



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Marcelo Miranda da Torre

# Ação transformadora na supervisão entre pares: um exercício de supervisão horizontal

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professora Doutora Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto

Outubro de 2017



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Marcelo Miranda da Torre

# AÇÃO TRANSFORMADORA NA SUPERVISÃO ENTRE PARES: UM EXERCÍCIO DE SUPERVISÃO HORIZONTAL.

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação da  
Professora Doutora Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto

Outubro de 2017

“Quem forma se forma e reforma ao formar  
e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”

Paulo Freire (1996)

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho resultou da colaboração e alento de várias pessoas às quais, desde já, agradeço.

Em particular, à Professora Doutora Ana Peixoto pela sua total disponibilidade no apoio científico e no esclarecimento de dúvidas, pela atenção, compreensão e incentivos preciosos neste percurso de formação e de investigação.

Aos meus pais, em especial a minha mãe Fernanda que me proporcionou as oportunidades de estudar, e à minha irmã, pela palavra de encorajamento.

À minha mulher Elsa e à minha filha Ana Catarina pelo ânimo e compreensão sempre presentes para a concretização deste projeto.

À Direção do meu agrupamento de escolas pela cordialidade e aceitação da implementação do projeto desde o primeiro instante.

Por fim, aos meus colegas de trabalho e de curso pela receptividade, incentivo e confiança.

## RESUMO

A supervisão pedagógica surge nas escolas como uma atividade que vai para além da formação inicial de futuros professores. Está associada, por força da reestruturação organizacional escolar, à função de coordenação pedagógica de um grupo de docentes com metodologias de ensino/didáticas semelhantes. Perspetiva-se, assim, uma supervisão que se desenvolve numa interação com o desenvolvimento profissional do docente durante o exercício da profissão ao longo da carreira.

Em grande parte dos relatórios produzidos pelas diferentes equipas de avaliação externa, em 2012-2013, na área territorial Norte da Inspeção Geral da Educação e Ciência, é referido que o acompanhamento e a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula, configurava-se em algumas iniciativas individuais com procedimentos pouco concertados e, ainda não suficientemente reconhecida a sua importância pelos órgãos de administração e gestão e pelas estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica.

O presente estudo teve o intuito de investigar de que forma a supervisão pedagógica entre pares poderia contribuir para a edificação de práticas de ensino reflexivo e, por essa via, concorrer para a melhoria das aprendizagens e o sucesso dos alunos e, também, para o desenvolvimento pessoal e profissional docente, numa perspetiva transformadora e emancipatória da sua ação.

Neste contexto, optou-se por investigação de natureza qualitativa, do tipo investigação-ação (na ação), recorrendo, para isso, a processos de supervisão clínica e prática reflexiva em contexto de formação contínua, de modo a dar resposta para a resolução de uma fragilidade neste âmbito apontada no relatório de avaliação externa. Os dados recolhidos, a partir dos contributos da análise documental e dos contributos vindos da formação, foram tratados através da metodologia da análise de conteúdo.

A análise e discussão dos resultados obtidos permitiu concluir que a supervisão pedagógica entre pares constitui um indutor da melhoria da prática docente, facilitando e potenciando as capacidades individuais de cada um, e conseqüentemente, contribuindo para a formação de um coletivo como escola aprendente e reflexiva.

O estudo possibilitou ainda destacar a importância do papel da supervisão pedagógica numa ação transformadora do desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Palavras-chave: supervisão horizontal entre pares; desenvolvimento profissional docente; ação transformadora.

## **ABSTRACT**

Pedagogical supervision emerges in schools as an activity that goes beyond the initial training of future teachers. Due to the organizational restructuring of schools, it is associated to the role of pedagogical coordination of a group of teachers with similar teaching / teaching methodologies. A supervision that develops in an interaction with the professional development of the teacher in his practice throughout his career is thus foreseen.

In a large number of the reports produced by the different external evaluation teams in 2012-2013 in the Northern Territory of the General Inspection of Education and Science, it is mentioned that the monitoring and supervision of the teaching practice in a classroom context came in the shape of some individual initiatives with little concerted procedures and its importance was still not sufficiently recognized by the administrative and management bodies and by the structures of educational guidance and pedagogical supervision.

The present study aimed to investigate how pedagogical supervision between peers could contribute to the construction of reflective teaching practices and, therefore, contribute to the improvement of learning and students' success and also to the personal and professional development of teachers, in a transformative and emancipatory perspective of their action.

In this context, research of qualitative nature was chosen, of the research-action type (in action), using, with that purpose, processes of clinical supervision and reflective practice in a context of continuous training, in order to respond to a fragility in this area, as the external evaluation report indicated.

The data collected from the contributions provided by the documentary analysis and the contributions coming from the training were processed using the content analysis methodology.

The analysis and discussion of the results made it possible to conclude that pedagogical supervision among peers induces the improvement of teaching practice, facilitating and enhancing individual capabilities, and consequently contributing to the formation of a collective as a learning and reflective school.

The study also made it possible to highlight the importance of the role of pedagogical supervision in an action that transforms teachers' personal and professional development.

**Keywords:** horizontal peer supervision; teachers' professional development; transformative action.

## ÍNDICE

EPÍGRAFE.....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	viii
ÍNDICE DE QUADROS .....	ix
ÍNDICE DE TABELAS.....	x
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xi
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	14
1.1. Problemática do estudo.....	14
1.2. Pertinência do estudo.....	19
1.3. A questão de investigação e objetivos do estudo.....	20
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1. A supervisão pedagógica - uma contextualização.....	22
2.2. A supervisão pedagógica entre pares e a prática reflexiva.....	26
2.3. A supervisão pedagógica como processo emancipatório no desenvolvimento pessoal e profissional docente.....	35
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	38
3.1. Fundamentação da metodologia adotada.....	38
3.2. Caracterização do contexto em estudo.....	40
3.3. Participantes no estudo.....	41
3.4. Os processos de recolha da informação.....	43
3.4.1. A análise documental .....	44
3.4.2. O inquérito por questionário .....	44
3.4.3. As notas de campo .....	47
3.5. A ação de formação.....	48
3.6. Tratamento e análise da informação.....	56
3.7. Cronograma do estudo.....	59

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	60
4.1. Dados obtidos a partir do inquérito por questionário.....	60
4.2. A supervisão pedagógica nos documentos orientadores.....	71
4.3. Análise da informação relacionada com a formação.....	71
4.3.1. Das notas do investigador.....	71
4.3.2. Dos relatórios dos participantes formandos.....	73
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES..	77
5.1. Conclusões do estudo.....	77
5.2. Limitações do estudo.....	81
5.3. Recomendações.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXO 1 - Pedido de autorização à Direção.....	88
ANEXO 2 - Ficha biográfica simplificada dos participantes.....	89
ANEXO 3 - Pedido de autorização do inquérito – MIME (DGE).....	90
ANEXO 4 - Carta de apresentação do questionário ao professor participante.....	91
ANEXO 5 - Questionário aplicado aos professores participantes.....	92
ANEXO 6 - Projeto da ação de formação.....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFCVC – Centro de Formação Contínua de Viana do Castelo

DGE – Direção-Geral da Educação

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

ECD – Estatuto da Carreira Docente

MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Q $n$  – Questionário  $n$  (em que  $n$  = código numérico atribuído ao participante)

R $n$  – Relatório individual de formação  $n$  (em que  $n$  = código numérico atribuído ao participante)

RAAGE – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

RJFCP – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

## ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1.</i> Estrutura, dimensões, objetivos e identificação das questões que integram o questionário.....	46
<i>Quadro 2.</i> Cronograma/Sequência das sessões presenciais da oficina de formação.....	50
<i>Quadro 3.</i> Cronograma/Sequência das sessões do trabalho autónomo da oficina de formação.....	51
<i>Quadro 4.</i> Cronograma do estudo.....	59

## ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1.</i> Caracterização pessoal e profissional dos participantes.....	42
<i>Tabela 2.</i> Categorias de análise consideradas nos questionários.....	57
<i>Tabela 3.</i> Categorias de análise consideradas nos documentos orientadores do Agrupamento.....	58
<i>Tabela 4.</i> Categorias de análise consideradas nos relatórios individuais de formação.....	58
<i>Tabela 5.</i> Categorias de análise consideradas nas notas de campo.....	59
<i>Tabela 6.</i> Objetivos da supervisão pedagógica.....	62
<i>Tabela 7.</i> Características do supervisor pedagógico.....	63
<i>Tabela 8.</i> Estratégias de supervisão pedagógica.....	67
<i>Tabela 9.</i> Entendimento sobre supervisão pedagógica.....	68
<i>Tabela 10.</i> Entendimento sobre prática colaborativa.....	68
<i>Tabela 11.</i> A prática colaborativa e/ou a supervisão pedagógica e o desenvolvimento pessoal e profissional.....	69
<i>Tabela 12.</i> A prática colaborativa apoiada pela supervisão pedagógica entre pares influencia o desenvolvimento pessoal e profissional.....	69
<i>Tabela 13.</i> A prática da supervisão pedagógica entre pares promove a melhoria da prática docente.....	70

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Cenários de supervisão de acordo com Alarcão e Tavares (2010).....	23
<i>Figura 2.</i> Fases do ciclo de supervisão considerada no modelo clínico.....	27
<i>Figura 3.</i> Processo de autoavaliação e de supervisão de acordo com Smith (1989)	30
<i>Figura 4.</i> Tarefas a realizar no processo de supervisão, adaptado de Alarcão e Tavares (2010).....	32
<i>Figura 5.</i> Estilos de supervisão de acordo com Glickman (2010).....	33
<i>Gráfico 1.</i> Experiência em supervisão.....	60
<i>Gráfico 2.</i> Exercício da função de supervisão.....	61
<i>Gráfico 3.</i> Tempo de experiência como supervisor.....	62
<i>Gráfico 4.</i> Grau de importância relativa às funções do supervisor pedagógico.....	65

## INTRODUÇÃO

No âmbito do curso de mestrado em Educação - Especialidade em Supervisão Pedagógica propusemo-nos realizar um estudo investigativo que abordasse a temática da supervisão entre pares e a sua implicação na prática docente como desafio à resolução de uma fragilidade apontada nos relatórios de avaliação externa. Deste modo, com um desenho de investigação-ação (para a ação) foi proposta a realização de uma oficina de formação para capacitar os docentes para o exercício de supervisão clínica e a prática reflexiva, numa díade, com a finalidade de mais tarde, após a maturação necessária, efetivar o alargamento assertivo do círculo supervisivo a outros colegas da mesma área curricular.

Em termos estruturais, a presente dissertação é constituída por cinco capítulos.

No primeiro capítulo procede-se à contextualização de um modo teórico e na realidade portuguesa, a investigação a realizar. Assim, iniciamos com uma contextualização do estudo centrada na importância da supervisão pedagógica horizontal no exercício de práticas colaborativas e o seu contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes e a construção de uma escola reflexiva. De seguida, expomos a pertinência do mesmo e, por fim, apresentamos a questão de investigação e definimos os objetivos a atingir com o presente estudo.

No segundo capítulo é tratada a revisão da literatura relevante para a fundamentação teórica da investigação desenvolvida. No início, é efetuada uma exposição do conceito de supervisão pedagógica, em particular no cenário de supervisão clínica. De seguida, aborda-se a dimensão colaborativa e a prática reflexiva no exercício da supervisão, bem como o papel do supervisor na escola de hoje. Por fim, é efetuada uma exploração da supervisão como processo emancipatório no desenvolvimento pessoal e profissional docente.

O terceiro capítulo tem como finalidade a apresentação e a justificação da metodologia utilizada na investigação. Assim, é efetuada uma descrição do estudo efetuado no projeto de investigação-ação (para a ação) e é referida uma caracterização dos participantes. Por fim, é descrita a forma como a informação foi recolhida e, posteriormente, tratada e analisada.

No quarto capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos no presente estudo.

No quinto e último capítulo, são aduzidas as reflexões e as conclusões finais que constituem as conclusões do estudo, as limitações e as implicações para o contexto educativo. Além disso, são sugeridas algumas orientações para futuras linhas de investigação que possam contribuir para um aprofundamento e uma maior compreensão da problemática em estudo.

# CAPÍTULO I

## CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

### 1.1. Problemática do estudo

O Estatuto da Carreira Docente (ECD), na sua sétima alteração introduzida pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, preconiza nos deveres específicos e no conteúdo funcional (artigos 10º, 10º-B e 35º), que o docente, no exercício das suas funções, está obrigado ao cumprimento dos seus deveres profissionais, entre os quais, o de desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, nas várias estruturas pedagógicas, individual e coletivamente, tendo em vista a melhoria das práticas e o contributo para o sucesso educativo dos alunos.

Já anteriormente, o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, instituído pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, previa na dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, que o docente “Refleta sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional” (número 2 a), p. 5572) e “Perspetiva o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiência (número 2 c), p. 5572).

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, estabelece que o controlo de qualidade de todo o sistema educativo, sob a égide da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), tem em vista a promoção da melhoria, da responsabilização e da prestação de contas, bem como o fornecimento de informação qualificada de apoio à tomada de decisão, estando exarada no relatório (de avaliação externa das escolas).

O quadro de referência do modelo de avaliação externa para o ciclo iniciado em 2011-2012 é estruturado em três domínios e respetivos campos de análise.

Os campos de análise são explicitados por um conjunto de referentes, que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pela equipa de avaliação. No campo de análise - *Práticas de ensino* - do domínio *Prestação do serviço educativo* é considerado o referente “Acompanhamento e supervisão da prática letiva”.

No relatório anual da avaliação externa das escolas em 2012-2013, elaborado pela IGEC, observa-se que no domínio em causa foi obtido a menção de Bom em 50,7% e de Muito Bom em 26,4% das ações realizadas, contudo, é apontado que o referente relativo ao acompanhamento e supervisão da prática letiva constitui a principal área em que as escolas deverão incidir os seus esforços para a melhoria (25% das asserções referenciadas).

Em grande parte dos relatórios produzidos pelas diferentes equipas de avaliação externa relativos aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, em 2012-2013, na área territorial Norte da IGEC, é referido que o acompanhamento e a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula, embora sendo essenciais para o desenvolvimento profissional dos docentes e da própria instituição, configura-se em algumas iniciativas individuais com procedimentos pouco concertados e, ainda não suficientemente reconhecida a sua importância pelos órgãos de administração e gestão e pelas estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica.

Nestes relatórios, é comumente referido que a supervisão pedagógica realiza-se de modo indireto, nas reuniões das estruturas intermédias de gestão, através da análise das planificações, dos resultados dos alunos e da elaboração de matrizes e instrumentos de avaliação comuns. Em situações pontuais, a supervisão pedagógica entre pares ocorreu quando se verificaram dificuldades de desempenho ou problemas de indisciplina em que os docentes foram apoiados pelos respetivos coordenadores.

A supervisão pedagógica surge nas escolas como uma atividade que vai para além da formação inicial de futuros professores. Está associada, por força da reestruturação organizacional da escola/agrupamento de escolas, à função de coordenação pedagógica de um grupo de docentes com metodologias de

ensino/didáticas semelhantes. Deste modo, o campo de ação da supervisão articula-se com as funções de gestão e de coordenação das lideranças intermédias, de acordo com o preceituado no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que altera e republica o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (RAAGE).

Perspetiva-se, assim, uma supervisão que se desenvolve numa interação com o desenvolvimento profissional do docente durante o exercício da profissão ao longo da carreira.

A supervisão é um conceito polissémico e dada a sua abordagem em múltiplos campos de atuação apresenta-se “como um processo de acompanhamento de uma atividade através de exercícios da regulação enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente” (Alarcão & Canha, 2013, p. 19).

Aplicada no contexto escolar, a supervisão pedagógica, inicialmente bastante hierarquizada, traduzia-se numa ideia de fiscalização (quando realizada numa ação pontual) ou de monitorização (como vigilância continuada), foi substituída por uma nova conceção emergente neste domínio.

A supervisão clínica, focada na ação docente, alicerça-se na colaboração colegial, em que a confiança mútua, o respeito pelo outro, a análise conjunta das situações de ensino e aprendizagem e o comprometimento dos pares são os pilares deste modelo.

Este modelo, no sentido de procurar a melhoria da qualidade de ensino na sala de aula, assenta numa sequência de processos de observação, análise, reflexão e reconstrução das práticas, devidamente contextualizados.

A supervisão é uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva, em que os diferentes olhares enriquecem a análise e reflexão pessoal.

A supervisão colaborativa preconiza que “o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta, corresponsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspeção” (Vieira, 1993, p. 30).

A supervisão pedagógica, com diversas propostas metodológicas num cenário reflexivo, em particular de matriz schöniana, pressupõe o

desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens, ao combinar a ação, a experimentação e a reflexão sobre a ação, conduzindo à construção ativa de conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão sobre essa ação. Mas também, como é referido por vários autores, entre os quais Zeichner (2008), Moreira e Vieira (2011), ganha uma ênfase emancipatória, ao permitir o desenvolvimento pessoal e profissional do docente numa dimensão ética e política e, conseqüentemente, a sua autonomização no exercício da sua profissão.

Ao estar presente um processo sistemático de indagação crítica e de reflexão contextualizada da prática com vista à sua transformação, a supervisão enquadra-se numa abordagem emancipatória, defendida por Smith (1989) e Vieira (1993), sendo evidente a preocupação pelo respeito pela pessoa do supervisionado no seu todo.

Ao considerar-se a supervisão pedagógica como um mecanismo transformador de práticas na sala de aula tendo em vista aquelas finalidades, permite reconhecer os constrangimentos e as oportunidades para a mudança educativa na realização da análise crítico-reflexiva da prática docente.

Deste modo, estão reunidas (pelo menos deveriam ser criadas) as condições para o desenvolvimento de uma escola reflexiva, em que a supervisão pedagógica se estabeleça como uma interação múltipla e sistémica entre os diversos atores, numa perspetiva em que a escola se assuma como uma comunidade aprendente.

Dentro da esfera conceptual de Senge (1995), a escola reflexiva, como comunidade global aprendente, promoverá uma reconceptualização da função de supervisor, ao atribuir-lhe um papel de facilitador, em que a sua função consistirá em fomentar e/ou apoiar contextos de reflexão formativa e de aprendizagem colaborativa, com o intuito de provocar uma melhoria da escola, repercutindo-se inevitavelmente no desenvolvimento profissional de todos, em particular dos professores, e na aprendizagem dos alunos. O que vai, de certo modo, contribuir para a transformação do meio envolvente à esta comunidade escolar.

É certo que a supervisão “ganhou uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e autoformativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem

ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 15).

No seu processo de transformação e de construção identitária, os professores, já em contexto de trabalho, podem ser acompanhados pelos seus pares, numa ação colaborativa, por um processo de supervisão horizontal, acompanhando as novas tendências supervisivas de conceção democrática e que implicam estratégias valorativas de reflexão, de aprendizagem cooperativa, da capacidade de gerar e partilhar o conhecimento numa comunidade assumidamente reflexiva e aprendente.

A este respeito Sá-Chaves (2012) refere:

A um modelo de supervisão que, no início, era puramente vertical, [...] acrescente-se uma dimensão horizontal, traduzida na consciência de que alguém pode aprender com o outro, mesmo que este não tenha um estatuto diferente, mas tão só, porque tem uma visão diferenciada que cresce e por poder ter alguma proximidade e afinidade em termos de vida, em termos de compreensão, em termos de interesse (Sá-Chaves, 2012, p. 178).

No exercício da supervisão horizontal, o foco da ação transformadora centrar-se-á na alteração do *habitus* do professor. A reconstrução deste sistema de disposições conceptuais duradouras é feita a partir da relação entre a experiência, a consciencialização e as novas situações.

Neste processo construtivo-desenvolvimentista, o envolvimento pessoal é fundamental na construção da profissionalidade, o que faz emergir a partilha de experiências e saberes acumulados numa dimensão formativa.

A observação de si e dos outros e a reflexão, a partir de encontros dialógicos, de narrativas profissionais e da análise crítica do seu percurso profissional vertido num portfolio, motivam para uma maior exigência e proporcionam um melhor autoconhecimento e autonomia no seu desempenho profissional, além de constituir um forte potencial (auto)formativo.

Trata-se de um processo inacabado, mas em (re)construção continuada, em que o tempo é um fator primordial a ser tido em conta.

Outro ponto importante a não descurar-se está na relação biunívoca interpares que implica uma confiança mútua, uma exposição recíproca do seu

pensamento e do seu modo de agir ao outro, sem constrangimentos, nem sobrançeria.

A colaboração é um elemento essencial na prática da supervisão pedagógica horizontal.

Neste cenário se entende que a colaboração significa uma vontade de trabalho com o outro, implicando a confiança no outro e o reconhecimento dos seus saberes e experiências, mas também, humildade em acreditar que com ele, o nosso par, é possível ir mais longe do que sozinho (Alarcão & Canha, 2013, p. 48).

Deste modo, a supervisão pedagógica entre pares, num exercício de supervisão horizontal, compreenderá formas de interação e de cooperação entre colegas promotoras da prática reflexiva e de indagação crítica, numa investigação-ação que favorece o crescimento pessoal e profissional do professor.

## **1.2. Pertinência do estudo**

O exercício da supervisão pedagógica, apesar da diversidade de estudos atuais em Educação e de estar legislada a sua implementação, ainda é muito incipiente como prática na escola.

A equipa de avaliação externa da IGEC, no último relatório de um agrupamento de escolas de Viana do Castelo (2013), no campo de análise “Práticas de ensino”, indicou que o acompanhamento do trabalho docente e a supervisão da atividade letiva em contexto de sala de aula não são mecanismos instituídos e que se constitui uma área de melhoria a investir. Foi, ainda, referido que a supervisão das práticas docentes realiza-se, indiretamente, nas reuniões de grupos formais (grupo disciplinar e departamento curricular), através da análise das planificações, dos resultados dos alunos e do cumprimento dos programas. Nesse mesmo agrupamento e no campo de análise “Planeamento e articulação” apontou que nos 2º e 3º ciclos [do ensino básico] e ensino secundário, embora tenha havido progressos, prevalece o trabalho colaborativo entre docentes das mesmas disciplinas em reuniões periódicas para um trabalho mais relacionado com o planeamento de atividades e com a metodologia específica da área/disciplina (pp. 5-6).

Face a estas indicações, tornou-se evidente a necessidade de institucionalizar práticas de supervisão de modo a ajudar os professores a tornarem-se mais reflexivos e autónomos, a partir de processos assentes em pressupostos colaborativos, emancipatórios e de questionamento crítico do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Deste modo, salienta-se a supervisão colaborativa entre pares, num contexto de escola aprendente, com o propósito de igualmente se promover uma melhoria da qualidade do processo educativo.

Pretende-se que os resultados obtidos neste estudo de investigação possam ser úteis para ajudar a vencer resistências dos professores mais céticos e relutantes à supervisão pedagógica, bem como dar resposta ao esforço de melhoria na constituição de uma escola reflexiva.

Pretende-se, ainda, que os resultados do estudo contribuam para a produção de conhecimento nesta área de investigação.

### **1.3. Questão de investigação e objetivos do estudo**

O questionamento crítico, a partilha, a reflexão sobre a prática docente e a possibilidade de realização de uma formação conjunta, que envolva o investigador/participante e os professores, sustentada em referentes teóricos, tornam possível, assente numa relação de confiança, respeito mútuo e de cumplicidade, uma aprendizagem colaborativa entre pares e a inovação na maneira de pensar e de atuar.

Neste contexto, “o supervisor [será] aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-ação num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa, profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 47).

Indo ao encontro destas perspetivas pretendemos dar resposta à questão de investigação:

“Poder-se-á instituir processos sistemáticos de supervisão pedagógica horizontal apoiados em práticas colaborativas, emancipatórias e de questionamento crítico por forma a promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes na escola?”

Por conseguinte, pretendemos salientar a necessidade de práticas de supervisão e a importância da supervisão pedagógica entre pares, numa ação transformadora da prática docente de modo a ajudar os profissionais a tornarem-se mais reflexivos e críticos, desenvolvendo processos alicerçados numa postura colaborativa e potencialmente emancipatórios, na construção de uma escola aprendente e reflexiva.

Para o efeito, traçamos os seguintes objetivos para este estudo:

- Diagnosticar concepções e práticas de supervisão colaborativa;
- Implementar na escola um dispositivo de supervisão pedagógica horizontal;
- Envolver os professores participantes num processo ativo de supervisão pedagógica;
- Fornecer aos professores participantes as técnicas e os instrumentos que lhes permitam realizar autonomamente o processo de supervisão;
- Avaliar as alterações das concepções e práticas de supervisão horizontal promovida num contexto de escola aprendente.

## **CAPÍTULO II**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica do presente estudo. A sua apresentação encontra-se dividida em três partes de modo a explorar os conceitos teóricos que o enquadram e que se tornam necessários à compreensão e à clarificação da problemática do estudo.

A primeira parte foca a importância da supervisão pedagógica com uma referência aos diferentes cenários supervisivos e o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria das aprendizagens dos alunos, e seus reflexos na escola como um todo.

A segunda parte relaciona-se com o contributo das práticas colaborativas e a promoção da prática reflexiva na implementação de um modelo de supervisão horizontal e, o desenho de um perfil de supervisor para o modelo de supervisão entre pares.

Na terceira parte analisa-se a ação transformadora na supervisão entre pares num processo emancipatório do desenvolvimento pessoal e profissional.

#### **2.1. A supervisão pedagógica – uma contextualização**

O conceito de supervisão aparece muitas vezes conotado a uma uniformização e determinada normatividade das práticas, associadas igualmente a uma ideia de hierarquização, prevalecendo também uma certa frieza nas relações humanas entre os profissionais.

Teve um percurso histórico-conceptual que evoluiu bastante no último século, nomeadamente nos Estados Unidos da América e na Austrália, com o contributo de inúmeros investigadores para a sua compreensão e definição de modelos supervisivos.

Em Portugal, na área da Educação, surgiu nos anos 70/80 com uma forte afirmação no âmbito da formação inicial, embora no dealbar deste século se tenha aplicado “na formação contínua de professores em contexto de trabalho” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 15), entendida como uma aprendizagem permanente, associada aos processos de desenvolvimento profissional.

Alarcão assume a supervisão como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão, 2013, p. 16).

Este conceito, que vai existindo ao longo do tempo, teve em Alarcão uma primeira definição que, retomada por Vieira (1993), passa a apresentar a supervisão como uma forma de monitorização contínua da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.

Mas, para Alarcão e Tavares (2010), o objetivo da supervisão vai para lá do desenvolvimento do conhecimento, procurando despertar capacidades reflexivas e o repensar de atitudes no professor, de modo a contribuir para uma prática de ensino mais eficaz e mais pessoal e, por isso, mais autêntica.

Estes autores identificam vários cenários de supervisão e descrevem-nos como possíveis enquadramentos de uma prática supervisiva, considerando a situação e o contexto. É muito comum observar-se mais do que um cenário que se interliga ou sobreponha e, por vezes, se ajusta com um terceiro. Referem, ainda, que cada cenário não pode ser considerado como uma fórmula ideal pronta a ser aplicada.

<b>Cenários de supervisão</b>	da imitação artesanal
	da aprendizagem pela descoberta guiada
	behaviorista
	clínico
	psicopedagógico
	pessoalista
	reflexivo
	ecológico
	dialógico

Fig.1 – Cenários de supervisão adaptado de Alarcão e Tavares (2010).

Apresenta-se a seguir, para cada cenário, as características mais significativas, de acordo com Alarcão e Tavares (2010).

1. Cenário da imitação artesanal, associado à crença na demonstração e na reprodução como a melhor maneira de aprender a fazer, estando por isso a praticar com o mestre, em que é possível formar um bom professor apenas por imitação de práticas de um profissional com mérito reconhecido na sua instituição, além de que também socializa o profissional moldado.

2. Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, modelo de Dewey, pressupõe que o professor, na sua formação, tivesse conhecimento dos modelos teóricos e, idealmente, fruisse a oportunidade de observar/assistir diferentes professores em diferentes situações de modo a desenvolver as capacidades, as técnicas, as atitudes e os valores necessários ao exercício da profissão. Há um reconhecimento do papel ativo na aplicação do conhecimento teórico, na análise do contexto e na inovação pedagógica.

3. Cenário behaviorista, caracteriza-se pelo microensino, modelo desenvolvido na Universidade de Stanford, nos anos 60, e que assenta na ideia generalizada de que todos os professores executam determinadas tarefas, que após a sua observação e análise, numa simulação de aula, treinar-se-iam essas tarefas para posterior aplicação em outros ambientes. Neste modelo nota-se uma descontextualização das competências que se pretendem aperfeiçoar e verifica-se a perpetuação de um modelo que concebe o professor como um técnico de ensino.

4. Cenário clínico, desenvolvido, no final dos anos 50, por Cogan, Goldhammer e Anderson (citado por Alarcão, 1996), pressupõe que o professor é um agente dinâmico e o supervisor que o acompanha passa a ter a missão de o ajudar a analisar e a refletir o seu próprio ensino, o que implica um espírito de colaboração e, sobretudo, uma atividade continuada de planificação, observação, análise e avaliação.

5. Cenário psicopedagógico, no qual se verifica uma relação de proximidade, em que o supervisor, através da sua prática, tem uma influência direta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do futuro professor e, através da prática deste, uma influência indireta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

6. Cenário pessoalista, prevê que se tenha em consideração o grau de desenvolvimento do professor *a priori* para que se possa proporcionar experiências vivenciais e ajudar os docentes a refletir sobre elas. É dada uma importância significativa ao autoconhecimento do professor.

7. Cenário reflexivo, segundo Dewey (1910, citado por Alarcão, 1996), assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos da ação profissional e na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente, situada e flexível, em que o papel do supervisor é o de ajudar a compreender as situações e encorajar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, podendo contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos docentes.

8. Cenário ecológico, no qual a supervisão proporciona e gere experiências diversificadas, em contextos variados, de modo a facilitar a ocorrência de transições ecológicas, que possibilitem a assunção de novos papéis e a interação com outras pessoas, sendo determinantes para o desenvolvimento humano e profissional, embora seja reconhecido como um processo inacabado.

9. Cenário dialógico, com uma abordagem que acentua a dimensão política e emancipatória da formação. A supervisão recai na análise de contextos, revelando os constrangimentos no exercício profissional. Há uma pretensão da consciencialização do coletivo identitário dos professores.

É preciso ter em consideração que o conceito de supervisão não surge desligado do conceito de formação. Cada um dos cenários enquadra-se em diferentes modelos de formação, desde os centrados na figura do mestre e na imutabilidade do conhecimento até àqueles que valorizam a investigação-ação, passando pelos que estão vocacionados para práticas colaborativas.

Marchão (2011) refere que as principais tendências na atualidade sobre a teorização e a prática da supervisão pedagógica centram-se na deslocação do foco no indivíduo para o grupo, na facilitação do desenvolvimento profissional e a “ênfase na crença de comunidades de aprendizes ao longo de todo o ciclo da vida onde a supervisão (re)conceptualizada pode ter um papel central” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 13-14).

No âmbito do alargamento da sua conceptualização, a visão clínica da supervisão aproxima-se mais do profissional em ação, destacando os valores e

as crenças na construção do seu saber e saber-agir profissionais, num enquadramento teórico-prático, centrado na sala de aula.

Por conseguinte, a sala de aula é entendida como o espaço experiencial privilegiado, onde o professor, compartilhando com o supervisor, seu colega, observa, analisa e discute com ele, de forma colaborativa, “no pressuposto de que dois olhares são mais enriquecedores do que um” (Sá-Chaves, 2000, p. 38), com uma tónica na reciprocidade, propostas de estratégias para a superação de um problema ou constrangimento.

Este modelo procura articular de forma consentânea e coerente um conjunto de etapas interligadas umas às outras – observação, recolha de informação, análise – para se fazer a desconstrução/reconstrução/construção dos significados sobre a prática docente e dos alunos, mas acabando por ter implicações no supervisor como par.

## **2.2. A supervisão entre pares e a prática reflexiva**

Com o enquadramento jurídico vertido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (2007), a supervisão aparece com uma legitimidade renovada, realizada entre pares em contexto de trabalho.

As situações de supervisão devem ser caracterizadas por uma relação interpessoal dinâmica, franca e de encorajamento que proporcione um desenvolvimento profissional e de aprendizagem ciente e comprometidos, decorrendo gradualmente.

No modelo de supervisão clínica pressupõe-se uma relação de confiança na díade professor-supervisor, de modo que o professor toma a iniciativa de solicitar a colaboração do seu par supervisor na observação e análise de situações problemáticas. O supervisor assume uma atitude de apoio estando na disposição de ajudar o colega a ultrapassar as dificuldades sentidas na profissão propondo sugestões de melhoria e aperfeiçoamento.

Proporcionam-se, assim, oportunidades de passagem do “eu solitário” ao “eu solidário” (Sá-Chaves & Amaral, 2010), com benefícios para ambos.

Este modelo caracteriza-se pelo desenrolar de um ciclo de supervisão dividido, resumidamente, em cinco fases.

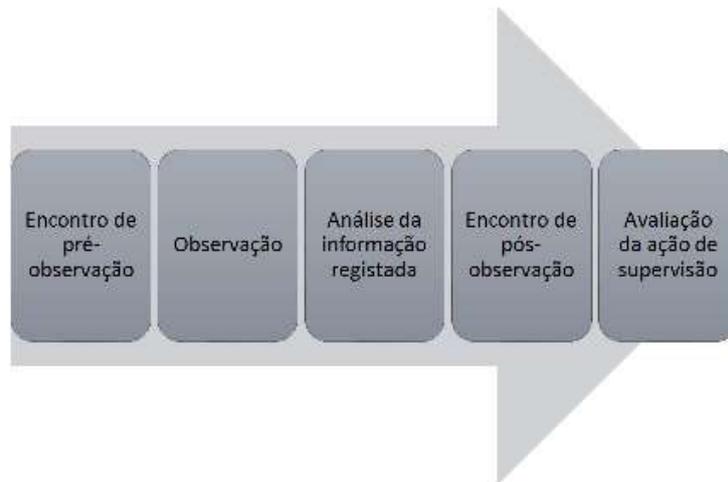


Fig.2 – Fases do ciclo de supervisão consideradas no modelo clínico adaptado de Goldhammer, 1980 (citado em Alarcão, 1996).

No encontro de pré-observação procura-se fundamentalmente identificar o problema ou a inquietação sentidos e planificar, em conjunto, a estratégia de observação, não descurando o contexto de aprendizagem, como a caracterização da turma, a tipologia de aula e a unidade curricular.

Esta fase perspectiva-se como uma atividade que procura a resolução de problemas, o que implica necessariamente que se estabeleça entre o professor e o supervisor-par uma relação de trabalho baseada na confiança e no respeito mútuo, isenta de tensões, sem complexo de inferioridade, nem sobrançeria.

A comunicação terá de ser clara e sem ambiguidades, nem divagações.

A planificação (trabalhada colaborativamente) prevê uma série de hipóteses que se levantam, devidamente contextualizadas, resultantes do saber e da experiência acumulados (Cogan, citado por Alarcão & Tavares, 2010).

Contrapondo a esta ideia, Sá-Chaves refere que se todos os contextos são dinâmicos, então os processos são dinâmicos, e por conseguinte, são incertos e, como tal, não são totalmente previsíveis.

Nestas condições de incerteza, o que podemos é ter um inventário de possibilidades, o mais rico possível, do ponto de vista técnico, do ponto de vista estratégico, do ponto de vista metodológico, para depois refletindo com a situação, poder ir buscar a esse repertório um conjunto articulado de soluções que, melhor, se ajustem a essa circunstância. (Sá-Chaves & Rocha, 2012, p. 11).

Autores como Marcelo García (2013) introduzem a este propósito o conceito dos *constructos*, desenvolvido por diversos autores (Pope, 1988; Sánchez, 1992; Yaxley, 1991), como objetos mentais que permitem perspetivar o mundo e estabelecer relações com ele, “modificando-os em função das experiências que vão tendo, como também em consequência de uma autorreflexão ou mediante a reflexão em grupo [entre seus pares]” (p. 157).

Na fase de observação, o supervisor-par, sem perturbar a aula, com um olhar perscrutador, regista o que de importante possa estar relacionado com a problemática previamente discutida, contudo, poderá anotar algo que seja mais premente a resolver.

O registo de observação presume a existência de instrumentos de recolha de dados, devendo para isso professor e supervisor-par construírem e afinarem esses instrumentos. A construção deverá “ter em atenção a economia, a adequabilidade, a objetividade, a validade e a fiabilidade” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 87) no que diz respeito à problemática considerada no encontro de pré-observação.

Quando se pretende uma observação focalizada, são definidas categorias de observação. Numa outra perspetiva, com uma observação naturalista, o supervisor-par, na posição de observador, leva consigo uma ideia geral do que se quer observar e regista os acontecimentos tal e qual como acontecem sem qualquer preocupação ou intenção de categorizá-los ou em medi-los.

Após o encontro de observação, o professor e o supervisor-par, separadamente, analisam a informação registada – o primeiro, num registo reflexivo, descreve e apresenta as justificações do seu agir profissional, e o segundo, após a sistematização dos dados, procura analisá-los e interpretá-los à luz da problemática definida e do contexto apresentado.

No encontro de pós-observação, o supervisor-par dá a voz ao professor para que, ao rever-se na aula, atribua significações e, com o seu auxílio, tome as decisões mais acertadas e convenientes relativamente à ação a seguir.

Esta reflexão conjunta procurará levar ao crescimento do professor pelo que toda a ação planeada deverá ter um contributo seu para que sinta comprometido com ela.

Este seu envolvimento torná-lo-á num investigador da sua própria ação e a conseqüente reflexão da sua prática vão concorrer para uma formação continuada, permanente, ao longo da sua carreira (Alarcão & Tavares, 2010).

Na última fase do ciclo de supervisão, é efetuada a avaliação da ação supervisiva realizada com o feedback preciso para o próximo ciclo, numa espiral de continuidade, em que o ciclo subsequente aprofunda a reflexão de si sobre si como profissional numa relação colaborativa cada vez mais estreita acabando mesmo por haver uma fusão na díade e, em consequência, arrastando outros para a construção de uma rede de supervisão.

A avaliação constitui uma dificuldade inerente à função do supervisor (neste caso, supervisor-par), e simultaneamente, um constrangimento ao professor (neste caso, professor-par), pois não é alheia à ideia de classificação, o que torna um óbice à prática e disseminação da supervisão entre pares nas escolas.

Contudo, se o processo de avaliação estiver presente, e assumidamente consciente, ao longo de todo o ciclo supervisivo, com uma monitorização reflexiva que permita a correção dos mecanismos de supervisão e, ao mesmo tempo, reforçando os laços pessoais e profissionais entre eles, acabará por ver reforçado o carácter de meta-avaliação globalizante do ciclo supervisivo.

Alarcão e Tavares (2010) referem que professores e supervisores são adultos em desenvolvimento, que possuem um passado de experiências e que crescerão em conjunto, em interação, respeitando-se mutuamente.

Este desenvolvimento, no sentido de uma prática de ensino mais personalizada e autêntica, far-se-á a partir da observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou dos seus colegas, pelo que a supervisão clínica tem sido o modelo a que se recorre, de modo a permitir essa mudança do professor.

Este modelo de supervisão difere do modelo da imitação artesanal na medida em que o professor é um agente ativo que, após uma análise cuidada e uma reflexão da sua própria ação, procura modificá-la na procura da melhoria do seu desempenho.

A supervisão clínica realizada a um nível horizontal entre pares, sem que seja notada uma verticalização formal na relação profissional, permite desenvolver um plano de ação que considera a colaboração como um eixo fundamental.

Alarcão (2003), refere que alguns investigadores, entre os quais, Smith (1985), ao ter preconizado o processo de autoavaliação, de iniciativa do professor, sobre as atividades ocorridas em sala de aula, aliado à observação e à reflexão de outro colega, numa perspetiva colaborativa, constatou que o comprometimento pessoal e a colaboração constituíram mais-valias no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do docente, apresentado na figura 3.



Fig.3 – Processo de autoavaliação e de supervisão adaptado de Smith (1985).

A “colaboração exige vontade de realizar com outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências [...] E implica também humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência” (Alarcão & Canha, 2013, p. 48).

Deste modo, a supervisão associada a uma perspetiva colaborativa passa a ser uma mais-valia profissional e institucional, pois confere uma maior visibilidade à intencionalidade da atividade em si através da partilha e discussão e promove uma corresponsabilização na gestão do processo de acompanhamento da prática docente e do seu desenvolvimento profissional e sua expansão a toda uma comunidade em que está inserido.

Esta visão também é partilhada por Oliveira-Formosinho (2002), ao considerar a supervisão como função colaborativa e que tem vindo a afirmar-se

“consagrando-se como uma visão persistente e gerando mudanças na sua prática” (p. 141).

Sá-Chaves (2004) reforça a ideia de que o supervisor com os seus princípios e conhecimentos ajuda o outro a estruturar procedimentos que garantam a organização de situações e de modelos relacionais e a construir a sua autonomia profissional.

A supervisão entre pares, com uma prática colaborativa, poderá contribuir para a valorização pessoal e profissional de ambos, pois o seu exercício faz-se na ação e na reflexão sobre a ação com uma discussão crítica, construtiva e responsável, que se efetua na partilha de dúvidas, do saber ou do não saber.

Em conformidade, Marcelo García (1999) refere que “as práticas colaborativas propiciam a criação de um clima de apoio individual e mudança organizacional, contrariando, de forma efetiva, a ideia de que o desenvolvimento do professor se faz individualmente” (p. 211).

Roldão (2008) entende que a reflexividade, cultivada num ambiente colaborativo, vem anular a série de rotinas incapazes de produzir uma cultura educativa de qualidade.

Numa escola em que as práticas colaborativas se desenvolvem, constitui-se um pensamento coletivo, formando uma comunidade pensante, aprendente (Alarcão, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002), que interage com o meio envolvente, de acordo com o seu contexto histórico e social, o *ethos* de escola.

O desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de supervisão ocorre em determinado contexto e está condicionado por um conjunto de fatores entre os quais, as características da própria profissão e o clima organizacional na escola.

Este desenvolvimento passa por atividades a realizar em conformidade com a especificidade do papel desempenhado.

De acordo com Alarcão e Tavares (2010) as tarefas a realizar no processo superviso encontram-se esquematizadas na figura 4.



Fig.4 – Tarefas a realizar no processo de supervisão, adaptado de Alarcão e Tavares (2010).

O supervisor é um professor-colega, que à partida detém mais experiência e conhecimentos mais consolidados e, ainda, pelo desempenho do seu papel de supervisão - nas suas reflexões sobre situações, constrangimentos e dificuldades -, está mais alerta, adotando uma postura de acolhimento e de ajuda numa relação aberta, autêntica e responsável, colaborativa e com empatia necessária e bastante para que o processo de supervisão decorra num clima afetivo-emocional e profissional positivo e de entajuda construtiva recíproca.

A este respeito, Glickman (2010) identifica um conjunto de *skills* como fundamentais na relação que se estabelece entre o supervisor-par e o professor:

- Prestar atenção, através de manifestações verbais e de tipo não-verbal;
- Clarificar, a partir de interpelações que ajudam a compreender o pensamento do professor;
- Encorajar, com a utilização de expressões de apoio;
- Servir de espelho, em que resume o pensamento do seu par para verificar se o entendeu;
- Dar opinião, de modo assertivo exprimindo o seu juízo apreciativo acerca do pensamento do par;
- Ajudar a encontrar soluções, em discussão com o par, encoraja-o na procura de soluções entre as diferentes alternativas possíveis;
- Negociar, e neste ponto, o supervisor dá relevância às alternativas mais adequadas considerando os fatores adversativos e os fatores favoráveis;
- Orientar, indica o que deve ser feito;

- Estabelecer critérios, em que aponta de forma objetiva os limites a respeitar;
- Condicionar, ao expor as consequências relativas ao cumprimento das suas orientações.

O supervisor, na sua prática supervisiva, ao dar maior importância a certas funções atrás descritas acabará por marcar indelevelmente o seu estilo de supervisão.

Deste modo são descritas por Glickman (1985, 2010) três linhas orientadoras de estilos de supervisão (figura 5).

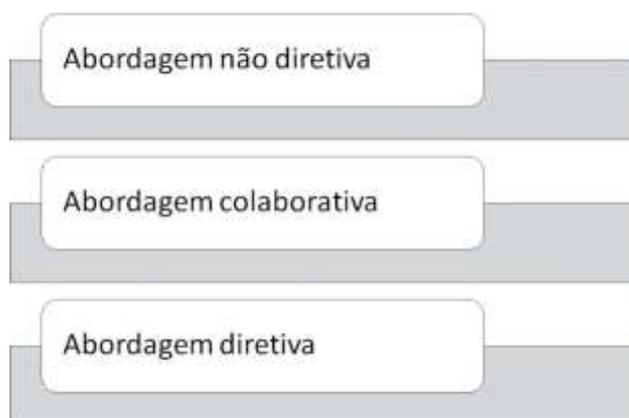


Fig.5 – Adaptado dos estilos de supervisão de acordo com Glickman (2010).

Numa abordagem não diretiva assume-se que o professor se encontra num nível elevado de abstração e, por isso, é capaz de dirigir o seu próprio crescimento. O supervisor-par “procura entender o mundo do professor que acompanha” (Silvestre, 2011, p. 50).

Para uma abordagem colaborativa, considera-se que o professor e o supervisor-par têm experiências semelhantes e apresentam um mesmo entendimento para com o processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Na abordagem diretiva, nota-se que o professor está num nível baixo de abstração, pouco experiente ou nada comprometido com o processo de crescimento. “Neste caso, o supervisor prescreve o que fazer, não só fornecendo a sua visão das coisas” (Silvestre, 2011, p. 51).

Moreira e Vieira (2011) apontam uma nova perspetiva do papel do supervisor mais assente nas relações de poder que se verificam entre supervisor e professor. Estas autoras, na linha de pensamento de Waite (1995), citam a supervisão situacional, em que o supervisor conhecerá bem os contextos

profissionais de modo a potenciar a promoção da sua transformação, advogando uma posição democrática na relação de supervisão com uma estratégia dialógica. Tal exigirá abertura para a reflexão, a negociação, uma colaboração estreita entre ambos e uma resistência/resiliência face às ideologias e às tendências de práticas dominantes, impositivas e unívocas.

Professor e supervisor-par, numa supervisão clínica de carácter colaborativo, com uma prática reflexiva schöniana, criam e envolvem um conjunto de atitudes e de ações compreensivo da sua prática profissional. O supervisor-par terá um papel fulcral neste trabalho ao instigar o seu par no exercício de reflexão sobre o seu saber e saber agir na profissão.

Assim, através da experiência acumulada, o docente estrutura os acontecimentos da sala de aula (ou de outro contexto de aprendizagem) a partir de ações inesperadas, de modo a obter uma compreensão significativa, o que constitui o seu *habitus*.

A reconstrução deste sistema de disposições conceptuais duradouras e transponíveis, integradoras de experiências passadas, a funcionar em cada momento como uma matriz capaz de resolver problemas semelhantes e de tomar microdecisões ajustadas na sala de aula, o microcosmos do professor, é efetuada “à medida de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações” (Perrenoud, 1993, p. 109), à semelhança do que também tem sido defendido por Sá-Chaves, anteriormente referido, “numa perspetiva de cenário [supervisivo] integrador, caracterizando-se por ser *não standard*” (2012, p. 12).

Aqui, a interpelação e o apoio do supervisor-par tomam um papel decisivo na sua reflexão e, conseqüentemente, na sua reconstrução.

A supervisão entre pares, colaborativa, promove uma nova visão de escola. Para Alarcão (2000) a escola é encarada como uma organização que aprende – uma escola aprendente e reflexiva – exigente, participativa, democrática, não esquecendo o seu passado e a sua matriz genética e em interação com o meio sociocultural envolvente, como um sistema aberto vivo, cumprindo com a sua missão.

### **2.3. A supervisão como processo emancipatório no desenvolvimento pessoal e profissional docente**

O docente, sendo um dos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, terá de se sentir implicado e responsável por ele e com poder de inovar e de tomar decisões que se fundamentem numa reflexão crítica, consciente e comprometida sobre a sua prática, a partir de uma autoanálise, mas sobretudo reforçada nos ciclos supervisivos entre pares – processo de empoderamento docente.

Este modelo de supervisão assente na observação na sala de aula e apoiada no questionamento crítico e reflexivo, desenvolvida em contexto de trabalho, proporciona aos professores sentir a responsabilidade na adaptação da escola a um mundo em constante mudança e, de perceberem a dimensão ética, política e transformadora da sua atividade.

De facto, este modelo de supervisão clínica, colaborativa e com prática reflexiva, permite que os professores, ao conscientizarem-se como profissionais, emancipem-se. E, como tal, reforçam a sua autonomia profissional e constituem um coletivo transformador social.

Oliveira-Formosinho (2002) refere que a supervisão influencia o crescimento de todos os membros da organização escola ao aumentar e ao potenciar as aprendizagens, tornando mais eficaz o espaço colaborativo. Para esta autora, a supervisão resulta de decisões e orientações políticas e organizacionais com o intuito de se construir uma escola vocacionada para o sucesso de modo a que os professores “renovem os conhecimentos ao ritmo que a sociedade de informação impõe” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 10).

Na continuidade deste pensamento vem uma redefinição de supervisão como a “dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho (...) através de aprendizagens individuais e coletivas” (Alarcão, 2009, p. 120).

O desenvolvimento profissional faz-se ao longo da vida, entendido como um processo, com os progressos e os recuos próprios associados a desafios e a constrangimentos experienciados pela pessoa no exercício da sua profissão.

Para Day (2001) “Tempo e oportunidades, bem como as disposições e capacidades dos professores para aprenderem com os outros no local de

trabalho e com os elementos fora da escola são fatores-chave no desenvolvimento profissional contínuo” (p. 45).

Perante a ocorrência de conflitos no exercício da atividade docente, a sua resolução por meio do questionamento e da reflexão crítica da prática, em que se procura analisá-la à luz de referentes teóricos e do saber-agir acumulado, permite uma tomada de decisão adequada.

A reflexão não se pode ficar pelo debruçar-se sobre o assunto. Vai mais além, pois implica que ao “ser desafiado, e ao mesmo tempo, apoiado por meio de interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças” (Zeichner, 2008, p. 543).

Deste modo, em contexto de ensino-aprendizagem-avaliação “a reflexão pressupõe que o professor problematize as justificações e implicações das suas opções” (Vieira, 2006, p. 17).

Para esta investigadora, uma das funções principais de supervisão será a de identificar os constrangimentos a uma educação transformadora, bem como descobrir o meio possível para colmatá-los.

Nesta perspetiva de supervisão com orientação transformadora, a dimensão relacional torna-se o ponto fulcral para a transformação da prática docente, de modo a que o supervisor-par, por meio de feedback assertivo, ajude o professor a tornar-se um auto-supervisor crítico do seu próprio desenvolvimento profissional, numa perspetiva de formação permanente.

A supervisão clínica, de natureza horizontal, realizada entre pares, com a defesa dos valores de colegialidade, confiança mútua, liberdade de pensamento, expressão e agir, autonomia e espírito crítico no ensino e no exercício do ciclo de supervisão, proporciona a emancipação individual e coletiva dos professores.

O ciclo de supervisão alicerçado na humildade intelectual de parte a parte considera a problematização dialógica das práticas compreendendo um trabalho de natureza colaborativa entre docentes para docentes, contrariando uma conceção hierárquica de supervisão, mais verticalizada, cujo enfoque se situa sobre o professor.

A supervisão, entendida como um exercício de formação permanente, desempenhará um papel transformador como processo de emancipação pessoal e profissional do docente, ao exigir o comprometimento do supervisor-par e do

professor “na construção de práticas democráticas e na crítica a diversas formas de poder que elas próprias corporizam” (Vieira, 2014, p. 15).

A colegialidade vertida na díade de supervisão propicia a criticidade do *habitus*, ao revisitar a experiência com novas lentes e dá lugar a uma abordagem centrada em processos de mudança dos profissionais que, indiretamente, afeta os alunos e, igualmente, a organização escola.

A supervisão entre pares, como processo de aprendizagem colaborativa, num espaço privilegiado de construção negociada dos saberes na docência, constitui inequivocamente uma via de emancipação.

A emancipação será um exercício dialógico entre profissionais determinados, responsáveis e comprometidos, cujos atores se formam democraticamente por referência a uma visão da Educação como vetor de transformação não só do profissional, mas também da comunidade local.

A supervisão visa a autonomia profissional conferindo ao professor o pleno gozo do exercício da sua profissão.

Vieira (2014) tem defendido uma visão democrática da educação – educação como transformação -, o que exige a construção de práticas democráticas e uma crítica a diversas formas de poder corporizadas entre os docentes.

Tal implica que se revise a experiência passada e a olhá-la numa perspectiva crítica num diálogo interior (autoscópico), mas igualmente se considere o confronto com as concepções e a prática dos outros, de modo que se promova “a desocultação, o escrutínio, a reconstrução e a eventual remoção de teorias, valores e práticas” (p. 16).

Neste sentido, Vieira (2006) ao desenvolver a pedagogia para a autonomia advoga que o professor num processo dinâmico, evolutivo e permanente de reflexão sobre a sua prática, será um profissional autónomo, concebendo-se como um intelectual crítico e agente de mudança e, que assim “formará sujeitos [alunos] autónomos consumidores críticos e produtores criativos de saberes” (p. 19).

## **CAPÍTULO III**

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo apresenta-se a fundamentação teórica da metodologia utilizada neste estudo, o desenho do estudo e os instrumentos elaborados com vista à recolha de dados. Explicita-se, ainda, o modo como se procedeu à recolha da informação.

#### **3.1. Fundamentação da metodologia adotada**

O presente estudo enquadra-se no tipo de metodologia qualitativa, uma vez que se assume como “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (Creswell, 2010, p. 26).

Face à problemática da presente investigação, estando o investigador com uma posição privilegiada no ambiente em que ela decorreu, por estar integrado nele, a metodologia qualitativa, pelas suas características, pareceu ser a mais adequada.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) e Creswell (2010) a metodologia qualitativa apresenta as seguintes características

- A fonte de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal e os participantes vivenciam a questão ou o problema que despertou o interesse do investigador;
- O investigador tem interações face a face no decurso do tempo do estudo;
- Os investigadores qualitativos fazem a recolha de múltiplas formas de dados, pessoalmente, por meio do exame de documentos, da observação ou da palavra escrita ou pronunciada;

- Os dados ao serem recolhidos sob a forma de palavra, é assumida como uma investigação descritiva e, posteriormente, os mesmos são analisados de forma indutiva, podendo ser organizados em categorias, em que o investigador dá maior importância ao significado, interessando-se, por isso, pelos processos que possam estar associados;

- O processo de investigação qualitativa não é rigidamente prescrito;

- Por fim, é desenvolvido um quadro complexo e holístico do problema ou da questão que está a ser estudado sob um conjunto interligado de lentes teóricas relacionadas com ele.

Ao realizar-se uma investigação qualitativa, acredita-se nas potencialidades que oferece. Permite a descrição e a compreensão dos problemas da prática e a análise dos processos dinâmicos associados, bem como possibilita o entendimento das particularidades do grupo face à fragilidade apontada.

Numa abordagem em que se pretende investigar a mudança de uma situação-problema, optou-se pelo paradigma ou conceção participativa defendida por Creswell (2010), que à semelhança de Coutinho (2015) que apresenta o paradigma (socio)crítico no qual se pressupõe a existência do conhecimento emancipatório, “conferindo-lhe um cariz muito mais interventivo” (p. 22).

Segundo este autor, a investigação participativa é prática e colaborativa porque é realizada com outras pessoas, concentra-se em produzir mudanças nas práticas e procura ser emancipatória na medida que ajuda as pessoas a libertarem-se de restrições que estejam a limitar o seu desenvolvimento.

Para Creswell (2010) “a pesquisa [investigação] reivindicatória proporciona uma voz a esses participantes, elevando sua consciência ou sugerindo uma agenda de mudança para melhorar suas vidas. Torna-se uma voz unida para a reforma e a mudança” (p. 33).

Quanto ao desenho de investigação ao se procurar uma coesão entre os procedimentos investigativos, a natureza e os objetivos do estudo, percebe-se que a investigação-ação (para a ação) seria a melhor estratégia de investigação.

De facto “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292).

Este desenho de investigação, que procura através da ação, dar respostas para um dado problema ou questão vai implicar a participação do professor investigador, bem como envolver os outros professores, numa indagação crítica das suas próprias práticas, estabelecendo-se uma relação colaborativa entre pares. Doravante, permite em certa medida que todos sejam objeto do seu próprio estudo.

Neste sentido, Máximo-Esteves (2008), ao referir-se ao envolvimento dos docentes na investigação da sua própria prática enumera os seguintes efeitos benéficos:

- Incremento de sentimentos positivos face ao ensino é à profissão;
- Despertar do sentimento da importância social do trabalho nas escolas;
- Crença nas suas capacidades e uma melhoria do seu desempenho profissional;
- Reforço das relações afetivas entre colegas;
- Maior aceitação da inovação, por via da participação, que, por sua vez, reforça a importância da vertente colaborativa da investigação-ação.

Além disso, aponta a evidência do desenvolvimento de comunidades profissionais colaborativas.

Neste sentido, a investigação-ação, com um regime colaborativo, desenrolada numa oficina de formação, ao promover com profundidade a compreensão dos contextos e, conseqüentemente, providencia que haja uma intervenção melhor informada sobre os mesmos.

Ao potenciar uma ação educativa emancipatória, é salientada uma dimensão política na medida que aponta para um compromisso ideológico e para um ativismo coletivo, no exercício da supervisão pedagógica e, também, da autonomia docente.

### **3.2. Caracterização do contexto em estudo**

Este estudo realizou-se na escola-sede de um agrupamento de escolas de Viana do Castelo, durante o ano letivo de 2015-2016.

A escola-sede inclui diferentes níveis de ensino como o 2º e 3º ciclos do ensino básico, um curso vocacional (ensino básico) e cursos científico-humanísticos do ensino secundário.

As áreas disciplinares estão organizadas em departamentos curriculares que estabelecem relações de interdependência e promovem uma articulação intradepartamental.

### **3.3. Participantes no estudo**

Com o fim de uma melhor compreensão do problema e da questão de investigação, para participantes neste estudo, optamos por uma amostra de conveniência, constituída por 15 docentes, cumprindo o requisito inicial por nós traçado o facto de estarem envolvidos no projeto de investigação professores dos quatro departamentos curriculares (Ciências Exatas, Naturais e Tecnologias, Ciências Sociais e Humanas, Línguas e de Expressões), entre os quais os respetivos coordenadores.

Desde os primeiros contactos com os professores, a ideia de colaborar neste estudo foi bem acolhida por todos. Os primeiros convites foram endereçados de maneira informal a diferentes colegas, em particular aos coordenadores de departamento curricular, solicitando-se que, por sua vez, dirigissem o convite/desafio a um outro par da mesma área disciplinar com o qual se sentissem à vontade, em que se revelasse uma relação de confiança recíproca entre ambos.

Estabeleceu-se um compromisso mais formal aquando da apresentação do primeiro instrumento de recolha de dados, através do pedido à Direção do Agrupamento de Escolas em que foi explicitado o objetivo do estudo (Anexo 1).

O professor investigador desempenhou um papel de participante completo, já que estudou “um contexto no qual participa integral e quotidianamente pela natureza do seu trabalho” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

O professor investigador procurou interagir com os outros participantes de forma natural, não intrusiva, nem manipulativa, pelo que, consciente do “efeito de observador” procurou estar concentrado no foco da questão central do seu estudo.

Contudo, o professor investigador, ao assumir o desempenho destes papéis (docência e investigação), procurou retirar vantagens dessa condição.

Como refere Máximo-Esteves (2008), por um lado, vencer as atitudes de resistência e, sobretudo, de reserva dos colegas, com o vínculo de confiança e

respeito com os participantes e, por outro lado compreender melhor e, em profundidade, o contexto, por se encontrar inserido nele.

Em seguida apresentamos uma súmula da caracterização pessoal e profissional dos participantes no presente estudo na tabela 1, após o levantamento de dados a partir da análise de fichas biográficas simplificadas (Anexo 2). Estas permitiram a caracterização mínima pessoal e profissional dos participantes, assegurando-se o anonimato. A informação recolhida reportou-se ao género e à idade dos participantes, assim como à sua formação académica, à situação profissional e ao tempo de serviço (contabilizado até 31 de agosto de 2015), tendo sido validada junto dos serviços administrativos.

Tabela 1 – Caracterização pessoal e profissional dos participantes (N = 15)

Características		f	%
Género	Feminino	10	66,7
	Masculino	5	33,3
Idade	dos 41 aos 45 anos	3	20,0
	dos 46 aos 50 anos	7	46,7
	dos 51 aos 55 anos	2	13,3
	dos 56 aos 60 anos	1	6,7
	dos 61 aos 65 anos	2	13,3
Formação académica	Bacharelato	1	6,7
	Licenciatura	11	73,3
	Mestrado	3	20,0
	Doutoramento	0	0,0
Tempo de serviço (contabilizado até 31 de agosto de 2015)	até 15 anos (inclusive)	0	0,0
	de 16 a 20 anos	3	20,0
	de 21 a 25 anos	6	40,0
	de 26 a 30 anos	5	33,3
	mais de 30 anos	1	6,7
Situação profissional	Professor/a do Quadro de Agrupamento	15	100,0
	Professor/a do Quadro de Zona Pedagógica	0	0,0
	Professor/a Contratado/a	0	0,0

Pela análise da tabela 1 constata-se que, em relação ao género, existe uma predominância do género feminino (66,7%).

É notório que a maior percentagem (46,6%) dos participantes encontra-se na faixa etária compreendida entre os 46 e os 50 anos. Realça-se o envolvimento de dois docentes acima dos 60 anos de idade.

No que se refere à formação académica observa-se que a maioria possui a Licenciatura (73,3%). Três docentes (20,0%) referiram que possuem o grau de Mestrado. Uma percentagem muito reduzida apresenta o Bacharelato (6,7%).

Nenhum dos participantes possui como habilitações académicas o doutoramento.

Em relação ao tempo de serviço, verifica-se que 40% dos participantes tem entre 21 e 25 anos de experiência e que 33,3% possui entre 26 e os 30 anos de serviço. Somente uma percentagem reduzida (6,7%) tem mais de 30 anos de experiência.

Todos os professores participantes são docentes do Quadro de Agrupamento (a lecionar na escola-sede).

Em síntese, verifica-se que os docentes participantes no estudo apresentam uma certa maturidade condicente com o seu tempo de serviço, sendo maioritariamente do género feminino e tendo como formação académica a licenciatura, relacionada com a sua formação inicial. No que diz respeito à situação profissional, o grupo participante apresenta-se numa situação estável.

Como se trata de um estudo que implica a interação com sujeitos, estão sempre igualmente presentes questões de ordem ética.

Estas questões colocam-se em todas as fases de uma investigação, nunca esquecendo o respeito pelo anonimato dos intervenientes, a confidencialidade de informação e a obtenção do consentimento informado.

O presente estudo teve a permissão da Direção, após pedido feito pelo professor investigador, no qual foi explicitado o objetivo e os benefícios para a organização.

A aceitação na participação neste estudo concretizou-se com a inscrição na oficina de formação (modalidade de formação contínua) precedida do preenchimento de um inquérito.

### **3.4. Os processos de recolha da informação**

Com a finalidade de recolha de dados para este estudo recorreu-se a instrumentos variados: o inquérito por questionário, as notas de campo (registos de observação) do professor investigador, os relatórios dos participantes/formandos produzidos no âmbito da oficina de formação e de documentos orientadores do Agrupamento.

Além da recolha de dados pretendeu-se, igualmente, com estes instrumentos obter informação necessária que permitisse a sua triangulação, tal como é recomendado por Bogdan e Biklen (1994).

A recolha de dados decorreu durante um ano letivo, com maior incidência no período de janeiro de 2016 a julho de 2016.

Durante a recolha de dados foram considerados os diferentes procedimentos de recolha de dados descritos por Creswell (2010), bem como todas as indicações de que “a recolha de dados centra-se na descrição, na descoberta, na classificação e na comparação” (Tuckman, 2005, p.932).

#### **3.4.1. A análise documental**

Os documentos revestem-se de uma importância fundamental para a compreensão da organização escola (agrupamento).

O Projeto Educativo do Agrupamento e o Plano Anual de Atividades, como documento operacionalizador, foram estudados no que diz respeito aos princípios formulados em relação à supervisão pedagógica e à importância atribuída à mesma. Neste sentido, estes documentos foram sujeitos a uma análise de conteúdo.

Os relatórios individuais relacionados com a oficina de formação também foram analisados consideradas as categorias com origem nos questionários e outras emergentes relacionadas com o processo de ação participativa e reflexiva realizada entre pares.

Embora as atas constituíssem um excelente suporte documental, optou-se por não se considerar neste estudo, uma vez que a supervisão pedagógica não constituiu assunto a ser tratado nas ordens de trabalho das reuniões das estruturas de gestão intermédia.

#### **3.4.2. O inquérito por questionário**

O recurso a este instrumento deveu-se ao facto de se pretender conhecer as representações que os docentes participantes possuíam sobre supervisão pedagógica e, conseqüentemente abarcar uma amostra em que se espelhem diversas opiniões e vivências/experiências relacionadas com a supervisão

pedagógica, tal como é referido por Ghiglione e Matalon (1993) “o inquérito por questionário surge como o melhor método para compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações” (p. 15).

A baixa existência de questionários relacionada com a temática em estudo levou à necessidade de se elaborar um questionário que foram verificados inicialmente por um painel de docentes com conhecimento e/ou experiência em supervisão pedagógica de outras escolas, não estando envolvidos no estudo. Após a análise crítica das notas, procedemos às alterações sugeridas, pelo que a nova versão foi sujeita à validação final por um painel de três docentes especialistas. Procedeu-se aos ajustamentos necessários, pelo que se finalizou o questionário constituído por três partes (*Parte I – Caracterização pessoal e profissional, Parte II – As ideias acerca do processo de supervisão pedagógica e Parte III – Experiência de práticas colaborativas e/ou de supervisão pedagógica*) distribuídas por três páginas.

Foi dado cumprimento à orientação de Ghiglione e Matalon (2005) que “para construir um questionário é necessário saber com exatidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que os diferentes aspetos da questão tenham sido bem abordados” (p. 115). Assim, foram garantidas a clareza, a pertinência e a adequação das questões do questionário com os objetivos do estudo.

Foi, ainda, solicitada a respetiva autorização de aplicação em meio escolar à Direção-Geral da Educação (DGE) em conformidade com o estabelecido no Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho. Inicialmente, o instrumento não foi aprovado por os técnicos da entidade considerarem que não estava assegurado o anonimato dos docentes participantes, nem da escola onde se realizaria o estudo, tendo sido entendido por eles que se poderia identificar os respondentes a partir dos dados de caracterização pessoal e profissional (havendo, por isso, conflito com a primeira parte do questionário), em anotação feita na plataforma eletrónica e por contacto telefónico pessoal.

Após a análise dos pontos de não conformidade, procedemos à retirada dos itens em causa, pelo que a primeira parte tomou a designação *Experiência em supervisão*, tendo obtido parecer favorável, pelo que foi autorizado sob o registo n.º 0523500001 no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar – MIME (Anexo 3).

O questionário foi estruturado, com questões abertas e fechadas, proporcionando respostas diretas relativas às informações pretendidas.

Na construção do questionário foram delimitados os respectivos objetivos (Quadro 1).

Quadro 1 - Estrutura, dimensões, objetivos e identificação das questões que integram o questionário

<b>Estrutura</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Identificação da questão</b>
Parte I: Experiência em supervisão	Caracterização profissional	Recolher informação de caráter profissional.	1.1.; 1.2.
Parte II: Ideias pessoais acerca do processo de supervisão pedagógica	Objetivos da supervisão pedagógica	Conhecer as ideias dos inquiridos sobre os objetivos de supervisão pedagógica.	1.
	Estratégias de supervisão pedagógica	Identificar as principais estratégias consideradas como mais adequadas pelos inquiridos.	2.
	Características do supervisor	Identificar as características do supervisor selecionadas pelos docentes inquiridos.	3.
	Funções do supervisor	Conhecer as ideias dos inquiridos quanto ao grau de importância atribuído no que se refere às funções do supervisor.	4.
Parte III: Experiência de práticas colaborativas e/ou de supervisão pedagógica	Entendimento sobre supervisão pedagógica	Conhecer as concepções dos inquiridos sobre supervisão pedagógica	1.
	Entendimento sobre prática colaborativa	Conhecer as concepções dos inquiridos no que diz respeito à prática colaborativa.	2.
	Observação de aulas (como observador)	Identificar a prática de observação de aulas e em que medida se realizou pelos docentes inquiridos, considerando o papel de observador.	3.1.
	Observação de aulas (como observado)	Identificar a prática de observação de aulas e em que medida se realizou pelos docentes inquiridos, considerando o papel de observado.	4.1.
	A prática colaborativa e/ou a supervisão pedagógica e o desenvolvimento pessoal e profissional	Identificar as ideias dos inquiridos acerca da prática colaborativa e da supervisão pedagógica relativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente.	5.; 6.
	A supervisão pedagógica e a melhoria da prática docente	Identificar as ideias dos inquiridos acerca da supervisão pedagógica na melhoria da prática docente.	7.

Cada questionário foi acompanhado por uma carta de apresentação dirigida a cada participante onde se explicava a sua finalidade e que era dada a garantia do anonimato e da confidencialidade, apelando para a honestidade das respostas (Anexo 4).

Todos os questionários (Anexo 5) foram preenchidos pelo próprio participante inquirido (neste caso, chamado de questionário de administração direta), entregue pelo professor investigador que se encarregou de prestar a todos os esclarecimentos úteis, como é referido por Quivy e Campenhoudt (2005).

Foram codificados, tendo sido atribuídos a cada um deles um código numérico, de modo a garantir o anonimato e a confidencialidade recomendados.

### **3.4.3. As notas de campo**

As notas de campo, neste estudo, estão associadas ao desenrolar da oficina de formação e, por este facto, foram tomadas durante o período da sua realização.

Constituem “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

No estudo em que a observação participante se torna evidente, os dados recolhidos confundem-se com as notas de campo.

Neste âmbito, Máximo-Esteves (2008) considera que em relação às notas de campo estão incluídos os registos descritivos efetuados de forma sistemática e centralizados no contexto, nas pessoas e nas suas interações em conformidade com o foco da questão central da investigação, bem como os apontamentos interpretativos e os tópicos que indiciam interrogações, sentimentos e impressões que emergem no decurso das observações.

A maioria das notas de campo deste estudo foram elaboradas num momento após a ocorrência e que denuncia alguma reflexividade/registo interpretativo, embora tenha havido o cuidado do seu registo enquanto a memória retinha os acontecimentos vividos. Outras resultaram do desenvolvimento comentado de tópicos anotados no momento da ocorrência do evento.

### **3.5. A ação de formação**

Entendeu-se que a realização de uma ação de formação contínua, na modalidade de oficina de formação, constituiria a melhor ação estratégica relacionada com o projeto de investigação-ação. Por um lado, daria resposta a um dos objetivos do Projeto Educativo no referente à prestação do serviço educativo com a vinculação dos professores participantes, e por outro lado, permitiria a possibilidade de partilhar a experiência de aprendizagem no curso em Supervisão Pedagógica pelo professor investigador com os seus pares no desempenho do papel de formador.

Além disso, esta modalidade de formação permite que haja uma transferência do centro de ação protagonizado pelo professor investigador-formador para o professor participante-formando/grupo de participantes formandos, conciliando o conteúdo mais teórico com a sua aplicação no contexto (prática).

“A transferência gradual de protagonismo é importante porque garante que o formando, aos poucos, vá assumindo responsabilidade e iniciativa no desenvolvimento, implementação e avaliação (...) aspeto fundamental para que o efeito da formação permaneça” (Peixoto, 2008, p. 258).

Com o apoio da Diretora do Centro de Formação Contínua de Viana do Castelo (CFCVC), concebeu-se e submeteu-se à acreditação da ação de formação ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, com 20 horas em sessões presenciais conjuntas e 20 horas em sessões de trabalho autónomo, perfazendo 40 horas, e que decorreu em sete meses, de fevereiro de 2016 a julho de 2016 (Anexo 6).

Considerou-se que a formação contínua deverá promover de modo inequívoco a qualidade do ensino, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, pelo que o desenvolvimento profissional dos docentes constitui a principal finalidade, conforme definido no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores - RJFCP (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro).

Para se atingir tal desiderato procurou-se fazer a articulação entre o Projeto Educativo, os resultados da avaliação do Agrupamento e as necessidades identificadas pelos professores/Conselho Pedagógico, exercida

num quadro de responsabilidade conjunta das estruturas de administração e gestão escolar.

A oficina de formação de acordo com o preconizado no Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação contínua na modalidade oficina de formação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua é “uma modalidade de formação contínua predominantemente realizada segundo componentes do saber-fazer prático ou processual” (1999, p. 1), estando orientada para se delinear ou consolidar procedimentos ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, como resposta mais adequada à melhoria das intervenções educativas do grupo de formandos participante e, ainda, assegurar a funcionalidade (utilidade) desses produtos para a transformação das práticas, sendo exigida, em ambas as situações a reflexão sobre as práticas desenvolvidas.

Este modelo de formação permite o desenvolvimento do professor nas dimensões pessoal, social e profissional, interligadas entre si. Assim, procura que o professor esteja aberto a novas atividades com um espírito que eleve a sua confiança e valorize positivamente o seu trabalho (dimensão pessoal); a (re)construção continuada do exercício da sua profissão potencia o reconhecimento do seu trabalho por todos na comunidade alargada (dimensão social) e, por fim, cria a necessidade para uma atualização regular, científica e didática, não só a partir da pesquisa individual, mas também com a realização do trabalho colaborativo, de modo a desenvolver novas ideias e novas práticas na sala de aula (dimensão profissional).

A dinâmica deste percurso de formação caracterizou-se por:

- ser uma formação centrada na atividade dos professores;
- ter sido realizada em contexto *in situ*, no local de trabalho dos participantes;
- dar resposta a uma necessidade de formação sentida/identificada e discutida nas estruturas intermédias de gestão;
- conter uma componente orientada para a reflexão e investigação das práticas desenvolvidas em ciclos de supervisão;
- ser colaborativa, proporcionando a partilha de experiências e de saberes entre pares;

- proporcionar uma ação transformadora e emancipatória de cada um em particular e do grupo;

- ter sido desenvolvida num regime democrático em que houve uma negociação transparente e assertiva na discussão do seu calendário e do seu horário.

Ao longo das sessões presenciais, para além da explicitação conceptual e da reflexão sobre a intervenção realizada na componente autónoma (metodologia clínica, dialógica e reflexiva), promoveram-se discussões sobre excertos de autores de referência na área da supervisão pedagógica, conceção e construção de dispositivos de supervisão e a realização de exercícios teórico-práticos.

Na componente autónoma foi realizada a intervenção em contexto profissional dos ciclos supervisivos (com três observações entre pares), numa perspectiva de supervisão horizontal, com o acompanhamento devido do formador investigador.

O percurso formativo encontra-se explicitado nos quadros seguintes (Quadro 2 e Quadro 3).

Quadro 2 – Cronograma/Sequência das sessões presenciais da oficina de formação

SESSÕES PRESENCIAIS			
Sessão	Data	Conteúdo/Atividade	Duração
1	Fevereiro 2016	> Aplicação do questionário. > Apresentação do plano de formação e avaliação. ↳ Conceitos e cenários de supervisão ⊕ Trabalho de grupo afim: relato/partilha da experiência como supervisionado	2,5h
2	Fevereiro 2016	↳ Perfil do supervisor ↳ Supervisão vertical e supervisão horizontal. ↳ Supervisão documental ⊕ Participação no elenco do perfil.	2,5h
3	Fevereiro 2016	↳ Processos supervisivos/ <b>estratégias de supervisão</b> - Planos de aula/planificações disciplinares e de atividades conjuntas - Narrativas profissionais (→ reflexão escrita) - Diários colaborativos - Portefólio reflexivo - Observação de aulas - Naturalista (inferências) & focada ( <i>check-list</i> com frequências) - Investigação-ação ⊕ Análise de textos de apoio	2,5h
4	Março 2016	⊕ Análise e discussão no grande grupo do 1º ciclo de supervisão (interesse; constrangimentos) ⊕ Trabalho de grupo: apresentação e (re)construção de grelhas de observação naturalista	2,5h

5	Abril 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Análise e discussão no grande grupo do 2º ciclo de supervisão (pontos fortes e pontos fracos)</li> <li>☛ Trabalho de grupo: apresentação e (re)construção de grelhas de observação focada</li> </ul>	2,5h
6	Abril 2016	☛ Visionamento de uma <b>aula gravada</b> e aplicação da grelha (interesse; constrangimentos)	2,5h
7	Maio 2016	☛ Análise e discussão no grande grupo do 3º ciclo de supervisão (pontos fortes e pontos fracos)	2,5h
8	Junho 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Discussão dos temas</li> <li>☛ <b>O trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica</b> no desenvolvimento pessoal e profissional do docente.</li> <li>☛ <b>A escola reflexiva/a escola aprendente.</b></li> <li>&gt; Avaliação institucional da formação</li> <li>&gt; Balanço do projeto de investigação-ação</li> </ul>	2,5h
		TOTAL	20h

Quadro 3 – Cronograma/Sequência das sessões de trabalho autónomo da oficina de formação

TRABALHO AUTÓNOMO			
Sessão	Data	Conteúdo/Atividade	Duração
1	Fevereiro/Março 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ 1º Ciclo de supervisão:</li> <li>Escrita narrativa: A=1h + B=1h</li> <li>Feedback: A=1h + B=1h</li> <li>Reflexão conjunta (após reescrita): A=1h /1h + B=1h/1h</li> </ul>	4h (A/B)
2	Março/Abril 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ 2º Ciclo de supervisão:</li> <li>Plano de aula e descrição da turma: A=60' + B=60'</li> <li>Observação: A=45' (+ 45') + B=45' (+ 45')</li> <li>Reflexão: A=45'/45' + B=45'/45'</li> </ul>	4h (A/B)
3	Abril 2016	☛ Trabalho de grupo par: (re)construção/ adaptação de grelhas de observação focada	2h
4	Abril/Maio 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ 3º Ciclo de supervisão:</li> <li>Plano de aula e descrição da turma: A=60' + B=60'</li> <li>Observação: A=90' + B=90'</li> <li>Reflexão: A=45'/45' + B=45'/45'</li> </ul>	4h (A/B)
5	Junho 2016	☛ Trabalho de grupo afim: análise e discussão de textos de apoio temáticos e do projeto de investigação-ação.	4h
6	Junho 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Finalização do dossiê (reflexivo) individual</li> <li>&gt; Elaboração do relatório crítico institucional da formação</li> </ul>	2h
			20h

Devemos referir que:

um dos professores participantes no presente estudo manifestou o desejo de não obter os créditos da formação acreditada e o respetivo certificado de formação, justificando-se que não pretendia, num futuro próximo, estar vinculado a qualquer compromisso relacionado com o exercício da supervisão pedagógica instituída formalmente (Nota de campo – Registo 4).

As narrativas, como estratégia de supervisão, permitem a (meta)reflexão do professor ao escrever e reescrever e, também, serve de relato dos problemas, sucessos e anseios enfrentados na profissão.

Verificar-se-á um espelhamento dos valores, das ações e da sua compreensão do mundo. Dar-se-á conta do seu *habitus*.

Permitirá uma introspeção ao conhecimento e à aceitação de si mesmo, e deste modo, há um momento de reflexão que constitui indubitavelmente uma oportunidade de autoformação.

Este efeito é potenciado quando se dá uma partilha com o outro ou numa comunidade (grupo), em que ao escutar os outros - um novo olhar -, os professores param para pensar sobre a sua prática, sobre os seus valores, sobre as suas conceções.

O comentário do outro provoca um efeito de espelho, ao devolver imagens/reflexos ao autor, o que facilita a consciencialização de crenças e ações, a partilha de perceções e processos de compreensão da ação (Moreira, Durães & Silva, 2006, p. 140).

Ao ser respeitada a singularidade de cada um, haverá uma abertura de espírito à dialogicidade em que se aprende com as experiências/vivências dos outros numa perspectiva de formação continuada ao longo da vida.

Com este confronto e revisão das crenças, conceções e práticas dá-se uma oportunidade para a (des)(re)construção no sentido da melhoria da prática.

Na formação pretendeu-se fazer a iniciação dos formandos à escrita reflexiva, pelo que se solicitou uma narrativa na qual se descrevesse e se fizesse uma reflexão de uma aula ou de um episódio de uma aula das suas turmas do ano letivo presente.

A observação de aulas constitui outra das estratégias de supervisão utilizada na oficina de formação. Neste caso implica a presença do outro [supervisor-par] que registará o que se passa na sala de aula, durante um tempo letivo, encontrando-se ao fundo da sala, com uma postura o mais neutral, sem qualquer interação com os alunos, de modo a passar-se despercebido.

Registrará tudo o que se passa na sala de aula ou somente aquilo a que foi combinado previamente e que preocupa o professor. Também poderá registrar somente incidentes críticos ou alguma situação positivamente excepcional.

No encontro de pré-observação, o professor apresenta uma breve contextualização da turma a partir do Plano de Turma e alguma informação pertinente, bem como uma referência sucinta do conteúdo a lecionar, de modo a que o supervisor-par possa estar suficientemente esclarecido.

É elaborada a planta da sala onde estão indicados/codificados os alunos e sinalizada a posição de observação. Também é assinalada informação relativa ao dia, horário (turno/tempo letivo) e sala da observação.

Os professores informaram e elucidaram os alunos de que se realizaria em data próxima um exercício de supervisão relacionado com o professor, de modo a que a aula em que estivesse presente o outro docente [supervisor-par] decorresse com a maior naturalidade.

No encontro pós-observação, preferencialmente decorrido no mesmo dia da observação, mas não logo após o tempo de observação, o professor foi o primeiro a expor, de modo livre, e numa perspetiva crítica, tanto quanto possível, sobre a aula que decorreu. Posteriormente, o supervisor-par abordou a aula/prática do colega a partir dos seus registos, solicitando esclarecimentos em opções/tomadas de decisão ocorridas. Num ambiente de respeito mútuo trocaram ideias sobre os melhores caminhos a seguir, considerando a turma e a matéria a lecionar, e reviram as ações de compromisso para o próximo ciclo de supervisão. A este propósito Reis (2011) refere que

A observação e a discussão de aula constituem fatores decisivos na promoção da reflexão sobre a prática, no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, na melhoria da ação educativa. Tanto professores observados como [professores] observadores beneficiam da observação e da discussão de aulas (p. 7).

No segundo ciclo de supervisão, na oficina de formação, realizou-se um exercício de observação naturalista.

Este tipo de observação apresenta-se com uma dimensão prospetiva na identificação de padrões que possibilitem o crescimento do professor, sendo

efetuada nas circunstâncias habituais do seu quotidiano. É “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural” (Estrela, 1994, p. 45).

Deste modo, com este exercício procurou-se, por um lado que a díade professor – supervisor-par definisse o constrangimento mais premente, porventura já detetado/referido anteriormente na narrativa, e por outro lado, que ambos experienciassem que o exercício de observação livre é uma tarefa árdua.

Com este exercício pretendeu-se que “supervisor registre a maior quantidade de informação possível sobre as atividades realizadas, os métodos de ensino utilizados, as interações estabelecidas e outros aspetos observados [...] permitindo um “retrato” pormenorizado da aula observada” (Reis, 2011, p. 30).

Para tal foi elaborado uma grelha de observação para este fim, tendo sido validada a partir de modelos de grelhas de observação de fim aberto (Reis, 2011, p. 30) e de fichas de observação da classe ou de grupos de alunos na aula (Estrela, 1994, pp. 266-268).

No terceiro ciclo de supervisão recorreu-se à estratégia supervisiva da observação focada. De acordo com Reis (2011), este tipo de observação

centra-se num foco de observação específico (entusiasmo, estratégias de ensino, clareza, organização e gestão, interação, ambiente de sala de aula) [em que se] apresenta uma lista de comportamentos dos professores observáveis na sala de aula e de indicadores desse aspeto específico em análise (p. 40).

O foco da observação centrou-se em aspetos relativamente aos quais o professor observado desejou obter comentários e sugestões de melhoria, tendo sido discutidos no seguimento dos anteriores ciclos de supervisão.

A grelha de observação focada foi elaborada, com uma negociação crítica e reflexiva na díade, tendo por base alguns dos exemplos apresentados pelo professor-investigador-formador e que foi validada num exercício de observação de aulas gravadas em vídeo e disponíveis na Internet.

Ressalva-se que a indicação dos comportamentos a observar/a registar foi feita numa perspetiva de impactos positivos, e que por isso, ao ser uma mais-valia, “podendo orientar e auxiliar os professores na planificação das aulas” (Reis, 2011, p. 40).

Na componente teórica da formação também foram abordadas as estratégias de supervisão do portefólio (reflexivo), os estudos de casos e a investigação-ação.

O portefólio, como coleção organizada dos documentos da nossa prática (planificações curriculares e de atividades, planos de aula, fichas de trabalho, instrumentos de avaliação, registos de incidentes, grelhas de observação, relatórios pedagógicos), à qual se podem juntar registos reflexivos sistemáticos relacionados com todos os aspetos da nossa vivência na escola/na turma, proporciona-nos uma visão longitudinal do nosso percurso e permite-nos reorientá-lo no sentido da melhoria do trabalho após um inevitável confronto com as evidências ali presentes, e conseqüentemente, contribui para a melhoria das aprendizagens dos nossos alunos e para uma construção melhor da cultura de escola.

Na formação, para um conhecimento demonstrativo da estratégia, optou-se pela constituição de um portefólio do grupo de formação, cujas reflexões poderiam ser referenciadas nos relatórios individuais dos professores formandos e do professor investigador.

Os documentos resultantes da intervenção (planos de aula, instrumentos de registo em supervisão pedagógica – narrativas, observações, grelhas de compromisso –) constituem evidências do exercício de supervisão pedagógica entre pares num contexto de práticas colaborativas e foram importantes para a (des)(re)construção do conceito de supervisão pedagógica, para a formação de professores reflexivos colaborativos e para a mudança do *ethos* de escola na direção de uma organização aprendente.

No que concerne aos estudos de casos, estes foram referidos no sentido de se constituírem como exemplos de investigações acerca de professores de reconhecido mérito na sua abordagem ao processo de ensino-aprendizagem e no relacionamento com os seus alunos (estudos de caso do tipo biográfico), ou ainda, situações ou contextos de aprendizagem, onde aclaradas as estratégias utilizadas que proporcionaram o sucesso de uma turma (estudos de caso do tipo situacional) e, que desse modo, podem ser objeto de análise e de reflexão individual ou em grupo nos “ninhos de supervisão”.

A investigação-ação como estratégia de supervisão surge como “um dispositivo teórico-metodológico de estímulo e incentivo à participação e

mudança inovadora” (Alves & Pereira, 2014, p. 2531) se revela como estratégia válida da escola atual, sobretudo porque contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional docente e, conseqüentemente, para a melhoria das aprendizagens. É mais complexa, contudo mais enriquecedora, pois projeta uma ação transformadora da prática, em que professor e supervisor-par indagam sobre as práticas, identificando/reformulando o problema/constrangimento, planificam em conjunto a intervenção, analisam e refletem sobre essa intervenção e, por fim, revisitam aquela intervenção na procura de mais e melhor prática.

Como refere Moreira (2001) a este propósito,

A investigação-ação de tipo colaborativo envolve o profissional na compreensão aprofundada e intervenção informada sobre os seus contextos de atuação, o que vem conferir uma direção potencialmente emancipatória à ação educativa (Moreira, 2001, p. 147).

### **3.6. Tratamento e análise da informação**

Os questionários e os relatórios individuais de formação foram codificados numericamente.

Para o tratamento dos dados conseguidos dos documentos, dos questionários, das notas de campo relativas às observações efetuadas pelo professor investigador e dos relatórios individuais de formação elaborados pelos professores participantes recorreu-se a uma “descrição analítica segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2006, p. 29).

Recorreu-se, assim, à análise de conteúdo pois permite tratar de forma metódica a informação recolhida que apresente um certo grau de complexidade.

A organização do conteúdo implicou a elaboração/definição de categorias que, ao constituírem-se como “uma espécie de gavetas ou rubricas significativas (que) permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (Bardin, 2006, p. 32).

Como referem Quivy e Campenhoudt (2005), ao associarmos o cálculo de frequências relativas ou das ocorrências dos termos ou temas evocados – as

nossas categorias -, conferindo precisão e estabilidade analítica, permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações, sobretudo importante quando assume um papel de investigador participante.

Recorreu-se a categorias decorrentes dos objetivos do estudo e da literatura, deixando espaço para aquelas que emergissem da análise da informação.

No que concerne à categorização, foram seguidas as recomendações de Bardin (2006) respeitando as qualidades definidas por si: a exclusão mútua; a homogeneidade; a pertinência; a objetividade e a fidelidade e, a produtividade.

São apresentadas as categorias de análise de conteúdo utilizada em cada um dos instrumentos de investigação.

Para os questionários:

O sistema de categorização teve em consideração os objetivos delineados para o questionário (Tabela 2).

Para os itens de resposta fechada (escolha múltipla ou escalar), as opções de resposta ou os graus foram usados como categorias de resposta, para o seu “apuramento sob a forma de tabelas de frequência” (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 231).

No caso das questões abertas, também se teve em conta as categorias emergentes do processo de análise para a classificação das diferentes respostas para cada pergunta. Além disso, utilizou-se a categoria “Não respondeu” quando não se obteve qualquer resposta à questão formulada.

Tabela 2 – Categorias de análise consideradas nos questionários

<b>Em relação a:</b>	<b>Categorias e subcategorias (respostas)</b>
Experiência em supervisão	- Exercício de supervisão - Tempo de experiência na supervisão
Ideias acerca do processo de supervisão pedagógica	- Objetivos de supervisão - Características do supervisor pedagógico - Funções do supervisor pedagógico - Estratégias de supervisão
Experiência de práticas colaborativas e/ou supervisão pedagógica	- Entendimento sobre supervisão pedagógica - Entendimento sobre práticas colaborativas - Prática colaborativa e/ou supervisão pedagógica e o desenvolvimento pessoal e profissional - Prática colaborativa apoiada pela supervisão pedagógica entre pares e o desenvolvimento pessoal e profissional - A supervisão pedagógica e a melhoria da prática docente

Para os documentos orientadores do Agrupamento:

A informação recolhida através da análise do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades teve como objetivos identificar a importância conferida à supervisão pedagógica e perceber o nível de profundidade de atuação estabelecido para esta atividade na escola (agrupamento).

Deste modo, as categorias estipuladas foram as seguintes (Tabela 3):

Tabela 3 – Categorias de análise consideradas nos documentos orientadores do Agrupamento

<b>Categorias</b>
- Importância da supervisão pedagógica no contexto escolar - Nível de profundidade estabelecido.

Os relatórios individuais relacionados com a ação de formação também foram analisados, cuja informação foi tratada de acordo com as categorias de análise explicitadas na tabela 4:

Tabela 4 – Categorias de análise consideradas nos relatórios individuais de formação

<b>Categorias</b>
- Concepções acerca do processo de supervisão pedagógica; - Posicionamento sobre as estratégias de supervisão; - Entendimento face à prática colaborativa e/ou supervisão pedagógica na melhoria da prática docente; - Intenção de replicar no(s) ano(s) subsequente(s).

Para as notas de campo do professor investigador:

Uma vez que se realizou uma observação não estruturada no decorrer do percurso de formação, optou-se por uma grelha de registo de observação naturalista, tendo sido feitas anotações dos acontecimentos em ação e dos documentos produzidos, de acordo com os aspetos de interesse para a investigação.

A análise da informação foi tratada conforme com o sistema de categorias inscrito na tabela 5:

Tabela 5 – Categorias de análise consideradas nas notas de campo

<b>Categorias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posicionamento do professor participante face às características/funções do supervisor pedagógico;</li> <li>- Posicionamento do participante face à prática colaborativa e/ou supervisão pedagógica;</li> <li>- Concepções acerca do processo de supervisão pedagógica.</li> </ul>

### 3.7. Cronograma do estudo

Apresenta-se o quadro sistematizador da investigação organizada em duas fases (Quadro 4).

Na primeira fase procedeu-se à elaboração e à aplicação do inquérito por questionário aos professores participantes. Numa segunda fase, o presente estudo desenvolveu uma oficina de formação, de acordo com a questão central da investigação, com a colaboração dos professores participantes, contemplando num primeiro momento uma breve explicitação conceptual da supervisão pedagógica e, num segundo momento, a intervenção em sala de aula, de três ciclos de supervisão pedagógica, com a (re)construção de dispositivos de supervisão, com o apoio do professor investigador/formador.

Quadro 4 – Cronograma do estudo

<p><b>1ª Fase</b></p> <p><b>Questionário</b></p> <p>Professores participantes dos quatro departamentos curriculares na escola-sede</p>
<p>⇩</p>
<p><b>2ª Fase</b></p> <p><b>Oficina de formação</b></p>
<p>1º Momento: Enquadramento conceptual da supervisão pedagógica</p>
<p>2º Momento: Ciclos de supervisão pedagógica entre pares</p>
<p>1º Ciclo de supervisão pedagógica – narrativa episódica com feedback do supervisor par</p>
<p>2º Ciclo de supervisão pedagógica – observação naturalista entre pares</p>
<p>3º Ciclo de supervisão pedagógica – observação focada entre pares</p>

## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo é efetuada a apresentação, análise e discussão dos dados obtidos por aplicação dos diferentes instrumentos e da ação de formação estratégica utilizada neste estudo.

Num primeiro momento, indicamos os dados relativos à experiência em supervisão dos participantes, as suas ideias acerca do processo de supervisão pedagógica e a experiência de práticas colaborativas e/ou de supervisão pedagógica, a partir do inquérito por questionário aplicado a todos os participantes.

Em seguida, apresentamos o resultado da análise documental e, por fim, apresentamos a informação obtida relacionada com o percurso de formação.

#### 4.1. Dados obtidos a partir do inquérito por questionário

Os dados da primeira parte do questionário relacionados com a experiência em supervisão encontram-se representados nos gráficos 1 a 3.



Gráfico 1 – Experiência em supervisão (N = 14)

A maioria dos professores participantes (71,4%) respondeu afirmativamente quanto à experiência em supervisão, como se pode observar no gráfico 1.

Alguns destes respondentes foram supervisores de diferentes modos, como se pode constatar por análise do gráfico 2, pelo deram mais do que uma resposta.

Nenhum dos participantes referiu a investigação em supervisão, a supervisão das atividades de enriquecimento curricular e o acompanhamento da profissionalização em serviço/exercício no desempenho da função supervisiva.



Gráfico 2 – Exercício da função de supervisão (N = 10)

Esta experiência em supervisão resume-se ao exercício de um curto período de tempo (de um a cinco anos) para a quase totalidade dos professores respondentes afirmativamente. Somente um docente (10%) indicou que a sua experiência é mais alargada – de seis a dez anos. Nenhum participante assinalou uma experiência superior a dez anos (Gráfico 3).

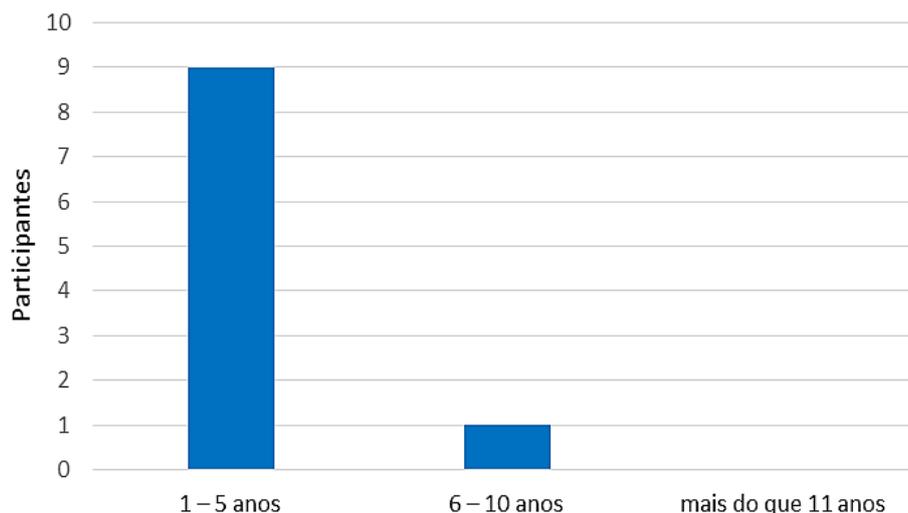


Gráfico 3 – Tempo de experiência como supervisor (N = 10)

Em relação à segunda parte do questionário – *Ideias acerca do processo de supervisão pedagógica* – os resultados obtidos encontram-se explanados nas diferentes tabelas e gráficos abaixo apresentados.

Tabela 6 – Objetivos da supervisão pedagógica (N = 14)

Objetivos	f*	%
<b>Promover a aprendizagem da profissão.</b>	5	11,9
<b>Interligar a teoria e a prática.</b>	3	7,1
<b>Elucidar práticas.</b>	4	9,5
<b>Aprofundar conhecimentos didáticos.</b>	2	4,8
<b>Orientar estágio/prática pedagógica.</b>	1	2,4
<b>Avaliar os processos de ensino e aprendizagem.</b>	1	2,4
<b>Criar condições para o professor se desenvolver humana e profissionalmente.</b>	4	9,5
<b>Desenvolver a reflexão.</b>	10	23,8
<b>Analisar criticamente os programas, textos de apoio, entre outros.</b>	0	0,0
<b>Promover a criticidade face à atividade docente.</b>	4	9,5
<b>Desenvolver a investigação-ação.</b>	0	0,0
<b>Avaliar o desempenho docente.</b>	0	0,0
<b>Colmatar deficiências da formação académica.</b>	0	0,0
<b>Coordenar o departamento curricular.</b>	0	0,0
<b>Melhorar a prática docente.</b>	8	19,0
<b>Outro.</b>	0	0,0

\* Os inquiridos deram mais do que uma resposta.

Ao analisarmos a tabela 6 podemos constatar que 23,8% dos professores participantes consideraram como objetivo mais importante da supervisão pedagógica *Desenvolver a reflexão*.

*Melhorar a prática docente*, um objetivo generalista que constitui em si uma finalidade da supervisão pedagógica, acolheu a preferência de 19% dos professores.

Em terceiro lugar surge o objetivo *Promover a aprendizagem da profissão* com 11,9%, denotando que o cenário de imitação artesanal está presente nas representações dos professores, provavelmente associado à imagem dos núcleos de estágio integrado da formação inicial, que no passado a escola acolheu com grande intensidade.

Possivelmente, no seguimento deste entendimento relativamente à formação inicial, encontram-se, também, indicados os objetivos *Elucidar práticas* com 9,5% e *Orientar estágio/prática pedagógica* que acolheu 2,4%.

Com uma tendência mais crítica e transformadora, os objetivos *Promover a criticidade face à atividade docente* e *Criar condições para o professor se desenvolver humana e profissionalmente*, foram destacados cada um com 9,5%.

Numa perspetiva de melhoria da prática foram assinalados os objetivos *Interligar a teoria e a prática* com 7,1%, *Aprofundar conhecimentos didáticos*, com 4,8% e *Avaliar os processos de ensino e aprendizagem*, com 2,4%.

Os objetivos *Analisar criticamente os programas, textos de apoio, entre outros*; *Desenvolver a investigação-ação* e *Coordenar o departamento curricular* não foram considerados como objetivos da supervisão pedagógica.

É de salientar que notamos que os objetivos mais associados à ideia de avaliação - *Avaliar o desempenho docente* e *Colmatar deficiências da formação académica* - foram rejeitados pelos professores respondentes.

Tabela 7 – Características do supervisor pedagógico

Características	f *	%
Símbolo de autoridade	0	0,0
Experiente	5	11,9
Conhecedor da teoria	2	4,8
Treinador	1	2,4
Orientador	7	16,7
Empático	4	9,5
Conselheiro	6	14,3
Gestor de tensões	0	0,0
Reflexivo	4	9,5
Criativo	2	4,8
Promotor da confiança	11	26,2
Controlador	0	0,0
Avaliador	0	0,0
Outro.	0	0,0

\* Os inquiridos deram mais do que uma resposta.

Da análise da tabela 7 constata-se que a característica mais salientada pelos participantes foi a do supervisor pedagógico como *promotor da confiança* (26,2%). Em seguida, foi a de ser *orientador* (16,7%), muito próxima do atributo seguinte, ser *conselheiro* (14,3%). Não podemos deixar de referenciar que o supervisor pedagógico também deve ser *experiente* (11,9%).

Entre outras características que mereceram referência pelos participantes assinalam-se as de um supervisor *empático* (9,5%), *reflexivo* (9,5%), *conhecedor da teoria* (4,8%) e *criativo* (4,8%).

Também foi assinalado o facto de ser *treinador* (2,4%), provavelmente associado à preparação sistemática para o exercício profissional.

Nenhum dos participantes indicou o supervisor como *símbolo de autoridade*, *gestor de tensões*, *controlador* e *avaliador*, em consonância com resultados anteriores ao rejeitar uma associação do supervisor que se identifique com o paradigma da avaliação de desempenho docente, parecendo contrapor à ideia generalizada de identificar a supervisão com a avaliação de desempenho, (esta) mais associada ao desempenho da função de coordenação de departamento.

Pela análise pode-se inferir que se encontram vinculados como modelos de supervisão, de acordo com os cenários de Alarcão (2003), o clínico e o pessoalista, muito provavelmente relacionado com a experiência em supervisão de alguns participantes já atrás referida, entrando um pouco em contradição com os resultados anteriores.

Além disso, algumas destas características mais evidenciadas reforçam uma ideia de vinculação afetiva, uma proximidade da relação com o Outro.

Para uma análise genérica de todas as funções do supervisor pedagógico optamos por contabilizar todas as pontuações atribuídas pelos respondentes para cada uma das funções elencadas e fazer a sua ordenação considerada do mais importante para o menos importante. Notando que a pontuação máxima para a função mais importante seria de 56 pontos e para a menos importante 14 pontos, os resultados obtidos estão assinalados no gráfico 4.

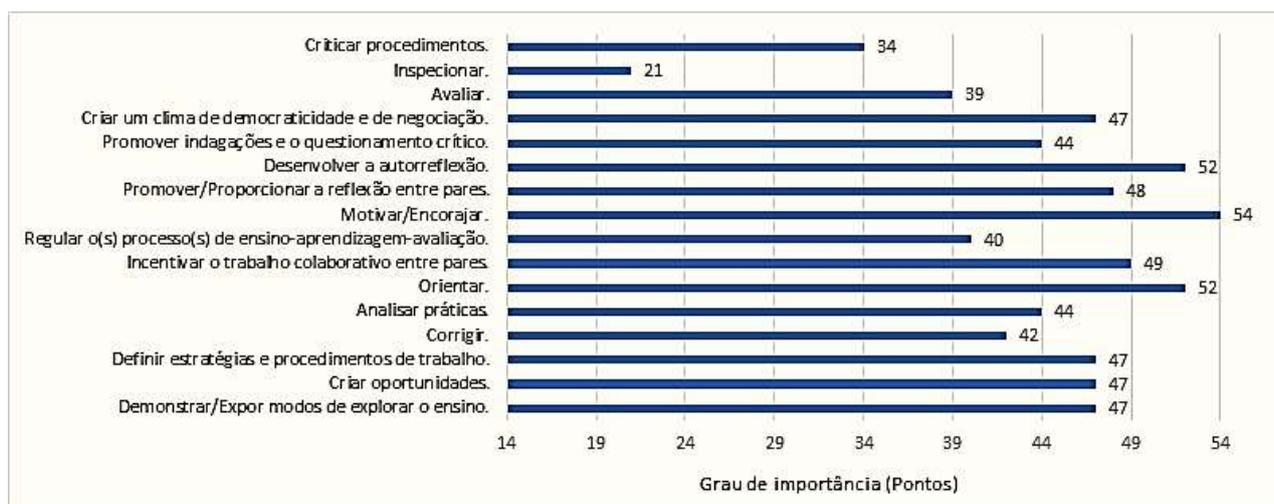


Gráfico 4 – Grau de importância relativa às funções do supervisor pedagógico

Podemos constatar, pela análise do gráfico 4, que os participantes consideraram como mais importante (54 pontos) a função *Motivar/Encorajar*. Verificamos, ainda, que os participantes entenderam como significativa a função *Desenvolver a autorreflexão* (com 52 pontos), em *ex aequo*, a função *Orientar*. Em terceiro lugar, com 49 pontos, foi indicada a função de *Incentivar o trabalho colaborativo entre pares*. E muito próximo, em quarto lugar, com 48 pontos, a função *Promover/Proporcionar a reflexão entre pares*.

Seguidamente, num grupo de funções que indiciam um trabalho colaborativo ou de maior proximidade, foram assinaladas as funções *Criar um clima de democraticidade e de negociação*, *Definir estratégias e procedimentos de trabalho*, *Criar oportunidades* e *Demonstrar/Expor modos de explorar o ensino*, todas com 47 pontos, e ainda, *Promover indagações e o questionamento crítico* e *Analisar práticas* (44 pontos).

As funções mais associadas à uma identificação da supervisão com o paradigma da avaliação foram menos nomeadas – *Corrigir* (42 pontos), *Regular os processos de ensino-aprendizagem-avaliação* (40 pontos), *Avaliar* (39 pontos), *Criticar procedimentos* (34 pontos) e *Inspecionar* (21 pontos).

Ao conjugarmos estes dados com os anteriores vemos reforçada a ideia dos cenários clínico e pessoalista, agora acompanhados do cenário reflexivo, em que se pretende dar uma ênfase reflexiva às orientações e ao apoio prestado pelo supervisor. Indo ao encontro de Alarcão, Leitão & Roldão (2009) que referenciam

uma supervisão eco-clínica, reflexiva que integra feedbacks orientadores da ação e do pensamento de um modo interativo, dialógico, o qual ajuda a compreender o que se faz e se observa através do questionamento e da reflexão conjuntas (p. 6)

Daqui se depreende que não existe um cenário de supervisão pedagógica definido que se sobressaia, embora possamos apontar que as características reflexivas e de promoção da confiança, por haver associada uma postura crítica e negociadora condicente com uma cumplicidade entre pares, indicie no horizonte um cenário mais propício à promoção de ações transformadoras suportadas pela supervisão pedagógica.

Tabela 8 – Estratégias de supervisão pedagógica

Estratégias	f*	%
Observação das práticas.	5	11,9
Observação e análise das práticas.	10	23,8
Análise e discussão das planificações/planos de aula.	7	16,7
Encontro com questionamento e (auto)reflexão	8	19,0
Narrativas profissionais com reflexão escrita.	4	9,5
Diário de bordo.	1	2,4
Portefólio reflexivo.	2	4,8
Ciclo de supervisão clínica.	0	0,0
Investigação (investigação-ação)	1	2,4
Estudo de casos.	4	9,5

\* Os inquiridos deram mais do que uma resposta.

Da análise da tabela 8 podemos constatar que a *observação e análise das práticas*, com 23,8%, é a estratégia mais indicada. Em segundo lugar, é referido o encontro com questionamento e (auto)reflexão, com 19%.

De salientar que o *ciclo de supervisão clínica* não obteve nenhuma indicação. Tal facto estará relacionado com a não compreensão do termo “clínico” usado em supervisão.

Salienta-se que as estratégias - *diário de bordo*, *narrativas profissionais com reflexão escrita* e *portefólio reflexivo* - apresentam valores muito baixos, podendo ser indicadores da relutância à escrita (com uma certa exigência de introspeção e de reflexividade pessoal), pelo que são estratégias preteridas.

Relativamente aos *estudos de casos*, o valor obtido é interessante, provavelmente relacionado com a pesquisa individual de histórias de vida que possam apresentar boas práticas, uma mais-valia para o seu aporte profissional.

Destaca-se, ainda, que a investigação-ação não é uma estratégia de supervisão interessada pelos participantes, pois não é habitual entre os docentes.

Na terceira parte do questionário – Experiência de práticas colaborativas e/ou supervisão pedagógica – foram apuradas conceções acerca das práticas colaborativas e de supervisão pedagógica em vista à melhoria da prática docente e, conseqüente, promoção da qualidade do ensino.

Tabela 9 – Entendimento sobre supervisão pedagógica

	<i>f</i> *	%
<b>Partilha de materiais.</b>	2	11
<b>Partilha de experiências/vivências.</b>	2	11
<b>Promoção da qualidade do ensino.</b>	2	11
<b>Acompanhamento/Orientação pedagógica.</b>	3	17
<b>Promoção da reflexão/autorreflexão</b>	5	28
<b>Melhoria da prática docente.</b>	3	17
<b>Cooperação/Trabalho colaborativo.</b>	1	6

\* Os inquiridos deram mais do que uma resposta.

A tabela 9 mostra-nos o entendimento dos participantes em relação à supervisão pedagógica e constatamos que, em primeiro lugar é apontada a promoção da reflexão/autorreflexão (com 28%), não sendo consentâneo com as opções de estratégia de supervisão pedagógica mais indicadas, contudo, coerente com o objetivo mais importante da supervisão pedagógica indicado pelos participantes.

Em seguida, a partilha de materiais e de experiências/vivências, em conjunto, totalizam 22%. O acompanhamento/Orientação pedagógica surge em terceiro lugar com 17%.

Entendidas como supervisão pedagógica foram mencionadas as suas finalidades. Também foi aludida como trabalho colaborativo (6%).

Tabela 10 – Entendimento sobre prática colaborativa

	<i>f</i> *	%
<b>Discutir algum assunto entre colegas do seu grupo de trabalho.</b>	3	7
<b>Confrontar ideias.</b>	2	5
<b>Confrontar situações relacionadas com a profissão.</b>	3	7
<b>Partilhar recursos.</b>	5	12
<b>Partilhar experiências/vivências.</b>	5	12
<b>Planificar em grupo.</b>	3	7
<b>Observar aulas.</b>	0	0
<b>Refletir com os pares.</b>	12	29
<b>Elaborar instrumentos de trabalho em conjunto.</b>	6	14
<b>Realizar projetos em comum.</b>	3	7
<b>Outro.</b>	0	0

\* Os inquiridos deram mais do que uma resposta.

Da análise da tabela 10 observamos que *refletir com os pares* constitui o entendimento mais referido sobre práticas colaborativas (29%). Em segundo lugar surge a elaboração de instrumentos de trabalho em conjunto obtendo 14%. Em terceiro lugar temos o *partilhar de recursos* e o *partilhar de experiências/vivências* com 12%.

A discussão/confronto de ideias ou de situações relacionadas com a profissão e a planificação em grupo também são referidas a par da realização de projetos em comum (com uma frequência a variar entre os 5 e os 7%).

Salienta-se que a observação de aulas não foi considerada pelos participantes como prática colaborativa.

Em síntese, percebemos que a prática colaborativa resume-se à partilha, à reflexão e à elaboração em conjunto de instrumentos de trabalho. Muito relacionado com o que é feito no espaço/tempo de trabalho colaborativo no horário semanal dos docentes.

Tabela 11 – A prática colaborativa e/ou a supervisão pedagógica e o desenvolvimento pessoal e profissional

	<i>f</i>	%
<b>A observação conducente à reflexão pode permitir a melhoria da prática docente.</b>	5	36
<b>Possibilita o aprofundamento e a melhoria da prática docente.</b>	7	50
<b>Há um acompanhamento e desenvolvimento da confiança entre pares.</b>	2	14

No que se refere à prática colaborativa e/ou supervisão pedagógica e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, a análise das respostas abertas, permitiu-nos notar que metade dos participantes referiu que “possibilitam o aprofundamento e a melhoria da prática docente”, enquanto que para 36% (com 5 registos) a “observação conducente à reflexão pode permitir a melhoria da prática docente”. Dois respondentes (14%) assinalaram que nelas “há um acompanhamento e desenvolvimento da confiança entre pares”.

Tabela 12 – A prática colaborativa apoiada pela supervisão pedagógica entre pares influencia o desenvolvimento pessoal e profissional

	<i>f</i>	%
<b>Permite a partilha de experiências, materiais e de boas práticas.</b>	7	50
<b>Desencadeia a componente reflexiva, podendo eliminar a resistência acrítica.</b>	4	29
<b>Incrementa a confiança e conseqüente segurança na prática docente.</b>	3	21

Em relação à prática colaborativa apoiada pela supervisão pedagógica entre pares influencia o desenvolvimento pessoal e profissional, metade dos participantes referiu que “permite a partilha de materiais, experiências e de boas práticas”. 29% dos professores responderam que a prática colaborativa apoiada pela supervisão pedagógica “desencadeia a componente reflexiva, podendo eliminar a resistência acrítica” (pelo menos, a reserva) dos docentes em relação à supervisão pedagógica.

Por fim, 21% assinalam o incremento da confiança e consequente segurança na prática docente.

Tais perspetivas, no nosso entender, reforçam um cenário de supervisão pedagógica assente na orientação e no apoio, pese embora a presença da componente reflexiva exigida.

Tabela 13 – A prática da supervisão pedagógica entre pares promove a melhoria da prática docente

		<i>f</i>	<i>F<sub>ac</sub></i>	%
<b>Sim</b>	<i>“Dá-nos outra visão das nossas práticas.”</i>	1	1	
	<i>“Há um confronto de ideias/situações relacionadas com a profissão.”</i>	2	3	
	<i>“Ao requerer um trabalho comum na partilha e na reflexão permite o incremento da prática docente.”</i>	7	10	71,4
<b>Não</b>	<i>“Existem variáveis que podem não permitir à condução de uma melhoria da prática docente”.</i>	1	1	
	<i>“...se for confundida com a avaliação de desempenho”.</i>	1	2	14,2
<b>Não respondeu</b>		2	2	14,2

Pela análise da tabela 8 constata-se que dois registos negativos (14,2%), por um lado, “se for confundida com a avaliação de desempenho” (Q10), e por outro lado, “existem variáveis que podem não permitir à condução de uma melhoria da prática docente” (Q9).

Do grupo, 71,4% dos participantes (com 10 registos) afirmam positivamente salientando-se que ajuda a ver como são desenvolvidas as práticas e a melhorá-las.

## **4.2. A supervisão pedagógica nos documentos orientadores**

Na análise dos documentos orientadores do Agrupamento podemos constatar que no Projeto Educativo a supervisão pedagógica está referenciada no eixo de intervenção da prestação do serviço educativo, constituindo uma importância alta no contexto escolar.

De modo a elevar a qualidade do [processo de] ensino-aprendizagem como objetivo estratégico, foram apontadas duas ações: (i) Promover a observação cooperada [leia-se colaborativa] da prática pedagógica e (ii) Implementar equipas de supervisão pedagógica entre pares de natureza colaborativa que se fizeram refletir no Plano Anual de Atividades.

Tal facto revelou, quanto a nós, a pretensão do Agrupamento em procurar privilegiar a supervisão pedagógica entre pares numa atuação do microcosmos sala de aula e a aprofundar a supervisão instituída verticalmente, não se limitando a uma supervisão documental realizada a nível da coordenação departamental.

## **4.3. Análise da informação relacionada com a formação**

Aqui será apresentada e analisada a informação obtida das notas de campo elaboradas pelo professor investigador e dos relatórios individuais dos participantes relativos à formação.

### **4.3.1. Das notas do investigador**

No decurso da ação de formação acreditada, o professor investigador, no papel de formador, fez um conjunto de registos, um por sessão, e outros circunstanciais, que foi sujeito a uma análise de conteúdo, tendo sido estabelecidas três categorias de análise: (i) Posicionamento do professor participante face às características/funções do supervisor pedagógico; (ii) Posicionamento do participante face à prática colaborativa e/ou supervisão pedagógica e (iii) Conceções acerca do processo de supervisão pedagógica.

No que se refere à primeira categoria de análise, o professor investigador percebeu que no grupo está vincada a postura e funções de apoio e de encorajamento do supervisor pedagógico no seu exercício, já atrás enunciado.

Todos os registos, [...] tiveram um feedback, a maioria dos quais positivos, apoiando e elogiando a ação do seu par. [...] Dos feedbacks apresentados, dois têm conselho/indicação de uma ação para a situação problema relatada (Nota de campo – Sessão 4).

Na realização de um exercício prático acerca do posicionamento quanto aos estilos de supervisão (Glickman, 2010), a maioria, 46,6%, ficou-se pelo estilo colaborativo e não diretivo, caracterizando-se sobretudo pelo “encorajar”, “dar opinião” e “ajudar a encontrar soluções”, pelo podemos inferir um cenário colaborativo e pessoalista, com alguma reflexão.

Quanto ao posicionamento dos professores participantes face à prática colaborativa e/ou supervisão pedagógica pudemos perceber que a prática colaborativa está presente como dado adquirido no exercício das funções docentes. Também foi mencionado que

“alguns grupos disciplinares (...) analisam e preparam fichas de trabalho e testes, considerando as metas e o grupo de turma em mão, sobretudo no espaço/tempo do trabalho colaborativo” (Nota de campo – Sessão 2).

A reforçar esta ideia temos:

“Todos os colegas apresentaram previamente ao seu par a caracterização da turma a ser observada, o plano de aula e a respetiva planta” (Nota de campo – Sessão 5).

Contudo, foram apontados constrangimentos que persistem e que é preciso dirimir quando se avança para um processo de supervisão pedagógica:

“Reconheceu-se que é difícil partilhar com o Outro, mesmo sendo aquele com quem temos mais confiança” (Nota de campo – Sessão 4)

“Como referiu um dos colegas, é importante que ambos [o supervisor e o seu par] estejam a usar a mesma codificação” (Nota de campo – Sessão 6)

Na última sessão formativa, no debate, concluiu-se que existe espaço para se desenvolver o processo de supervisão pedagógica na escola:

“Os colegas referiram que, efetivamente, o espaço/momento de trabalho colaborativo poderá potenciar a supervisão pedagógica” (Nota de campo – Sessão 8).

Em relação à última categoria, concepções acerca do processo de supervisão pedagógica, podemos verificar que o grupo manifestou um entendimento generalizado da supervisão como “um acompanhamento mais próximo e mais continuado, com uma transformação progressiva da cultura de escola” (Nota de campo – Sessão 8).

Como anteriormente já foi referido, verificou-se a não compreensão do termo “clínico” usado em supervisão. Contudo, durante a conceptualização da supervisão pedagógica na formação, alguns participantes com experiência como supervisores

referiram que a supervisão era desenvolvida em quatro momentos: planificação/preparação prévia das aulas (...); observação de aulas com registo dos aspetos mais relevantes (...); análise e discussão da aula observada (...) e, reorientação das práticas (Nota de campo – sessão 2).

De facto, os ciclos de supervisão clínica associados a uma postura de criticidade democrática acabaram por ser reconhecidos pelos participantes como uma estratégia potenciadora de transformação da escola como organização aprendente.

#### **4.3.2. Dos relatórios dos participantes formandos**

Toda a ação de formação acreditada termina na elaboração de um relatório reflexivo acerca do percurso formativo, cujo conteúdo foi analisado de acordo com as seguintes categorias: (i) Concepções acerca do processo de supervisão pedagógica; (ii) Posicionamento sobre as estratégias de supervisão; (iii) Entendimento face à prática colaborativa e/ou supervisão pedagógica na

melhoria da prática docente e (iv) Intenção de replicar no(s) ano(s) subsequente(s).

No que se refere à primeira categoria de análise - Conceções acerca do processo de supervisão pedagógica -, alguns professores participantes limitaram-se a referir que a problemática da supervisão pedagógica é um tema tão amplo e transversal que não se pode reduzir à avaliação (e classificação), aspeto que foi demasiado valorizado ultimamente.

“Julguei que supervisão pedagógica não implicava colaboração, partilha de dúvidas, encorajamento, apoio, mas apenas avaliação. Pelos vistos estava enganado” (R10).

Um dos professores participantes invocou no seu relatório de formação uma significação diferente para a supervisão, dado que esta grafia conduzirá sempre para a noção de uma hierarquia contradizendo a pretensão da sua implementação entre pares e, que por isso, prefere o termo “*ecovisão*, como a capacidade de ver por dentro tanto a nós próprios como à realidade que nos circunda” (R13).

A maioria dos participantes reconheceu, de forma mais ou menos explícita o que dois professores participantes escreveram acerca da supervisão pedagógica:

“a supervisão entre pares de natureza colaborativa pode ser um bom meio para se compreender o que ‘se faz menos bem’ e modificar práticas letivas menos eficazes” (R9).

“fez-me refletir sobre a nossa postura individualista no ensino, práticas que temos de mudar para que ensinar se torne mais atrativo” (R2).

Os participantes referiram que na supervisão pedagógica é necessário haver um bom relacionamento entre o supervisor e o seu par, que se manifesta entre outros aspetos no respeito recíproco pelo trabalho do colega, estarem recetivos aos pontos de vista divergentes e, sobretudo, ambos não terem medo da “mudança”, de modo a não fecharem-se em si mesmos e “cristalizarem-se”.

No tocante ao posicionamento sobre as estratégias de supervisão, segunda categoria de análise, os professores participantes realçaram a

importância das reflexões que se fazem na prática docente, pelo que se pode ter uma ideia mais assertiva da forma como se evoluiu.

Quanto à estratégia da narrativa escrita, embora se reconheça todo o seu valor descritivo que potencia a análise e a procura de compreender o porquê e estudar alternativas, acabou por ser preterida pela exigência da necessidade de se ter tempo, “um tempo só para nós”, o que é muito difícil nos dias de hoje.

Relativamente à observação naturalista, “pelo trabalho realizado revela-se extremamente cansativa (...) Acho que dificilmente a repetiria” (R4).

Quanto à observação focada, “após um trabalho apurado e concertado de seleção dos indicadores [parâmetros] a observar e da escala de observação [frequências], foi uma oportunidade de potenciar alguns dos nossos pontos fortes e de aperfeiçoamento profissional” (R14).

Tal convicção veio do facto de que a observação de aulas só faz sentido sabendo o que se vai observar.

Na terceira categoria de análise, entendimento face à prática colaborativa e/ou supervisão pedagógica na melhoria da prática docente, verificamos a ideia generalizada que no trabalho colaborativo e na supervisão pedagógica a partilha, análise e reflexão conjuntas promoveriam inquietações conducentes a um enriquecimento da prática docente (ampliando o habitus do professor) e que potencia a formação de pequenas comunidades aprendentes e, conseqüentemente numa teia de interações, uma escola globalizante reflexiva.

Muitos participantes expressaram-se que o caminho a seguir é deixar a atitude individualista, não retirando o mérito pessoal e profissional de cada um:

“Sempre achei que a prática letiva devia ser partilhada pois entendo que é possível fazer uma reflexão que leva à melhoria das práticas letivas” (R10).

Relativamente à intenção de replicar no(s) ano(s) subsequente(s) a experiência de supervisão pedagógica, quarta categoria de análise, metade dos participantes responderam afirmativamente esta pretensão, tanto mais que se iniciou um processo na escola e que é preciso capitalizar, sobretudo por ser desafiante.

Ora, três destes participantes reforçaram a ideia de ser necessário vencer algumas reservas de outros colegas e que o processo de supervisão pedagógica deva ser implementado progressivamente de modo a que num futuro próximo

seja uma atividade normal entre os docentes, à semelhança do que se passou com o espaço/momento do trabalho colaborativo.

Outros manifestaram-se entusiasticamente pelo propósito de dar continuidade nos anos subsequentes,

“Estou convicto que colocarei em prática o que aprendi nesta formação”  
(R12).

A outra metade dos participantes não se pronunciou quanto a este item.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES**

No presente capítulo apresentamos as principais conclusões retiradas do estudo efetuado. Assim, propomo-nos explicitar o nosso contributo para a investigação em supervisão no que se refere da importância para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e a melhoria da prática docente, refletindo-se na elevação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Iremos igualmente referir as principais limitações e os constrangimentos que tivemos de enfrentar durante a realização do presente estudo, apresentando algumas recomendações no sentido de destacar potencialidades e perspectivas de desenvolvimento.

#### **5.1. Conclusões do estudo**

Ao avançarmos com as conclusões do estudo desenvolvido devemos salientar o desafio aceite e que a experiência proporcionada permitiu a todos os participantes envolvidos um crescimento pessoal e profissional.

Ora, caberá a cada um, no seu discernimento, a decisão pessoal de capitalizar o aprendizado conseguido no período de tempo da investigação com os seus pares de modo a fortalecer as práticas colaborativas, emancipatórias e de questionamento crítico a fim de promover não só o seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas igualmente a melhoria da qualidade das aprendizagens na escola enquanto comunidade organizada aprendente e reflexiva.

Relativamente ao primeiro objetivo do estudo “Diagnosticar concepções e práticas de supervisão colaborativa”, os resultados apontam para existência de um mosaico de experiências diversas em supervisão, tanto relacionadas com a

formação inicial ou a profissionalização, como funcionalmente exigida nos dias de hoje como a coordenação departamental. É de referir que no grupo não se observou confrontos entre estas vivências, muito provavelmente devido ao facto de todos os participantes pertencerem ao quadro do Agrupamento, com muitos anos de serviço e que estão juntos há um tempo significativo.

Tal facto permitiu que partilhassem essas mesmas experiências e, assim, enriquecendo o seu patamar profissional. Também permitiu (re)construir a gramática escolar, ao se definir a cultura organizativa, exigindo-se um tempo comum e próprio para a supervisão pedagógica.

As conceções de supervisão pedagógica situaram-se fundamentalmente num estilo de cariz colaborativo, enquadrado em cenários clínico e pessoalista, assentes no encorajamento e na motivação recíproca entre pares, embora se notasse traços de reflexividade.

As análises críticas das práticas e as reflexões foram cuidadas havendo um respeito notório pelo trabalho e pela identidade profissional (competência e experiência) do par, denotando um esforço para que não houvesse confusão com uma avaliação e classificação do desempenho profissional.

No que diz respeito aos objetivos “Implementar um dispositivo de supervisão pedagógica horizontal”, “Envolver os professores participantes num processo ativo de supervisão pedagógica” e “Fornecer aos professores participantes as técnicas e os instrumentos que lhes permitam realizar autonomamente o processo de supervisão”, foram plenamente conseguidos com a realização da oficina de formação.

A ação de formação contínua permitiu não só o fornecimento de técnicas e instrumentos que permitissem a realização autónoma do processo de supervisão, como proporcionou aos professores participantes o prémio da acreditação do percurso formativo.

Além disso, proporcionou uma experiência pessoal e profissional, reforçando as práticas colaborativas entre pares em ciclos de supervisão clínica sem a existência de hierarquias formais, tendo sido esse o desiderato com a presença dos coordenadores.

Em cada ciclo de supervisão pedagógica entre pares foram trabalhadas deferentes técnicas e instrumentos (reflexão escrita, observação naturalista e, por fim, observação focada) que possibilitou o questionamento crítico, a

(auto)reflexão sobre a ação e a (re)construção de teorias e práticas em contexto supervisivo num espaço de diálogo franco e aberto, e desse modo, potenciando a conscientização da necessidade de mudanças no sentido da melhoria das práticas, e conseqüente, crescimento pessoal e profissional.

Deste modo, a ação de formação desenvolvida no contexto, com uma interação dialógica e, ao mesmo tempo de confronto com as práticas e os referenciais teóricos dos outros, permitiu uma ligação próxima dos professores participantes nas atividades envolvendo-os e, desenvolvendo um percurso sutil de investigação-ação sobre si mesmos.

Tanto que, se reconhece que a investigação-ação parte de um desígnio de procura de mudanças, já referidas anteriormente no relatório de avaliação externa e reconhecidas pelo grupo.

Conforme refere Barros (2012), esta estratégia de investigação/intervenção/formação é adequada ao se verificar na investigação e reflexão em conjunto acerca de problemas definidos para se ter uma intervenção mais sustentada no sentido da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao último objetivo de estudo “Avaliar as alterações das concepções e práticas de supervisão horizontal promovida num contexto de escola aprendente”, o presente estudo potenciou relações mais contextualizadas garantindo uma cultura de colaboração e, por conseguinte, a constituição de “ninhos de supervisão”, em que os professores participantes manifestaram o interesse em dar continuidade às práticas de supervisão colaborativa entre os mesmos pares, e feito o desafio a outros colegas, arrastando-os para o processo supervisivo numa experiência mais coletiva.

Em suma, o presente estudo realizado na escola permitiu destacar as seguintes potencialidades e perspetivas de desenvolvimento:

- (i) A constituição de um pretexto para refletir sobre metodologias/práticas pedagógicas;
- (ii) A partilha de saberes e estratégias focada na prática letiva;
- (iii) O reconhecimento, por parte dos docentes envolvidos, da relevância da prática de observação de aulas contextualizada enquanto processo de desenvolvimento profissional;

- (iv) A constituição de “ninhos de supervisão” como pequenas comunidades reflexivas, (re)construindo saberes e práticas, numa organização aprendente potenciadora de ações transformadoras da mudança assentes nas práticas colaborativas no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes;
- (v) O facto de ter sido uma experiência inédita e pioneira na escola;
- (vi) Experiência de docentes como par pedagógico ou em coadjuvação, que exige trabalho colaborativo e uma interação mais intimista e constante na prática, permite uma visão mais próxima da supervisão pedagógica horizontal entre pares.

Entre os constrangimentos entendemos salientar:

- (i) A dificuldade de compatibilizar horários para a observação de aulas, embora se tenha conseguido ultrapassar pela exigência preconizada pela formação com recurso a permutas;
- (ii) Alguma dificuldade dos docentes em fazer uma apreciação mais distanciada e objetiva das práticas e decisões pedagógicas;
- (iii) A dificuldade de conciliar o espaço/tempo do percurso formativo, ação estratégica do presente estudo, com as obrigações e compromissos dos participantes na escola, além dos interesses na sua vida pessoal e familiar;
- (iv) Alguma cristalização nas conceções e nas práticas, aumentando as reservas em relação à supervisão pedagógica;
- (v) Apesar da compreensão acerca da supervisão pedagógica, que para muitos está associada à formação inicial/à profissionalização, além do fantasma da avaliação do desempenho docente que ainda paira no subconsciente dos docentes, o que faz retrair um envolvimento mais autêntico nos processos de supervisão pedagógica;
- (vi) Inexistência de um espaço/tempo dedicado à supervisão pedagógica, apesar do reconhecimento da sua importância pelas lideranças intermédias e de topo e do que está preconizado na legislação.

Os resultados obtidos confirmam a existência de indícios de mudança nas práticas dos professores ao ter reforçado o trabalho colaborativo com maior troca de opiniões, partilha de ideias e de materiais, maior abertura e proximidade na reflexão.

Tal significa que a supervisão pedagógica entre pares permitiu o avanço de uma (ainda não consolidada) transformação dos participantes e dos seus contextos de trabalho em contextos de aprendizagem partilhada, e consequente mudança e crescimento pessoal e profissional.

Estes resultados confirmam, ainda, que se potenciou o desenvolvimento da organização escola.

## **5.2. Limitações do estudo**

Um estudo que se propõe averiguar e promover uma ação transformadora nas práticas docentes baseadas em processos sistemáticos de supervisão horizontal apoiados em práticas colaborativas, emancipatórias e de questionamento crítico num intervalo de tempo limitado obviamente que apresenta algumas limitações.

Neste sentido, apresentamos, de seguida, aquelas que se nos afiguraram mais relevantes e que, de algum modo, puderam condicionar a execução e os resultados do estudo:

- (i) A existência de mecanismos de práticas de trabalho em conjunto assentes, em muitas vezes, na divisão de tarefas, aliada ao “facto de exercermos a docência, ao longo de uma vida, em modos solitários (Roldão, 2014, p. 2);
- (ii) Alguma relutância oculta no que diz respeito à prática supervisiva, com muitas reservas em relação à observação de aulas, em que “a supervisão se associou muitas vezes mais a dimensões de controlo do que de melhoria organizacional e desenvolvimento profissional” (Roldão, 2014, p. 1);
- (iii) O receio não confesso de uma exposição ao Outro;
- (iv) O avesso à mudança de práticas e, mesmo, à inovação e à criatividade, preferindo uma certa estabilidade no exercício profissional (que, por vezes, conduz à “cristalização”);

- (v) Algum comodismo na carreira, de certo modo por se encontrar estagnada e sem perspectivas/desafios de interesse, induzindo uma baixa consciência crítico-reflexiva do desempenho profissional

### **5.3. Recomendações**

Face aos resultados obtidos neste estudo pareceu-nos que será pertinente reforçar a importância da supervisão pedagógica de cariz horizontal apoiada em práticas colaborativas.

Para que a reflexão seja consistente, além de contribuir para a compreensão dos fenómenos educativos, é preciso a garantia da continuidade dos processos supervisivos. Tal só é possível com condições propícias no trabalho escolar e com um clima organizacional que promova um tempo (necessário) para uma reflexão crítica séria e contextualizada havendo repercussões nas relações entre os diferentes atores da comunidade aprendente.

Ao criar laços entre as diferentes partes da organização conseguir-se-á um espírito de profissionalidade crítica, colaborativa, partilhada, participativa e emancipatória. Assim, teremos uma valorização de ações conjuntas capazes de mudanças nos contextos escolares.

Por conseguinte, será oportuno promover novos estudos sobre as alterações produzidas no *ethos* de escola e quais os impactes da ação transformadora nas práticas docentes num estudo longitudinal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I., Leitão, A., & Roldão, M.C. (2009). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1 (3), 02-29.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.

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

Alves, A. & Pereira, F. (2014). Investigação-ação e formação contínua de professores: das possibilidades de construção cooperativa das dinâmicas educacionais na escola. Acedido em julho de 2016. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71112>

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, P. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. (Tese de doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (1999). *Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação contínua na modalidade Oficina de Formação*. Acedido em dezembro de 2015. Disponível em <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Regulamento%20para%20acredita%C3%A7%C3%A3o%20e%20credita%C3%A7%C3%A3o%20de%20ac%C3%A7%C3%B5es%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20na%20modalidade%20Oficina%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Danielson, C. (2007). *Melhorar a prática profissional: um quadro de referência para a docência*. (2ª ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

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

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2016). *Perfil do Docente 2014/2015*. Lisboa: DGEEC.

Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T.; Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Cadernos da Formação de Professores - 5. Porto: Porto Editora.

Fortin, M.-F. (2003). *O processo de investigação*. (3ª ed.). Loures: LUSOCIÊNCIA - Edições Técnicas e Científicas.

Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática*. (4ª ed. 1ª reimp). Oeiras: Celta Editora.

Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2010). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach*. 8ª ed. Boston: Pearson.

Goodson, I. (2015). *Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2013). *Avaliação externa das escolas. Relatório*. Porto: Área Territorial de Inspeção do Norte.

Liston, D. & Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata.

Machado, E.A., Alves, M. P., & Gonçalves, F. R. (Org.) (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: DE FACTO Editores.

Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Marchão, A. (2011). Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? PROFFORMA 3, 1-6. Acedido em junho de 2017. Disponível em [http://cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/pdf\\_03/es\\_06\\_03.pdf](http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_06_03.pdf)  
<http://hdl.handle.net/10400.26/2124>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. EDUSER: *Revista de Educação, Inovação, Investigação em Educação* 2(2), 66-83. Acedido em julho de 2016. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3962/1/A%20Investiga%C3%A7%C3%A3o-ac%C3%A7%C3%A3o%20como%20suporte%20ao%20desenvolvimento.pdf>

Ministério da Educação. (2007). Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho (Define regras relativamente à autorização da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular para aplicação de questionários ou outros inquéritos em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público). Lisboa: Diário da República, 2ª série, n.º 140 – 23 de julho de 2007, p. 20798.

Ministério da Educação e Ciência (2014). Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores). Lisboa: Diário da República, 1ª série, n.º 29 – 11 de fevereiro de 2014, 1286-1291.

Moreira, M. A. (2009). A Avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In Vieira, F. et al (orgs), *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação*. Actas do Encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia, 4. Braga:CIED, 241-258.

Moreira, M. A. (2001). Para a inovação das práticas supervisivas. Um programa de formação de supervisores pela investigação-acção. In Roldão, M. C. & Marques, R. (orgs), *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora, 137-149.

Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Oliveira, L. (1997). A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In Sá-Chaves (org), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 91-106.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A supervisão na formação de professores – da sala à escola (1º vol.)*. Porto: Porto Editora.

Paiva, J., Morais, C., & Paiva, J. (n.d.). Peter Senge: um autor com referências importantes para a pedagogia contemporânea. Porto: Universidade do Porto. Texto de apoio à unidade curricular de Multimédia e Comunicação em Ciência. Acedido em março de 2015. Disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/personal/jcpaiva/disc/mcc/rec/03/05/01/petersenge.pdf>.

Peixoto, A. M. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: actividades laboratoriais em ciências físicas*. Penafiel: Editorial Novembro.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. (2ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Acedido em julho de 2015. Disponível em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub>.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.

Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão? In Machado, J. & Alves, J. M. (orgs), *Coordenação, supervisão e liderança: Escola, projectos e aprendizagens*. Porto: Universidade Católica Editores, 36-47. Acedido em maio de 2015. Disponível em <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Coordena%C3%A7ao%20Supervisao%20Lideran%C3%A7a.pdf>

Sá-Chaves, I. (Org.) (2005). Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. (4ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. (3ª ed.). Aveiro: UA Editorial.

Silvestre, P. A. (2011). *A supervisão pedagógica na dinâmica da prática reflexiva e os novos modelos de aprendizagem*. (Dissertação de mestrado não publicada). Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em Educação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, F. (1993). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Acedido em março de 2015. Disponível em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm#Caderno1>.

Vieira, F. (Org.) (2014). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de supervisão*. Santo Tirso: DE FACTO Editores.

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In *Educação & Sociedade*, 29, (103), 535-554. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

**Pedido de autorização à Direção**

Barroselas, 14 de janeiro de 2016

Ex.<sup>ma</sup> Senhora

Diretora do Agrupamento de Escolas de Barroselas

Estou a desenvolver um projeto de investigação-ação relativo à ação transformadora na supervisão entre pares: um exercício de supervisão horizontal, no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (Instituto Politécnico de Viana do Castelo). No sentido de identificar as representações que os docentes possuem sobre a supervisão pedagógica solicito a V. Ex.<sup>a</sup> a autorização para aplicar um questionário, que junto em anexo.

De modo a garantir todas as regras de anonimato e de confidencialidade dos dados será atribuída uma codificação dos seus respondentes e os resultados decorrentes da aplicação deste instrumento terão uma utilização estritamente académica.

Agradeço desde já, todo o interesse que este assunto lhe tenha merecido, bem como todo o tempo que com ele tenha despendido.

Os meus cumprimentos,

[Mestrando em Supervisão Pedagógica, pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, n.º 15149]

ANEXO:  
Questionário

**FICHA BIOGRÁFICA SIMPLIFICADA**

*Caraterização pessoal e profissional*

Código: \_\_\_\_\_

Para responder ao conjunto de questões que se seguem coloque um X no  que melhor reflete a sua situação, ou responda nos espaços indicados.

**1. Género:**

- Feminino
- Masculino

**2. Idade**

\_\_\_\_\_ anos

**3. Formação académica:**

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra, Qual? \_\_\_\_\_

**4. Tempo de serviço (contabilizado até 31 de agosto de 2015)**

\_\_\_\_\_ anos

**5. Departamento curricular a que pertence:**

- Ciências e Tecnologias
- Línguas
- Ciências Sociais e Humanas
- Expressões

## Pedido de autorização do inquérito – MIME (DGE)



### Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início > Registrar inquérito > **Confirmação**

**Inquérito registado com sucesso.**  
O pedido de autorização vai ser analisado pela DGIDC, sendo notificado via e-mail, para os endereços da entidade e do interlocutor, da conclusão da análise.

**Identificação da Entidade / Interlocutor**

Nome da entidade:

Nome do interlocutor:

E-mail do interlocutor:

**Dados do Inquérito**

Número de registo:

Designação:

Descrição:

Objetivos:

Periodicidade:

Data do início do período de recolha de dados:

Data do fim do período de recolha de dados:

Universo:

Localidade de observação:

Método de recolha de dados:

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Inquérito aplicado pela entidade:

Instrumento de inquirição:

Nota metodológica:

Outros documentos:

*Registo efectuado em 21-12-2015*

### Carta de apresentação do questionário ao professor participante

Barroselas, 20 de janeiro de 2016

Caro colega,

Estou a desenvolver um projeto de investigação-ação relativo à ação transformadora na supervisão entre pares: um exercício de supervisão horizontal, no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (Instituto Politécnico de Viana do Castelo). No sentido de identificar as representações que os docentes possuem sobre a supervisão pedagógica solicito a sua colaboração no preenchimento de um questionário composto por 12 questões, a maioria é de resposta fechada e rápida.

Estimo que o seu preenchimento deverá demorar cerca de 10 minutos.

De modo a garantir todas as regras de anonimato e de confidencialidade dos dados será atribuída uma codificação dos seus respondentes e os resultados decorrentes da aplicação deste instrumento terão uma utilização estritamente académica.

Agradeço desde já, todo o interesse que este assunto lhe tenha merecido, bem como todo o tempo que com ele tenha despendido.

Os meus cumprimentos,

*Marcelo Miranda da Torre*

[Mestrando em Supervisão Pedagógica, pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, n.º 15149]

## QUESTIONÁRIO

O presente inquérito por questionário tem como objetivo conhecer as representações que os docentes possuem sobre supervisão pedagógica.

Os dados recolhidos através deste questionário destinam-se exclusivamente à realização do projeto de investigação a realizar no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (IPVC), garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das respostas inerentes a todo o processo de investigação em Educação. É de toda a conveniência que se proceda ao preenchimento completo do questionário, com rigor e honestidade, pois só assim é possível avaliar as mudanças que poderão ocorrer ao longo do processo formativo. O questionário é constituído por 3 páginas.

Agradece-se, desde já, a sua colaboração.

### *Parte I – Experiência em supervisão*

1. Para responder ao conjunto de questões que se seguem coloque um X no  que melhor reflete a sua situação, ou responda nos espaços indicados.

#### **1.1. Experiência em supervisão:**

Não

Sim , com que funções? Professor/a cooperante

Orientador/a de estágio

Professor/a acompanhante na profissionalização em serviço/exercício

Coordenador/a de departamento curricular

Supervisor/a das atividades de enriquecimento curricular

Avaliador/a do desempenho docente

Investigador/a

Outros . Especifique: \_\_\_\_\_

#### **1.2. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, qual o tempo de experiência como supervisor:**

1 – 5 anos     6 – 10 anos     mais do que 11 anos

### *Parte II – As suas ideias acerca do processo de supervisão pedagógica*

#### **1. Para si, quais devem ser os objetivos da supervisão pedagógica? (Selecione apenas 3)**

Desenvolver a reflexão.

Avaliar o desempenho docente.

Elucidar práticas.

Interligar a teoria e a prática.

Promover a aprendizagem da profissão.

Orientar estágio/prática pedagógica.

Coordenar o departamento curricular.

Melhorar a prática docente.

Avaliar os processos de ensino e aprendizagem.

Analisar criticamente os programas, textos de apoio, entre outros.

Criar condições para o professor se desenvolver humana e profissionalmente.

Colmatar deficiências da formação académica.

Aprofundar conhecimentos didáticos.

Desenvolver a investigação-ação.

Promover a criticidade face à atividade docente.

Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

**2. Que estratégias de supervisão pedagógica considera mais adequadas? (Selecione as 3 que considera mais importantes)**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Observação das práticas                              | <input type="checkbox"/> Diário de bordo                             |
| <input type="checkbox"/> Análise e discussão das planificações/planos de aula | <input type="checkbox"/> Portefólio reflexivo                        |
| <input type="checkbox"/> Encontro com questionamento crítico e (auto)reflexão | <input type="checkbox"/> Ciclo de supervisão clínica                 |
| <input type="checkbox"/> Observação e análise das práticas                    | <input type="checkbox"/> Investigação (investigação-ação)            |
|   | <input type="checkbox"/> Narrativas profissionais e reflexão crítica |
|   | <input type="checkbox"/> Estudo de casos                             |

**3. No seu entender, que características deve ter o supervisor pedagógico? (Selecione 3)**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Controlador           | <input type="checkbox"/> Avaliador                 |
| <input type="checkbox"/> Empático              | <input type="checkbox"/> Permissivo                |
| <input type="checkbox"/> Símbolo da autoridade | <input type="checkbox"/> Diretivo                  |
| <input type="checkbox"/> Promotor da confiança | <input type="checkbox"/> Treinador                 |
| <input type="checkbox"/> Criativo              | <input type="checkbox"/> Orientador                |
| <input type="checkbox"/> Conhecedor da teoria  | <input type="checkbox"/> Conselheiro               |
| <input type="checkbox"/> Experiente            | <input type="checkbox"/> Gestor de tensões         |
| <input type="checkbox"/> Reflexivo             | <input type="checkbox"/> Outra. Especifique: _____ |

**4. Relativamente às funções do supervisor pedagógico, indique o grau de importância que atribui a cada uma das afirmações seguintes.**

Escala: 1 – Nada importante    2 – Pouco importante    3 – Importante    4 – Muito importante

<b>AFIRMAÇÕES:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Definir estratégias e procedimentos de trabalho.				
Criar oportunidades.				
Regular o(s) processo(s) de ensino-aprendizagem-avaliação.				
Analisar práticas.				
Criticar procedimentos.				
Demonstrar/Expor modos de explorar o ensino.				
Promover indagações e o questionamento crítico.				
Avaliar.				
Orientar.				
Inspecionar.				
Promover/Proporcionar a reflexão entre pares.				
Motivar/Encorajar.				
Criar um clima de democraticidade e de negociação.				
Incentivar o trabalho colaborativo entre pares.				
Corrigir.				
Desenvolver a autorreflexão.				

*Parte III – A sua experiência de práticas colaborativas e/ou supervisão pedagógica*

**1. O que é para si a supervisão pedagógica?**

---



---



---

**2. De acordo com o seu entendimento de prática colaborativa indique as opções que melhor correspondem à sua ideia. (Selecione 3)**

- Discutir algum assunto entre colegas do seu grupo de trabalho.
- Planificar em grupo.
- Refletir com os pares.
- Partilhar recursos.
- Partilhar experiências/vivências.
- Observar aulas.
- Confrontar ideias.
- Elaborar instrumentos de trabalho em conjunto.
- Confrontar situações relacionadas com a profissão.
- Realizar projetos em comum.
- Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

[Para responder às questões 3. e 4. não considere as situações relativas à formação inicial e à profissionalização em serviço/exercício]

**3. Já observou aulas de um colega seu?** Sim  Não

3.1. Se respondeu afirmativamente, qual foi a sua finalidade?

---

**4. Já teve aulas observadas por um colega seu?** Sim  Não

4.1. Se respondeu afirmativamente, em que âmbito?

---

**5. Considera que a prática colaborativa e a supervisão pedagógica entre pares contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, como docente?**

Sim  Não

Fundamente a sua opção:

---

---

**6. Na sua perspetiva a prática colaborativa apoiada pela supervisão pedagógica entre pares influencia o desenvolvimento pessoal e profissional?**

Sim  Não

Fundamente a sua opção:

---

---

**7. Na sua opinião, a prática da supervisão pedagógica entre pares promove a melhoria da prática docente?**

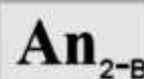
Sim  Não

Fundamente a sua opção:

---

---

Obrigado pela sua colaboração!

<b>CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA</b> APRESENTAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO NAS MODALIDADES DE ESTÁGIO, PROJECTO, OFICINA DE FORMAÇÃO E CÍRCULO DE ESTUDOS <i>Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC2</i>	 N.º _____
--	--

### 1. DESIGNAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

Supervisão pedagógica entre pares de natureza colaborativa.

### 2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA AÇÃO: PROBLEMA/NECESSIDADE DE FORMAÇÃO IDENTIFICADO

A proposta desta ação está relacionada com a necessidade expressa de atender a aspetos indicados nos relatórios da avaliação externa no que concerne à inexistência de processos de supervisão pedagógica, consubstanciados, no acompanhamento estruturado da práxis.

Os novos desafios da profissionalidade docente exigem à Escola atual indivíduos ativos, participativos e colaborativos preparados para uma aprendizagem e adaptação contínuas em contextos diversos. Deste modo, a instituição precisa de atuar de forma concertada a articulação dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação dos alunos com a avaliação das práticas docentes e a eficácia da escola enquanto instituição reflexiva e aprendente.

Esta concertação exige necessariamente a existência de um núcleo de supervisão pedagógica que garanta essa atuação assegurando uma constante melhoria das práticas docentes.

A presente formação pretende capacitar os docentes (entre os quais coordenadores de área disciplinar) de conhecimentos e procedimentos a desenvolver numa implementação eficaz, sistemática e intencional da supervisão pedagógica. Além disso, a formação destina-se a oferecer oportunidades de trocas de experiências e de reflexão sobre o desempenho profissional, reconstituindo a ação, analisando a prática, supondo outras opções de atuação, de modo a permitir o crescimento/aprofundamento da profissionalidade docente. Permitirá, ainda, momentos de construção/discussão partilhada e articulada de instrumentos/materiais para a função da supervisão pedagógica.

### 3. DESTINATÁRIOS DA AÇÃO

3.1. Equipa que propõe (caso dos Projetos e Círculos de Estudos) (Art. 12º-3 RJFCP) (Art.33º c) RJFCP)

3.1.1 Número de proponentes: 16

3.1.2 Escola(s) a que pertence(m): Escola Básica e Secundária de Barroelas

3.1.3 Ciclos/Grupos de docência a que pertencem os proponentes: 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

3.2. Destinatários da modalidade: (caso de Estágio ou Oficina de Formação)

Docentes dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário da Escola Básica e Secundária de Barroelas

#### **4. EFEITOS A PRODUZIR: MUDANÇA DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS DIDÁTICOS**

No final da ação de formação, os formandos deverão ser capazes de:

1. Perceber a importância dos processos supervisivos ao serviço da melhoria do desempenho profissional docente;
2. Compreender a relevância da supervisão pedagógica para o desenvolvimento de uma escola reflexiva e aprendente;
3. Construir/adaptar/discutir e aplicar diferentes instrumentos de supervisão;
4. Implementar ciclos de supervisão pedagógica de forma sistemática com objectivos autorreguladores promotores de um plano de melhoria e de práticas de investigação-ação;
5. Desenvolver práticas de trabalho colaborativo/formativo.

#### **5. CONTEÚDOS DA AÇÃO** (Práticas Pedagógicas e Didáticas em exclusivo, quando a ação de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)

A - A supervisão pedagógica no contexto escolar: conceitos e cenários.

B - Perfil do supervisor. Supervisão horizontal e vertical.

C - Práticas reflexivas de supervisão: observação, reflexão, acção.

D - Observação de aulas: potencial mobilizador de desenvolvimento docente. Instrumentos de observação. Espaços de preparação e de feedback.

E – Supervisão e desenvolvimento da profissionalidade. A escola aprendente.

## 6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO

### 6.1. Passos Metodológicos

A ação decorrerá entre Abril e Junho e consistirá em sessões presenciais (20 horas) e de trabalho autónomo (20 horas).

Dado tratar-se de uma oficina de formação, privilegiar-se-ão as metodologias ativas e participativas, assentes em princípios de reflexão-ação que procurarão a intervenção nos contextos profissionais a partir da (re)construção dos conhecimentos individuais e colectivo nas sessões presenciais e aplicados na componente de trabalho autónomo (sessões não presenciais).

Ao longo das sessões presenciais, para além da explicitação conceptual e da reflexão sobre a intervenção realizada na componente autónoma (metodologia clínica, dialógica e reflexiva), promover-se-ão discussões sobre excertos de autores de referência na área da supervisão pedagógica, conceção e construção de dispositivos de supervisão e a realização de exercícios teórico-práticos.

Numa primeira parte será feita a apresentação da ação, o levantamento da experiência pedagógica/supervisiva dos formandos e a definição do cronograma e plano de trabalho. E uma segunda parte em que serão exploradas as temáticas acima referidas.

Na componente autónoma será realizada a intervenção em contexto profissional de ciclos supervisivos (3 observações entre pares), numa perspectiva de supervisão horizontal, com o acompanhamento devido do formador investigador.

### 6.2. Calendarização

6.2.1. Período de realização da ação durante o mesmo ano escolar:  
Entre 1 e 3 meses.

6.2.2. Número de sessões previstas por mês:  
6 sessões de 2 horas.

6.2.3. Número total de horas previstas por cada tipo de sessões:

Sessões presenciais conjuntas - 20h

Sessões de trabalho autónomo - 20h

## 7. APROVAÇÃO DO ÓRGÃO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA:

(Caso da Modalidade do Projecto) (Art. 7º, RJFCP)

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## 8. CONSULTOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO OU ESPECIALISTA NA MATÉRIA (Art.25º-A,2 c) RJFCP)

Nome: \_\_\_\_\_

(Modalidade de Projecto e Ciclo de Estudos) delegação de competências do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Art. 37º f) RJFCP)

SIM

NÃO

Nº de acreditação do consultor

## 9. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

Avaliação contínua tendo em conta os seguintes parâmetros:

- Participação, assiduidade e empenhamento nas tarefas propostas – 25%
- Produção de um trabalho constituído pelos materiais e projectos desenvolvidos – 60%
- Reflexão crítica - 15%

A avaliação final será quantitativa numa escala de 1 a 10, conforme indicado na Carta Circular CCPFC – 3/2007.

## 10. FORMA DE AVALIAÇÃO DA ACÇÃO

Através de um questionário a preencher pelo formador e pelos formandos e de um relatório a elaborar pelo formador sobre o decorrer da acção, conteúdos tratados, alterações efectuadas à estrutura inicial e sua justificação, assiduidade dos formandos, resultados alcançados, materiais produzidos, intervenção do formador e avaliação da acção.

## 11. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

Alarcão, I., & Roldão, M.C. (2010). Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo.

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

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

Moreira, M.A. (2011) Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores. Mangualde: Edições Pedagogo.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva em el oficio de enseñar. Barcelona: Editorial Graó.

Trindade, V. (2007). Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão). Lisboa: Universidade Aberta.

Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2011). No caleidoscópio da supervisão. Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F. (2014). Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de superVisão. Santo Tirso: De Facto Editores.

Data: 20 de janeiro de 2015

Assinatura: \_\_\_\_\_