos educativos.

Foram ainda analisados o relatório de avaliação externa da escola pela Inspeção Geral de Educação e o relatório, posterior a esta avaliação, de autoavaliação da escola. Sendo registado, no primeiro, como um dos pontos fracos da escola a “ Falta de acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula”, este assunto não foi tratado pela equipa de autoavaliação da escola, só se tendo observado aulas no contexto da Avaliação de Desempenho Docente e nos casos pontuais, 3 a registar, já referenciados anteriormente.

Analisadas as atas de alguns grupos disciplinares, designadamente do grupo de Matemática, e, do conselho de turma do curso PIEF (programa integrado de educação e formação), verificou-se que a existência de tempo semanal comum para reuniões, assim como a coadjuvação em sala de aula, no segundo caso, e a existência de assessorias em sala de aula, no primeiro, têm tido resultados conducentes à melhoria, não se constatando uma diferenciação alargada, em relação aos resultados escolares, nestes grupos específicos. O tempo comum existente para reuniões tem fomentado a prática colaborativa, assim como a elaboração conjunta e a partilha de materiais pedagógico-didáticos. Por sua vez, a coadjuvação e assessoria em contexto sala de aula é referenciado como muito positivo, reforçando a prática colaborativa, o espírito de entreajuda e conduzindo à troca de experiências, o que, por sua vez, proporciona aos professores a quebra do “isolamento” sentido face às dificuldades com que se deparam, fomentando o diálogo e proporcionando um clima favorável à reflexividade docente.

Verificou-se que no 1º ciclo, o Departamento, dado o grande número de professores que o compõem, subdivide-se em grupos de trabalho, por ano de escolaridade, sob a orientação da coordenadora. Destes, são elaboradas atas,

anexadas à ata do Departamento, onde se verifica que empreendem trabalho colaborativo, através da produção de materiais conjuntos.

No Departamento do Pré- escolar, dado o reduzido nº de elementos, promove-se o trabalho colaborativo, pois todas as atividades com os alunos partem de uma estratégia comum, de acordo com os registos das atas.

Por último, referindo os dois ciclos de ensino, anteriormente citados, constata-se uma articulação entre os mesmos, promovida a nível de estabelecimentos de ensino que integram pré-escolar e 1º ciclo, referenciada nas atas das reuniões de conselho de docentes. Acresce o facto de existirem reuniões mensais entre a direção e as coordenadoras de estabelecimento, com o objetivo, não só de uniformizar critérios entre os diversos estabelecimentos de ensino que integram o agrupamento, como de promover a colaboração, e, analisar em conjunto diversas situações, partilhando ideias e opiniões entre todos, chegando a um consenso do grupo, conforme se verifica pela leitura das atas elaboradas nestas reuniões.

### 3.8.2. Entrevista Semiestruturada

De acordo com os objetivos propostos, foi elaborado um guião para a entrevista aos coordenadores de Departamento Curricular (apêndice I).

As entrevistas, realizadas aos 6 coordenadores de Departamento, tiveram lugar na Escola E.B.2.3. Padre António Luís Moreira, durante os dias 18 a 20 de Dezembro de 2012.

Questionados sobre o que entendiam por supervisão pedagógica, só um dos coordenadores referiu a avaliação dos colegas do Departamento, os restantes focaram-se em conceitos diferentes, tais como “aconselhamento, partilha, análise conjunta dos problemas a fim de se encontrar soluções adequadas”, “acompanhamento aprofundado do trabalho dos professores, “apoio e trabalho colaborativo” e “ajuda através da troca de experiências”

A segunda questão focou-se na forma como têm vindo a processar essa prática. Verificou-se que nos departamentos curriculares que integram vários grupos disciplinares, designadamente os que correspondem aos 2º e 3º ciclo a supervisão é processada de forma indireta, isto é, através de diretrizes provenientes de reuniões, e que se encontram registadas em ata; através da entrega, em suporte papel ou eletrónico, dos documentos produzidos, tais como planificações, fichas de avaliação e grelhas de avaliação dos alunos. Só um destes coordenadores referiu que procedia a diálogos pessoais com alguns dos docentes do departamento, após a análise da avaliação dos discentes, quando lhe parecia haver alguma disfuncionalidade no cumprimento dos critérios de avaliação. Estes coordenadores (4) referiram ainda que no grande grupo, em sede de departamento tornava-se muito difícil produzir materiais em conjunto, pelo que delegavam essas tarefas nos subcoordenadores, pois tornava-se muito mais profícuo o trabalho em grupos disciplinares distintos. Nestes existe, na maioria dos casos, partilha e trabalho colaborativo. Referiram ainda a dificuldade que sentiam em exercer as tarefas de supervisão em áreas disciplinares diferentes das suas. Curiosamente, as coordenadoras do pré-escolar e do 1º ciclo revelaram um envolvimento direto com os docentes do seu departamento, focando a preparação conjunta de atividades, a troca de experiências e o trabalho colaborativo. A primeira justificou o facto pelo reduzido número de educadoras do seu departamento e por

=====

serem docentes com muita experiência, que trabalham juntas há muitos anos, pois o departamento revela uma grande estabilidade, o que lhe permite conhecer muito bem a forma de trabalhar de cada uma das docentes do departamento, onde existe um bom clima. A coordenadora do Departamento do 1º ciclo, apesar do elevado número de docentes do seu departamento, realçou a importância de lhe ter sido atribuído apoio educativo, não sendo professora titular de turma, o que lhe permite exercer as funções de supervisão em contexto sala de aula, em tempo real, não sendo considerada “intrusa”, pois faz parte da “equipa”. Considera que devido a esta proximidade as suas opiniões têm maior receptividade por parte dos professores titulares de turma com que trabalha. Como presta apoio em contexto sala de aula, não só em várias turmas como em várias escolas do agrupamento consegue promover a troca e partilha de experiências. No grande grupo, nomeadamente em sede de departamento, sob proposta e orientação da coordenadora, os docentes produzem materiais e documentos, em pequenos grupos, divididos por anos de escolaridade, que posteriormente são apresentados a todos e sujeitos à sua aprovação.

A terceira questão apresentada incidia sobre se já tinham observado a prática letiva em contexto sala de aula, em que circunstâncias e, em caso negativo, porque nunca o tinham feito.

As respostas foram diferentes, tendo como ponto comum a avaliação de desempenho docente. Neste âmbito, 5 dos coordenadores observaram aulas a vários professores. Fora este contexto, uma das coordenadoras referiu que também tinha observado aulas quando tinha orientado estágios e ainda quando da participação de alunos e encarregados de educação sobre a prática pedagógica de uma docente do seu departamento, por solicitação da direção. Este último aspeto foi também referido por mais dois coordenadores. A coordenadora do departamento do 1º ciclo referiu que as observa diariamente devido ao facto de prestar apoio educativo a alunos de diferentes turmas, anos de escolaridade e escolas, o que lhe facilitou muito a tarefa de “observação noutras circunstâncias” pois os colegas, já habituados à sua presença não se sentiam “intimidados”, pois “observa sem fiscalizar”, promove o diálogo, com “muita abertura e espírito de entreatajuda”. Duas coordenadoras de departamento, de 2º e 3º ciclo referiram que a prática de coadjuvação, este ano implementada, em turmas com mais dificuldades de aprendizagem se está a revelar muito útil na execução de tarefas de supervisão, permitindo-lhes ter “uma outra perspetiva”, pois é uma

=====

“observação não programada”, “natural”, que tem promovido a partilha e a troca de experiências.

Questionados sobre se consideravam que a observação de aulas poderia contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas, todos responderam que sim, embora evocassem diferentes argumentos: “Depende de quem observa e de quem é observado, deve haver um trabalho prévio e um posterior, para que resulte”; “Todos podemos aprender uns com os outros. “A partilha e troca de experiências resulta, a coadjuvação tem evidenciado isso, é uma experiência muito positiva”; “ A elevada carga horária dificulta essa tarefa, assim como o elevado número de turmas e alunos pode aumentar o stress quer para observador quer para o observado”; “ Desde que não tenha o caráter de controlo, a coadjuvação prova que a partilha funciona em termos de melhoria das práticas pedagógicas, é muito importante o trabalho colaborativo”; “ Funciona se quem observar tiver o espírito de ajudar, aconselhar e apoiar com segurança e confiança”; “ Muito importante, desde que o supervisor não se imponha autoritariamente, pois as pessoas reagirão mal, ficando na defensiva, acabando por não revelar o seu potencial. Deve haver respeito, abertura e um clima favorável”.

De seguida, foi colocada a questão sobre como se sentiam ao assistir a aulas de outros professores. Um dos coordenadores não respondeu por nunca ter observado aulas de outros docentes. Os restantes dizem sentir-se bem, não revelando qualquer constrangimento. Duas coordenadoras referiram a importância do observador se saber colocar no lugar do observado, outra coordenadora diz-se bastante “entrosada” na sala de aula, num clima “perfeitamente descontraído”, outra considera que para além de “dar o seu parecer e partilhar pode ainda aprender” e uma outra refere que “se deve evitar confrontos e que em casos difíceis se deve aconselhar sem marcar posições autoritárias”.

Questionados sobre a existência de um clima afável no departamento que lhes permita supervisionar a prática pedagógica em contexto sala de aula, só uma das coordenadoras referiu que poderia haver uma certa “resistência” por parte de alguns professores, nomeadamente, os mais velhos. Duas coordenadoras de departamentos de 2º e 3º ciclos referiram que a sua “competência científica não era adequada para alguns grupos disciplinares” do seu departamento, o que lhes criava algumas limitações e constrangimentos, curiosamente as duas coordenadoras referiram um

=====

=====

grupo disciplinar específico, no seio de cada um dos departamentos, onde consideravam haver “uma grande resistência”, provocada pelo receio de se exporem, barreira forte para se transpor. Os restantes coordenadores consideram-se bem aceites pelos pares que lhes reconhecem competências.

Ao colocar a questão se entendiam que esta prática poderia contribuir para um espaço de partilha e diálogo que promovesse a reflexividade dos docentes, todos foram unânimes considerando a importância desta prática muito pertinente, considerando que poderá ser um valioso contributo para a melhoria do ensino. No entanto, todos referiram a necessidade de existência de condições de trabalho, tais como o fator tempo, horas de redução para o efeito e menor número de turmas por professor e menor número de alunos por turma.

Por último foi pedido que referissem algo que considerassem não ter sido abordado e que fosse pertinente, sobre a temática em causa, ou que dessem alguma sugestão.

Todos referiram novamente a questão do tempo que deveria haver, se possível em comum, para que os professores procedessem a uma prática sistemática de cooperação e reflexão. Os coordenadores de Departamento do 2º e 3º ciclo, unanimemente, salientaram que o trabalho em grupos disciplinares, se tornava mais rentável e eficiente, do que em grande grupo, considerando o facto de os Departamentos que dirigem serem muito heterogéneos, de grandes dimensões, compostos por grupos disciplinares com especificidades próprias e características de cada um, pelo que, no âmbito destes se deveriam criar momentos e espaços de reflexão. Os mesmos coordenadores consideraram que a prática da coadjuvação em sala de aula está a conduzir a momentos de partilha e troca de experiências, criando um sistema dinâmico no âmbito do desenvolvimento do trabalho colaborativo, processo que poderá ser favorável à implementação da supervisão e acompanhamento da prática letiva em contexto sala de aula. Salientaram que, no âmbito da componente não letiva deveria a Direção atribuir-lhes tempos para esse efeito. A Coordenadora de departamento do 1º ciclo considera que deve continuar a prestar apoio educativo, não lhe devendo ser atribuído grupo-turma, pois tem conseguido promover a colaboração e partilha de experiências entre docentes e escolas. Referiu ainda não concordar com a flexibilização dos horários com as atividades de enriquecimento curricular, por constatar que esta prática tem efeitos prejudiciais na aprendizagem dos alunos, quebrando o ritmo de trabalho, dada a faixa

=====

etária das crianças, que não têm ainda maturidade para estabelecer um equilíbrio entre diferentes formas de estar, contribuindo para que se desconcentrem, o que conduz a reflexos negativos no aproveitamento escolar. Duas das coordenadoras salientaram ainda a importância do coordenador/ supervisor ter formação específica na área, não só por uma questão de “atuarem com maior segurança” como de serem “reconhecidas” pelos seus pares.

### 3.8.3. Entrevista em Grupo Focal

No início de Janeiro de 2012, procedeu-se à realização de uma sessão de grupo focal, num total de 12 professores, 2 por cada departamento curricular. Em relação aos professores dos departamentos do 2º e 3º ciclo foram convidados docentes que não pertencessem ao grupo disciplinar do respetivo coordenador, com o objetivo de tornar a amostragem o mais representativa possível.

Para o efeito foi elaborado um guião, com várias etapas, correspondendo a objetivos específicos as diferentes questões-chave de acordo com os tópicos que se pretendiam explorar (ver apêndices II; III; IV; V; VI; VII).

Todos os professores convidados compareceram, apesar da sessão se ter realizado no final do dia.

Deu-se início à sessão (etapa 1) de acordo com o definido no apêndice III, tendo todos os presentes compreendido os objetivos do estudo e aceitado as condições propostas.

Passou-se de seguida para a 2ª etapa, de acordo com o disposto no apêndice IV.

Colocada a questão sobre a opinião dos presentes acerca da prática da supervisão pedagógica em contexto sala de aula, verificou-se que o conceito ainda se encontra muito ligado à avaliação de desempenho. A maioria dos presentes tiveram aulas observadas neste contexto e consideram que no âmbito da avaliação é uma prática muito violenta e não há partilha nem troca de experiências o que acaba por não contribuir para uma melhoria do desempenho profissional dos docentes. Neste contexto referiram a importância de pôr fim ao conceito conotado com a avaliação e com o próprio estágio. Referiram que o supervisor deve ter formação especializada e experiência para além de considerarem muito importantes as características pessoais

=====

do mesmo, salientando a importância da empatia entre observador e observado. Foi focado, de seguida, por uma docente que o supervisor teria de ser alguém muito equilibrado emocionalmente, com uma boa relação entre os pares e bem aceite na comunidade, por provas dadas, isto é, que seja uma referência profissional na escola.

Considerou, outra professora, que é necessário quebrar o isolamento que se vive na sala de aula, e que a prática da supervisão, no conceito de contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos, é muito importante, pois o docente pode aprender se partilhar a estratégia e metodologia usadas na sala de aula com outro professor, com outro “olhar”, pois o isolamento não promove a mudança nem a melhoria, o professor “ se estiver a fazer mal irá continuar sempre a fazê-lo sem sequer ter consciência disso”. A mesma docente sublinhou que havendo na escola um bom clima e boas relações humanas ninguém deveria ter medo de se expor, pois só beneficiariam com isso, “ podemos aprender muito e também ensinar uns aos outros”. Após esta intervenção surgiram alguns testemunhos comprovando que a troca de experiências e a partilha têm sido muito profícuas e que há visões que se complementam, sendo diferentes. Alguns docentes referiram que a prática da coadjuvação, adotada este ano letivo, está a ser uma experiência enriquecedora, propiciando melhorias, conduzindo à adaptação de metodologias e perspetivas diferentes, que adaptadas e conjugadas conduzem a melhorias. Esta prática é bem aceite e acaba por “ entrar na rotina” se considerada proveitosa”. Todos consideraram que como a coadjuvação se realiza entre pares esta prática é bem aceite. Neste contexto uma nova intervenção referindo que todos os professores devem querer melhorar a sua prática, pois todos têm aspetos mais bem sucedidos que outros, por isso a crítica partilhada é importante, assim como é importante aceitar-se as críticas, pois estas podem conduzir a melhorias a um “ olhar novo para dentro da sala de aula”. Outro docente referiu que só há “ resistência, quando não se tem a humildade suficiente para escutar e aprender com um outro”. Todos concordaram que nesta perspetiva, não avaliativa, mas com diálogo, partilha e com espírito colaborativo, a supervisão e acompanhamento da prática letiva em contexto sala de aula só traria vantagens. Referiram alguns dos presentes que o supervisor deveria ser da área do docente observado.

De seguida foi apresentada a questão-chave inerente à etapa 3, conforme o objetivo e os tópicos a explorar constantes no apêndice V.

Colocada, aos participantes a questão sobre de que modo a prática da supervisão poderá contribuir para o desenvolvimento de um clima e espaço de diálogo

=====



=====

que promova momentos de partilha e reflexão sobre a prática docente, as opiniões divergiram, de acordo com a realidade e experiência de cada docente, no entanto, foram unânimes ao considerar indispensável haver colaboração, sendo essencial a partilha de tempos comuns. A maioria dos presentes considerou, não haver, atualmente, interação e reflexão sobre a prática docente. Representantes de alguns grupos disciplinares focaram que se promove a partilha, nomeadamente a nível das aulas experimentais, em laboratório, dado que se efetua em grupo a avaliação dessas práticas. Em relação ao grupo de matemática foi referida a experiência positiva do legado do Plano da Matemática, dado que promoveu a partilha e troca de materiais, assim como conduziu à prática de elaboração conjunta de materiais didáticos, uniformização de critérios, elaboração conjunta de fichas de avaliação assim como à partilha do espaço sala de aula, onde se complementavam, chegando a conformidade, metodologias e abordagens diferenciadas, através das assessorias em sala de aula, inerentes ao projeto. Consideram a experiência muito positiva e válida, mantendo a prática adquirida, no âmbito da disciplina.

A representante de um outro grupo disciplinar considerou como “grande falha” no processo de supervisão, não se tentar resolver nem apurar o porquê de determinados incumprimentos, quando se faz o ponto da situação das planificações, sobre os conteúdos lecionados, ficando esta situação limitada ao seu registo em ata. Consideraram os presentes que o processo deve ser contínuo e “ não se deve evitar o confronto”, pois este pode conduzir à reflexão e conseqüentemente à melhoria. As docentes do pré-escolar e do 1º ciclo testemunharam que planificam e articulam em conjunto, dado que em cada escola as reuniões de conselho de docentes, em grupos menores que o departamento, são propícias a esta prática. Todos consideraram que o papel das lideranças é fundamental mas que a falta de tempo, nomeadamente de tempos comuns, impede a prática do trabalho colaborativo e/ou reflexivo, como exemplo foi focado o grupo de matemática que continua a manter espaço/tempo comum ao grupo disciplinar, derivado do ajustamento de horários decorrente da implementação do plano nacional da matemática nos anos letivos anteriores, “ o plano acabou mas a prática ficou”. Reforçou esta última sugestão uma docente que leciona o curso do Programa Integrado de Educação e Formação, sublinhando o facto da importância de tempos comuns para reuniões, como acontece com os docentes deste curso que, no seu horário dispõem de tempo comum, para reuniões semanais, onde se procede à prática do trabalho colaborativo e se reflete sobre o trabalho desenvolvido e a desenvolver. Por último, concluíram que, na maioria dos casos o coordenador não exerce as tarefas inerentes à supervisão, pois não procede à

=====

=====

verificação do não cumprimento de diretrizes que ficaram determinadas em grupo ou em departamento e registadas em ata. Sobre este aspeto, alguns docentes deram como exemplo, o cumprimento dos critérios de avaliação ou o simples facto de não se entregar ao coordenador, via dropbox, conforme ficou definido em sede de departamento, as fichas de avaliação, grelhas ou outros materiais produzidos, sem serem questionados sobre esse não cumprimento.

Dando-se seguimento à sessão, no âmbito dos tópicos a explorar na etapa 4, conforme apêndice VI, pretendeu-se obter informações sobre se os participantes consideravam que a prática da supervisão em contexto sala de aula possa contribuir para a melhoria da qualidade no ensino e se consideravam haver condições para a promoção da colaboração e reflexão entre os professores, sobre o exercício da prática pedagógica.

Sobre o primeiro tópico todos consideraram muito pertinente o acompanhamento e supervisão em contexto sala de aula, desde que obedecesse a princípios de entre ajuda, partilha e troca de experiências e adequação de metodologias, em regime colaborativo e não de “fiscalização”, combatendo o isolamento profissional do docente, conforme testemunhos já evocados anteriormente. Consideram que a supervisão deve ser contínua e deve ter efeitos na prática letiva dos professores, devendo o coordenador assumir na íntegra as suas funções, não descurando o incumprimento de decisões aprovadas pelo órgão pedagógico, por parte de alguns docentes, “ devendo questionar e conduzir a alterações de determinadas práticas”.

Quanto ao segundo tópico, todos consideraram, de acordo com os testemunhos já prestados noutras etapas, ser essencial o trabalho em grupos disciplinares, por considerarem mais específico e rentável, assim como focaram novamente ser indispensável a existência de tempos comuns ao grupo disciplinar, pois só assim o trabalho será profícuo e conduzirá à reflexão e à partilha. As representantes do 1º ciclo reforçaram esta proposta pois, como reúnem em grupos pequenos, em sede de estabelecimento de ensino, reuniões de conselho de docentes, promovem a reflexão a partilha e a entre ajuda, considerando haver um “verdadeiro trabalho colaborativo”. As representantes do pré-escolar reforçaram este enfoque, dada a sua experiência, uma vez seu departamento, sendo o mais pequeno é um exemplo “ do trabalho colaborativo e reflexivo”.

=====

Por último, na etapa V, de acordo com o apêndice VII, cada um dos participantes deu a sua opinião sobre o evento, considerando-o muito pertinente, tendo-lhes sido solicitado que mencionassem algo, sobre o tema, que considerassem importante.

Um dos intervenientes focou a prática da coadjuvação como um fator muito positivo, referindo que esta poderia “ ser o caminho a trilhar, para um maior apoio aos docentes, permitindo a troca de experiências entre os docentes, contribuindo para a promoção do diálogo, de que os professores tanto carecem, dadas as mudanças em curso, assim como os desafios diários que ocorrem”, sublinhou ainda que a colaboração é fundamental na prática pedagógica assim como a reflexão. Todos os presentes deram a sua anuência a esta intervenção. Focaram ainda a importância de um tempo comum nos horários dos docentes, por grupo disciplinar, para que as reuniões fossem mais profícuas e se conseguisse tratar dos temas que os preocupam enquanto professores. Nesta sequência alguns dos presentes consideraram que, atualmente as reuniões são meramente informativas e era necessário introduzir a mudança, devendo esta partir da iniciativa do supervisor. Esta intervenção conduziu a que as seguintes se concentrassem no “ carisma” e perfil do coordenador/ subcoordenador, tendo novamente sido referido que o mesmo deveria ter “formação e experiência”, “ características pessoais adequadas, figura empática e segura” e ainda “ reconhecida pelos seus pares”. O grande grupo referiu que a observação de aulas deveria ter como objetivo a melhoria e a entreaajuda, devendo o supervisor “ observar, promover a reflexão e introduzir a mudança, se necessário”.

Terminada a sessão foi enfatizada a importância da participação dos presentes, tendo a moderadora agradecido a todos a colaboração prestada, esclarecendo-os que futuramente seriam informados sobre o resultado do estudo.

#### **3.8.4. Síntese Final**

Procedendo-se à triangulação dos dados recolhidos, através da análise documental, da entrevista semiestruturada e da entrevista em grupo focal, subordinada aos objetivos, previamente definidos, concluiu-se o seguinte:

- - A supervisão pedagógica tem-se processado de forma indireta, isto é, através de diretrizes emanadas do Conselho Pedagógico, que os Coordenadores de Departamento transmitem nas reuniões, ou por via

eletrónica. Apesar dos registos em ata das orientações e critérios a observar, estes revelam-se inconsequentes e individualistas, pois só em casos pontuais se procede à sua verificação e análise.

- Nas reuniões de Departamento não se promove o trabalho colaborativo, nem reflexivo, dado a diversidade de grupos disciplinares que constituem a maior parte dos departamentos curriculares, acrescendo o facto do elevado número de docentes pertencentes ao mesmo.
- Regista-se que, em alguns grupos disciplinares ou grupos de trabalho por ano de escolaridade, como no caso do 1º ciclo, existe trabalho colaborativo, havendo produção de materiais em conjunto, por exemplo, planificações, preparação de atividades, e abordagens sobre metodologias e estratégias que se revelem mais adequadas a determinada unidade curricular. No entanto, a maioria trabalha individualmente.
- Os docentes revelam uma necessidade de diálogo e de partilha, face às adversidades do sistema e aos desafios constantes que se lhes colocam diariamente na sua prática letiva, pelo que, consideram a supervisão, da forma como está a ser praticada, deficitária. Sentem-se muito isolados e consideram necessário a existência de tempos comuns para reuniões de grupos disciplinares, onde poderão partilhar os saberes, refletir sobre a sua prática e produzir materiais em conjunto.
- A supervisão da prática letiva em sala de aula só se efetuou no âmbito da avaliação de desempenho docente ou na formação inicial. Registam-se casos pontuais, derivados de participações apresentadas ao órgão de gestão, que conduziram, nesta sequência, à observação de aulas por parte do coordenador do departamento.
- Os professores, embora ainda associem a observação de aulas à avaliação, consideram que num conceito diferente, que conduzisse à troca de experiências, à quebra do isolamento sentido, numa ótica de entre ajuda e aconselhamento, poderia ser uma experiência útil e enriquecedora, conducente à melhoria.

- Concluiu-se que a prática da coadjuvação está a revelar-se uma experiência facilitadora da mudança, pois é considerada, pelos docentes que a experienciam, promotora da partilha de experiências diferentes, da colaboração, da entre ajuda, da reflexão e da crítica partilhada, conducente ao aperfeiçoamento das práticas, à quebra do isolamento, permitindo que os professores “aprendam uns com os outros”.
- De acordo com os dados recolhidos a observação de aulas é considerada como fator contributivo para a melhoria das práticas pedagógicas, desde que numa conceção de aconselhamento e entre ajuda. Neste enfoque é considerado como central o perfil do supervisor. Os participantes neste estudo foram unânimes ao considerarem que, para além de ter experiência e formação na área disciplinar deve ser um profissional reconhecido pelos seus pares, não só pelas competências demonstradas como pelas suas características pessoais. Consideram que diferentes perspetivas podem conduzir a diferentes abordagens que provoquem a melhoria, sendo fulcral partir-se da análise para que se encontrem soluções, devendo o supervisor criar um sistema dinâmico no âmbito do trabalho colaborativo. Entendem que os supervisores devem pertencer à mesma área disciplinar dos docentes.
- Em concordância com os resultados da investigação e, de acordo com o tema desenvolvido, será elaborado um plano de ação.

## **4- Plano de Ação**

### **4.1. Conceito de Plano de Ação**

Um plano de ação é delineado após a identificação de um problema e consequente reflexão sobre o mesmo.

Concretizados os domínios de intervenção, subordinando-se ao cumprimento dos normativos legais e, de acordo com as características do meio em que vai ser aplicado, não descurando as questões espaço-temporais, assim como as que se encontram subordinadas à rentabilização dos recursos humanos e materiais, proceder-se-á à sua esquematização.

Ao elaborar a planificação, do plano de ação, com vista à sua concretização, devem-se definir os seus objetivos, os intervenientes, as suas fases, as atividades e estratégias a implementar, assim como a metodologia a utilizar, o período temporal de aplicação e, consequentemente a sua avaliação.

Deve-se, no entanto, considerar a sua flexibilidade, podendo este ser adaptado, de acordo com a sua própria evolução.

### **4.2. Objetivos**

Incentivar a troca de experiências e a partilha de saberes.

Promover hábitos de reflexão na escola e sobre a escola.

Desenvolver o trabalho colaborativo.

### **4.3. Estratégias e Atividades**

#### **Intervenção conjunta da Direção e do Conselho Pedagógico**

##### **Final do ano letivo 2012/2013**

Balanço da prática da coadjuvação em sala de aula, como fator facilitador da introdução do acompanhamento da prática letiva.

Sensibilização das diversas estruturas no sentido de se considerar o acompanhamento da prática letiva em sala de aula como uma estratégia de combate ao insucesso e promotora do sucesso educativo – Apresentação, em sessão a marcar para o efeito, deste Projeto.

Divulgação da importância da troca de experiências pedagógicas como processo conducente à melhoria das aprendizagens – Agendar sessão de Debate (interno) entre os docentes.

Focar a importância de um observador comum ao grupo disciplinar como elo facilitador e promotor da adequação de estratégias e metodologias diferenciadas.

#### **Intervenção da Direção**

##### **1) Designação de docentes, com perfil adequado para o cargo de supervisor:**

- “ Docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação de desempenho docente ou administração educacional...” (art. 43º do Decreto-lei nº 137/2012 de 2 de Julho);

- Docente que seja figura de referência entre os seus pares;
- Com capacidade de relacionamento e de empatia;
- Com cariz de líder.

Ter-se-á em conta a capacidade do supervisor para:

- Criar um clima afável entre pares;
- Fomentar o espírito de entre ajuda;

- Observar e aconselhar com vista à mudança;
- Estar recetivo a diversas abordagens de acordo com diferentes perspetivas;
- Dinamizar a avaliação participada do processo;

## **2) Aquando da elaboração de horários/ distribuição de serviço docente - 2013/2014**

- ✓ Atribuir, no âmbito da componente não letiva, número de tempos específicos para o exercício do acompanhamento da prática letiva (art. 7º do Despacho Normativo nº 13-A/2012, de 5 de Junho).
- ✓ Contemplar, nos horários dos professores, tempos comuns para reuniões de grupos disciplinares.
- ✓ Atribuir à coordenadora do 1º ciclo aulas de apoio educativo no total do seu horário letivo.
- ✓ Ampliar a prática da coadjuvação em sala de aula.

## **4.4. Metodologia a implementar**

### **Reorganização do método de trabalho a nível do Departamento:**

- Liderança partilhada e em colaboração;
- Reforço do papel do subcoordenador.

### **Atividades a desenvolver:**

Reuniões quinzenais de grupos disciplinares as quais promoverão as seguintes atividades (tempo contemplado nos horários):

- ✓ Preparação conjunta de atividades e produção de materiais;
  - ✓ Reflexão e interação entre os professores;
-



- ✓ Troca de experiências de acordo com diferentes perspetivas, adequando métodos e estratégias mais eficazes;
- ✓ Proceder ao balanço e avaliação de todas as atividades implementadas.

### **Papel do Coordenador/ Supervisor – acompanhamento da prática letiva em sala de aula**

Cumprir a meta estabelecida, observação de uma aula semanal, em regime de rotatividade, por todos os docentes do grupo disciplinar.

Organizar reunião para avaliação do processo.

## **4.5. Avaliação do Processo**

Após o 1º ciclo de observação de aulas, proceder à análise conjunta dos resultados, em reunião de grupo disciplinar, de acordo com as diferentes metodologias e estratégias adotadas pelos professores, de forma a potenciar mudanças que possam conduzir a melhorias nas aprendizagens.

No final de cada período letivo, em sede de Departamento Curricular, deve-se proceder ao balanço dos resultados do trabalho desenvolvido pelos diferentes grupos disciplinares, potenciando a reflexão e a partilha, elaborando relatório para apresentar em Conselho Pedagógico.

O Conselho Pedagógico, deverá avaliar o trabalho desenvolvido e seus efeitos práticos, no início do período letivo seguinte, numa perspetiva interdisciplinar.

De acordo com os resultados obtidos poderá a escola incluir este processo no grupo de focagem da equipa de autoavaliação.

## Considerações Finais

Face às sucessivas mudanças em curso, desde as regulações nacionais às supranacionais, emergentes de uma ideologia neoliberal, com consequências diretas nas escolas e no sistema de ensino, impõem-se aos profissionais da educação desafios constantes. Estes não poderão ser superados isoladamente, atendendo ao contexto da sociedade atual, do qual a escola é o reflexo, pelo que, se torna imperativa a mudança e inovação das práticas de ensino, no sentido de acompanhar e dar resposta às constantes reformas educativas e inovações tecnológicas que se sucedem, por vezes, sem haver o tempo necessário para que sejam assimiladas e entendidas.

Torna-se assim fundamental a colaboração entre os docentes, fomentando a entre ajuda, trocando experiências, através do contributo do melhor que cada um pode partilhar, com vista à melhoria do processo educativo, quebrando com o isolamento dos professores na sala de aula. É perentório romper com a associação do conceito de supervisão e acompanhamento da prática letiva em sala de aula subjacente ao legado da avaliação de desempenho docente, que prejudicou o trabalho das escolas assim como o trabalho colaborativo, pois a descrença e a inviabilidade das sucessivas mudanças, ocorridas no sistema educativo, contribuiu para gerar resistências por parte dos professores. Como salienta Hargreaves (1998, p.7) “ na pressa política de engendrar reformas, as vozes dos docentes têm sido largamente negligenciadas, as suas opiniões acumuladas e as suas preocupações postas de lado.”

Por conseguinte, as mudanças propostas centram-se no rigor do trabalho a desenvolver nas salas de aula, no profissionalismo e profissionalidade dos docentes e no implementar dum processo de reflexão, colaboração, troca de experiências e entre ajuda.

Os desejos e opiniões dos professores são indispensáveis num processo de mudança, pois só assim a mesma se poderá implementar e desenvolver num caminho próspero e inovador. Como refere Guinote (2008, p.7) “...a mudança deve ser planeada, negociada de forma efetivamente participada com os atores no terreno e calendarizada com senso.”

Este processo requer ainda, por parte dos professores capacidade, não só de se adaptarem, como de construírem alterações, pois seja qual for a modificação das

---

práticas em curso, é absolutamente necessário que os seus atores, não só acreditem nelas, como se identifiquem com as mesmas, pois só assim serão colaboradores no processo.

## Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In Supervisão na Formação- Contributos Inovadores, Atas do 1º Congresso Nacional de Supervisão, Aveiro.

Alarcão, I. e Roldão, M.C. (2008), Supervisão. Um contexto do desenvolvimento profissional dos professores, Edições Pedagogo, Mangualde.

Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Almedina.

Altet, M. (2000). Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas. Coleção Ciências da Educação, séc. XXI. Porto Editora.

Barbier, R. O Educador como “passeur” de sentido. Textos de apoio. ESE – Porto.

Benavente, A. (1987). Mudança e estratégias de mudança. Notas sobre a instituição escolar. In Revista da Educação, vol.1, nº2, 23-26.

Berger, G. Formation introuvable pour profession impossible. In revue Education Permanente, nº96, 1988.

Berger, G. (2009) A Investigação em Educação – Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. In Educação, Sociedade e Culturas (nº 28): Conferência realizada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994), Investigação Qualitativa em Educação, Porto: Porto Editora.

Canário, R. (1999), A Escola: o lugar onde os professores aprendem. In Supervisão na Formação- Contributos Inovadores, Atas do 1º Congresso Nacional de Supervisão, Aveiro.

Canário, R. (2003), Formação e situações de trabalho, Porto: Porto Editora.

Carvalho, Adalberto Dias (1991): Ciências da Educação – Um novo olhar epistemológico. In Ciências da Educação. Situação atual e perspectivas. Porto: SPCE

Duffy, F. M. (1998). The Ideology of Supervision. In Firth, Gerald R.

Fernandes, D. (2008), Avaliação do Desempenho Docente: desafios, problemas e oportunidades. Lisboa: Texto Editores.

Guinote, P. (2008). A Mudança não é um processo fácil e rápido. A Educação do Meu Umbigo: <http://educar.wordpress.com/category/mudanca> – 20/11/2012.22.00h

Habermas, J. (1987), Teoria de la Comunicativa, Crítica de la razón funcionalista, Madrid, Tarus.

Hargreaves, A. (1998), Os Professores em tempos de mudança, Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda: Alfragide.

Housego, B.E.J. e Grimmett, P.P. (1983). The performance-based/developmental debate about student teaching supervision: a typology and tentative resolution. In The Alberta Journal of Educational Research, vol.39, nº4, 319-337.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (2008): Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas, (3. ed.) Lisboa: Instituto Piaget.

Meirinhos, M. e Osório, A., O Estudo de Caso como estratégia ou investigação em Educação. In Eduser: Revista de Educação, vol.2 (2), (2010) – Inovação, Investigação em Educação: Instituto Politécnico de Bragança.

Nóvoa, A. (1999), Seis apontamentos sobre Supervisão na Formação. In Supervisão na Formação- Contributos Inovadores, Atas do 1º Congresso Nacional de Supervisão, Aveiro.

Nóvoa, A. (2006), Entrevista pela Educação, com António Nóvoa. In Saber e Educar, nº11, Porto, ESEPF, p111-126.

Oliveira- Formosinho, J. (org.) (2002), A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola. Porto: Porto Editora, pp. 9- 121.

Oliveira L., Pereira A., Santiago R. (2009), (orgs.): Investigação em Educação - abordagens conceptuais e práticas, Porto: Porto Editora.

Popper, Karl (1972): A lógica da Pesquisa Científica, (2. ed.) S. Paulo: Cultrix.

Prygogine, I. (1996), La fin des certitudes, Paris, PUF.

Santos, Boaventura de Sousa (1999): Um discurso sobre as ciências (14. ed.)  
Porto: Edições Afrontamento.

Sá-Chaves, I. (1997), Percursos de Formação e Desenvolvimento  
Profissional, Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2005), Literacia, Educação e Desenvolvimento. In Revista  
Linhas, nº13, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Simões, C.M. e Simões, H.R. (1990). O desenvolvimento pessoal dos  
professores e a competência pedagógica. In José Tavares e António Moreira (eds).  
Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão. Universidade de Aveiro.

Vala, J., A Análise de Conteúdo. In Silva, A.S. e Pinto, J.M. (orgs.), (1986).  
Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, F. (1993), Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de  
professores, Ed.Asa, Porto.

Vieira, F. et al (2006), No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da  
Formação e da Pedagogia, Mangualde: Edições Pedagogo.

Waite, D. (1999), Toward the Democratization of Supervision. In Supervisão  
na Formação- Contributos Inovadores, Atas do 1º Congresso Nacional de Supervisão:  
Aveiro.

Whitaker, P. (1999). Gerir a mudança nas escolas. Edições ASA.

Zeichner, K.M. et al (1988). The structure and goals of a student teaching  
program and the character and quality of supervisory discourse. In Journal of Teacher  
Education, vol.4, nº4, 349-362.

## Legislação referenciada

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril

Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho

Decreto-Lei nº41/2012, de 21 de fevereiro

Decreto-Regulamentar nº26/2012, de 21 de fevereiro

Despacho nº 13981/ 2012, de 26 de Outubro

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de Julho

Despacho Normativo nº13-A/2012, de 5 de Julho

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho

Despacho Normativo nº24-A/2012, de 6 de Dezembro

# Apêndices



## Apêndice I

### **GUIÃO DA ENTREVISTA** (6 Coordenadores de Departamentos Curriculares)

Apresentação da Problemática em questão e sua pertinência.

Garantia de confidencialidade.

#### **Objetivos:**

- Conhecer o conceito de supervisão pedagógica.
- Identificar de que forma se tem vindo a processar a prática da supervisão.
- Constatar as circunstâncias em que tem ocorrido a supervisão da prática letiva em sala de aula.
- Conhecer a conceção e perceção sobre a prática de observação de aulas.
- Compreender se entendem que a observação de aulas possa contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas.

#### **Questões:**

- O que entende por supervisão pedagógica?
- De que forma tem vindo a processar esta prática?
- Tem observado a prática letiva em contexto sala de aula? Se sim, em que circunstâncias? Se não, porque nunca o fez?
- Considera que a observação de aulas pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas?
- Como se sente ao assistir a aulas de outros docentes?
- Considera existir um clima afável no departamento/ grupo disciplinar, que lhe permita supervisionar a prática pedagógica, em contexto sala de aula?
- No seu entender, esta prática poderá contribuir para um espaço de partilha e diálogo que promova a reflexividade dos docentes?

- Refira algum ponto que considere importante sobre a temática em causa e que não tenha sido abordado.

**No final da entrevista:**

Agradecer a participação no projeto, assim como a colaboração prestada.

Referir que futuramente será informado do resultado do estudo.

## Apêndice II

### **GUIÃO DA SESSÃO DE GRUPO FOCAL (FOCUS GROUP)**

(2 docentes por departamento curricular, num total de 12 professores)

#### **Objetivos:**

Constatar as perceções e representações dos professores no que se refere:

- Ao processo de conceção e implementação da prática de supervisão em contexto sala de aula.
- Às formas de interação e reflexão existentes, ou não, entre os docentes.
- Aos efeitos da supervisão pedagógica na prática letiva dos professores.
- Aos fatores implícitos ou explícitos à prática da supervisão que possam promover o trabalho colaborativo e reflexivo entre os docentes.

#### **Questão Focalizadora**

Como desenvolver e implementar o processo de supervisão e acompanhamento da prática letiva na sala de aula?

## Apêndice III

### Guião da Sessão de Grupo Focal – Etapa 1

<b>Etapa 1</b>	<b>Tempo: 10 minutos</b>
----------------	--------------------------

<b>Objetivo Específico:</b>
-----------------------------

Legitimar o debate e motivar os participantes.
--

**Papel do moderador:**

- a) Informar os participantes sobre os objetivos do seu estudo e do grupo focal.
- b) Consultar os participantes sobre as gravações das discussões, assegurando a não divulgação da gravação que apenas servirá para análise de informação com a autorização dos mesmos.
- c) Assegurar o anonimato.
- d) Destacar a importância da participação de todos no debate.
- e) Explicar a importância de regras de funcionamento do grupo:
  - Só uma pessoa fala de cada vez;
  - Evitar discussões paralelas;
  - Ninguém deve dominar a discussão;
  - Importância da participação de todos.

## Apêndice IV

### Guião da Sessão de Grupo Focal – Etapa 2

**Etapa 2**

**Tempo: 20 minutos**

**Objetivo específico:**

Constatar as perceções e representações dos professores em relação à prática da supervisão pedagógica em contexto sala de aula.

**Questões-Chave:**

- Qual a vossa opinião sobre a prática da supervisão pedagógica em contexto sala de aula?

**Tópicos a explorar no debate**

Através do debate entre os participantes obter informações sobre:

- O que entendem por supervisão pedagógica.
- Se já tiveram aulas observadas e em que circunstâncias.
- Se reconhecem ao seu supervisor competências para o efeito.
- Se reconhecem vantagens pedagógicas no desenvolvimento desta prática.

**Papel do moderador:**

- a) Colocar a questão-chave para debate
  - b) Garantir a participação de todos
  - c) Facilitar o processo de discussão
  - d) Estimular e incentivar a participação colocando outras questões, quando oportuno ou pertinente
  - e) Incentivar e aprofundar o debate de modo a abordar ou aprofundar os tópicos a explorar
  - f) Intervir quando algum participante se desviar do tema
  - g) Fazer uma síntese da discussão já efetuada
-

## Apêndice V

### Guião da Sessão de Grupo Focal – Etapa 3

**Etapa 3**

**Tempo: 20 minutos**

**Objetivo específico:**

Constatar as formas de interação e reflexão, existentes, entre os professores sobre a prática pedagógica.

**Questões-Chave:**

-Na vossa opinião de que modo a prática da supervisão poderá contribuir para o desenvolvimento de um clima e espaço de diálogo que promova momentos de partilha e reflexão sobre a prática docente?

**Tópicos a explorar:**

Através do debate entre os participantes obter informações sobre:

- Grau de participação e formas de interação e reflexão sobre a prática pedagógica
- Padrões de interação existentes entre os professores na planificação, desenvolvimento e avaliação das suas práticas
- Qual o papel das lideranças na interação entre os docentes
- Se é promovida a prática do trabalho colaborativo e/ou reflexivo.

**Papel do moderador:**

- h) Colocar nova questão para debate e procurar seguir o rumo natural das discussões
- i) Garantir, de novo, a participação de todos
- j) Facilitar o processo de discussão
- k) Incentivar o debate de modo a aprofundar ou abordar os tópicos a explorar
- l) Fazer uma síntese da discussão já efetuada

## Apêndice VI

### Guião da Sessão de Grupo Focal – Etapa 4

**Etapa 4**

**Tempo: 20 minutos**

**Objetivo específico:**

Conhecer os efeitos do processo de supervisão na prática letiva dos professores.

**Tópicos a explorar:**

Através do debate entre os participantes obter informações sobre:

- Se consideram que a prática da supervisão pedagógica em contexto sala de aula pode contribuir para a melhoria da qualidade no ensino.
- Se consideram haver condições para que se possa promover a colaboração e reflexão entre os professores, sobre o exercício da prática pedagógica.

**Papel do moderador:**

- m) Colocar novo tópico para debate tendo em conta o seguimento natural da discussão
- n) Garantir, de novo, a participação de todos
- o) Facilitar o processo de discussão
- p) Incentivar o debate procurando explorar tópicos ainda não referidos nas discussões anteriores e que sejam necessários para a investigação em curso
- q) Efetuar uma síntese final

## Apêndice VII

### Guião da Sessão de Grupo Focal – Etapa 5

**Etapa 5**

**Tempo: 1 minuto por participante**

**Objetivo específico:**

Conhecer a opinião dos participantes sobre o evento.

**Papel do moderador:**

- r) Solicitar um breve comentário dos participantes sobre a dinâmica da sessão e que mencionem pontos abordados que considerem importantes
- s) Agradecer a participação dos presentes enfatizando a importância da sua opinião
- t) Referir que futuramente serão informados sobre o resultado do estudo