

Ana Maria Fernandes

**Contributo para a concretização de um novo
paradigma: a formação contínua como prática de
uma pedagogia de supervisão**

**Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto para obtenção do
grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão
Pedagógica**

Orientadora científica:

Professora Doutora Maria João Sampaio de Carvalho Borges Lobo do Amaral

Universidade Lusófona do Porto

Instituto de Educação

Porto

2013

A Paris

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora e amiga, Professora Doutora Maria João Amaral, pela sua competência, pela motivação que sempre me incutiu e pela supervisão exemplar que nunca me desamparou.

À diretora do curso, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pelo exemplo de competência e pela amizade.

A todos os professores do curso, pelo seu excelente trabalho.

A todos os professores que participaram neste estudo e o tornaram possível.

Aos diretores das escolas, que me abriram as portas e confiaram no meu trabalho.

Aos meus pais, pelo exemplo que são e pela confiança sem limites com que me inspiram.

Ao meu irmão, por tudo.

RESUMO

A dinâmica social exige da escola um serviço educativo com qualidade, que responda aos seus desafios e que se antecipe pró-ativamente na resposta às suas problemáticas.

A prática da supervisão pedagógica vem trazer um valioso contributo para uma mudança de práticas, que permita que estas se transformem, constituindo-se numa mais-valia para os professores e por conseguinte, para os alunos, na concretização das suas aprendizagens.

A formação contínua de professores, como modalidade de supervisão pedagógica, desenvolvida no contexto e na ação, pode contribuir para a concretização da escola reflexiva, construtora do seu próprio saber, de acordo com as suas necessidades e problemáticas.

Este projeto pretendeu divulgar em vários agrupamentos de escolas, o conceito de supervisão pedagógica, usando sessões de formação e debate. Os resultados revelam que é possível mudar práticas, assim os professores estejam recetivos à mudança, construindo um novo paradigma de formação, uma nova cultura de práticas, em suma, uma nova pedagogia: uma pedagogia de supervisão.

Para a concretização de uma pedagogia de supervisão torna-se necessário que as lideranças e os professores, em uníssono, não resistam à mudança e se permitam construir sinergias, potenciadoras de um serviço educativo de qualidade, no exercício de uma profissionalidade salutar.

Palavras-chave: Escola; Professores; Formação Contínua; Prática Supervisiva; Supervisão Pedagógica.

ABSTRACT

Social dynamics demands from school a qualitative service that may respond to its challenges and is capable of reacting proactively and anticipatively to its difficulties.

Pedagogical supervision practice brings a valuable contribution to the altering school practices that allows the latter to be modified and thus to become an asset for teachers and consequently for the students in their learning achievement.

Teachers' in-service education being as it is a kind of pedagogical supervision, provided it is implemented in context and through action, may contribute to the creation of a reflective school that builds its own knowledge accordingly to the needs and difficulties of all its inhabitant/always having in mind the needs and difficulties of

The current research project aimed at unveiling the concept of pedagogical supervision in different groups of schools by means of teacher education meetings and debate. Provided teachers are receptive to change, the data show that practices can be altered through a new teacher education model, a new culture of practices, in short, by means of a new pedagogy – the pedagogy of supervision.

In order to achieve this pedagogy of supervision both teachers and leaders should be open to change and able to set up synergies that promote a qualitative educating service, which is feasible by means of a thoughtful professionalism.

Key-words: School; Teachers; Teachers' In-service Education; Supervision Practice; Pedagogical Supervision.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	2
RESUMO.....	3
ABSTRACT	4
INTRODUÇÃO	12
PARTE I – Fundamentação teórica.....	15
CAPÍTULO I – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTÍNUA.....	16
1. O conceito de Supervisão Pedagógica.....	16
2. Os princípios da formação contínua	20
3. A supervisão pedagógica na formação contínua.	25
CAPÍTULO II – A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA UM SERVIÇO EDUCATIVO DE QUALIDADE.....	28
1. A qualidade e a excelência do serviço educativo	28
2. Um novo paradigma da formação contínua.....	33
3. A formação contínua e as práticas supervisivas para uma pedagogia de supervisão. ...	37
CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DENTRO DA PROFISSÃO ..	44
1. A construção do plano de formação	44
2. A formação no contexto e na ação.....	48
3. A formação contínua como prática continuada	51
PARTE II – Fundamentação Empírica	54
CAPÍTULO IV – O PROJETO DE PESQUISA	55
1. Natureza do estudo e respetiva justificação.....	55
2. A pergunta de partida	57
3. As hipóteses.....	57
4. Os objetivos do estudo.....	58
6. As variáveis	58

7. Os participantes	59
8. Metodologia.....	60
9. A sessão de formação	61
10. Instrumentos de recolha de dados	62
11. A recolha de dados.....	65
CAPÍTULO V – RESULTADOS	67
1. Caraterização dos professores respondentes.....	67
1.1. Tempo de serviço	67
1.2. Habilitações.....	68
1.3. Grupo disciplinar.....	69
1.4. Situação Profissional	69
1.5. Idade	70
1.6. Género	71
2. A variável Independente: A formação como prática de uma pedagogia de supervisão	72
3. As variáveis dependentes.....	75
3.1. O posicionamento reflexivo face às práticas.....	75
3.2. O desenvolvimento de práticas supervisivas.....	78
3.3. O desenvolvimento de uma pedagogia de supervisão em prol de uma cultura de formação em ação.....	80
4. Possíveis constrangimentos	86
5. Os comentários à formação	87
6. Algumas correlações.....	89
6.1. Correlações entre as respostas às questões do 1º questionário	89
6.2. Correlações entre as respostas às questões do 2º questionário	94
6.3. Correlações entre as respostas às questões do 3º questionário	99
7. Síntese dos resultados.....	101
CONCLUSÕES.....	103

1. Síntese do projeto desenvolvido.....	103
2. Confirmação ou infirmação das hipóteses.....	104
3. A concretização dos objetivos do estudo.....	106
4. Resposta à pergunta de partida	107
5. Conclusões finais.....	108
BIBLIOGRAFIA	113
ANEXO I – Autorização de administração do questionário pela DGE.....	I
ANEXO II – Pedido de Colaboração feito às escolas	III
ANEXO III – Cartaz para as escolas.....	V
ANEXO IV – Apresentação usada nas sessões de formação e debate	VIII
ANEXO V - Questionários.....	XVII
ANEXO VI – Codificação das variáveis para utilização no programa SPSS	XXXII

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Conceções do conhecimento associadas ao desenvolvimento profissional dos professores.....	20
Figura 2 - Os três níveis de pensar a aprendizagem numa organização	21
Figura 3 - Eixos estratégicos da Formação Contínua (adaptado de Nóvoa, 2002, p. 56)	36
Figura 4 -Processos de mudança e atualização que se exigem à escola numa perspectiva evolutiva das dimensões de desenvolvimento profissional	42
Figura 5 - Relação entre a investigação, a ação profissional e a formação	45
Figura 6 - Relação entre a variável independente e as variáveis dependentes	59
Figura 7 - Sequência metodológica seguida após a dinamização das sessões de formação.....	60
Figura 8 - Questões, relativas a cada questionário, que permitiram compreender qual o posicionamento reflexivo promovido nos professores, face às suas práticas.....	75
Figura 9 - Questões, relativas a cada questionário, que permitiram compreender qual o desenvolvimento de práticas supervisivas por parte dos professores.....	78
Figura 10 - Questões, relativas a cada questionário, que permitiram compreender qual o desenvolvimento de uma pedagogia de supervisão em prol de uma cultura de formação em ação, por parte dos professores.....	80

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resposta à questão 7.1. do 1º questionário Supervisão Pedagógica: o que é?.....	72
Gráfico 2 - Resposta à questão 7.2 do 1º questionário: Supervisão Pedagógica: Para quê?	73
Gráfico 3 - Resposta à questão 7.3. do 1º questionário: Supervisão Pedagógica: para quem? 73	
Gráfico 4 - Resposta á questão 9 do 1º questionário: Globalmente, como avalia a sessão de formação?	74
Gráfico 5 - Respostas à questão 2 do 1º questionário.....	76
Gráfico 6 - Resposta à questão 5 do 1º questionário:	81
Gráfico 7 - Resposta à questão 1 do 2º questionário: Procurou mais informação sobre a temática?.....	81
Gráfico 8 - Resposta à questão 2 do 2º questionário: Procurou mais formação sobre a temática?.....	82
Gráfico 9 - Resposta à questão 7 do 2º questionário:	82
Gráfico 10 - Resposta à questão 1 do 3º questionário. Importância da formação contínua	83

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - As cinco disposições que Nóvoa (2009, pp. 48-49) considera essenciais na definição de um professor.....	28
Tabela 2 - Síntese das dimensões das perspetivas de DPC (Sachs, 2009, p.102)	42
Tabela 3 - Relação entre as variáveis consideradas neste estudo e as questões formuladas nos questionários.....	64
Tabela 4 - Número de participantes nas sessões de formação e número de respondentes a cada um dos três questionários administrados	67
Tabela 5 - Distribuição dos respondentes por tempo de serviço docente e por questionário...	68
Tabela 6 - Distribuição dos respondentes por habilitação e por questionário	68
Tabela 7 - Distribuição dos respondentes por ciclo de ensino e por questionário.....	69
Tabela 8 - Distribuição dos respondentes por situação profissional e por questionário.....	70
Tabela 9 - Distribuição dos respondentes por idade e por questionário.....	70
Tabela 10 - Distribuição dos respondentes por género e por questionário.....	71
Tabela 11 - Respostas à questão 6 do 2º questionário	77
Tabela 12 - Respostas às questões 3, 4 e 6 do 1º questionário.	79
Tabela 13 – Resposta às questões 3, 4 e 5 do 2º questionário.	79
Tabela 14 - Resposta aos itens da questão 2 do 3º questionário.....	84
Tabela 15 - Quadro resumo das necessidades de formação no âmbito da supervisão pedagógica.	85
Tabela 16 - Respostas às questões 1 e 8 do 1º questionário	86
Tabela 17 – Respostas à questão 9 do 1º questionário	86
Tabela 18 - Correlações entre as questões reveladoras de constrangimentos e as questões que foram consideradas para a variável independente.	90
Tabela 19 - Correlações entre as questões 1, 8, e 9 do 1º questionário e a questão relativa à utilidade da temática.....	91
Tabela 20 - Correlações entre as questões 1, 8, 9 e 10 do 1º questionário e as questões relativas à hipótese 2.....	92
Tabela 21 - Correlações entre as questões 1, 8, 9 e 10 do 1º questionário e as questões relativas à hipótese 3.....	93
Tabela 22 - Correlações entre as questões relativas às hipóteses 1 e 2 do 2º questionário	95
Tabela 23 - Correlações entre as questões relativas às hipóteses 1 e 3 do 2º questionário	97

Tabela 24 - Correlações entre as questões relativas às hipóteses 2 e 3 do 2º questionário	98
Tabela 25 – Correlações entre todas as respostas às questões do 3º questionário.....	99

INTRODUÇÃO

A dinâmica da sociedade atual exige da escola uma ação empreendedora de forma a responder a todos os desafios emergentes dessa dinâmica e ainda uma postura pró-ativa na consecução de objetivos e metas, que se antecipem às problemáticas sociais e que promovam a boa qualidade do serviço educativo que a escola, necessariamente, deve prestar.

Entendendo a supervisão pedagógica como uma nova forma de ser escola, que por definição, a transforma e a torna numa organização pensante e reflexiva promotora de qualidade e tendo em conta que “definimos a supervisão como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto.” (Vieira, 2009, p.199), este trabalho pretende dar um contributo para a construção da escola reflexiva alicerçada na colaboração, no trabalho partilhado, na confiança profissional mútua e erguendo-se com vontade e persistência e com o *savoir-faire*, adquirido na construção da própria cultura reflexiva.

Motivado pelo defendido por vários autores nomeadamente, Nóvoa (2009), Alarcão e Tavares (2010), Forte e Flores (2011) e ainda Vieira e Moreira (2011), entre outros, pretende-se contribuir para a criação de um novo paradigma, o da formação contínua construída na e para a escola, em ação e em cada contexto particular, alicerçado na prática da supervisão pedagógica, que se acredita poder fomentar mecanismos transformadores, capazes de promover soluções que permitam dar respostas às problemáticas vivenciadas no dia-a-dia da prática docente.

Face ao exposto, pretende-se com este trabalho, responder à questão:

De que forma a dinamização de sessões de formação e debate, desenvolvidas em contexto educativo, pode potenciar nos professores o surgimento de práticas supervisivas inovadoras, promotoras de uma pedagogia de supervisão?

Na procura de resposta a esta pergunta de partida, traçou-se como objetivo geral, dinamizar sessões de formação e debate, com os professores, que permitam uma apropriação do conceito de supervisão pedagógica e por conseguinte, a promoção de uma cultura reflexiva e de colaboração, contínua e em ação, e a aspiração a uma cultura de pedagogia de supervisão. Pretendeu-se, especificamente, caracterizar a supervisão pedagógica como uma nova postura face à profissão docente, averiguar de que forma a formação de professores promove um

posicionamento reflexivo na senda de uma pedagogia de supervisão, divulgar algumas estratégias de Supervisão, a sua operacionalização, princípios e participantes, dinamizar um espaço de debate sobre como uma nova cultura de práticas pode contribuir para uma melhoria da qualidade do serviço educativo prestado e indagar se a formação promove uma postura facilitadora do desenvolvimento de uma cultura de supervisão.

Para conseguir a concretização dos objetivos a que este trabalho se propôs, desenvolveu-se este estudo que envolveu 104 professores de cinco agrupamentos de escolas e que teve como base, a dinamização de sessões de formação e debate intituladas “Supervisão Pedagógica. O que é? Para quê? Para quem?”, que foram seguidas da administração de três questionários, sequenciais, com o intuito de avaliar a formação e a formadora, analisar se a formação teve algum impacto na atuação dos professores e ainda, obter informação sobre os interesses e necessidades de formação dos respondentes.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes, a primeira diz respeito à fundamentação teórica e a segunda engloba a fundamentação empírica.

No desenvolvimento da fundamentação teórica apresentam-se três capítulos. O Capítulo I, intitulado *Supervisão pedagógica e formação contínua*, apresenta o conceito de supervisão pedagógica, os princípios da formação contínua de professores e ainda, o importante contributo da supervisão pedagógica na formação contínua.

O capítulo II, *A supervisão pedagógica e a formação contínua para um serviço educativo de qualidade*, começa por distinguir a qualidade da excelência do serviço educativo para, em seguida, apresentar um novo paradigma da formação contínua e fundamentar de que forma, a formação contínua e as práticas supervisivas, podem contribuir para uma pedagogia de supervisão.

No capítulo III, denominado *A formação de professores dentro da profissão*, apresenta os pressupostos a ter em conta na construção de um plano de formação, defende a formação contínua de professores no contexto e na ação e ainda defende a formação contínua de professores como prática profissional continuada.

No desenvolvimento da parte empírica do trabalho, o capítulo quatro descreve o desenvolvimento do projeto de pesquisa que assentou na dinamização de sessões de formação, em diferentes escolas, após as quais se usou o *inquérito por questionário*. Por investigar uma

problemática contemporânea, dentro do seu contexto real e envolver uma estratégia de pesquisa planeada, que incorpora abordagens específicas desde a recolha de dados à respetiva análise, constitui-se um *estudo de caso* (Yin, 2004). Ainda no âmbito deste capítulo do trabalho, apresentam-se a pergunta de partida, as hipóteses que lhe pretendem responder e ainda, os objetivos geral e específicos a atingir. Descrevem-se as variáveis independente e dependentes, os participantes, a construção e e adaptação dos instrumentos que permitiram a dinamização das sessões de formação e a recolha de dados e ainda, todo o conjunto de procedimentos que permitiram levar a bom porto todo o trabalho.

No capítulo cinco, apresentam-se os resultados obtidos no que respeita a cada uma das variáveis, usando estatística simples na apresentação de gráficos e tabelas e ainda, algumas correlações entre respostas obtidas em cada questionário e que respeitam a ou às diferentes hipóteses.

A caracterização dos professores respondentes e os resultados obtidos em cada questão são apresentados usando apenas a percentagem em quadros de estatística simples. São ainda apresentadas tabelas de correlação bivariada (Coeficiente de Correlação de Pearson).

Na elaboração do capítulo seis foi feita uma síntese do trabalho desenvolvido, a confirmação total e parcial das hipóteses que pretenderam responder à pergunta de partida, a verificação da concretização dos objetivos do estudo e apresentou-se a resposta à pergunta de partida.

O trabalho tem o seu término concluindo que a formação contínua estimula uma perspetiva crítico-reflexiva nos professores e que esta postura pode contribuir para a mudança de práticas e a consecução de um novo paradigma de formação contínua, desenvolvido na ação e no contexto de cada escola, que pode concretizar-se numa pedagogia de supervisão. No entanto, revela fragilidades na concretização desse paradigma começando pela resistência à formação e à abertura perante uma nova postura face à profissão.

PARTE I – Fundamentação teórica

CAPÍTULO I – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTÍNUA

1. O conceito de Supervisão Pedagógica

A supervisão pedagógica parece ser muitas vezes confundida com o processo de formação inicial de professores à qual se lhe associa, erradamente, uma sina aliada a trabalho em excesso, a vigilância, a crítica e algo pelo qual todos os professores passam mas também, de que todos os professores se libertam. Nem a supervisão da formação inicial é ou deve ser, encarada com uma visão negra e depreciativa, nem a supervisão pedagógica, como prática docente, se assemelha a qualquer prática que implique dificultar o trabalho dos professores. Muito pelo contrário, a supervisão pedagógica aparece como uma nova forma de estar na profissão, uma nova forma de trabalhar, uma nova forma de ser professor, uma postura inteligente para gerir a profissão e todo o trabalho que lhe está associado.

Recorrendo aos postulados de Lavoisier ou aos poemas de Camões, afirma-se que tudo se transforma, a mudança faz parte do mundo, do nosso mundo, e por conseguinte, tudo o que existe muda, incluindo a escola e a nossa forma de estar nela e com ela. “A mudança é uma lei, uma certeza e a inovação o gatilho para garantir a competitividade.” (Gonçalves, 2010, p. 45)

O conceito de supervisão pedagógica começa a fazer parte do vocabulário docente sem, no entanto, parecer que esteja assimilado no quotidiano das práticas. Não sendo um conceito novo, está a tornar-se inevitável ser parte integrante de uma nova postura de intervenção na ação docente. Assim, “definimos a supervisão como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto.” (Vieira, 2009, p.199). Entende-se então, a prática da supervisão pedagógica como uma diferente forma de trabalhar, ativa, participativa e construtora de condições que propiciem, claramente, uma conjuntura de dignificação da profissão docente.

Querer dignificar a profissão docente implica trabalhar para que isso seja uma realidade. Todos os que são escola devem trabalhar em conjunto, colaborativamente e de forma a auto sustentar os princípios por que se regem e a alcançar as metas a que se propõem. Ninguém é escola sozinho. Não podemos imaginar uma escola por onde passou o avô, o pai, o

filho e o neto, que não mude, que não se atualize, que não adote uma postura de auto construção e reconstrução como lógica de ação para a sua existência. Não podemos imaginar uma escola onde cada professor é uma peça isolada, sem qualquer articulação com os restantes atores escolares. Todos os que estão na escola são parte integrante da escola e todos esses, os que são escola, deverão ser responsáveis e dinamizadores de práticas reflexivas, colaborativas e construtivas de uma escola em mudança pois, “todos os que estão na escola são supervisores. Entendendo a supervisão como o processo auto-supervisivo e hetero-supervisivo (...), todos têm a função de se entre-ajudarem e de contribuírem para uma escola melhor.” (Alarcão, 2009, p. 121).

A supervisão pedagógica, mais do que compreendida e aceite, deve ser apropriada em todas as suas vertentes. Não existe um formulário ou um roteiro a cumprir para se praticar supervisão pedagógica. Existe uma vontade, uma predisposição, uma abertura a uma nova postura. Um querer trabalhar de uma outra forma, inteligente, participativa, emancipada, reflexiva e colaborativa, que nos conduza ao sucesso. Não apenas ao sucesso individual, mas também, ao sucesso enquanto escola, enquanto agentes ativos na concretização dos objetivos e metas a que nós, escola, nos propusemos e ambicionamos alcançar. No conceito que aqui se apresenta, cita-se Sá-Chaves (2011):

“A ideia de supervisão que lhe está subjacente traduz-se, portanto, no alargamento da relação didática e dual supervisor-supervisando para uma concepção que admite, como princípio, a importância de outros contributos, de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer que não se reduzem simplisticamente à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe” (p.120).

O conceito de supervisão pedagógica que aqui se advoga, como potenciador de novas e melhores práticas, implica uma nova visão de supervisão, que ultrapassa e aniquila a visão redutora da hierarquia, não alicerçada, entre professores. “Esta nova visão de supervisão decorre da nossa concepção de escola como organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem, norteadada pela finalidade de educar, finalidade que se concretiza num grande plano de acção: o projecto educativo. É esta escola, mais situada, mais responsável e resiliente, mais flexível e livre, que designamos por escola reflexiva” (Alarcão e Tavares, 2010, p.132). A prática da reflexão não se consegue por imposição ou porque, de repente, se descobriu que isso melhorará desempenhos. A escola reflexiva constrói-se alicerçada na colaboração, no trabalho partilhado, na confiança profissional mútua e ergue-se com vontade e persistência e com o *savoir-faire*, adquirido na construção da própria cultura reflexiva.

Numa escola reflexiva, todos os que são escola deverão ser profissionais reflexivos e a prática da reflexão sobre a ação e para a ação, deve ser edificada de forma a afirmar-se como cultura da própria escola e, no decorrer desta linha de pensamento e tal como refere Alarcão (2009):

“Surge-me assim a escola a pensar-se a si própria (há aqui obviamente uma metáfora) naquilo que quer ser, na missão que tem, e na forma como está organizada (ou desorganizada!) para cumprir essa missão. A escola tem de ter um processo de monitorização, que inclui um processo de supervisão, que tem a ver com o processo de se confrontar com aquilo que quer ser e o modo como está organizada para concretizar essa missão. Implica um confronto com a realidade, com a actividade. Este confronto envolve um processo heurístico, e esse processo heurístico, que é desenvolvido, não pelas paredes da escola, mas pelas pessoas que a constituem, é um processo que é, simultaneamente, avaliativo do funcionamento da escola e formativo das pessoas que nele estão envolvidas e que, em princípio, devem ser todas.” (p. 122)

Na atual conjuntura vivida nas nossas escolas, e sem pretender caracterizar o clima de escola ou julgar a qualidade do trabalho desenvolvido, acredita-se que não é de mais trabalho que a escola precisa mas antes, de melhor qualidade na organização do trabalho, para este poder dar mais e melhores frutos, ou seja, para a escola não perder o seu norte e prestar, com mais e melhor qualidade, o serviço educativo a que se propõe. Acredita-se que a prática da supervisão pode contribuir para atingir esses objetivos, pois,

“Com efeito, a supervisão tem que ter impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem. Ou seja, em última análise, quando trabalhamos com os professores, queremos, através deles, chegar aos alunos. Queremos que a educação seja melhor, que o ensino seja melhor. Passa-se pelos professores, mas tem-se em mente que o objectivo último é a qualidade da educação.” (Idem, p. 120).

Tomando as palavras da autora acima citada, passando pelos professores, pela sua formação contínua, acredita-se que é possível desenvolver uma cultura de novas práticas, transformadora da qualidade do trabalho que já se desenvolve, rentabilizando recursos humanos e físicos e melhorando a qualidade da educação. Sendo assim, “(...) reconhecemos a necessidade de se alargarem as funções supervisivas de modo a incluírem a supervisão na formação contínua e no processo de desenvolvimento e aprendizagem institucionais” (Alarcão e Tavares, 2010, p.155).

Não parece legítimo pedir ao professor que mude as suas práticas sem nortear essa mudança, sem a apoiar, até porque o objetivo dessa mudança é nunca perder o norte e construir uma rede de apoio sustentada na cultura de escola que, por sua vez, se arquitetará na mudança permanente e constante, adaptada e refletida. Tal como Flores (2009) considera-se que,

“Uma visão ampla do desenvolvimento profissional evidencia não só a importância de considerar todas as atividades de aprendizagem (individuais ou coletivas) nas quais os professores se envolvem e as suas necessidades pessoais e profissionais e as suas motivações, mas também reforça a necessidade de proporcionar apoio e orientação/assistência em função da fase da carreira em que se encontram e dos contextos em que trabalham.” (p. 122)

Torna-se urgente a percepção da necessidade de pontos de vista mais amplos, inclusivos, abrangentes e refletidos, num reimplantar da profissionalidade docente, para a qual todos os professores têm o direito e a obrigação de contribuir e, como refere Nóvoa (2002) “É preciso dizer que neste processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional a formação contínua ocupa um lugar decisivo. Os professores têm de abandonar uma atitude defensiva e ‘tomar a palavra’ na construção do futuro da escola e da sua profissão.” (p. 48)

A natureza e as leis que a regem devem ser inspiradoras da simplicidade e da adaptação. Numa perspetiva quase darwinista, pode afirmar-se que a escola e todos os que a representam devem vivenciar a profissionalidade numa perspetiva evolutiva, sempre a construir sinergias para o sucesso. Inspirados por Gonçalves (2010, p. 60), quando fala de treino na área comportamental, podemos afirmar que precisamos de observar a natureza para compreender as sinergias que permitem atingir os objetivos e através dessa observação, compreendermos o que precisamos de cultivar. Precisamos de observar o voo dos gansos, o carreiro das formigas, o labor das abelhas... precisamos de compreender como trabalhar juntos e como trabalhar melhor.

Cabe a cada professor assumir a sua responsabilidade no processo de reconstrução da sua profissão e para isso, colaborar ativamente na construção de um contexto onde resgata a dignidade que, por direito, lhe pertence.

2. Os princípios da formação contínua

Não se pretende aqui fazer uma resenha histórica dos avanços e retrocessos que já foram vividos no âmbito da formação contínua, nem tão pouco julgar o que já aconteceu. Pretende-se partir do que já foi feito e sugerir uma nova rota. Pretende-se mudar, mas essa mudança, só será realmente conseguida se desejada e compreendida por todos. Todos devem servir a dinâmica da mudança. “Aqueles que em determinados momentos fazem a diferença para melhor são, acima de tudo, os que foram capazes de ser mais eficazes na forma como aplicaram o conhecimento adquirido através da educação e formação recebido aos mais variados níveis.” (Araújo, 2010, p. 17).

Começa-se por compreender a necessidade de criar, na escola, como local de formação docente, as condições que permitem desenvolver competências profissionais. O conhecimento profissional do professor é construído para a sua prática, a partir da prática, na prática e ainda, como factor fundamental, alicerçado no auto-conhecimento do professor. Resumindo os trabalhos de Charlier (1998, p. 107) e de Flores (2009, p.121) onde neste último se faz referência aos trabalhos de Cochran-Smith e Lytle (1999) e de Day e Sachs (2004), na Figura 1 esquematiza-se o conjunto de concepções do conhecimento associadas à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional dos professores.

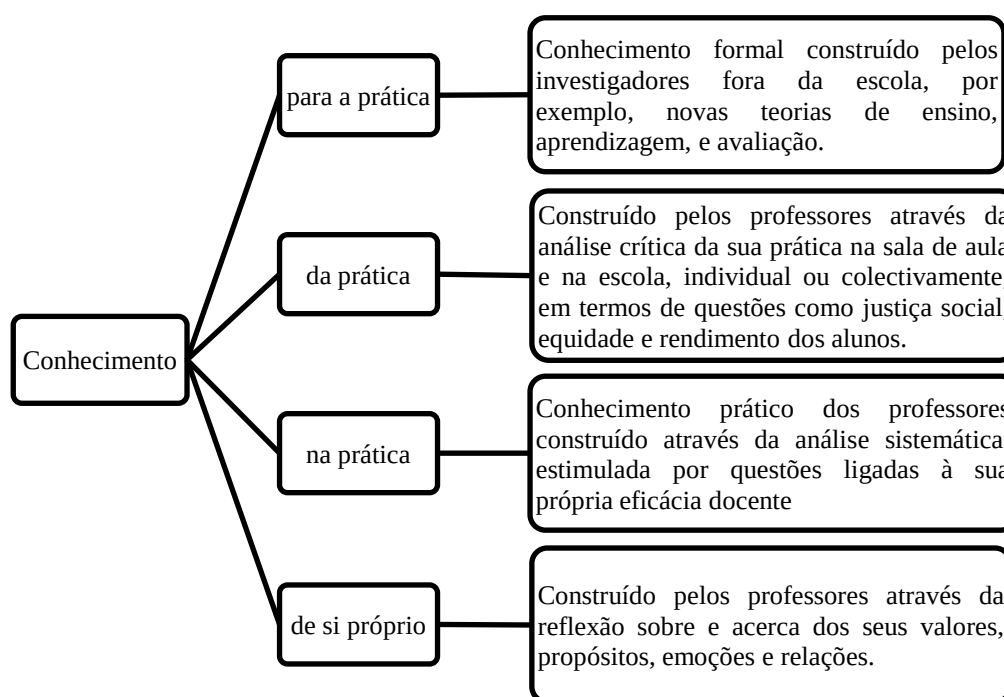


Figura 1 - Concepções do conhecimento associadas ao desenvolvimento profissional dos professores

Torna-se claro e perceptível que, se o desenvolvimento profissional do professor, para além de construído através da reflexão sobre e acerca dos seus valores, propósitos, emoções e relações, também se centra nas suas práticas, e a formação que apoia essa construção, a formação contínua deve ser feita no contexto das práticas ou seja, na escola. Mas a escola, também ela, enquanto organização, possui diferentes níveis de pensar a aprendizagem. O trabalho de Flores (2009, p. 122) que ao fazer alusão aos estudos de Salo (1996) permite a construção de um outro esquema, representado na figura 2, que por sua vez, representa três níveis diferentes de pensar a aprendizagem numa organização:

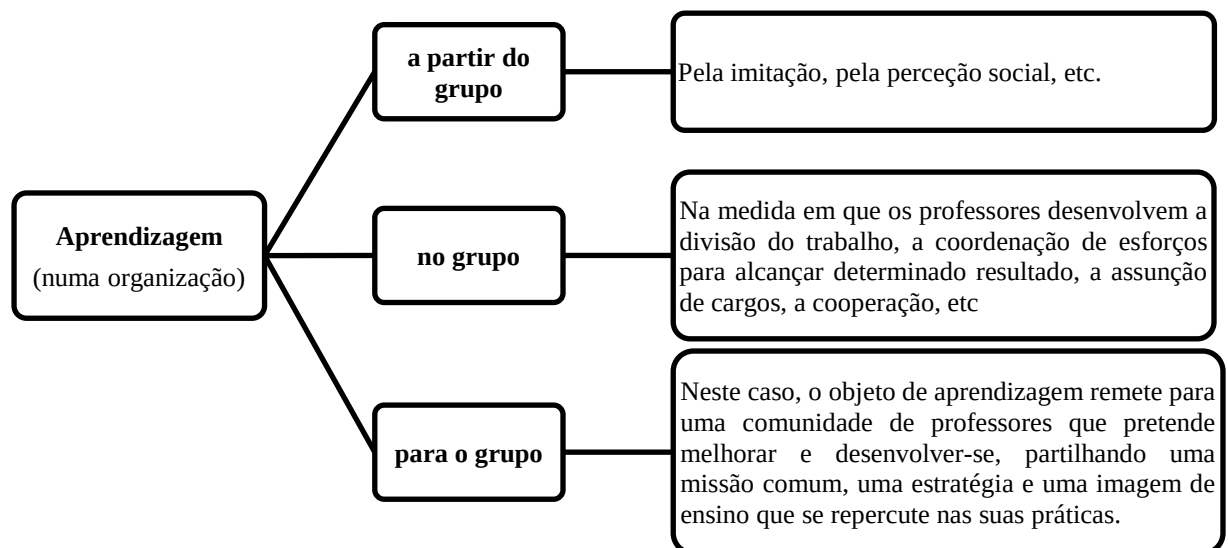


Figura 2 - Os três níveis de pensar a aprendizagem numa organização

Não se duvida da importância crucial que a formação contínua de professores tem no desenvolvimento e aperfeiçoamento da qualidade do ensino nas nossas escolas. Torna-se por demais evidente que a formação contínua de professores contribui não só para o seu desenvolvimento profissional mas, inevitavelmente, contribui também para o desenvolvimento da escola enquanto organização.

A formação de um professor inicia-se na sua escola de formação inicial e continua durante o exercício da sua profissão, numa construção incompleta, tal como o projeto escola

que integra. A formação de um professor, tal como a sua prática é um projeto inacabado, em permanente construção e aperfeiçoamento que lhe permite estar apto a responder, eficazmente e a cada instante, às solicitações que o exercício da sua profissão lhe coloca.

No entanto, o que hoje em dia se verifica, como nos relata Viegas (2007) é que, “Apesar do dispositivo legal apontar para a sujeição da oferta à procura da formação, o que sucedeu foi precisamente o contrário. (...) Os professores foram obrigados a aceitar a oferta existente, cujo principal objectivo era o de facilitar a aquisição de créditos.” (p. 227) Assistimos assim, a uma formação contínua servida *à la carte*, em que os professores se abastecem do que lhes é proporcionado, num claro domínio da oferta sobre a procura, perdendo o norte e subvertendo os princípios de qualidade do ensino proporcionado pela escola, à qual a formação contínua deve servir. Verifica-se que “A necessidade de créditos continua a obrigar os professores a frequentarem a formação e acrescentou-se a imposição de apenas relevarem para a progressão na carreira as acções de formação considerada adequada aos grupos e áreas disciplinares.” (Viegas, 2007, p.229). Desta forma, tornam-se pertinentes as incertezas de Canário (2001): “Penso que a formação contínua de professores é de certeza útil. As minhas dúvidas, ou incertezas, residem em saber *para quem e para que* é útil.” (p.2) A formação contínua de professores deve servir e ser útil aos alunos. O contínuo aperfeiçoamento do trabalho docente deve ter como objetivo único, a prestação de um serviço educativo de qualidade e esse serviço presta-se aos alunos. Nos meandros, tão labirínticos quanto óbvios, entre a formação de professores e o serviço educativo de qualidade, acredita-se, como Nóvoa (2002) que “ (...) a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente.” (p. 38) Para concretizar esta ideia, retomamos Canário (2001) quando defende que a formação contínua de professores deve deixar de estar sentada na escola e passar a estar centrada na escola. Ou seja, continuando com o raciocínio de Nóvoa (2002) quanto cita McBride (1989): “A formação contínua não pode ser entendida como uma função que intervém à margem dos projectos da escola, mas bem pelo contrário deve estar intimamente articulada com eles, apoiando o seu desenvolvimento e implementação.” (p. 40)

Se o trabalho do professor se desenvolve na escola e para a escola, numa lógica de ação própria de um projeto e alimentada por uma cultura institucional única, fará todo o sentido que o desenvolvimento, aperfeiçoamento e atualização da formação do professor se faça naquela escola, para responder às problemáticas que se levantam no atingir das metas do

seu projeto. Cabe à escola, na pessoa dos seus docentes, resgatar a formação contínua e centrá-la, novamente, na escola pois,

“A etapa da formação contínua (formal ou não formal, deliberada ou não deliberada) constitui a mais importante, decisiva e estratégica porque nela se joga a possibilidade de induzir modos ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias positivas entre a escola e o contexto local. É nesta linha de raciocínio que pode ser compreendida a ideia de atribuir uma prioridade estratégica à formação contínua, em articulação estreita ou mesmo coincidência, com a organização escolar, fazendo desta uma organização simultaneamente “qualificante” e “aprendente”. (Canário, 2008, p. 141)

A escola e todos os que são escola devem refletir sobre a sua formação contínua e decidir o que fazer e como fazer. Como diz Freitas (2007 p. 14-15), “ (...) a formação dos professores não pode estar desarticulada de uma política de melhoria da qualidade do ensino.” Urge então, conduzir a formação contínua para uma prática reflexiva sobre a ação e para a ação, porque como afirma Perrenoud (2002), a formação contínua

“ (...) poderia orientar-se claramente para uma prática reflexiva em vez de limitar-se a ser uma atualização dos saberes disciplinares, didáticos ou tecnológicos. Em todos os casos, aprende-se a prática reflexiva mediante um treinamento intensivo, o que nos remete não a um pequeno módulo de iniciação à reflexão, mas a formações totalmente dedicadas à análise de práticas e ao procedimento clínico de formação”. (p. 45)

É importante não ter ilusões. “A formação reflexiva não deve ser vista como fórmula mágica capaz de resolver os desafios e os problemas encontrados na prática pedagógica.” (Freitas, 2007, p. 23). No entanto, torna-se por demais evidente a necessidade de mudar hábitos e posturas, práticas e comportamentos de uma profissão que está a exigir os limites da exaustão física dos professores. É essencial e premente refletir sobre o trabalho desenvolvido e a desenvolver. Acredita-se que, através da formação contínua centrada na escola, será possível contribuir para a melhoria das condições do trabalho docente, para a reconstrução da dignificação da profissão e, por último, servir o objetivo que se coloca sempre em primeiro lugar: prestar um serviço educativo de qualidade. Usando a formação contínua centrada na escola e desenvolvida em contexto, acredita-se poder contribuir para que a escola possa ser transformada numa organização inteligente, que pensa e reflete, que aprende. Como Alarcão e Tavares (2010) defendem,

“Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projectar no futuro e na continuidade, sempre renovada, da sua história. Não ignorando os problemas presentes, resolve-os no enquadramento histórico e cultural que lhes dá sentido e numa visão de melhoria e desenvolvimento futuro.” (p. 133)

Acredita-se que a formação contínua pode dar um valioso contributo para cumprir os princípios de um serviço educativo de qualidade. Servir os alunos através da qualidade da formação dos seus professores e, como advoga Freitas (2007), “Nesse sentido, uma política de formação de professores materializa-se como um dispositivo de mudança estratégica na construção de uma educação escolar de qualidade.” (p. 17)

3. A supervisão pedagógica na formação contínua.

A supervisão pedagógica, perspectivada, como o faz Vieira, (2006), de forma a ser “orientada para a construção de uma educação racional e justa, que exige dos seus actores um elevado grau de profissionalismo.” (p.8) não pode descurar a formação contínua de professores. Entende-se aqui, que a formação contínua deve ser vista como uma das componentes práticas da supervisão pedagógica pois,

“A formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua. Se é certo que a figura do supervisor pode desaparecer e geralmente desaparece, a realidade supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas.” (Alarcão e Tavares, 2010, p.113)

A formação contínua existe porque, o profissionalismo docente, deve ser pautado por parâmetros de elevada qualidade. De todas as solicitações que a escola faz a cada docente, torna-se imprescindível que o professor se assuma, cada vez mais, parte integrante da escola e do seu projeto e, por conseguinte, um agente ativo na construção da sua profissionalidade.

Usando a formação contínua como uma das estratégias de uma supervisão pedagógica contextualizada, podem desenvolver-se novas práticas de reflexão na ação e para a ação e ainda, fazer com que essas novas práticas se tornem de tal forma componentes da cultura da escola e das suas lógicas de ação que, ambicionando cada vez mais qualidade, se consiga implementar, naturalmente, uma prática potenciadora de uma pedagogia de supervisão. “A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.” (Nóvoa, 2002, p. 38) A autoformação participada é o mecanismo que poderá fazer com que as práticas docentes se transformem espontaneamente, numa perspetiva assumida de melhorar os parâmetros de qualidade vigentes. E, de acordo com Vieira (2009), “Nesta perspectiva, a transformação da educação exige um investimento sistemático e deliberado na reconstrução da visão de educação que orienta a acção educativa e também na problematização dos contextos de acção↔reflexão profissional.” (p. 202) A reconstrução de que se fala pode ter uma enorme contribuição da formação contínua. Mas a formação contínua não deve ser desenvolvida de uma forma alheia às problemáticas da escola, sem ter em conta as condicionantes à concretização dos seus objetivos.

A formação contínua de que aqui se trata deve nascer das necessidades da escola, das problemáticas vivenciadas pelo que, deve ser adequada aos contextos e carências dos quais a sua necessidade emerge. O levantamento das necessidades de formação de uma escola nasce de um exercício sistemático de reflexão sobre os obstáculos que se apresentam à prática docente ou seja, a percepção das necessidades de formação é, também ela, uma prática supervisiva, realizada num contexto muito próprio e de uma utilidade inquestionável para o atingir do patamar de qualidade ambicionado. Nesta linha de pensamento, vai-se ao encontro do que Vieira (2009) nos diz quando refere que

“Uma das principais finalidades de uma formação reflexiva é a interrogação da visão de educação que subjaz às práticas de ensino, assim como dos contextos em que elas se realizam, nomeadamente no sentido de desocultar as forças históricas e estruturais que condicionam o nosso pensamento e acção e encontrar alternativas que se afigurem mais satisfatórias.” (p. 207)

Pretende-se assim, defender que a formação reflexiva induz ao levantamento contínuo de novas necessidades de formação, tornando-se impulsionadora do crescimento e da melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido. Então, a formação contínua deverá ser, na sua essência, uma formação reflexiva e, citando Freitas (2007),

“Nesse quadro, a formação reflexiva consistiria em um processo de transformação ou reconstrução da própria experiência profissional e pessoal dos professores na medida em que eles analisam criticamente os pressupostos da sua ação pedagógica. O trabalho formativo precisa incluir tanto o domínio teórico do conhecimento profissional quanto a capacidade de saber mobilizá-lo em situações concretas. A aprendizagem, na formação reflexiva, faz-se acompanhar da competência para construir um discurso sobre a prática, como disposição para confrontar os limites do conhecimento da explicação e solução das questões da realidade. (p. 22)

A formação contínua, reflexiva e centrada na escola, só serve os seus propósitos se os seus destinatários se mostrarem abertos e predispostos a aderir a essa formação. Concorda-se com Perrenoud (2002) quando diz que “Essa postura reflexiva e o habitus correspondente a ela não se constroem de forma espontânea. Se desejarmos transformar o ofício de professor em uma profissão plena e integral, a formação – inicial e contínua – deve desenvolver a postura reflexiva e oferecer os saberes e o *savoir-faire* correspondentes.” (p. 44)

Como se acredita que o professor já não tem mais condições para agir isoladamente na escola de hoje, acredita-se também que embora de forma pouco consciente e de modo pouco consistente e sistemático, o professor já desenvolve práticas supervisivas. Cabe à formação contínua contribuir construtivamente, com resultados práticos e úteis ao contexto, para o desenvolvimento e melhoria das práticas. Nóvoa (2002) considera que,

“A formação contínua alicerça-se na dinamização de projectos de investigação-acção nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos ‘problemas a resolver’, e menos em ‘conteúdos a transmitir’, o que sugere a adopção de estratégias de formação-acção organizacional.” (p. 40)

Desta forma, a formação contínua não pode estar desligada de toda a estrutura organizacional que é a escola. Deve ser uma das engrenagens, perfeitamente encaixada na sua estrutura dinâmica, com um perfil específico dado pelo seu projeto e pelas suas metas. O que fará mover a engrenagem formação contínua, na velocidade adequada a toda a estrutura, será a prática reflexiva, numa perspetiva supervisiva de movimento perpétuo, no aperfeiçoamento de todo o trabalho desenvolvido em todas as valências da escola. Como nos refere Alarcão (2010):

“O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva.” (p. 47)

A formação contínua deve ser parte integrante da escola e cabe à escola reconstruir-se de forma a proporcionar condições físicas e humanas para que ela possa ocupar o lugar que lhe é devido e desenvolver o trabalho que lhe compete.

Não podemos nem devemos, no entanto, esquecer que a formação contínua, devendo ser elemento constituinte da estrutura organizacional da escola, visa formar professores. Pessoas. A formação contínua centra-se na pessoa-professor, que é um ser humano. Com base nos esclarecimentos de Araújo (2010, p. 24), afirmamos que os professores não são máquinas programáveis. “ (...) São seres humanos que pensam, interpretam e se emocionam.” (Ibidem) A responsabilidade do supervisor do projeto de formação contínua é, acima de tudo, servir mais do que servir-se. Servir os professores e a escola e nunca o formador-supervisor deve servir-se para ter protagonismo.

CAPÍTULO II – A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA UM SERVIÇO EDUCATIVO DE QUALIDADE.

1. A qualidade e a excelência do serviço educativo

Da escola, não pode ser permitido ambicionar menos que um serviço educativo de qualidade e ao afirmarmos isto, deparamo-nos com a necessidade de compreender o que é um serviço educativo de qualidade. Não se pode considerar haver serviço educativo sem qualidade porque, inerente ao ato educativo deve estar a qualidade mas, a qualidade de quê e de quem? A qualidade de todos os que são escola e entre estes estão os professores.

Nóvoa (2009 pp.48-49) apresenta cinco disposições que considera serem essenciais à definição dos professores dos dias de hoje e que aqui se expõem na tabela 1:

O conhecimento	(...). O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. (...)
A cultura profissional	Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se na profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.
O tacto pedagógico	(...) serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. (...)
O trabalho em equipa	(...) reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos da escola. (...)
O compromisso social	(...). Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. (...)

Tabela 1 - As cinco disposições que Nóvoa (2009, pp. 48-49) considera essenciais na definição de um professor

Apesar dos esforços, considera-se haver uma grande dificuldade em definir o que é ser professor. Essa dificuldade é exposta por Formosinho e Machado (2010) que após apresentarem várias concepções de professor apresentam o discurso do superprofessor:

“Este discurso diz que todo o professor deve ser uma pessoa com capacidade e formação, perito nos conteúdos e no modo de os transmitir, capaz de instruir e facilitar a aprendizagem, expor e individualizar o ensino, dinamizar grupos e avaliar desempenhos escolares, animar a aula, controlar a turma, catalisar empaticamente relações humanas e investigar, ensinar para o aluno aprender e ensinar a aprender a aprender. Ele diz também que todo o professor deve ser actor e educador moral e social, modelo cívico e servidor obediente, formulador do currículo a nível da sala de aula e avaliador das aprendizagens dos alunos e dos processos de ensino – aprendizagem, dinamizador de projectos e promotor de actividades extra – curriculares, animador social e cultural e elo de ligação entre a escola e as famílias.” (p.80)

Após a citação acima, torna-se quase inevitável uma exclamação, tal é a quantidade de atributos que os autores consideram definir um bom professor ou, citando, um superprofessor. Torna-se assim evidente que, definir um bom professor implica listar uma enorme quantidade de competências profissionais, no entanto, deve sempre considerar-se o professor como pessoa, com vocação e predisposição inata para exercer a sua profissão com qualidade. Segundo o que nos dizem Amado e Boavida (2006), saber ser professor não é algo que se defina por completo num conjunto formativo. Trata-se de um conceito que resulta de uma série de contributos de diversas áreas científicas e de um conjunto de qualidades consensuais mas de muito difícil definição.

Canário (1994) faz referência à importância da mobilização de toda a personalidade do professor no exercício da sua profissão:

“Este não ensina aquilo que sabe, mas aquilo que é, o que impede de reduzir os saberes dos professores a uma dimensão exclusiva ou tendencialmente científico-técnica e obriga a equacionar a sua formação não como uma formação científica e pedagógica, mas como uma formação pessoal e profissional.” (p.22)

A partir do que foi dito, considera-se que a qualidade do professor, enquanto pessoa profissional, está articulada com a qualidade do serviço educativo prestado pela escola e essa qualidade, não é algo estático. A qualidade da escola e dos seus atores é uma característica impregnada de dinamismo específico na procura constante de melhoria. Deste modo e citando (Sá-Chaves, 2011), considera-se que

“ A procura da qualidade passará necessariamente pelos espaços da indagação e do deslumbramento, pela capacidade do sonho e da alegria, pela competência prática e pela inteligência criativa e transformadora que hão-de tornar vivos, apelativos e significantes os dias das nossas crianças, jovens e adultos que persistem nos espaços de formação e de desenvolvimento.” (p.26)

A qualidade da escola não é um haver que se conquista e que se possui. A qualidade da escola é um atributo dinâmico, cujo dinamismo é alavancado pela qualidade e pelo dinamismo dos profissionais que a constituem. A qualidade da escola passa pela qualidade do desempenho dos seus professores e este passa pelo que os professores são enquanto pessoas, enquanto cidadãos, pela sua entrega à causa docente como missão social e profissional. A qualidade do professor passa pela escola que vive e pela vocação plenamente exercida.

A sociedade atual, exige à escola um leque de responsabilidades e competências, que refletem a sua necessidade de ter uma escola que se regule segundo parâmetros de excelência. Excelência nos resultados acadêmicos dos alunos, excelência na formação cívica que proporciona, excelência no desempenho dos seus funcionários não docentes e excelência profissional dos seus professores. A sociedade atual exige que na escola se cultive a excelência.

Considera-se importante distinguir a qualidade da excelência e Roldão (2007) faz essa distinção de uma forma muito clara quando afirma que

“A excelência reporta-se a situações de excepcionalidade dentro de um dado quadro de qualidade. A excelência refere-se a desempenhos *outstanding*, a alguma coisa que excede, transcende, se destaca de um determinado contexto ou padrão. Dentro de um padrão de qualidade, a excelência destaca-se de duas maneiras: pelo nível, numa ótica quantitativa, ou seja, quem é excelente vai um pouco mais longe do que os outros no nível do desempenho; e pela natureza, quando se refere à especificidade dessa diferença que torna o desempenho de alguém excelente face a um determinado padrão de qualidade.” (p.31)

Então, se foi considerado que não se pode pensar um serviço educativo sem qualidade, deve também considerar-se que a qualidade do serviço educativo passa pelas condições existentes à emergência de condições para a excelência.

A necessidade de a escola se reger por parâmetros de excelência parece ser indiscutível no entanto, a excelência não se consegue por decreto. Todos os que são escola têm o dever de fazer com que a excelência seja continuamente ambicionada, pensada, trabalhada, conquistada, refletida ou seja, a excelência deve ser cultivada. A cultura de excelência assenta numa visão de escola que lhe permita compreender o meio social envolvente, com uma liderança forte e democrática que sustente a sua atuação em lógicas de ação que ambicionem a excelência de e para os seus alunos. “Porém, se os alunos passam pela escola, os professores ficam e acompanham o desenvolvimento da instituição.” (Alarcão, 2001, p.23). Numa sociedade mutante em constante evolução seria ridículo pensar que os

professores e a escola não mudem e não evoluam. Os professores não podem arrastar uma canga de décadas, na ilusão de desempenharem uma tarefa hercúlea a bem dos seus alunos, que lhes esgota as forças e lhes rouba tempo para pensar e refletir sobre o seu trabalho e sobre os resultados do mesmo. Não podem e não devem, por isso e tal como nos dizem Alarcão e Tavares (2003):

“Requer-se que a escola se pense a si própria, tenha um projecto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sociocultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua concepção e avaliação.” (p.131)

Requer-se uma escola reflexiva, mas para se conseguir uma escola reflexiva, todos os seus atores e em particular, os professores, devem ser profissionais reflexivos. Todavia, Canário (2008) desperta-nos para o facto de que

“Será talvez incómodo (para alguns), mas é forçoso admitir que, da mesma maneira que o professor não pode substituir-se ao aluno no seu trabalho de aprender, também o trabalho realizado pelos professores não é susceptível de ser regulado por controlo remoto, independentemente do envolvimento pessoal e profissional dos professores. Não é possível melhorar os resultados sem os professores.” (p.145)

Para melhorar a qualidade do serviço educativo prestado, torna-se necessário assumir que se deve sempre passar pelos professores, pela aposta constante na melhoria do seu desempenho, pelo apoio nesse processo de melhoria e pelo desenvolvimento da capacidade de cada um se autodesenvolver individual e colaborativamente, promovendo uma postura reflexiva permanente porque, de acordo com Nóvoa (2002, p.59), “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.” Torna-se por isso, imprescindível que se proporcione o surgimento uma cultura supervisiva nas nossas escolas e que simultaneamente, se invista na formação do professor reflexivo, uma vez que “(...) só ela, pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica.” (Alarcão, 2010, p.46).

Desta forma, crê-se que a atividade docente não pode ser definida sem incluir as atividades supervisiva e pedagógica. O trabalho docente, em todas as suas vertentes, deve ser desempenhado num contexto culturalmente colaborativo, de forma a permitir que todos exerçam a sua atividade para se atingir o mesmo objetivo: a qualidade e a excelência do serviço educativo que a escola presta. Vieira (2009, p.201) explica que “Assim concebidas, as

actividades supervisiva e pedagógica são indissociáveis e fazem parte de um mesmo projecto: indagar e melhorar a qualidade da acção educativa.”

O conceito de supervisão pedagógica surge aqui, não como Pedra Filosofal, mas como uma nova forma de ser escola e estar na escola. Cada professor será uma parte integrante da escola, numa lógica de interacção (re)construtora da prática docente, tendo a avaliação como aliada e não como inimiga. O desenvolvimento de processos de melhoria da qualidade é uma obrigação da escola e por conseguinte, de todos os seus professores. Assim, torna-se necessária uma avaliação do desempenho, docente e não docente, de forma a permitir que se trabalhe sempre em prol da qualidade e que permita o emergir da excelência. Citando Vieira e Moreira (2011), considera-se que

“Uma das principais funções da supervisão, também no contexto da avaliação de desempenho, será identificar os constrangimentos a uma educação transformadora, bem como os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los, (...)” (p.13)

Para que a qualidade do desempenho seja identificada e reconhecida revela-se necessário que a escola identifique e reconheça esse processo e que vá ainda mais longe, é necessário que a escola explique à sociedade a que pertence e que a sustenta, o que fez, porque fez, que resultados obteve e o que se propõe fazer para os melhorar. Na vivência de uma cultura de supervisão, a avaliação permite abrir caminhos de qualidade pois, segundo Vieira (2009, p.200),

“Na medida em que a supervisão permite a regulação da qualidade da pedagogia, ela representa uma condição da sua compreensão e renovação. Isto significa que a pedagogia sem supervisão é menos pedagógica, tal como o será a supervisão sem uma visão da pedagogia.”

Atualmente, o conceito de avaliação de desempenho docente reveste-se de algumas problemáticas mas, apesar disso, acredita-se que pode constituir uma condição necessária à promoção da qualidade e da excelência nas nossas escolas. A supervisão pedagógica pode transformar a escola e potenciar a melhoria da qualidade do serviço educativo.

A qualidade do serviço educativo só melhora se todos os que são escola se dispuserem a fazê-lo pois, “(...) no fim de contas, são os professores, as mulheres e os homens que trabalham diariamente na sala de aula, quem faz a educação acontecer...” Kelchtermans (2009, p.66).

2. Um novo paradigma da formação contínua

No desenvolvimento deste trabalho tem-se defendido a necessidade de a escola mudar. Mudar as suas práticas para que possam constituir um contínuo vetor de mudança, direccionado para a perseverante melhoria da qualidade da ação educativa e ainda,

“Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua acção profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas.” (Alarcão, 2010, p.50)

Surge a necessidade de ter uma nova escola, uma escola que não se preencha com frustrações individuais e profissionais, uma escola sã, que promova realizações e sucessos, que aprenda. Concorde-se com Nóvoa (2002) quando refere que

“O estabelecimento de ensino tem de ser um contexto institucional estimulante para os alunos, mas também para os professores. Articulando a investigação e a qualificação dos professores com os projectos educativos das escolas, a formação contínua pode contribuir de forma decisiva para a produção de novas instituições escolares.” (p.62)

A melhor maneira de conseguir uma nova escola não é procurar descobrir uma escola nova ou procurar outras escolas, a melhor maneira de criar uma nova escola é olhar para a que temos com um novo olhar, tão abrangente quanto minucioso, que permita compreender as potencialidades e mais-valias disponíveis pois, como defendem Alarcão e Tavares (2010), “Os professores são portadores de experiências profissionais e de um saber experiencial, talvez apenas tácito e pouco reflectido, mas um saber de grande potencial.” (p.142) Precisamos desenvolver uma nova postura, uma nova forma de ser escola para, a partir da escola que temos e do potencial de que dispomos, num processo continuamente reflexivo e formativo, construir a escola que se ambiciona, como explicam Alarcão e Tavares (*idem*).

“Neste processo de reflexão epistemológica sobre a prática profissional e a vida da escola emergem novas conceptualizações, novos saberes, novas atitudes, novas capacidades e novas formas de organização. A este processo não é alheia a capacidade da aprendizagem activa, mobilizada pelo desejo de saber estar e agir, adequadamente, nos contextos em transformação.” (p.143)

No contexto em transformação que se pretende que a escola seja, a aprendizagem contínua, que se pretende vivenciada de forma muito enraizada na escola, não surge como uma epifania. Deve constituir-se não só como uma prática que dá sentido a todo o trabalho que se desenvolve, mas também como uma prática que promove a continuidade desse

trabalho, acrescido de mais qualidade. Só é possível revestir a formação contínua de professores com um significado útil, se esta se desenvolver e identificar com a realidade do contexto escola, como defende Kelchtermans (2009) “É importante sublinhar que o processo através do qual os professores dão sentido a si próprios e à sua profissão nunca se realiza num vazio, mas, pelo contrário, tem de ser entendido em interacção com o contexto.” (p.76) Assume-se assim, que a formação contínua deve construir-se numa cultura de aprendizagem formativa que se identifique com o contexto ou seja, com a escola. Mas, como nos diz Korthagen (2009),

“ (...) se queremos promover a aprendizagem contínua de professores, temos de desenvolver a sua competência de desenvolvimento. Por conseguinte, teremos de investir mais no desenvolvimento da sua capacidade para dirigir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências e construir as suas próprias teorias da prática.” (p. 44)

O que já foi dito vai ao encontro do que é defendido por Perrenoud (2000), quando enuncia dez novas competências para ensinar. Destacam-se aqui as competências números cinco, “Trabalhar em equipa” e dez, “Administrar a sua própria formação contínua”. Estas competências revestem-se de especial importância na temática aqui desenvolvida porque se considera, por um lado, que já não é possível pensar na continuidade e evolução da escola sem a existência de trabalho em equipa e por outro lado, considera-se que a formação contínua deve emergir desse trabalho colaborativo, deve assentar nas necessidades que daí advêm e deve ser gerida pelos próprios atores no contexto. Acrescem a este raciocínio, os argumentos de Nóvoa (2002), quando defende que,

“Práticas de formação contínua que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção de saberes e dos seus valores.” (p.48)

Nesta linha de pensamento, considera-se que a formação de professores pode constituir-se impulsionadora e simultaneamente impulsionada pelo desenvolvimento de um plano de formação contínua, contextualmente elaborado, de acordo com as necessidades dos professores e com objetivos muito bem definidos no contexto escola. Assim, como refere Canário (1994),

“A primeira grande questão que se coloca aos centros de formação é a de estabelecer uma ruptura com a lógica instrumental e adaptativa, em que se propõe o consumo massivo de formação «pronto-a-vestir», fazendo emergir modalidades de formação «por medida», em que esta não é pré confeccionada, mas sim co-produzida com os destinatários.” (p.23)

O que a escola precisa dos centros de formação de professores, não é mais um menu de ações de formação, descontextualizados e apenas alimentadores de um sistema de créditos que cumprem os requisitos legais referentes à carreira docente, mas antes, de uma dinâmica de promoção de formação de e para o contexto, com significado útil para cada professor, para cada equipa educativa e por conseguinte, para cada escola. Se, como defende Canário (1994),

“ (...) pretendemos articular o desenvolvimento da formação contínua de professores com a produção instituinte de mudanças no contexto escolar, e com processos de (re)construção de uma profissionalidade docente mais autónoma e reflexiva, o caminho a seguir terá de ser outro. O de privilegiar o *valor do uso da formação*, valorizando a produção de saberes emergentes do exercício profissional reflexivo, e o seu posterior *reinvestimento na acção* (reflectida).” (p.38)

A profissão docente precisa de ser reconstruída, precisa de se afastar do muro das lamentações e para isso, acredita-se que a formação contínua centrada na escola pode dar um enorme contributo. De acordo com Escudero e Botia (1994),

“A opção formativa a que temos vindo a aludir persegue o propósito de ir criando condições para reconstruir a realidade interna e a vida das escolas, como organizações públicas de educação, de modo a que facilitem o desenvolvimento profissional dos professores nos seus conhecimentos e competências profissionais, para dar respostas mais adequadas, reflexivas e críticas aos repto que um exercício moral e responsável da profissão colocam. Uma das mais importantes orientações refere-se à pretensão de reconhecer e promover a partir de diversas instâncias a própria capacidade responsável da escola para melhorar a educação que oferece aos alunos e à comunidade.” (p.102)

Considera-se que cabe à escola a responsabilidade de conhecer e compreender as necessidades de formação dos seus professores e construir estrategicamente um plano de formação, que vá ao encontro dos objetivos e metas a que a escola se propõe para, desta forma, poder potenciar a qualidade do serviço que presta. Só assim, se pode conceber uma escola com capacidade de identificar o que precisa de aprender, que desenvolve mecanismos de formação, que constrói as suas aprendizagens e se afirma como organização pensante e aprendente. A escola, impulsionada também por uma nova forma de alimentar a formação contínua dos seus professores, deve ser um contexto onde a qualidade e a excelência de todas as suas ações sejam uma característica que a define, tal como advogam Escudero e Botia (1994) ao afirmarem que,

“ (...) quando falamos de uma formação centrada nas escolas e protagonizada pelos professores estamos a referir-nos a uma concepção que não permite considerá-la como um recurso instrumental para implementar reformas, mas sim como um contexto, de inovações e de melhorias educativas.” (p.102)

O paradigma da formação contínua de professores centrada, construída e gerida na e para a escola, surge no decurso natural das evidências com que a escola e sociedade se

deparam. A sociedade muda e evolui num fenómeno de globalização constante e a escola não pode ficar parada, sob pena de se tornar insustentável. A escola e a sociedade em que se insere devem sustentar-se mutuamente. Cabe à sociedade sustentar a escola e cabe à escola contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade. Como nos transmite Fernandes (2011):

“Temos que ser capazes de centrar mais os nossos esforços e as nossas inteligências na melhoria efectiva das práticas escolares. As sociedades têm que apoiar mais as suas escolas e os seus professores a cumprirem esse desígnio. Trata-se de um imperativo ético e de um dever incontornável. Para que possamos ter sociedades social, económica e culturalmente mais justas.” (p.99)

De todas as variáveis implícitas nessa trama simbiótica entre escola e sociedade, a formação contínua de professores ocupa um lugar de relevo pelo que, não podemos deixar de citar Nóvoa (2002) quando nos diz que,

“O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões colectivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa, e é solidária dos desafios de mudança das escolas e dos professores. Sugere-se aqui uma nova visão paradigmática da formação contínua de professores, entendida como uma variável essencial ao desenvolvimento das pessoas e das organizações. (...) defendendo 3 eixos estratégicos:

- Investir a pessoa e a sua experiência;
- Investir a profissão e os seus saberes;
- Investir a escola e os seus projectos.” (p.56)

São estes três eixos estratégicos que constituem o novo paradigma da formação contínua e que se expõem no esquema da figura 3:

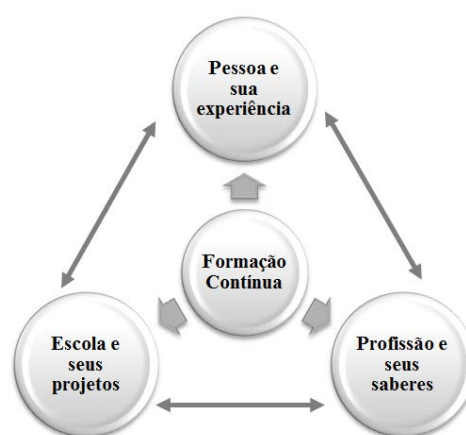


Figura 3 - Eixos estratégicos da Formação Contínua (adaptado de Nóvoa, 2002, p. 56)

3. A formação contínua e as práticas supervisivas para uma pedagogia de supervisão.

Pressupõe-se dado adquirido, que a qualidade do serviço educativo está intimamente ligada à qualidade da formação dos seus professores. Como nos diz Delors (1996). “De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial.” (p.159) Jamais descurando a importância da formação inicial, defende-se que a formação do professor é um processo contínuo, nunca se dá por terminado. Está a tornar-se necessário que o conceito de supervisão seja assimilado, apropriado e praticado por todos. Para isso, é preciso mostrar às nossas escolas como se pode trabalhar melhor para atingirmos o que todos pretendemos: a excelência da formação dos nossos alunos. Alarcão e Tavares (2010) reconhecem “a necessidade de se alargarem as funções supervisivas de modo a incluírem a supervisão na formação contínua e no processo de desenvolvimento e aprendizagens institucionais.” (p.155) Essa necessidade decorre da urgência em fornecer ferramentas e condições, para que se trabalhe colaborativamente na superação das dificuldades com que a escola, todos os dias, se confronta. Entende-se a supervisão como o caminho que permite uma atualização constante de práticas, para uma adequação permanente aos diferentes requisitos com que a profissão docente se depara. A supervisão pode ser entendida como a constante procura do aperfeiçoamento de uma matriz prática que é, por natureza, dinâmica. A prática docente não pode permitir-se ter uma matriz estática do fazer sempre o mesmo porque sempre assim foi feito. À prática docente exige-se dinamismo na sua reflexão, reformulação e reconstrução. Para que esse dinamismo seja assimilado e enraizado culturalmente nas nossas escolas é preciso que seja experimentado e perçecionado como uma mais-valia para a qualidade. A supervisão pedagógica começa a reivindicar uma presença que seja culturalmente aceite e assim sendo, importa investir na (trans)formação reflexiva dos atores escolares. Vieira (2009) explica o porquê dessa importância:

“Uma das principais finalidades de uma formação reflexiva é a interrogação da visão de educação que subjaz às práticas de ensino, assim como dos contextos em que elas se realizam, nomeadamente no sentido de desocultar as forças históricas e estruturais que condicionam o nosso pensamento e acção e encontrar alternativas que se afigurem mais satisfatórias.” (p.207)

A escola deve possuir um plano de formação para os seus docentes que sirva os interesses do seu projeto educativo pelo que, ao desenvolver ações de formação contínua,

deve pensar-se em formar o todo para todos poderem ter as mesmas ferramentas e os mesmos meios para atingir as mesmas metas a que nos propomos.

A supervisão pedagógica tem intrínseco todo um conjunto de práticas reflexivas que se desenvolvem entre os diferentes atores, nos diferentes contextos que integram a escola, com o objetivo último da excelência. Ora se na escola se pensa, se reflete, se melhora, se volta a pensar, a refletir, a melhorar... toda a escola, enquanto organização, pensa, reflete e melhora. Uma escola em que todos os seus atores ambicionem alcançar os mesmos objetivos transforma-se numa organização melhor, numa organização pensante, numa organização reflexiva. Alarcão e Tavares (2010) apresentam este conceito enunciando que “Uma escola reflexiva é, pois, uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projeto educativo que vai pensando para si e experienciando.” (p.133)

Entendendo a escola como uma organização pensante, não podemos condicionar o conceito de supervisão apenas a um grupo de trabalho ou a uma sala de aula. A supervisão deve estar presente na cultura de toda a escola, em todas as suas dimensões. Continua-se a citar Alarcão e Tavares (2010) por nos dizerem que,

“Esta nova visão da supervisão decorre da nossa concepção de escola como organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem, norteadas pela finalidade de educar, finalidade que se concretiza num grande plano de acção: o projecto educativo. É esta escola, mais situada, mais responsável e resiliente, mais flexível e livre, que designamos por escola reflexiva.” (p.132)

É preciso estar-se ciente do que é ambicionar a transformação da escola numa organização pensante. Se pensarmos nas possíveis alternativas, facilmente se conclui que não há outro caminho. É preciso mudar a escola e o serviço de educação que ela presta.

Cada professor deve investir na sua transformação com a incumbência de dar o seu contributo efetivo para transformar a escola. É preciso motivar os professores para a mudança. Os professores precisam compreender porque devem fazer esse investimento mudança. Cabe à escola permitir-se transformar-se. Essa transformação passa pela cultura enraizada da supervisão pedagógica, que permitirá a renovação de práticas e o surgimento de uma nova pedagogia: a pedagogia de supervisão.

No âmbito deste trabalho, entende-se a pedagogia de supervisão como a cultura imiscuída nas práticas da escola que aspira, em cada gesto, à excelência. A supervisão

pedagógica será então, a matriz dinâmica que promove a pedagogia da supervisão que, segundo Vieira e Moreira (2011), assenta nos seguintes princípios:

- “Articulação entre a prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão;
- Indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor do seu saber profissional;
- Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;
- Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter) subjectividade, a negociação e a regulação;
- Promoção de comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;
- Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da acção pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação.” (pp.14-15)

O plano de formação contínua, pensado e estrategicamente construído constitui-se uma linha orientadora e transversal aos princípios em que assenta a pedagogia da supervisão. Canário (1994) afirma que,

“A optimização do potencial formativo das situações de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que propiciem, no ambiente de trabalho, as condições necessárias para que os trabalhadores transformem as experiências em aprendizagens a partir do processo autoformativo.” (p.26)

A escola e todos os que a constituem precisam de tomar consciência do potencial que diariamente produzem, no âmbito formativo. A ação docente constitui um manancial de situações a partir das quais se pode e deve refletir, individual e colaborativamente, construindo saberes que permitam o surgimento de uma nova cultura de escola, onde esteja incutida uma postura colaborativa, transformadora e construtora de experiências e saberes. Dinamizando o trabalho colaborativo e fazendo uso das aprendizagens que pode proporcionar, os professores e a escola, de acordo com as suas necessidades e metas, certamente encontrarão as soluções que desejam e descobrirão novas ambições, o que lhes permitirá construir a sua dinâmica de qualidade. Fortes e Flores (2011) corroboram esta posição ao dizerem que,

“ (...) torna-se premente a promoção de culturas colaborativas nas escolas para que os professores abandonem a cultura de isolamento e valorizem o trabalho conjunto com os seus pares e a troca de experiências e saberes, reconhecendo-se a necessidade do desenvolvimento da formação de professores em e para a colaboração, quer no contexto da formação inicial, quer contínua.” (pp.126-127)

A dinâmica de qualidade de cada escola só será obtida se todos os que são escola construírem, integrarem e alimentarem essa dinâmica. A capacidade de aprendizagem da escola desenvolver-se-á de acordo com a qualidade do seu dinamismo organizacional.

Na construção da escola aprendente surgem aprendizagens diferentes. Como nos diz Alarcão (2001, p.15) “É uma escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola.” A escola aprenderá a partir da sua prática e para a sua prática mas, um ponto central da sua aprendizagem será a aprendizagem que fará de si própria. A partir da tomada de consciência das suas capacidades, potencialidades e defeitos, surgirá a nova escola, dinâmica e reflexiva, cujo objetivo será sempre a qualidade do serviço educativo que presta.

A escola não aprende se todos os que a constituem não aprenderem. A escola aprendente é uma escola que desenvolve autonomia no desenvolvimento da sua ação educativa e por conseguinte, no apoio que desenvolve à formação e desenvolvimento profissional dos seus docentes. Nóvoa (2002) relata:

“(…), falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas no desenvolvimento das políticas educativas.” (p.59)

Um dos aspetos essenciais no aperfeiçoamento da autonomia formativa da escola é a capacidade de desenvolver uma postura reflexiva eficaz e sistemática acerca do trabalho que desenvolve mas, como nos alerta Korthagen (2009), “(...) a reflexão eficaz e sistemática é algo que tem de ser aprendido: as pessoas podem desenvolver a sua forma de reflectir, melhorando, deste modo, a qualidade da sua aprendizagem a partir da experiência.” (p.57)

Perrenoud (1999) expressa em quatro níveis a participação ativa e crítica para a qual todos os professores deveriam ser preparados. São eles:

- 1) Aprender a cooperar e a atuar em rede.
- 2) Aprender a viver a escola como uma comunidade educativa.
- 3) Aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela.
- 4) Aprender a dialogar com a sociedade. (pp. 12-13)

Ainda no reforço daquilo em que deve consistir a formação contínua de professores, Nóvoa (2002) faz uma síntese de um trabalho de Rob McBride (1989) e lista um conjunto de ideias-chave consensuais a este respeito:

- “O reforço de modelos de colaboração entre todos os actores implicados: trabalho em conjunto, cooperação mútua, dispositivos contratuais, etc.;
- A importância das dinâmicas de investigação-acção, que dêem um suporte activo às práticas reflexivas e as mobilizem como espaços de formação;
- A escolha de formações centradas nas escolas, em articulação íntima com os projectos organizacionais e a mudança das instituições escolares;
- A aposta em estratégias de formação contínua que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores.” (p.40)

Concorda-se que a formação contínua deve ser pensada e dinamizada no sentido de apoiar e formar os professores, constituindo uma das engrenagens essenciais ao desenvolvimento da escola em geral e ao desenvolvimento profissional de cada docente, em particular. Sachs (2009) sintetiza as dimensões das perspectivas do Desenvolvimento Profissional Contínuo com quatro elementos que, segundo a autora, são necessários “(...) para ter dois efeitos que se relacionam: primeiro, assegurar que o objectivo de melhorar a aprendizagem dos alunos é alcançado e, segundo, apoiar uma profissão docente forte e autónoma.” (p.102)

	Re-instrumentação	Remodelação	Revitalização	Re-imaginação
Orientação/Força desencadeadora	Prestação de contas e controlo por parte do governo	Aceitação da agenda de mudança do governo	Renovação Profissional	Reinvenção Profissional
Propósito	Actualizar competências	Modificar práticas existentes	Repensar e renovar práticas	Transformar práticas
Concepção de DPC	Transmissão	Transmissão	Transição	Transformação
Responsabilidade	Sistema	Escola/distrito	Professor individualmente considerado	Professores
Enfoque	Desenvolvimento profissional	Desenvolvimento profissional	Aprendizagem profissional	Aprendizagem Profissional
Processos de aprendizagem	Passivo, receptor de conhecimento	Construtor acrítico	Colaboração	Envolvimento mútuo e construção de conhecimento
Modalidades	Seminários, especialistas	Programas elaborados por especialistas	Círculos de aprendizagem em	Investigação feita pelos professores

	Re-instrumentação	Remodelação	Revitalização	Re-imaginação
	externos	externos durante um determinado período de tempo	colaboração, redes, investigação-acção	ou investigação-acção (ponto de partida é a investigação)
Visão do professor	Professor como técnico	Professor como artesão	Professor como aprendente reflexivo	Professor como profissional autónomo
Resultados profissionais	Melhoria das competências de ensino	Actualização do conhecimento disciplinar ou de competências pedagógicas	Novas perspectivas de encarar pedagogia e a aprendizagem	Produção de novo conhecimento
Tipo de profissionalismo	Controlado	Subserviente	Colaborativo	Activista
Imagens de quem desenvolve o DPC	Vendedor	Guru	Par/colega	Agente de mudança

Tabela 2 - Síntese das dimensões das perspectivas de DPC (Sachs, 2009, p.102)

Da análise do quadro compreende-se que nenhuma das dimensões deve ser eliminada do processo de desenvolvimento profissional dos professores no entanto, o enfoque deve adequar-se às necessidades da escola e dos seus professores. Defende-se que, nos processos de mudança e atualização constantes que se exigem à escola, a perspectiva das dimensões de desenvolvimento deverá tender para a direita do quadro síntese, promovendo a revitalização e re-imaginação orientando-se pela revitalização e re-imaginação profissional com o propósito de repensar, renovar e transformar práticas. Este raciocínio inspirado em Sachs (2009) fica representado no esquema da figura 4:

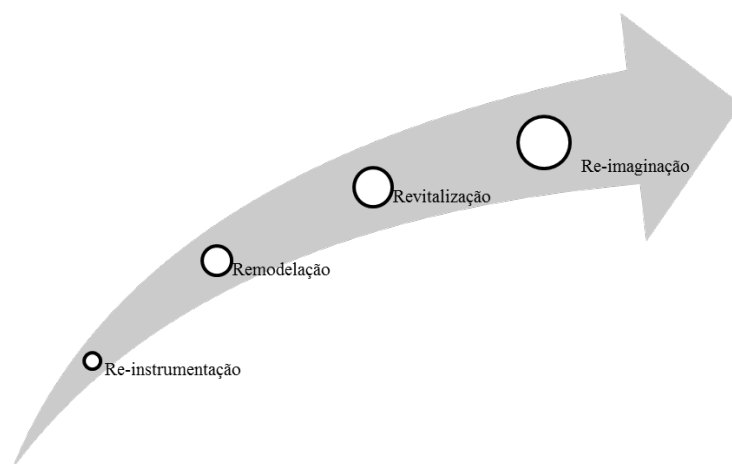


Figura 4 -Processos de mudança e atualização que se exigem à escola numa perspectiva evolutiva das dimensões de desenvolvimento profissional

Desta forma, o exercício da profissão de forma colaborativa e ativista ganham um especial destaque, indo ao encontro dos princípios da pedagogia da supervisão. Destaca-se a referência ao trabalho de Guskey (1999) mencionada nos trabalhos de Sachs (2009) quando este refere que,

“A força aqui reside no facto de que as actividades, ao serem planeadas em conjunto, serem mais eficazes e mais eficientes de modo mais consistente do que aquelas que são planeadas por formadores de escolas ou de um determinado distrito que trabalham sozinhos.” (p.111)

O trabalho conjunto, colaborativo, realizado num genuíno espírito de equipa, constitui uma mais-valia porque se considera que,

- ✓ evita que todos façam individualmente as mesmas tarefas retirando tempo para a realização de outras;
- ✓ evita que todos desenvolvam as mesmas tarefas de forma diferente;
- ✓ evita que todos desconheçam o que todos fazem;
- ✓ permite que todos estejam esclarecidos acerca das tarefas;
- ✓ permite que todos tenham a verdadeira noção do todo;
- ✓ permite que todos constituam um.

Depois de todos constituírem a unidade, é possível voar como os gansos, caminhar num só sentido, no sentido da pedagogia de supervisão.

CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DENTRO DA PROFISSÃO

1. A construção do plano de formação

Ao abordar-se a temática referente à construção de um projeto de formação contínua não pode deixar de se referir o que pensam Alarcão e Tavares (2010):

“A construção do projecto é um processo de implicação das pessoas (simultaneamente autores e actores), de negociação de valores e percepções, de diálogo clarificador do pensamento e preparador de decisões, de vivência da cidadania e de desenvolvimento do pensamento operacional, realista e crítico, de um verdadeiro sentimento institucional e social, que confere aos membros um sentido de si próprios” (p.136)

Seguindo o paradigma da formação contínua de professores que se tem vindo a apresentar ao longo deste trabalho, o plano de formação deve ser construído de forma solidamente sustentada, numa estrutura tão dinâmica quanto o forem os objetivos e metas a que a escola se propõe. O plano de formação deverá seguir uma linha de ação que se orienta pelas necessidades e interesses dos professores e estes, por sua vez, são impulsionados pelas dinâmicas da escola, no desenvolvimento de projetos e delineamento de novas metas. Para além de um plano de formação, deve existir na escola uma cultura de formação e desta devem fazer parte a reflexão e o questionamento e, por conseguinte, como refere Canário (2008),

“A criação, no interior das escolas, de uma cultura de questionamento, referenciada ao incremento de modalidades de aprendizagem colaborativa, permite evoluir para modos de transformar o desenvolvimento profissional dos professores numa responsabilidade partilhada” (p.135)

A dinâmica de formação deve ser assumida pelos professores e estes devem ser os principais responsáveis pela concretização e supervisão da mesma. Aspeto a nunca descurar, que alimenta a dinâmica formativa dos professores da escola, é a prática reflexiva contínua e continuada, integrante da pedagogia de supervisão culturalmente instituída na escola pois, tal como pensam Alarcão e Tavares (2010),

“Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de conhecer a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém (...).” (p.137)

A formação do professor, tal como se vem defendendo e fundamentando, não deve terminar na formação inicial. O professor deve construir a sua carreira profissional acompanhada de um percurso formativo, sempre em busca da atualização e construção de saberes. Face a esta ideia, apresentam-se as cinco propostas do percurso de formação do professor, defendidas por Nóvoa (2009)

- I. A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.
- II. A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.
- III. A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico.
- IV. A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos da escola.
- V. A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (p.51)

Poder-se-á inferir, das propostas apresentadas, que a formação contínua de professores deve construir-se num contexto de pedagogia de supervisão e não existe isolada da pesquisa e da ação.

Para a formação contínua ser dinamizada, deve assentar em investigação que permita identificar quais as áreas de formação em que é necessário apostar e ainda que modalidade de formação deve ser implementada. Inerente a este par de etapas e tal como se esquematiza no esquema da figura 5, a ação educativa deve usufruir da formação ou seja, a formação deve servir a ação educativa.

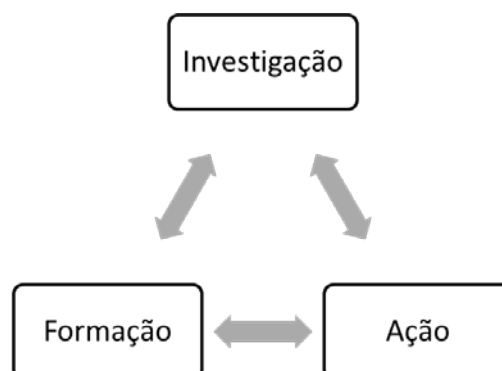


Figura 5 - Relação entre a investigação, a ação profissional e a formação

Vai-se assim, ao encontro do que defende Alarcão (2010) quando se refere a este tema:

“(...) as três construções teóricas (da pesquisa-formação-ação) são:

- a) A pesquisa-ação;
- b) A aprendizagem experiencial;
- c) A abordagem reflexiva.” (p.51)

Deste modo, a construção de um plano de formação contínua, deve alicerçar-se numa tríade helicoidal investigação↔ formação↔ ação, onde todos são atores e responsáveis e da qual todos usufruem com o mesmo objetivo: uma formação de qualidade para uma escola de qualidade pois, como Alarcão (2001) defende, “Considerando os professores como co-construtores da escola, acredito que a participação ativa e crítica na vida da instituição contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento sobre a própria escola” (p.24). Se o conhecimento sobre a própria escola se desenvolve e consolida, certamente se reunirão mais facilmente as condições para elevar o patamar de qualidade da escola e dos seus professores. Assim, como defende Nóvoa (2009),

“(...) de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão.” (p.55)

O plano de formação contínua deve identificar-se com a escola e com o seu projeto. Deve ser baseado na investigação do que é preciso, para quem é preciso e porque é preciso e deve ser uma parte fundamental da dinâmica da escola, colocada ao serviço da qualidade da ação educativa.

Um plano de formação pressupõe “ (...) ensinar o esperado e, principalmente, treinar aqueles a quem ensinamos a gerir o inesperado contido no dia-a-dia.” (Araújo, 2010, p. 20). Defende-se que o plano de formação contínua deve ser construído de forma a confiar no potencial dos professores, de modo a retirar deles o seu melhor, incentivando-os à superação das suas dificuldades, ensinando-os a aprender a ensinar. Ensinar a ensinar, alguém que já ensina há alguns anos, não é algo que se possa considerar fácil. Por isso aqui se advoga que a aprendizagem deve ser colaborativa, embebida de atitude supervisiva, porque todos sabem e todos podem aprender e “ (...) quem aprende muda. Ao aprendermos algo de novo, não ficamos na mesma, transformamo-nos.” (Idem, p. 32)

O plano de formação deve ser elaborado para aquela escola, servindo os interesses daquela escola e da equipa de professores que a constituem Não deve suprir exclusivamente

necessidades individuais nem deve depender de competências individuais. Deve considerar a interdependência que deve ser cultivada entre os membros do grupo, basear-se no trabalho desenvolvido em colaboração pois será através desta colaboração que a formação se concretizará com qualidade. (Idem, p. 34) Não se pode cair no erro de considerar que trabalhar em equipa é o somatório dos trabalhos individuais pois, trabalhar em equipa, implica cooperação para a concretização de ideias.

2. A formação no contexto e na ação

Nóvoa (2002) debruça-se sobre a formação contínua de professores e elabora as cinco teses que se apresentam:

“Primeira tese – A formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizam preferencialmente “formações formais”, mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares.

Segunda tese – A formação contínua deve valorizar as actividades de (auto)formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado.

Terceira tese – A formação contínua deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-acção e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

Quarta tese – É necessário incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de parceria que viabilizem uma efectiva cooperação institucional.

Quinta tese – A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema escolar, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento.” (pp.61-66).

Face a estas cinco teses, assume-se como tácito que a formação contínua de professores, deve ser construída como componente do projeto escola, que deve servir os seus interesses e os dos seus professores e considera-se, tal como o faz Roldão (2007) que se deve “ (...) orientar toda a formação para a capacidade de conhecer, de pensar sobre, e de agir fundamentadamente.” (p.40). A formação contínua de professores deve fundamentar-se em práticas supervisivas exequíveis, simples e eficazes, que consigam cumprir os objetivos a que se propõem. Deve ainda, ser da responsabilidade de todos, valorizar o que todos podem dar à escola e usufruir desse potencial, ser construída colaborativamente para que todos os que são escola sejam uma só escola, um só sujeito a caminhar num só sentido. Escudero e Botia (1994) defendem que,

“ (...), se as escolas forem encaradas como sujeitos activos de mudança e melhoria, teremos de adoptar uma nova perspectiva que nos permita imaginá-las como espaços para a investigação educativa, para o questionamento da educação e para o desenvolvimento curricular. Nesta linha, as escolas deverão ser vistas como um espaço plenamente reconhecido e potencial para a formação contínua. Isto parece-nos condição importante se se quiser promover uma actividade educativa de qualidade. (p.104)

O questionamento e a reflexão devem ser aspetos fundamentais a desenvolver no contexto de formação contínua. Tornou-se evidente que é absolutamente necessário investigar e refletir sobre a ação educativa que se pratica, para construir espaços de formação e de auto formação, partilhada e construtora de uma nova ação, também ela partilhada, mas cada vez com mais qualidade. Defende-se aqui a investigação-ação como uma boa opção a tomar no desenvolvimento de formação contínua. Faz-se, como o fazem também Alarcão e Tavares (2010),

“ (...) uma referência à investigação-acção como processo de empenhamento na resolução de problemas do mundo da escola, como motor de desenvolvimento profissional colaborativo e como meio de atribuir aos professores o seu direito, e o seu dever, de investigarem o seu campo de actuação e de desenvolverem o seu conhecimento profissional.” (p.127)

Não podemos no entanto, descurar que,

“A investigação, para ser eficaz, precisa de ser sistemática nas suas interrogações e estruturado dos saberes dela resultantes. A metodologia de investigação-acção apresenta-se com potencialidades para servir este objectivo. Esta metodologia tem três características importantes. A contribuição para a mudança; o carácter participativo, motivador e apoiante do grupo; o impulso democrático.” (idem, p.128)

Mas, tal como Alarcão (2010) defende,

“ (...) para que a dimensão formadora atinja um alto grau formativo e um valor epistémico, resultando em aquisição de conhecimentos a disponibilizar em situações futuras, importa que esse processo seja acompanhado por uma meta reflexão sistematizadora das aprendizagens ocorridas” (p.54)

Essa meta reflexão deve visar a aplicação das aprendizagens concretizadas, deve pretender ainda refletir sobre a forma como se refletiu, refletir sobre como se procedeu para decidir uma determinada ação e atingindo esse patamar reflexivo, a meta-reflexão, ter-se-á desbravado muito caminho na senda da pedagogia de supervisão, que se almeja.

Apresentam-se agora, estratégias que podem ser desenvolvidas no contexto de formação contínua, para o desenvolvimento da capacidade de reflexão:

- a) A análise de casos;
- b) As narrativas;
- c) A elaboração de portefólios reveladores do processo de desenvolvimento seguido;
- d) O questionamento dos outros atores educativos;
- e) O confronto de opiniões e abordagens;
- f) Os grupos de discussão ou círculos de estudo;

- g) A auto-observação;
- h) A supervisão colaborativa;
- i) As perguntas pedagógicas.”

(Alarcão, 2010, p.55)

O desenvolvimento da prática da supervisão clínica também se mostra vantajoso para ser trabalhado no âmbito da formação contínua. Basta, como dizem Alarcão e Tavares (2010) “ (...) o desejo de reflectirem sobre a prática do seu ensino e a possibilidade de desfrutarem do conhecimento de processos metodológicos que lhes permitam analisar e reflectir sobre o que fazem e com que objectivos e resultados “ (p.121)

A formação contínua de professores deve construir-se de forma a ser a ação refletida dos professores, acerca da sua ação, no contexto da ação e para uma ação cada vez melhor.

Araújo (2010, p. 33), fazendo alusão ao treino de área comportamental, apresenta uma síntese do trabalho de vários autores, em quatro passos essenciais para a mudança. Aqui, adapta-se esse trabalho, ao contexto escola e ao seu plano de formação contínua. Assim,

1º passo – “Querer mudar” – Traçar metas e objetivos. Construir um Projeto Educativo.

2º passo – “Descobrir o eu real” – Conhecer e compreender os professores, a escola, e o seu contexto, praticar auto avaliação, refletir, dialogar...

3º passo – “Criar uma agenda de treino realista” – Construir um plano de formação, baseado nas reais necessidades da escola, exequível em tempo útil.

4º passo - “Fazer experiências com novos comportamentos, reflexões e sentimentos” – agir, investigar, avaliar, refletir, partilhar, dialogar, refazer, voltar a agir...

Seguindo ainda o mesmo autor, não deve ser descurado o importante papel do formador que aqui se entende como formador/supervisor. Este deve ter sempre um papel motivador e impulsionador de práticas emancipatórias, deve alterar comportamentos.

A formação contínua, desenvolvida em contexto, não deve ser abandonada aos professores. Deve ser devolvida aos professores mas, deve ter sempre uma visão transformadora ao nível comportamental, de forma a promover a concretização, com sucesso, dos objetivos pretendidos.

3. A formação contínua como prática continuada

Defendendo a formação contínua de professores como prática continuada nas nossas escolas, começa-se pelo conceito de escola e para tal, refere-se Verdasca (2011) que entende as escolas como sendo:

“ (...) organizações especializadas, com tecnoestrutura própria e uma forte componente de conhecimento, capazes de estabelecer de forma clara e sem ambiguidades os seus objectivos e metas, afirmar e desenvolver de forma precisa e consistente tecnologia organizacional, conhecimento e práticas pedagógico – didácticas afirmadas e alargadas ao grupo de forma segura. Mas também formas de participação e envolvimento estáveis, implicando os seus principais atores nos processos de decisão e responsabilização.” (p.36).

Considera-se que esta forma de entender a escola espelha o que se tem defendido ao longo deste trabalho. Considera-se ainda, que para conseguir executar com realismo pleno o que consta da citação acima, deve ser tida em conta, entre outras vertentes, como forma de participação e envolvimento nos processos de decisão e de responsabilização, uma cultura de formação contínua, que faça parte da estrutura organizacional, para desenvolver o conhecimento e as competências necessárias à realização com sucesso, dos objetivos e metas da escola. A escola tem de construir o conhecimento de si mesma e dos seus propósitos. Como no alerta Roldão (2007b),

“Que a informação se torne conhecimento e que o conhecimento seja algo democraticamente acessível, num mundo em que conhecer é poder, depende em larga medida deste novo salto na profissionalização dos professores: a afirmação e o reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos.” (p.201).

A formação contínua de professores, desenvolvida no contexto escola, constitui-se um importante avanço no caminho de uma pedagogia de supervisão. A cultura formativa deve ser vivenciada na escola, de forma não imposta, mas como uma componente que faz parte dos definidores da profissão e do desenvolvimento profissional. Canário (2008) afirma que,

“ (...) para que a formação possa traduzir-se num percurso contínuo e coerente de desenvolvimento profissional, são indicadas duas condições essenciais: por um lado, o “estabelecimento de parcerias de formação entre instituições formadoras e escolas” e, por outro lado, fazer da formação de professores “um dos elementos da organização das escolas e dos seus projectos.” (p.141)

A escola na sua dinâmica organizacional, no desenvolvimento dos seus projetos e no estabelecimento das suas metas, não pode descurar a formação contínua de professores. Deve

instituir, na sua cultura e na sua ação, a formação contínua de professores como elemento chave para o sucesso pois, tal como nos transmite Nóvoa (2002)

“A formação contínua deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se esse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às *práticas de formação contínua centrada nas escolas*” (p.60)

O plano de formação contínua de uma escola deve fazer parte do seu projeto ou seja, não deve ser uma condição prévia nem uma atividade posterior. O plano de formação contínua deve ser desenvolvido simultaneamente com a ação a que se destina, de forma a poder transformá-la. Vai-se ao encontro do que diz Canário (1994),

“É esta articulação entre novas modalidades de organização do trabalho e novas modalidades de formação, centradas no contexto de trabalho, que facilita e torna possível a produção, em simultâneo, de mudanças individuais e colectivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham. *É este processo ecológico de mudança que, no mundo escolar, se pretende fazer emergir, adoptando estratégias de formação «centradas na escola»*, isto é que transformam as situações de trabalho em situações formativas, com base num processo reflexivo e de pesquisa, individual e colectivo.” (p.27)

É preciso formar para mudar e é preciso mudar para formar. Estes dois requisitos estão interligados e não se concretizam um sem o outro. A escola e o professor devem ser impulsionadores e concretizadores de mudança, sabendo geri-la e orientá-la no rumo da melhoria da qualidade da ação educativa. A capacidade para mudar e adaptar-se à mudança, sem esforço e sem constrangimentos, deve ser uma das características da escola e de todos os que a constituem. De facto, como nos refere Sachs (2009), “A situação actual é a de que a mudança está sempre presente e a capacidade de gerir essa mudança e de compreender e trabalhar com a ambiguidade são, provavelmente, competências essenciais de um professor.” (p.116) Esta ideia de Sachs completa-se com a afirmação de Canário (2008) sobre os requisitos de um professor contemporâneo:

“Ser professor, hoje, implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes que se inscreve numa dinâmica de formação contínua a ser mais entendida como um direito e menos como uma imposição. É nas escolas que se aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de aprendizagem se sobrepõe a um processo de socialização profissional.” (p.146)

Como já foi referido, a formação de um professor é algo inacabável. Enquanto se é professor está-se em formação. Aprende-se a profissão no exercício da mesma, aprendendo com o que foi feito, com o que não foi feito e com o que deveria ter sido feito. Aprende-se

com a reflexão e a análise, individual e cooperativa. Um professor cresce à medida que crescem a sua experiência e a sua capacidade de reflexão e de análise. Um professor cresce à medida que se forma. Um professor forma-se no decorrer do exercício da sua profissão. Mas nenhum professor cresce sozinho, porque nenhum professor o é verdadeiramente, numa perspectiva isolada. É-se professor na escola e não se é escola sozinho. É-se escola sendo parte da escola, parte dessa organização que integra a pessoa, a profissão e a escola com a sua experiência, os seus saberes e os seus projetos (Nóvoa, 2002, p.56) e como diz Canário (1994),

“Articular as vertentes pessoal e profissional da formação implica ter em conta, por um lado o «professor total», ou seja *a pessoa*. Mas também, necessariamente a comunidade social de aprendizagem em que a pessoa se insere, age e aprende colectivamente, o estabelecimento de ensino como *organização*.” (p.23)

Pretende-se que a formação contínua de professores seja uma prática continuada da escola, que faça parte das suas lógicas de ação e que seja principalmente, útil. Que sirva a escola e os seus propósitos, que seja um elemento construtor de sucesso educativo. Que seja parte integrante de uma escola de qualidade. Para tal, entende-se ainda que a formação contínua é uma prática supervisiva. Uma prática que se pretende dialógica, cooperativa, dinâmica, reflexiva, construtora de saberes, que permita a emancipação e a rutura, que se aventure a rasgar novos horizontes. Uma prática que se construa como base de apoio aos professores e uma alavanca de qualidade educativa. Uma prática que garanta uma profissão docente respeitada.

PARTE II – Fundamentação Empírica

CAPÍTULO IV – O PROJETO DE PESQUISA

1. Natureza do estudo e respetiva justificação

Este estudo alicerça-se no conceito de supervisão pedagógica e transporta-o para uma das possíveis formas de ser assimilado pela escola, nas suas práticas: a formação contínua. O mote para a realização deste trabalho surgiu da ideia construída a partir das leituras já feitas mas, muito particularmente, dos autores que se citam a seguir:

Nóvoa, (2009): “Temos um discurso coerente, em muitos aspetos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer.” (p.16)

Alarcão e Tavares, (2010): “ (...) reconhecemos a necessidade de se alargarem as funções supervisivas de modo a incluírem a supervisão na formação contínua e no processo de desenvolvimento e aprendizagem institucionais.” (p.155)

Forte e Flores (2011): “ (...) torna-se premente construir projetos de formação em contexto escolar para a colaboração e para a promoção nas escolas de espaços e culturas colaborativas com vista a um Desenvolvimento Profissional mais efectivo e eficaz, como resposta aos desafios da docência do séc. XXI.” (p.93)

Vieira e Moreira (2011): “Sendo actualmente diversificadas as propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica, todas elas supõem, de um modo ou de outro, uma preocupação comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (...) esta preocupação implicará a defesa de uma orientação transformadora para a pedagogia escolar, com implicações práticas de supervisão, nomeadamente nos papéis dos que nela participam, importando encontrar modos de (inter)acção que favoreçam a emancipação profissional. (...), teremos de definir uma pedagogia da supervisão, (...).” (p. 14)

A escola vive tempos de mudança e não lhe resta alternativa senão acompanhar a mudança a até a ela se antecipar. É, de facto, preciso investir na escola e apoiar os professores nesse processo de mudança. Vivencia-se uma nova realidade avaliativa, de prestação de contas, que baralha e confunde os atores escolares e os desvia do primeiro objetivo da organização escola: a prestação de um bom serviço educativo.

Na plena convicção que a supervisão pedagógica abre o caminho para uma efetiva melhoria da qualidade da escola, que pode basear-se numa pedagogia de supervisão, a problemática que parece ser vivenciada é o saber praticar e viver supervisão. Por forma a retificar a complexidade da situação, a formação contínua, como modalidade da supervisão, realizada na ação e em contexto, pode dar um contributo consistente para a qualidade do serviço educativo prestado pela escola.

Este trabalho desenvolveu-se na modalidade de *estudo de caso* e foi assim considerado porque, segundo Yin (2004), investiga uma problemática contemporânea dentro do seu contexto real e compreende uma estratégia de pesquisa planeada, que incorpora abordagens específicas desde a recolha de dados à respetiva análise.

Foi baseado na dinamização de sessões de formação, em diferentes escolas, após as quais se usou o *inquérito por questionário*. A inquirição desenvolveu-se em três momentos distintos, todos pós sessões e foi feita com o intuito de compreender se os objetivos da ação foram cumpridos, se provocaram nos formando algum efeito positivo no âmbito da supervisão pedagógica e se os mesmos sentem necessidade do desenvolvimento em contexto, de ações de formação contínua para a concretização contextual das temáticas abordadas.

O primeiro questionário visou avaliar a sessão de formação e o segundo, teve a intenção de compreender se a formação dinamizada teve alguma consequência prática na postura dos professores participantes.

Foi ainda administrado um terceiro questionário, para averiguar sobre os interesses e necessidades de formação dos respondentes para que, *à posteriori*, se possa proceder à elaboração ou à sugestão de um plano de formação contínua na escola/agrupamento de escolas. Pretendeu indagar sobre os interesses e necessidades dos docentes, para que o plano em apreço possa responder aos mesmos, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores e do seu contexto de trabalho.

2. A pergunta de partida

Face à problemática já levantada, integrada na motivação para a realização deste trabalho, no intuito de poder contribuir para uma melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pela escola, operacionaliza-se este projeto de investigação, formulando a pergunta de partida (Tuckman, 2000; Quivy e Campenhoudt, 2008):

De que forma a dinamização de sessões de formação e debate, desenvolvidas em contexto educativo, pode potenciar nos professores o surgimento de práticas supervisivas inovadoras, promotoras de uma pedagogia de supervisão?

Pretende-se, com a formulação desta pergunta, “trabalhar eficazmente a partir dela e, em particular, deve ser possível fornecer elementos para lhe responder.” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 35).

O trabalho empírico desenvolvido pretende obter resposta à pergunta levantada e com essa resposta, contribuir para uma melhor compreensão da relação entre a formação contínua e a supervisão pedagógica, no desenvolvimento de uma pedagogia de supervisão.

3. As hipóteses

No seguimento da apresentação do problema, pretende-se uma sugestão de resposta para esse mesmo problema (Tuckman, 2000). Seguindo também o apresentado por Quivy e Campenhoudt, (2008, p.119), “A organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor, (...)”. Deste modo, pretende-se assegurar a coerência deste trabalho, tentando obter a confirmação das seguintes respostas provisórias à pergunta de partida ou seja, das seguintes hipóteses:

Hipótese 1. As sessões de formação e debate promovem nos professores um posicionamento reflexivo face às suas práticas.

Hipótese 2. As sessões de formação e debate podem impulsionar o desenvolvimento de práticas supervisivas colaborativas, conducentes a uma cultura de pedagogia de supervisão.

Hipótese 3. As sessões de formação e debate motivam os professores para o desenvolvimento de uma pedagogia de supervisão em prol de uma cultura de formação em ação.

4. Os objetivos do estudo

Desta feita, torna-se objetivo geral deste projeto de investigação:

Dinamizar sessões de formação e debate, com os professores, que permitam uma apropriação do conceito de supervisão pedagógica e por conseguinte, a promoção de uma cultura reflexiva e de colaboração, contínua e em ação, e a aspiração a uma cultura de pedagogia de supervisão.

Para a concretização efetiva deste objetivo geral, torna-se necessário a elaboração de objetivos mais específicos a serem atingidos durante o processo, a saber:

1. Caracterizar a supervisão pedagógica como uma nova postura face à profissão docente.
2. Averiguar de que forma a formação de professores promove um posicionamento reflexivo na senda de uma pedagogia de supervisão.
3. Divulgar algumas estratégias de Supervisão, a sua operacionalização, princípios e participantes.
4. Dinamizar um espaço de debate sobre como uma nova cultura de práticas pode contribuir para uma melhoria da qualidade do serviço educativo prestado.
5. Indagar se a formação promove uma postura facilitadora do desenvolvimento de uma cultura de supervisão.

6. As variáveis

A definição das variáveis revela-se de extrema importância por corresponderem aos conceitos implicados nas hipóteses (Quivy e Campenhoudt, 2008). As variáveis e a relação existente entre elas são o que permite obter a confirmação ou infirmação das hipóteses. Desta forma, a sua definição torna-se um passo fundamental na investigação. No âmbito de trabalho, considera-se que o novo paradigma da formação contínua de professores depende do desenvolvimento de práticas supervisivas conducentes ao desenvolvimento de uma pedagogia de supervisão e por isso considera-se que a variável independente deste estudo que, segundo

Tuckman (2000, p. 139), “(...) é estudada como a causa presumível do resultado”, será a formação como prática de uma pedagogia de supervisão e da qual dependerá o surgimento das variáveis dependentes ou seja, as práticas supervisivas, tal como se representa no esquema da figura 5.

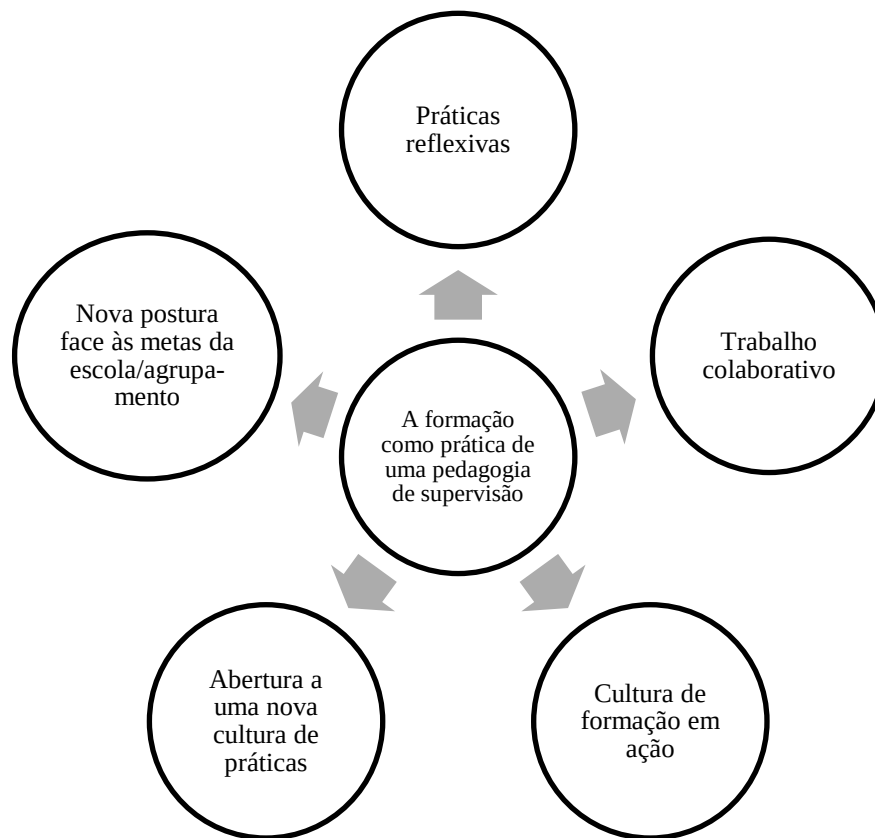


Figura 6 - Relação entre a variável independente e as variáveis dependentes

7. Os participantes

Pode dizer-se que para este estudo não foram escolhidos participantes, foram convidados. O convite foi feito a 11 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas e optaram por participar neste projeto, 5 agrupamentos de escolas, num total de 104 professores e de 6 sessões de formação.

Só participaram no estudo, das escolas geograficamente disponíveis, aquelas para as quais a temática da formação, à volta da qual se desenrola todo o projeto, era significativa e necessária. No contexto destas escolas, a participação dos professores nas sessões de formação foi livre. Pode assim dizer-se, que só participaram neste estudo, os professores para os quais a temática da Supervisão Pedagógica era de alguma forma, relevante.

8. Metodologia

A metodologia usada neste estudo vai ao encontro do que é sugerido por vários autores nomeadamente, Tuckman (2000), Hill e Hill (2002), Yin (2004) e Quivy e Campenhoudt (2008).

Deste modo, a sequência de procedimentos efetuados foi a seguinte:

0. Autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar, ao abrigo do Despacho N.º15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de Julho. (Inquérito n.º 0376000001) (Anexo I)
1. Contato oficial com os vários agrupamentos de escolas/ escolas não agrupadas cujo conteúdo se encontra no Anexo II.
2. Calendarização da sessão e registo de inscrições.
3. Dinamização da sessão.
4. Administração do 1º questionário.
5. Administração do 2º questionário.
6. Administração do 3º questionário.

A sequência metodológica do desenvolvimento deste trabalho, começando pela dinamização da sessão de formação, apresenta-se no esquema da figura 6.

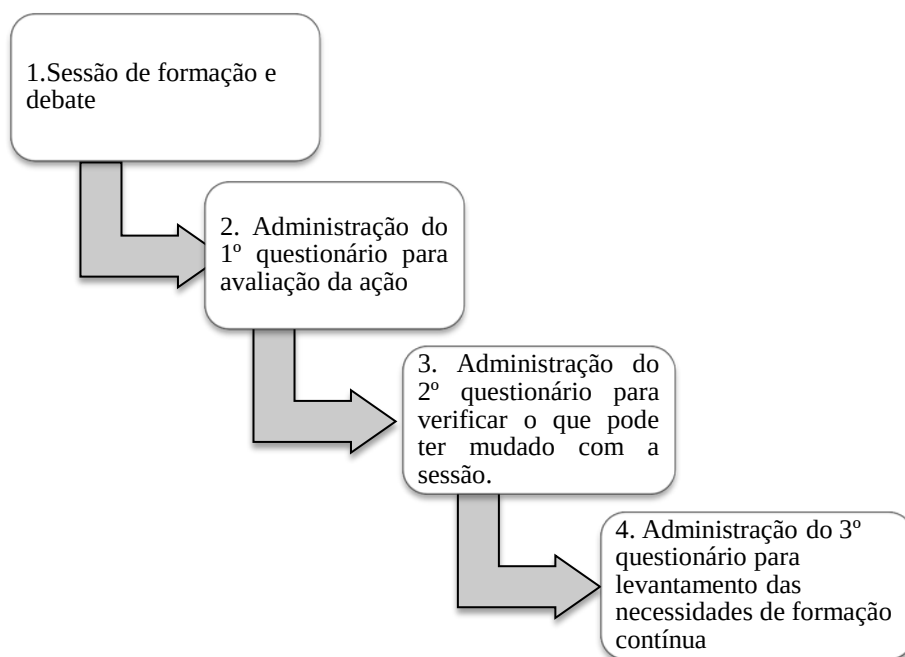


Figura 7 - Sequência metodológica seguida após a dinamização das sessões de formação

9. A sessão de formação

O pedido de colaboração feito a cada agrupamento encontra-se no Anexo II.

A sessão de formação foi apresentada a cada agrupamento de escolas/escola não agrupada e por conseguinte, aos professores, como sessão de formação não creditada, intitulada:

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA – O que é? Para quê? Para quem?

Como razão justificativa para a ação, apresentou-se o seguinte argumento:

No âmbito do desenvolvimento do Projeto Educativo deste Agrupamento propõe-se uma dinâmica de ação em sintonia com o projeto e com o reforço da formação/atualização dos docentes do Agrupamento.

A sessão de formação apresentou-se com uma duração estimada de 90 minutos e destinada a coordenadores, subcoordenadores e todos os docentes do Agrupamento, em geral.

Os objetivos apresentados, que constam do cartaz apresentado às escolas e que se encontra no Anexo III, foram os seguintes:

- Compreender o conceito de Supervisão Pedagógica como uma visão transformadora
- Conhecer algumas estratégias de Supervisão, os seus princípios, operacionalização e participantes.
- Dinamizar um espaço de debate sobre como uma nova cultura de práticas pode contribuir para uma melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pelo Agrupamento.

Para cumprir com o estipulado, foram selecionadas várias citações de diferentes autores, para a construção de uma apresentação em PowerPoint que consta do Anexo IV, e a partir da apresentação de cada slide, promoveu-se um diálogo/debate e esclarecimento de dúvidas acerca do exposto e das ideias prévias de cada um dos professores intervenientes.

10. Instrumentos de recolha de dados

Os dados recolhidos neste projeto de investigação, foram obtidos usando três questionários que constam do Anexo V.

Todos os questionários foram submetidos a uma validação prévia, feita por pessoas não participantes no estudo, o que permitiu o aperfeiçoamento de algumas questões. Este procedimento é amplamente recomendado, entre outros autores por Hill e Hill (2002), e considerado fundamental para a obtenção de questões bem elaboradas e que possam fornecer as respostas àquilo que se pretende questionar.

1º Questionário para avaliação da formação

Pretendeu-se verificar se os objetivos da sessão foram cumpridos e se houve algum contratempo devido à calendarização ou por parte do desempenho da formadora à concretização dos mesmos.

É composto por cinco partes:

I - Alguns elementos de identificação

II - Avaliação da formação – onde os respondentes avaliarão a formação desde a sua calendarização à relevância da temática.

III - Avaliação da ação de formação – os respondentes avaliarão a formação quanto ao cumprimento dos objetivos da mesma.

IV - Avaliação da formadora – um conjunto de questões para avaliar o desempenho da formadora.

V - Avaliação global da ação de formação – onde os respondentes farão uma avaliação global da formação e dispõem de um espaço de escrita livre para adicionar algum comentário considerado relevante.

2º - Questionário para avaliação do impacto da formação

Este segundo questionário, administrado algumas semanas após o primeiro, pretendeu perceber se a formação teve algum impacto na atuação dos profissionais respondentes.

É composto por duas partes:

I - Alguns elementos de identificação (exatamente igual à do primeiro questionário)

II - O que a formação pode ter alterado – onde se pretende averiguar se houve alguma modificação ou reforço de atitudes e comportamentos provenientes da formação dada anteriormente. Pretende ainda, que cada respondente diga se sente necessidade de operacionalizar, na forma de formação contínua acreditada, algumas estratégias apresentadas na sessão de formação.

3º Questionário para avaliação das necessidades de formação contínua acreditada

Este questionário visou obter informação sobre os interesses e necessidades de formação dos respondentes para que, à posteriori, se possa proceder à colaboração na elaboração de um plano de formação contínua nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas. Pretendeu-se indagar sobre os interesses e necessidades dos docentes para que o plano em apreço possa responder aos mesmos, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional dos professores e do seu contexto de trabalho.

Este questionário é uma adaptação do utilizado no trabalho desenvolvido por Cunha (2007, pp.113-122), sobre formação contínua de professores.

É composto por três partes:

I - Alguns elementos de identificação (exatamente igual à dos questionários anteriores)

II - A sua opinião acerca da importância da Formação Contínua – onde se pretende, tal como é referido, compreender qual a opinião que os docentes têm acerca da formação contínua, no seu todo, sem discriminar a formação creditada da não creditada.

III - Os seus interesses e necessidades de formação – onde é pedido a cada respondente que escolha, de entre um conjunto de alternativas de formação creditada no âmbito da Supervisão pedagógica, aquela ou aquelas que vão de encontro às suas necessidades e interesses.

A relação entre as variáveis consideradas neste estudo e as questões formuladas nos questionários encontram-se na tabela 3

	Questionário 1	Questionário 2	Questionário 3
Variável independente: A dinamização de formação	7.1, 7.2, 7.3, 9	---	---
Variável dependente: Posicionamento reflexivo face às suas práticas.	2	6	---
Variável dependente: Desenvolvimento de práticas supervisiva, colaborativas, conducentes a uma cultura de pedagogia de supervisão.	3, 4, 6,	3,4,5	---
Variável dependente: Motivação para o desenvolvimento de uma pedagogia de supervisão em prol de uma cultura de formação em ação.	5	1,2,7	Todas as questões
Constrangimentos	1, 8, 10	---	---

Tabela 3 - Relação entre as variáveis consideradas neste estudo e as questões formuladas nos questionários

A escala usada para obtenção das respostas de cada questionário foi de 4 itens. Excetuam-se as duas questões relativas à avaliação do desempenho global da formadora e da sessão de formação, que foi de 5 itens e ainda, as questões que exigiam uma resposta Sim/Não. A opção pela escala de 4 itens prende-se com a necessidade de forçar o professor a ter uma opinião sobre o questionado, não lhe fornecendo uma zona de conforto onde pudesse dar uma resposta convencional.

11. A recolha de dados

A recolha de dados aconteceu em três momentos após a sessão de formação, tal como já foi referido anteriormente aquando da descrição da metodologia.

Os dados foram recolhidos usando o inquérito por questionário por método de administração direta ou seja, foi o próprio inquirido que o preencheu (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 188).

Cada questionário foi elaborado na plataforma Google Docs o que permitiu a criação de uma hiperligação para cada um, que foi enviada, via correio eletrónico, aos professores participantes das sessões de formação. No que ao terceiro questionário diz respeito, foi criada uma hiperligação para cada escola/agrupamento de escolas, de forma a poder enviar os dados aos respetivos destinatários.

Os dados foram depois transferidos no formato Excel, da plataforma Google Docs, foram codificados e exportados para o programa de análise estatística de dados para o domínio das Ciências Sociais (*Statistical Package for the Social Sciences*) SPSS V.20. A partir deste programa, foram extraídos as tabelas e gráficos de resultados, para posterior análise.

A caracterização dos professores respondentes e os resultados obtidos em cada questão são apresentados usando quadros de estatística simples, em percentagem. São ainda apresentados tabelas de correlação bivariada (Coeficiente de Correlação de Pearson).

São muitas as vantagens deste processo de recolha de informação. Há a vantagem de se poder obter uma multiplicidade de dados num curto espaço de tempo e o facto de o uso da plataforma on-line anular os custos de impressão de questionários em papel, envio pelo correio, acelerando-se assim, o processo de inserção de dados numa folha de cálculo, pois é o próprio inquirido que o faz no momento em que submete as suas respostas. Tem consequências positivas em termos ecológicos, pois elimina as deslocações físicas e o gasto de papel e tinta.

Apesar de as escolas colaborantes, 5 num total de 11 contatadas, terem aderido à ideia de forma imediata e até entusiasticamente, um dos constrangimentos foi encontrado no argumento das escolas contatadas e que não quiseram colaborar, porque entenderam que a

supervisão não era necessária na sua escola. Apenas um agrupamento de escolas não colaborou por já estar a providenciar formação aos seus professores, na temática da supervisão pedagógica. Não me foi dada qualquer outra justificação para a não colaboração com o estudo.

Um grande constrangimento à consecução deste projeto foi a articulação entre o meu horário laboral e o dos colegas que participaram na formação e por isso, apenas foi possível o desenvolvimento do projeto numa área geográfica limitada.

Outro problema encontrado foi a não participação, em igual número, dos professores, ou seja, não houve um número de respondentes idêntico nos três questionários. Também não houve um perfil de respondentes que permita dizer que as respostas diminuía à medida que o número de questionários avançava. Não se encontrou uma explicação para o facto, apesar da insistência nos pedidos de resposta.

De lamentar que a formação não tenha podido ser feita na modalidade de formação contínua acreditada mas, houve todo um conjunto de procedimentos burocráticos, que levaram o seu tempo a resolver que não permitiram que tal acontecesse em tempo útil. Fica no entanto a intenção de prosseguir com projetos dessa natureza.

CAPÍTULO V – RESULTADOS

1. Caraterização dos professores respondentes

O número de respondentes não foi o mesmo para os três questionários administrados e por isso a caraterização dos respondentes é apresentada para cada um dos questionários, individualmente. Os resultados que constam da tabela 4 indicam que participaram, no total das seis sessões de formação, 104 professores dos quais 100 responderam ao primeiro questionário, 69 ao segundo e 78 ao terceiro. Desta forma, responderam 96,2% dos participantes ao primeiro questionário, 66,3% e 75,0% ao segundo e terceiro questionários, respetivamente.

Número de participantes	104		
	1º Questionário	2º Questionário	3º Questionário
Número de respondentes	100	69	78
Percentagem de respondentes	96,2%	66,3%	75,0%

Tabela 4 - Número de participantes nas sessões de formação e número de respondentes a cada um dos três questionários administrados

1.1.Tempo de serviço

No que ao tempo de serviço diz respeito e de acordo com a tabela 5, verifica-se que a maior parte dos docentes que participou da formação e que responderam aos questionários, tem mais de 20 anos de serviço. Também existe uma percentagem significativa de docentes com um tempo de serviço que se situa entre os 11 e os 20 anos.

Tempo de serviço				
		1º Questionário	2º Questionário	3º Questionário
Até 5 anos	Número	0	1	0
	Porcentagem	0,0%	1,4%	0,0%
Entre 6 e 10 anos	Número	2	2	2
	Porcentagem	2,0%	2,9%	2,6%
Entre 11 e 20 anos	Número	21	19	15
	Porcentagem	21,0%	27,5	19,2%
Mais de 20 anos	Número	77	47	61
	Porcentagem	77,0%	68,1%	78,2%

Tabela 5 - Distribuição dos respondentes por tempo de serviço docente e por questionário.

1.2.Habilitações

A maior parte dos respondentes possui o grau de Licenciado verificando-se ainda uma percentagem significativa de docentes com pós-graduação e com mestrado. Apenas 1 docente doutorado respondeu ao primeiro questionário (tabela 6).

Habilitações				
		1º Questionário	2º Questionário	3º Questionário
Bacharelato	Número	3	3	2
	Porcentagem	3,0%	4,3%	2,6%
Licenciatura	Número	65	44	51
	Porcentagem	6%	63,8%	65,4%
Pós graduação ou Formação Especializada	Número	9	6	6
	Porcentagem	9%	8,7%	7,7%
Mestrado	Número	22	16	19
	Porcentagem	22%	23,2%	24,4%
Doutoramento	Número	1	0	0
	Porcentagem	1%	0%	0%

Tabela 6 - Distribuição dos respondentes por habilitação e por questionário

1.3.Grupo disciplinar

Relativamente ao grupo disciplinar e como consta da tabela 7, a menor percentagem de respondentes pertence ao 2º Ciclo do Ensino Básico e ao grupo disciplinar do ensino especial. Relativamente a este último, é de referir que é o grupo com menor número de docentes em todas as escolas.

Grupo disciplinar				
		1º Questionário	2º Questionário	3º Questionário
Pré-escolar	Número	23	13	27
	Percentagem	23,0%	18,8%	34,6%
1º Ciclo do Ensino Básico	Número	23	18	17
	Percentagem	23,0%	26,1%	21,8%
2º Ciclo do Ensino Básico	Número	16	9	8
	Percentagem	16,0%	13,0%	10,3%
3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	Número	31	24	21
	Percentagem	31,0%	34,8%	26,9%
Ensino Especial	Número	7	5	5
	Percentagem	7,0%	7,3%	6,4%

Tabela 7 - Distribuição dos respondentes por ciclo de ensino e por questionário

1.4. Situação Profissional

A tabela 8 permite perceber que a percentagem de professores contratados é inferior a 8,0 % e que a maior parte dos professores respondentes pertence ao quadro de Agrupamento no qual exerce funções e uma percentagem inferior a 30,0%, pertence a outro Quadro de Agrupamento que não aquele onde se encontra a trabalhar.

Situação Profissional				
		1º Questionário	2º Questionário	3º Questionário
Professor contratado	Número	6	5	6
	Porcentagem	6,0%	7,2%	7,7
Professor deste quadro de agrupamento	Número	74	46	52
	Porcentagem	74%	66,7%	66,7
Professor de outro quadro de agrupamento	Número	20	18	20
	Porcentagem	20%	26,1%	25,6%

Tabela 8 - Distribuição dos respondentes por situação profissional e por questionário

1.5. Idade

A maior parte dos professores respondentes, como se compreender a partir da tabela 9, tem idade superior a 40 anos. Em todos os questionários se verificou uma percentagem superior a 80,0% de professores neste grupo etário.

Idade				
		1º Questionário	2º Questionário	3º Questionário
Entre 20 e 30 anos	Número	0	0	1
	Porcentagem	0%	0%	1,30%
Entre 31 e 40 anos	Número	10	8	8
	Porcentagem	10,0%	11,6%	10,3%
Entre 41 e 50 anos	Número	43	31	32
	Porcentagem	43,0%	44,9%	41,0%
Mais de 50 anos	Número	47	30	37
	Porcentagem	47,0%	43,5%	47,4%

Tabela 9 - Distribuição dos respondentes por idade e por questionário

1.6. Género

Relativamente ao género, verifica-se claramente uma maior percentagem de respondentes femininos. A percentagem de respondentes masculinos é da ordem dos 20,0%.

Género				
		1º Questionário	2º Questionário	3º Questionário
Feminino	Número	80	54	63
	Percentagem	80,0%	71,3%	80,8%
Masculino	Número	20	14	15
	Percentagem	20,0%	21,7%	19,2%

Tabela 10 - Distribuição dos respondentes por género e por questionário

Em síntese, participaram 104 professores nas sessões de formação. Ao primeiro questionário administrado, para avaliação da sessão de formação, responderam 96,2% ou seja, apenas 4 docentes não responderam. No que diz respeito ao segundo questionário, com o qual se pretendia avaliar o impacto da formação, a percentagem de respondentes diminuiu para 66,3% tendo aumentado no terceiro questionário para 75,0%.

A grande maioria dos respondentes tem mais de 10 anos de serviço docente e 40 anos de idade prevalecendo os docentes que exercem funções docentes há mais de 20 anos e que têm idade superior a 50 anos. Distribuem-se pelos diferentes ciclos de ensino com algum destaque para os docentes do 3ºCiclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Maioritariamente, os professores respondentes são licenciados, verificando-se uma percentagem na ordem do 20% de professores com o grau de mestre e pertencem ao quadro do agrupamento onde se encontram a exercer funções.

2. A variável Independente: A formação como prática de uma pedagogia de supervisão

As sessões de formação dinamizadas nas várias escolas foram avaliadas. Apresentam-se, de acordo com a tabela 3 do capítulo IV, as respostas às questões que nos permitem avaliar se os objetivos da formação foram cumpridos.

Quando se questionam os professores sobre se obtiveram resposta às questões levantadas no título da ação ou seja: “Supervisão Pedagógica: O que é? Para quê? Para quem?”, conseguiram-se os resultados constantes dos gráficos 1, 2 e 3. Todos os professores concordaram em ter obtido resposta à primeira questão, tendo resultado 62,0% dos professores em acordo e 38,0% em acordo total.

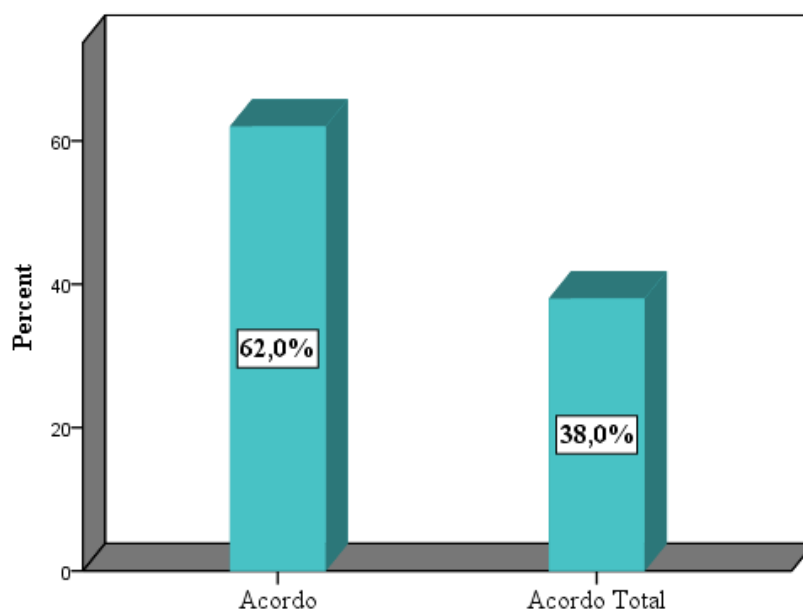


Gráfico 1 - Resposta à questão 7.1. do 1º questionário Supervisão Pedagógica: o que é?

Dos professores respondentes, 1,0% afirma não estar de acordo com a obtenção da resposta às interrogações “Para quê?” e “Para quem?” Nenhum professor afirmou estar em desacordo total. De acordo com o gráfico 2, 60,0% dos professores estão de acordo com o facto de terem obtido resposta à questão “Supervisão Pedagógica: para quê?” e 39,0% estão em acordo total.

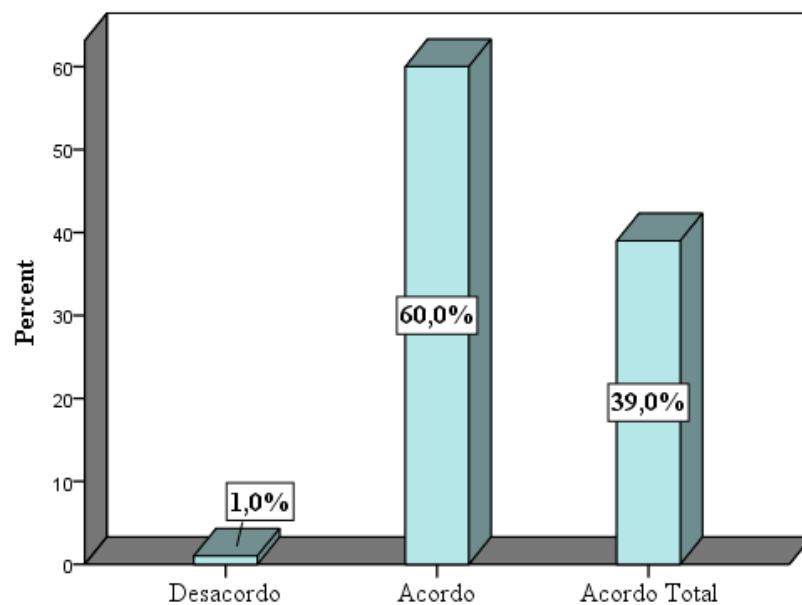


Gráfico 2 - Resposta à questão 7.2 do 1º questionário: Supervisão Pedagógica: Para quê?

No que diz respeito à questão “Supervisão Pedagógica, Para quem?”, 56,0% dos professores estão de acordo com o facto de terem obtido resposta e 43,0% estão em acordo total.

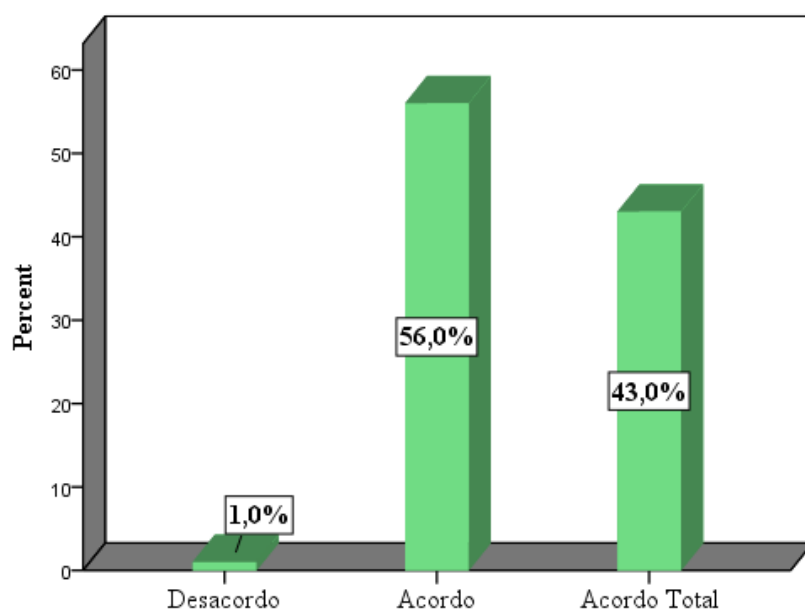


Gráfico 3 - Resposta à questão 7.3. do 1º questionário: Supervisão Pedagógica: para quem?

Como é visível nos resultados apresentados no gráfico 4, a totalidade dos professores respondentes fez uma avaliação positiva da sessão de formação. A maioria, 65,0%, classifica globalmente a sessão com “Muito Bom”, seguidos de 28,0% de professores a atribuírem a classificação de “Excelente” e 7,0% a atribuírem a classificação de “Bom”.

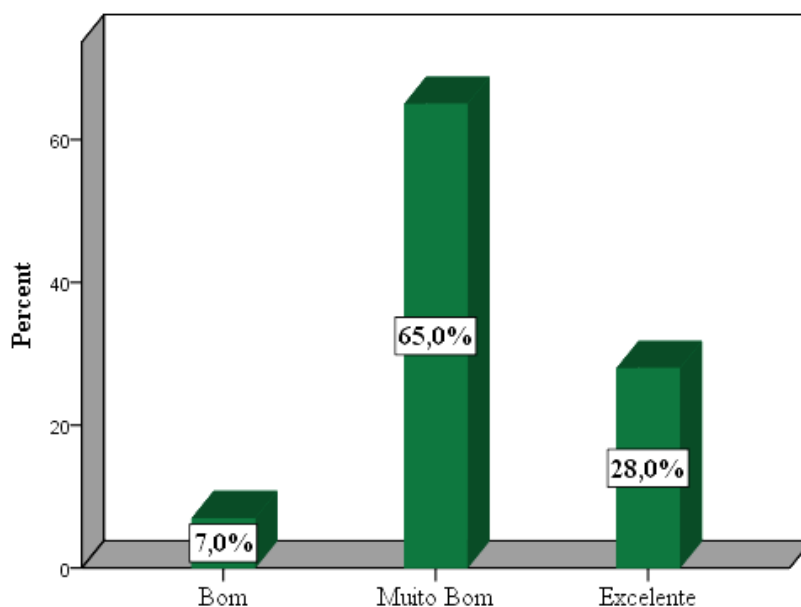


Gráfico 4 - Resposta à questão 9 do 1º questionário: Globalmente, como avalia a sessão de formação?

3. As variáveis dependentes

Neste ponto apresentam-se os resultados obtidos no que respeita a cada uma das variáveis dependentes.

3.1. O posicionamento reflexivo face às práticas

O esquema da figura 7 apresenta as questões, relativas a cada questionário, que permitiram compreender qual o posicionamento reflexivo promovido nos professores, face às suas práticas.

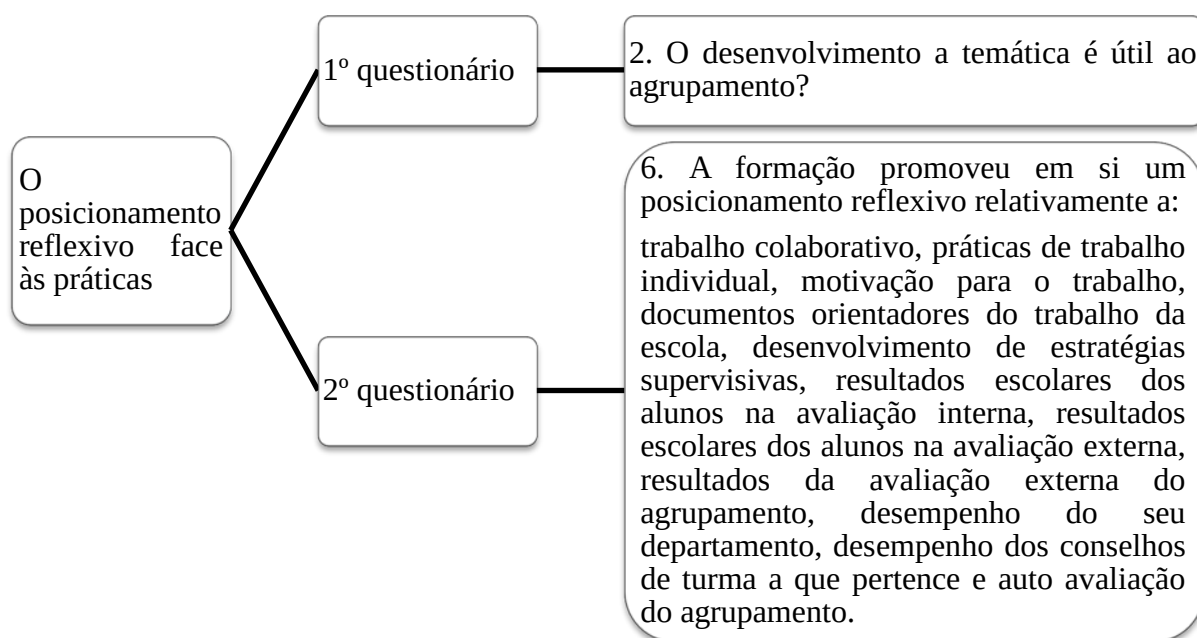


Figura 8 - Questões, relativas a cada questionário, que permitiram compreender qual o posicionamento reflexivo promovido nos professores, face às suas práticas.

Questão 2 do questionário 1 (gráfico 5):

O desenvolvimento a temática é útil ao agrupamento?

Verifica-se que nenhum docente está em desacordo com a utilidade do desenvolvimento da temática. Da totalidade dos respondentes, 38% está de acordo com a utilidade da temática e os restantes 62% estão em acordo total com o facto de a temática ser útil ao agrupamento.

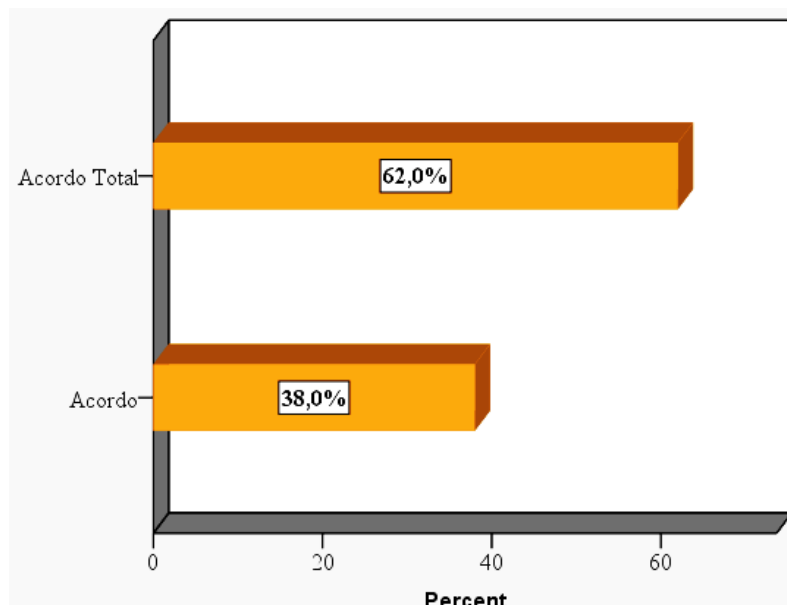


Gráfico 5 - Respostas à questão 2 do 1º questionário

Questão 6 do questionário 2:

A formação promoveu em si um posicionamento reflexivo relativamente a ...

(trabalho colaborativo, práticas de trabalho individual, motivação para o trabalho, documentos orientadores do trabalho da escola, desenvolvimento de estratégias supervisivas, resultados escolares dos alunos na avaliação interna, resultados escolares dos alunos na avaliação externa, resultados da avaliação externa do agrupamento, desempenho do seu departamento, desempenho dos conselhos de turma a que pertence, auto avaliação do agrupamento)

De acordo com os resultados obtidos e apresentados na tabela 11, verifica-se que a formação promoveu um posicionamento reflexivo nos professores, estando a maior parte das respostas situadas no “Bastante” e no “Totalmente”. Destaca-se que o posicionamento reflexivo face à motivação de cada professor para o trabalho, é o aspeto menos positivo sem, no entanto, se aproximar de resultados negativos.

A formação promoveu em si um posicionamento reflexivo relativamente...	Nada	Pouco	Bastante	Totalmente
... ao trabalho colaborativo	1,4%	8,7%	75,4%	14,5%
... às suas práticas de trabalho individual	2,9%	13,0%	65,2%	18,8%
... à sua motivação para o trabalho	7,2%	20,3%	56,5%	15,9%
... aos documentos orientadores do trabalho da escola	5,8%	15,9%	65,2%	13,0%
... ao desenvolvimento de estratégias supervisivas	2,9%	18,8%	71,0%	7,2%
... aos resultados escolares dos alunos na avaliação interna	7,2%	13,0%	63,8%	15,9%
... aos resultados escolares dos alunos na avaliação externa	7,2%	14,5%	66,7%	11,6%
... aos resultados da avaliação externa do agrupamento	4,3%	18,8%	63,8%	13,0%
... ao desempenho do seu departamento	2,9%	14,5%	66,7%	15,9%
... ao desempenho dos conselhos de turma a que pertence	7,2%	14,5%	63,8%	14,5%
... à auto avaliação do agrupamento	4,3%	15,9%	65,2%	14,5%

Tabela 11 - Respostas à questão 6 do 2º questionário

3.2. O desenvolvimento de práticas supervisivas

O esquema da figura 8 apresenta as questões, relativas a cada questionário, que permitiram compreender qual o desenvolvimento de práticas supervisivas por parte dos professores.

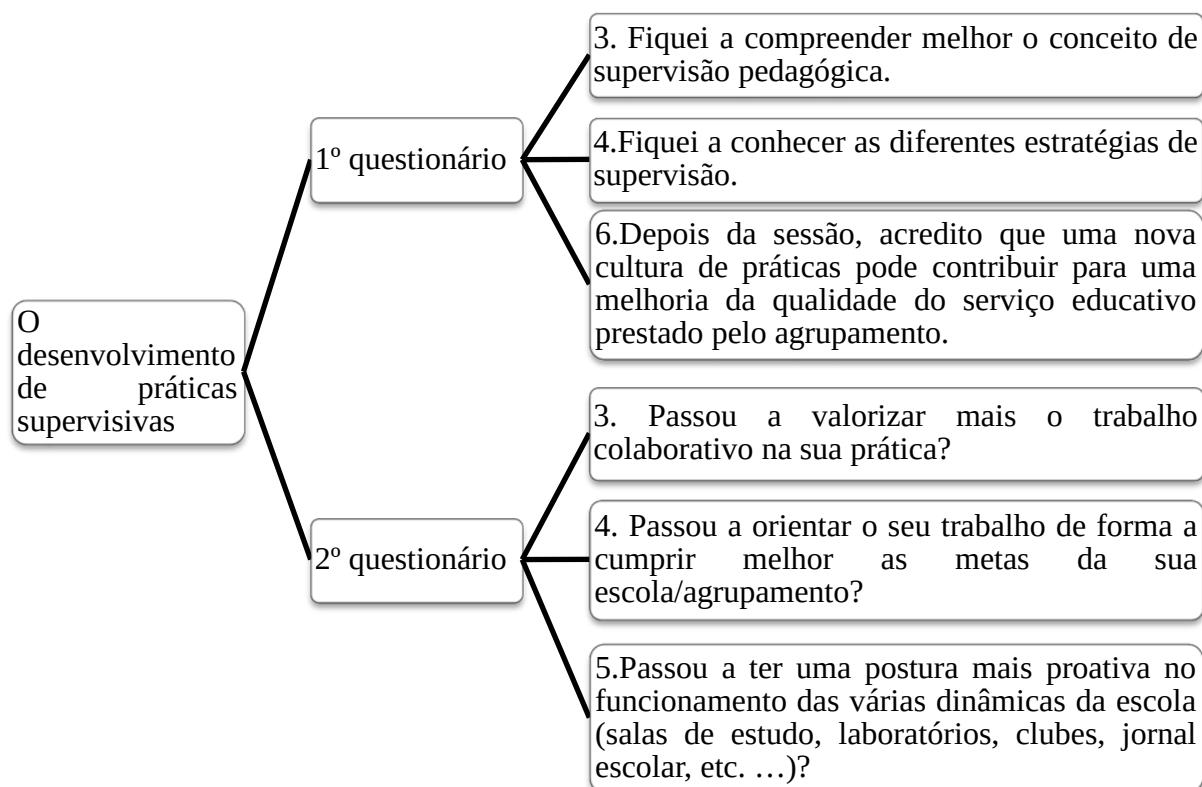


Figura 9 - Questões, relativas a cada questionário, que permitiram compreender qual o desenvolvimento de práticas supervisivas por parte dos professores.

Os resultados da tabela 12 permitem dizer que a totalidade dos professores afirma ter ficado a compreender melhor o conceito de supervisão pedagógica dos quais 52% dizem estar de acordo com a afirmação e 48% em acordo total.

Quando se afirma que, após a sessão, os professores ficaram a conhecer as diferentes estratégias de supervisão, 67% dos professores estão de acordo e 32% em totalmente de acordo. Apenas 1% dos respondentes não concorda com o facto de ter ficado a conhecer diferentes estratégias de supervisão, após a sessão de formação.

Depois da sessão, 60% dos participantes concordam que uma nova cultura de práticas pode contribuir para uma melhoria da qualidade do serviço prestado pelo agrupamento, 36% concordam totalmente e apenas 4,0% estão em desacordo.

	Desacordo total	Desacordo	Acordo	Acordo Total
3. Fiquei a compreender melhor o conceito de supervisão pedagógica.	--	--	52,0%	48,0%
4. Fiquei a conhecer as diferentes estratégias de supervisão.	--	1,0%	67,0%	32,0%
6. Depois da sessão, acredito que uma nova cultura de práticas pode contribuir para uma melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pelo agrupamento.	--	4,0%	60,0%	36,0%

Tabela 12 - Respostas às questões 3, 4 e 6 do 1º questionário.

Observando os resultados constantes da tabela 13, constata-se que a maior parte dos professores afirma que, depois da sessão de formação, passou a valorizar mais o trabalho colaborativo na sua prática, a orientar o seu trabalho de forma a cumprir melhor as metas do seu agrupamento e ainda, a ter uma postura mais pró-ativa no funcionamento das várias dinâmicas da escola. De destacar que a orientação do trabalho, de forma a cumprir as metas do agrupamento, tem algum destaque.

	Nada	Pouco	Bastante	Totalmente
3. Passou a valorizar mais o trabalho colaborativo na sua prática?	4,3%	13,0%	68,1%	14,5%
4. Passou a orientar o seu trabalho de forma a cumprir melhor as metas do seu agrupamento?	1,4%	10,1%	71,0%	17,4%
5. Passou a ter uma postura mais pró-ativa no funcionamento das várias dinâmicas da escola?	2,9%	15,9%	69,6%	11,6%

Tabela 13 – Resposta às questões 3, 4 e 5 do 2º questionário.

3.3. O desenvolvimento de uma pedagogia de supervisão em prol de uma cultura de formação em ação

O esquema da figura 9 apresenta as questões, relativas a cada questionário, que permitiram compreender qual o desenvolvimento de uma pedagogia de supervisão em prol de uma cultura de formação em ação, por parte dos professores.

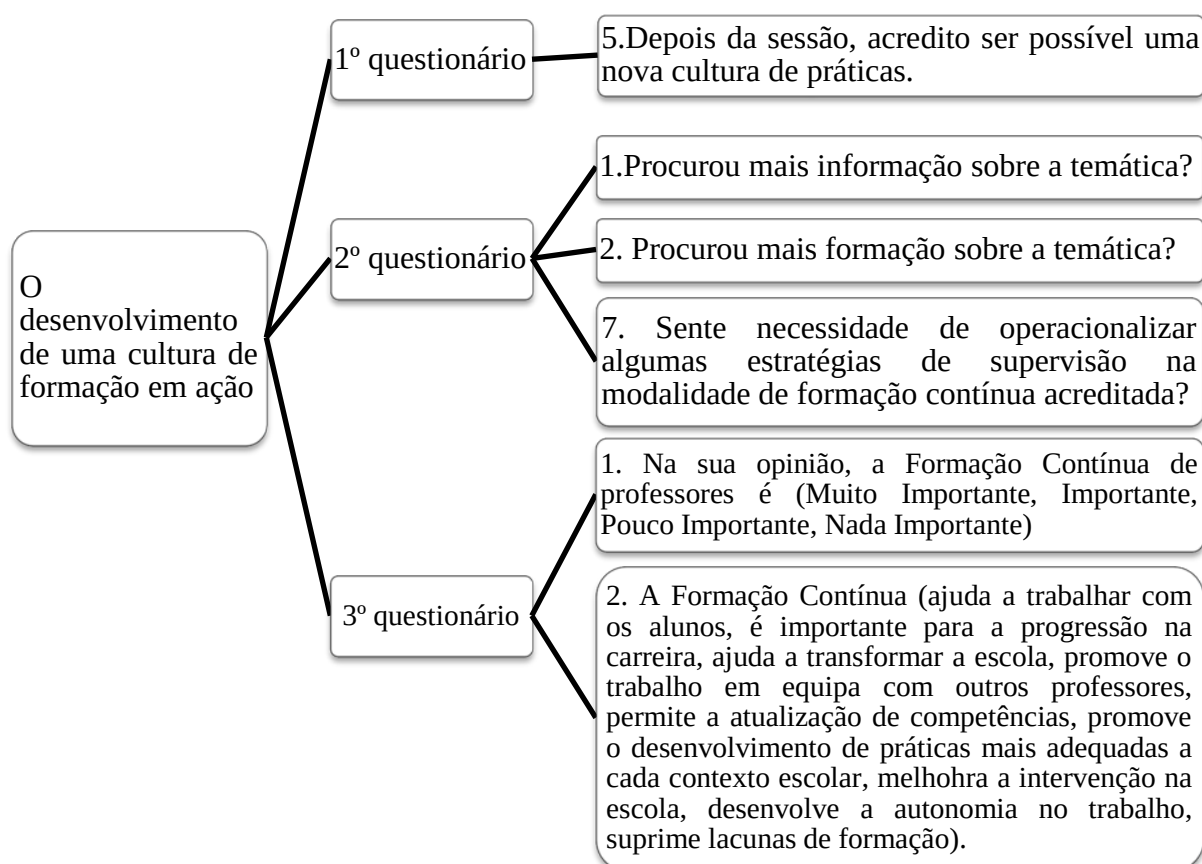


Figura 10 - Questões, relativas a cada questionário, que permitiram compreender qual o desenvolvimento de uma pedagogia de supervisão em prol de uma cultura de formação em ação, por parte dos professores.

Depois da sessão, 70,0% dos professores concordam com a possibilidade da existência de uma nova cultura de práticas e 27,0% estão em acordo total com a afirmação. Apenas 3,0% dos professores não concordam com essa possibilidade. Estes resultados encontram-se no gráfico 6.

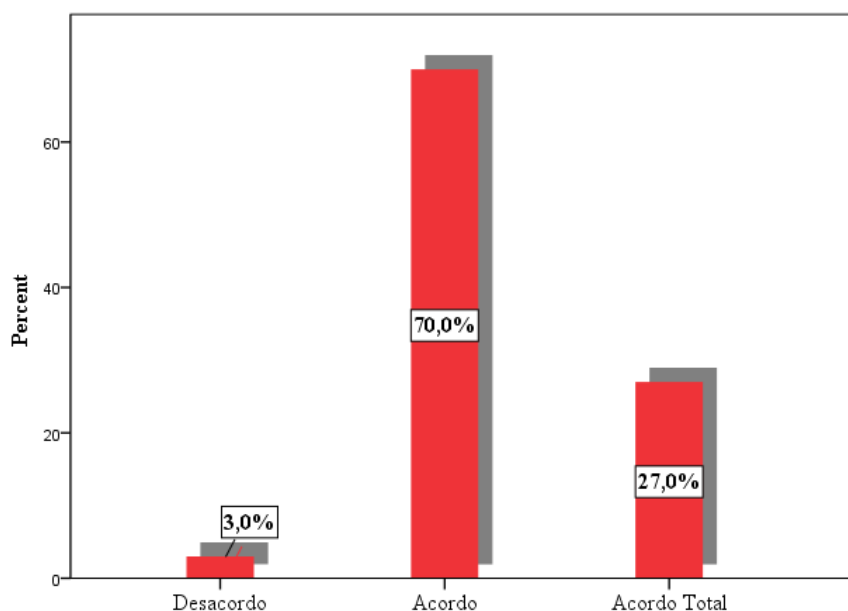


Gráfico 6 - Resposta à questão 5 do 1º questionário:

Depois da sessão, acredita ser possível uma nova cultura de práticas?

Analisando os resultados representados nos gráficos 7 e 8, verifica-se que, após a sessão de formação 26,1% dos professores procuraram mais formação sobre a temática e 47,8% procuraram informar-se mais acerca do tema.

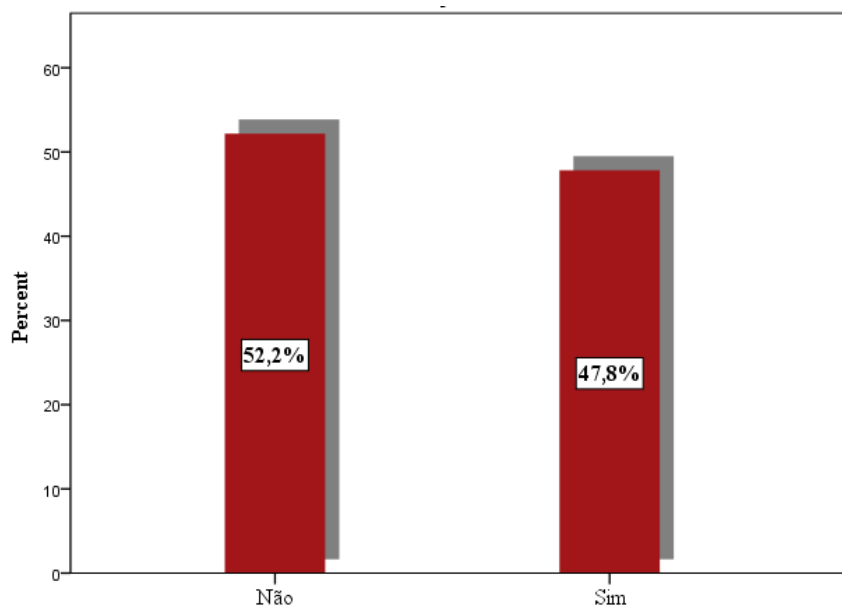


Gráfico 7 - Resposta à questão 1 do 2º questionário: Procurou mais informação sobre a temática?

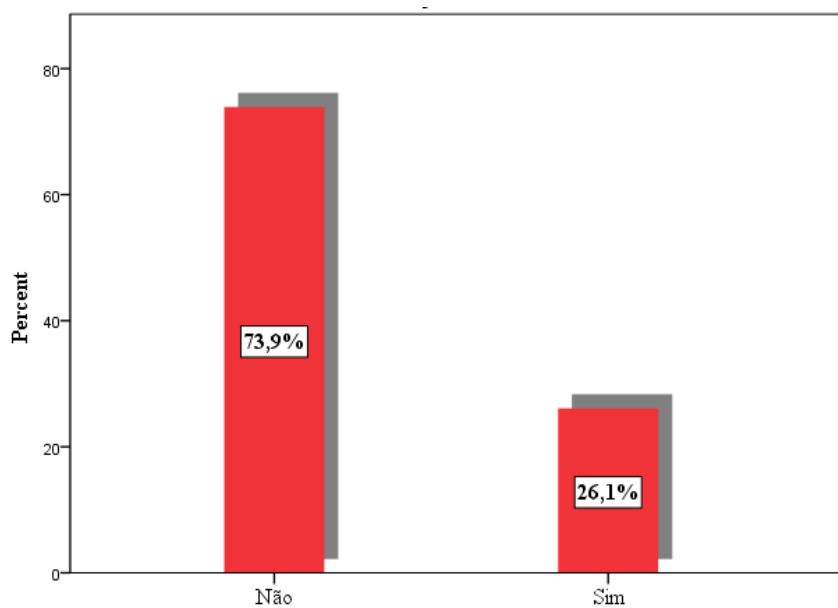


Gráfico 8 - Resposta à questão 2 do 2º questionário: Procurou mais formação sobre a temática?

Quando, após a sessão se questionam os participantes se sentem necessidade de operacionalizar algumas estratégias de supervisão, na modalidade de formação contínua acreditada, as respostas, que se encontram no gráfico 9.

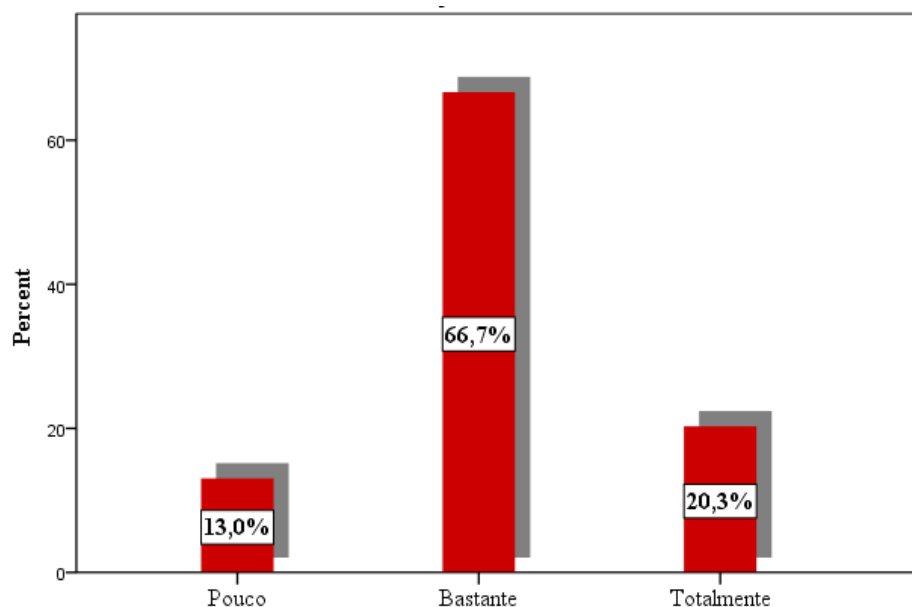


Gráfico 9 - Resposta à questão 7 do 2º questionário:

Sente necessidade de operacionalizar algumas estratégias de supervisão, na modalidade de formação contínua acreditada?

A maior parte dos docentes, 66,7%, consideram ter bastante necessidade de formação contínua para operacionalizar algumas estratégias de supervisão e 20,3%, considera ter uma total necessidade de o fazer. Cerca de 13,0% dos docentes, sente pouca necessidade desse tipo de formação contínua.

Na opinião de 79,5% dos professores que participaram da formação, a formação contínua é “Muito Importante”, para 17,9% é “Importante” e cerca de 2,6% dos participantes, consideram a formação contínua “Pouco Importante”.

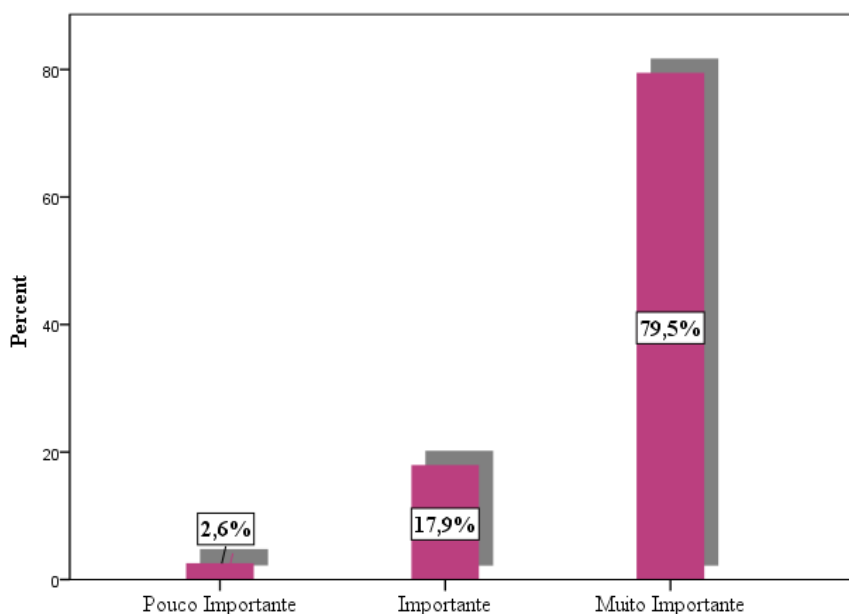


Gráfico 10 - Resposta à questão 1 do 3º questionário. Importância da formação contínua

Nas questões seguintes, e continuando a fazer alusão ao terceiro questionário, o objetivo foi compreender qual a importância que cada docente atribui à formação contínua de professores, em vários aspetos. De acordo com os resultados apresentados na tabela 14, apesar de todos os aspetos apresentados serem considerados importantes, na opinião dos professores, a importância atribuída para a progressão na carreira e para o desenvolvimento de autonomia no trabalho são os fatores menos importantes. A troca de experiências com outros professores, a promoção do trabalho em equipa e a atualização de competências são os aspetos mais relevantes, do ponto de vista dos inquiridos, relativamente à formação contínua.

A formação contínua...	Desacordo total	Desacordo	Acordo	Acordo Total
...ajuda a trabalhar melhor com os alunos	1,3%	2,6%	34,6%	61,5%
...é importante para a progressão na carreira	5,1%	12,8%	38,5%	43,6%
...ajuda a transformar a escola	--	5,1%	48,7%	46,2%
...permite trocar experiências com outros professores	--	2,6%	26,9%	70,5%
... promove o trabalho em equipa com outros professores	--	3,8%	43,6%	52,6%
... permite a atualização de competências já adquiridas	--	2,6%	25,6%	71,8%
... promove o desenvolvimento de práticas mais adequadas a cada contexto escolar	--	3,8%	48,7%	47,4%
... melhora a intervenção na escola	--	5,1%	35,9%	59,0%
... desenvolve autonomia no trabalho	--	10,3%	46,2%	43,6%
... suprime lacunas de formação	--	6,4%	44,9%	48,7%

Tabela 14 - Resposta aos itens da questão 2 do 3º questionário

Quando se colocou a questão:

Se lhe fosse dada a possibilidade de frequentar formação creditada, no desenvolvimento de práticas de supervisão pedagógica, qual ou quais das opções apresentadas, escolheria?

As respostas obtidas constam da tabela 15. Destacam-se as áreas de planificações e desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, articulação curricular, elaboração de meios auxiliares de ensino (textos, grelhas de avaliação, etc.) diferentes modalidades de supervisão pedagógica e gestão de conflitos.

A percentagem total é superior a 100% porque foi dada a possibilidade de escolherem as hipóteses que considerassem necessárias, sem qualquer restrição.

Temática de formação contínua	Nº	%
Investigação – ação no contexto escolar	21	27%
Elaboração de meios auxiliares de ensino (textos, grelhas de avaliação, etc.)	36	46%
Dinamização das valências já existentes na escola como clubes, salas de estudo, projetos, etc.	23	29%
Planificações e desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem.	44	56%
Gestão e avaliação de projectos pedagógicos	23	29%
Gestão de conflitos	29	37%
Gestão de atividades não curriculares.	6	8%
As diferentes modalidades de supervisão pedagógica.	30	38%
Avaliação de desempenho docente.	20	26%
Articulação curricular	32	41%
Auto regulação e monitorização de práticas	19	24%
Conteúdos específicos para a(s) disciplina(s) leccionada(s).	17	22%
Apoio para o desempenho de certas funções na escola.	9	12%
Outra	1	1%

Tabela 15 - Quadro resumo das necessidades de formação no âmbito da supervisão pedagógica.

Relativamente aos “Conteúdos específicos para as disciplinas lecionadas”, ao “Apoio para o desempenho de certas funções na escola” e ao “Outra”, as respostas obtidas foram:

- Conteúdos específicos nas tecnologias e a prática na educação especial.
- Novas tecnologias em contexto escolar
- Equipa de auto avaliação
- Relativamente à educação especial seria importante o desenvolvimento quer de documentos, quer de metodologias, quer de sensibilização de toda a comunidade educativa para a necessidade de mudança de estratégias, práticas e formas de adequar o currículo para os alunos com NEE.
- Apoio no desenvolvimento de trabalho de coordenação de departamento.
- Avaliação da planificação e desenvolvimento de estratégias de ensino aprendizagem.
- Conteúdos específicos na área da Biologia e da Geologia

4. Possíveis constrangimentos

Relativamente aos possíveis constrangimentos que se possam ter verificado, apresentam-se para além dos comentários que serão referidos no ponto 5, as respostas às questões 1, 8 e 9 do 1º questionário.

	Desacordo total	Desacordo	Acordo	Acordo Total
1. A calendarização foi adequada	--	1,0%	63,0%	36,0%
8.1. Considera que a formadora fez uma boa apresentação.	--	--	39,0%	62,0%
8.2. Considera que a formadora mostrou domínio da temática	--	--	35,0%	65,0%
8.3. Considera que a formadora proporcionou um bom debate	--	5,0%	51,0%	44,0%
8.4. Considera que a formadora moderou bem o debate	--	3,0%	51,0%	46,0%

Tabela 16 - Respostas às questões 1 e 8 do 1º questionário

	Mau	Fraco	Bom	Muito Bom	Excelente
9. Globalmente, como avalia o desempenho da formadora?	--	--	4,0%	57%	39%

Tabela 17 – Respostas à questão 9 do 1º questionário

Os resultados apresentados nas tabelas 16 e 17 permitem afirmar que não foram identificados constrangimentos significativos para o normal funcionamento das sessões de formação. Há uma pequena percentagem que afirma que a calendarização não foi a mais adequada e algum desacordo relativamente à qualidade e moderação do debate dinamizado.

5. Os comentários à formação

Apresentam-se os comentários que os professores fizeram, na resposta à questão 10 do 1º questionário, relativamente à ação de formação. Destaca-se a referência à escassez de tempo, a alguma confusão sobre a temática e a necessidade de transmitir o conceito a todos os docentes. Refere-se ainda que aqui os comentários também reforçam os constrangimentos referidos no ponto 5, relativos ao debate e à calendarização.

- *Julgo que a formadora poderia provocar os professores presentes para haver mais debate.*
- *Mais tempo para o debate.*
- *O horário não me pareceu o mais adequado.*
- *Os professores já estão cansados após um dia de trabalho e a sua capacidade de atenção/retenção da informação está diminuída.*
- *Esta ação permitiu ter uma ideia sobre a temática, no entanto considero ter sido pouco tempo.*
- *Penso que o conceito de supervisão deveria ter sido mais objetivo, concreto e preciso. Considero também que, de supervisão, já estamos todos saturados e não traduz um trabalho real, mostra um desempenho de fachada. Não queiramos confundir supervisão com trabalho colaborativo, porque esse sim, seria uma mais-valia para todos.*
- *No que diz respeito ao assunto, um longo caminho é necessário fazer, vencendo barreiras e promovendo a motivação dos agentes educativos. Isso permitiria um melhor desempenho profissional, numa sociedade mais salutar.*
- *Considerando a pertinência, importância e atualidade da temática, bem como a lucidez dos slides e atendendo a que estavam presentes todos os coordenadores de departamento da escola sede, proponho que estes, com a devida autorização da formadora, reencaminhem o powerpoint para todos os docentes do respetivo departamento, sendo de considerar igual procedimento para os docentes do pré-escolar e 1º ciclo.*
- *Se tivesse havido mais tempo, havia a possibilidade de se discutir mais acerca de outros aspetos inerentes e importantes ligados à temática da supervisão pedagógica.*

- *Não tenho nada a acrescentar*
- *O intervalo de tempo dado a este tema devia ser maior. Porque não uma formação de dia inteiro?*
- *Já havia tido uma cadeira de Supervisão na universidade. Daí a razão de nada disto ser novo para mim.*
- *Nunca aprendi tanta coisa sobre supervisão pedagógica em tão pouco tempo.*
- *A formação foi muito curta, tendo as questões sido abordadas de forma ligeira devido à escassez de tempo. Precisávamos de refletir conjuntamente e tirarmos conclusões. Assim, reportando-me à formação em questão, considero que foi relevante, na medida do que foi possível refletir, para a prática pedagógica.*

6. Algumas correlações

Apresentam-se tabelas de correlação de Pearson entre variáveis.

Como o coeficiente de Pearson varia entre os valores compreendidos entre -1 e +1, consideraram-se os valores, para além de estatisticamente significativos, com alguma força estatística e entendeu-se que a correlação teria alguma força a partir do valor de coeficiente de correlação igual a 0,400. Todos os valores inferiores a 0,400 não foram tidos em conta, por terem sido considerados indicadores de correlações demasiado fracas.

6.1. Correlações entre as respostas às questões do 1º questionário

Com as respostas ao primeiro questionário, fizeram-se correlações entre as questões que se considerou poderem ser reveladoras de constrangimentos e as questões que foram consideradas para as diferentes variáveis.

As calendarizações adequadas da sessão de formação, a boa apresentação aliada ao bom domínio da temática, por parte da formadora, potenciaram a boa avaliação da ação de formação bem como, a concretização dos objetivos da sessão ou seja, favoreceram a obtenção das respostas levantadas pelo título: “Supervisão Pedagógica: O que é? Para quê? Para quem?”.

Os aspetos que dizem respeito ao debate, a forma como foi proporcionado e moderado pela formadora e ainda a avaliação do desempenho global da formadora, parecem não potenciar a obtenção da resposta à questão “Supervisão pedagógica: Para quem?”.

A avaliação da formadora está fortemente correlacionado com a avaliação global que foi feita da sessão de formação mas, o facto de a formadora proporcionar um bom debate, não se correlaciona significativamente com a avaliação global da formação. (Tabela 18)

		7.1. Obteve resposta ao "O que é?"	7.2. Obteve resposta ao "Para quê?"	7.3. Obteve resposta ao "Para quem?"	10. Globalmente, como avalia a ação de formação?
A calendarização foi adequada	Pearson Correlation	,526**	,505**	,521**	,423**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100
Considera que a formadora fez uma boa apresentação	Pearson Correlation	,499**	,479**	,375**	,526**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100
Considera que a formadora mostrou domínio da temática	Pearson Correlation	,488**	,510**	,478**	,506**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100
Considera que a formadora proporcionou um bom debate	Pearson Correlation	,573**	,517**	,389**	,398**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100
Considera que a formadora moderou bem o debate	Pearson Correlation	,547**	,489**	,386**	,457**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100
Globalmente, como avalia o desempenho da formadora	Pearson Correlation	,546**	,489**	,397**	,739**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100

Tabela 18 - Correlações entre as questões reveladoras de constrangimentos e as questões que foram consideradas para a variável independente.

A tabela 19 revela que o facto de os respondentes considerarem que a formadora mostrou domínio da temática potencia a percepção de utilidade da temática para o agrupamento.

		2. O desenvolvimento da temática é útil para o agrupamento
1. A calendarização foi adequada	Pearson Correlation	,385 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
8.1.Considera que a formadora fez uma boa apresentação	Pearson Correlation	,303 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	100
8.2. Considera que a formadora mostrou domínio da temática	Pearson Correlation	,419 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
8.3.Considera que a formadora proporcionou um bom debate	Pearson Correlation	,277 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,005
	N	100
8.4.Considera que a formadora moderou bem o debate	Pearson Correlation	,348 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
9. Globalmente, como avalia o desempenho da formadora	Pearson Correlation	,234 [*]
	Sig. (2-tailed)	,019
	N	100

Tabela 19 - Correlações entre as questões 1, 8, e 9 do 1º questionário e a questão relativa à utilidade da temática

Observando os dados constantes da tabela 20, constata-se que os professores que ficaram a compreender melhor o conceito de supervisão e que melhor ficaram a conhecer as diferentes estratégias de supervisão são aqueles que consideraram a formadora fez uma boa apresentação, mostrou domínio da temática e proporcionou um bom debate.

Para além dos aspetos já referidos, os professores, que, depois da sessão, acreditam que uma nova cultura de práticas pode contribuir para uma melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pelo agrupamento, são aqueles que consideraram que a formadora moderou bem o debate e que, globalmente teve um bom desempenho.

		3. Fiquei a compreender melhor o conceito de supervisão pedagógica	4. Fiquei a conhecer as diferentes estratégias de supervisão	6. Depois da Sessão, acredito que uma nova cultura de práticas pode contribuir para uma melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pelo agrupamento.
1. A calendarização foi adequada	Pearson Correlation	,290**	,380**	,324**
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,001
	N	100	100	100
8.3.Considera que a formadora fez uma boa apresentação	Pearson Correlation	,440**	,428**	,356**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	100	100	100
8.4. Considera que a formadora mostrou domínio da temática	Pearson Correlation	,495**	,427**	,315**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001
	N	100	100	100
8.4.Considera que a formadora proporcionou um bom debate	Pearson Correlation	,423**	,459**	,395**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	100	100	100
8.5.Considera que a formadora moderou bem o debate	Pearson Correlation	,412**	,474**	,406**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	100	100	100
9. Globalmente, como avalia o desempenho da formadora	Pearson Correlation	,440**	,528**	,423**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	100	100	100

Tabela 20 - Correlações entre as questões 1, 8, 9 e 10 do 1º questionário e as questões relativas à hipótese 2

O bom domínio da temática pela formadora e uma calendarização adequada da sessão parecem fazer com que os professores acreditem ser possível uma nova cultura de práticas (Tabela 21).

		5. Depois da sessão, acredito ser possível uma nova cultura de práticas
1. A calendarização foi adequada	Pearson Correlation	,521 ^{***}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
8.1. Considera que a formadora fez uma boa apresentação	Pearson Correlation	,375 ^{***}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
8.2. Considera que a formadora mostrou domínio da temática	Pearson Correlation	,478 ^{***}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
8.3. Considera que a formadora proporcionou um bom debate	Pearson Correlation	,389 ^{***}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
8.4. Considera que a formadora moderou bem o debate	Pearson Correlation	,386 ^{***}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
9. Globalmente, como avalia o desempenho da formadora	Pearson Correlation	,397 ^{***}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100

Tabela 21 - Correlações entre as questões 1, 8, 9 e 10 do 1º questionário e as questões relativas à hipótese 3

6.2. Correlações entre as respostas às questões do 2º questionário

Quando se faz a correlação entre as respostas às questões relativas às três hipóteses deste estudo, no 2º questionário administrado, compreende-se que quanto melhor for o posicionamento reflexivo provocado pela formação, mais os docentes valorizam o trabalho colaborativo na sua prática, mais orientam o seu trabalho de forma a cumprir melhor as metas do seu agrupamento e mais pro-ativa é a sua postura no funcionamento das várias dinâmicas da escola. Estes resultados constam da tabela 22. No entanto, ressalva-se que o posicionamento reflexivo face ao trabalho individual de cada docente não parece estar significativamente relacionado com a sua postura no funcionamento das várias dinâmicas da escola.

A formação promoveu em si, um posicionamento reflexivo relativamente...		Passou a valorizar mais o trabalho colaborativo na sua prática?	Passou a orientar o seu trabalho de forma a cumprir melhor as metas do seu agrupamento?	Passou a ter uma postura mais pro-ativa no funcionamento das várias dinâmicas da escola?
... ao trabalho colaborativo	Pearson Correlation	,532**	,464**	,489**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	69	69	69
... às suas práticas de trabalho individual	Pearson Correlation	,462**	,458**	,392**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001
	N	69	69	69
... à sua motivação para o trabalho	Pearson Correlation	,500**	,627**	,529**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	69	69	69
... aos documentos orientadores do trabalho da escola	Pearson Correlation	,654**	,585**	,530**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	69	69	69
... ao desenvolvimento de estratégias supervisivas	Pearson Correlation	,485**	,450**	,629**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	69	69	69

A formação promoveu em si, um posicionamento reflexivo relativamente...		Passou a valorizar mais o trabalho colaborativo na sua prática?	Passou a orientar o seu trabalho de forma a cumprir melhor as metas do seu agrupamento?	Passou a ter uma postura mais pro-ativa no funcionamento das várias dinâmicas da escola?
... aos resultados escolares dos alunos na avaliação interna	Pearson Correlation	,532**	,547**	,536**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	69	69	69
... aos resultados escolares dos alunos na avaliação externa	Pearson Correlation	,516**	,542**	,514**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	69	69	69
... aos resultados da avaliação externa do agrupamento	Pearson Correlation	,579**	,566**	,478**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	69	69	69
... ao desempenho do seu departamento	Pearson Correlation	,497**	,511**	,497**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	69	69	69
... ao desempenho dos conselhos de turma a que pertence	Pearson Correlation	,415**	,419**	,565**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	69	69	69
... à auto avaliação do agrupamento	Pearson Correlation	,493**	,453**	,628**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	69	69	69

Tabela 22 - Correlações entre as questões relativas às hipóteses 1 e 2 do 2º questionário

O posicionamento reflexivo que a formação promoveu nos docentes não parece contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de uma cultura de formação em ação. De acordo com os resultados da tabela 23, apenas a reflexão de cada docente sobre a sua motivação para o trabalho fez com que procurasse mais informação sobre a temática. O posicionamento reflexivo face ao desempenho do departamento a que o docente pertence parece impulsionar a necessidade de operacionalizar algumas estratégias de supervisão na modalidade de formação contínua acreditada.

A formação promoveu em si, um posicionamento reflexivo relativamente...		Procurou mais formação sobre a temática?	Procurou mais informação sobre a temática	Sente necessidade de operacionalizar algumas estratégias de supervisão na modalidade de formação contínua acreditada?
... ao trabalho colaborativo	Pearson Correlation	,275*	,326**	,229
	Sig. (2-tailed)	,022	,006	,059
	N	69	69	69
... às suas práticas de trabalho individual	Pearson Correlation	,300*	,396**	,307*
	Sig. (2-tailed)	,012	,001	,010
	N	69	69	69
... à sua motivação para o trabalho	Pearson Correlation	,353**	,414**	,353**
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,003
	N	69	69	69
... aos documentos orientadores do trabalho da escola	Pearson Correlation	,262*	,319**	,205
	Sig. (2-tailed)	,030	,008	,092
	N	69	69	69
... ao desenvolvimento de estratégias supervisivas	Pearson Correlation	,119	,283*	,209
	Sig. (2-tailed)	,328	,019	,084
	N	69	69	69
... aos resultados escolares dos alunos na avaliação interna	Pearson Correlation	,223	,263*	,221
	Sig. (2-tailed)	,065	,029	,068
	N	69	69	69
... aos resultados escolares dos alunos na avaliação externa	Pearson Correlation	,189	,191	,241*
	Sig. (2-tailed)	,120	,117	,046
	N	69	69	69

A formação promoveu em si, um posicionamento reflexivo relativamente...		Procurou mais formação sobre a temática?	Procurou mais informação sobre a temática	Sente necessidade de operacionalizar algumas estratégias de supervisão na modalidade de formação contínua acreditada?
... aos resultados da avaliação externa do agrupamento	Pearson Correlation	,270*	,244*	,211
	Sig. (2-tailed)	,025	,043	,082
	N	69	69	69
... ao desempenho do seu departamento	Pearson Correlation	,346**	,333**	,400**
	Sig. (2-tailed)	,004	,005	,001
	N	69	69	69
... ao desempenho dos conselhos de turma a que pertence	Pearson Correlation	,204	,302*	,228
	Sig. (2-tailed)	,094	,012	,060
	N	69	69	69
... à auto avaliação do agrupamento	Pearson Correlation	,233	,269*	,352**
	Sig. (2-tailed)	,054	,025	,003
	N	69	69	69

Tabela 23 - Correlações entre as questões relativas às hipóteses 1 e 3 do 2º questionário

Tendo em conta os resultados da tabela 24, não se verifica qualquer correlação significativa, entre as questões constantes do 2º questionário, relativas à hipótese 2 e as relativas à hipótese 3.

		Passou a valorizar mais o trabalho colaborativo na sua prática?	Passou a orientar o seu trabalho de forma a cumprir melhor as metas do seu agrupamento?	Passou a ter uma postura mais pro-ativa no funcionamento das várias dinâmicas da escola?
Procurou mais formação sobre a temática?	Pearson Correlation	,114	,299*	,044
	Sig. (2-tailed)	,350	,013	,719
	N	69	69	69
Procurou mais informação sobre a temática	Pearson Correlation	,278*	,381**	,110
	Sig. (2-tailed)	,021	,001	,367
	N	69	69	69
Sente necessidade de operacionalizar algumas estratégias de supervisão na modalidade de formação contínua acreditada?	Pearson Correlation	,128	,210	,226
	Sig. (2-tailed)	,296	,083	,062
	N	69	69	69

Tabela 24 - Correlações entre as questões relativas às hipóteses 2 e 3 do 2º questionário

6.3. Correlações entre as respostas às questões do 3º questionário

Os resultados constantes da tabela 25 permitem afirmar que a importância que os professores atribuem à formação contínua não é potenciada por ser considerada importante para a progressão na carreira nem por promover o trabalho em equipa com outros professores.

		Na sua opinião, a Formação Contínua de Professores, é... (Muito importante, importante, pouco importante, nada importante)
Ajuda a trabalhar melhor com os alunos	Pearson Correlation	,664**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	78
É importante para a progressão na carreira	Pearson Correlation	,336**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	78
Ajuda a transformar a escola	Pearson Correlation	,566**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	78
Permite trocar experiências com outros professores	Pearson Correlation	,580**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	78
Promove o trabalho em equipa com outros professores	Pearson Correlation	,364**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	78
Permite a atualização de competências já adquiridas	Pearson Correlation	,650**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	78
Promove o desenvolvimento de práticas mais adequadas a cada contexto escolar	Pearson Correlation	,464**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	78
Melhora a intervenção na escola	Pearson Correlation	,484**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	78
Desenvolve autonomia no trabalho	Pearson Correlation	,451**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	78
Suprime lacunas de formação	Pearson Correlation	,554**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	78

Tabela 25 – Correlações entre todas as respostas às questões do 3º questionário

Todos os outros aspetos que foram mencionados estão positivamente correlacionados com a importância atribuída à formação contínua. Destaca-se a forte correlação que existe entre o facto de ajudar a trabalhar melhor com os alunos e a transformar a escola, permitir a troca de experiências com outros professores e a atualização de competências com a importância que os professores atribuem à formação contínua.

7. Síntese dos resultados

Os resultados indicam que as sessões de formação dinamizadas foram avaliadas, globalmente, de forma muito positiva e cumpriram o propósito de responderem às questões: Supervisão pedagógica: O que é? Para quê? Para quem?

Como não foram identificados constrangimentos significativos, considera-se que as sessões de formação decorreram dentro de parâmetros normais.

Pode afirmar-se, que os professores precisam de debater mais e melhor as questões relativas à supervisão pedagógica, num horário que não represente um esforço adicional ao seu horário de trabalho.

Todos os participantes nas sessões de formação reconhecem a utilidade, no desenvolvimento da temática e maioritariamente, reconhecem que o seu posicionamento reflexivo, relativamente a vários aspetos da dinâmica profissional, foi potenciado.

O conceito de supervisão pedagógica foi, de acordo com as respostas obtidas, compreendido por todos e, diferentes estratégias de supervisão ficaram a fazer parte do conhecimento dos professores respondentes. A maioria, cerca de 96,0%, acredita, depois da sessão, que uma nova cultura de práticas pode contribuir para uma melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pelo agrupamento onde trabalha.

Maioritariamente, os professores afirmam que passaram a valorizar mais o trabalho colaborativo na sua prática, a orientar o seu trabalho de forma a cumprir melhor as metas do seu agrupamento e a ter uma postura mais pró-ativa no funcionamento das várias dinâmicas da escola.

Os professores acreditam que é possível uma nova cultura de práticas e houve uma percentagem considerável, 47,3%, que procurou ainda mais informação sobre a temática. A procura de formação foi feita por 26,1% dos respondentes e a maioria, 97,0%, sente necessidade de operacionalizar algumas estratégias de supervisão, na modalidade de formação contínua acreditada. Este tipo de formação, é considerada “Importante” por 17,9% dos respondentes e “Muito Importante”, por 79,5%. Essa importância deve-se a vários aspetos entre os quais se destacam, a troca de experiências com outros professores, a promoção do trabalho em equipa e a atualização de competências.

A formação de que os professores afirmam mais precisar, diz respeito à planificação e desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, à elaboração de meios auxiliares de ensino, à articulação curricular, a diferentes modalidades de supervisão pedagógica e à gestão de conflitos.

Fazendo a análise de correlações entre variáveis, tornou-se visível que o desempenho da formadora, aliado a uma calendarização adequada, tiveram um papel importante para a concretização, com sucesso, das sessões de formação. Verificou-se ainda, que o posicionamento reflexivo, promovido nos professores, se correlaciona de forma significativa com o impulsionar do desenvolvimento de práticas supervisivas colaborativas. O posicionamento reflexivo dos professores, não potencia, de forma muito relevante, a cultura de uma formação em ação, muito embora, os professores atribuam bastante importância à formação contínua e identifiquem algumas necessidades de formação.

CONCLUSÕES

1. Síntese do projeto desenvolvido

Este projeto, que adota a forma de estudo de caso envolve 104 professores participantes de 6 sessões de formação, dinamizadas em 5 agrupamentos de escolas. Tem como estrutura basilar, o conceito de supervisão pedagógica, que usa como plataforma de promoção de práticas supervisivas, tendo como intenção a promoção de uma cultura de formação em ação, como prática integrante de uma pedagogia de supervisão.

Trata-se de um estudo que envolve a inquirição dos participantes das várias sessões de formação, através de três questionários, dois dos quais elaborados especificamente para este projeto e um terceiro, adaptado do trabalho de Cunha (2007). Todos os questionários foram previamente validados e autorizados ao abrigo do Despacho N.º15847/2007, publicado no Diário da República 2ª série n.º 140 de 23 de julho, tendo sido submetido, para apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), com o número 0376900001, com a designação Formação de Professores. Os documentos relativos a este procedimento encontram-se no Anexo I.

Foram seguidas as recomendações da Direção-Geral da Educação no cumprimento do disposto na Lei nº 67/98, ou seja, a inquirição foi sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas, às quais foi enviado, por correio eletrónico, um pedido de colaboração com a apresentação do estudo (Anexo III), garantindo-se o anonimato dos respondentes, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos.

Cada questionário foi elaborado na plataforma Google Docs, o que permitiu a criação de uma hiperligação para cada um, que foi enviada via correio eletrónico, aos professores participantes das sessões de formação. No que ao terceiro questionário diz respeito, foi criada uma hiperligação para cada escola/agrupamento de escolas, de forma a poder enviar os dados aos respetivos destinatários.

Os dados foram depois transferidos da plataforma Google Docs para o formato Excel, foram codificados e exportados para o programa de análise estatística de dados para o domínio das Ciências Sociais (*Statistical Package for the Social Sciences*) SPSS V.20. A

partir deste programa, foram extraídos as tabelas e gráficos de resultados, para posterior análise.

A caracterização dos professores respondentes e os resultados obtidos em cada questão são apresentados usando apenas a percentagem em quadros de estatística simples. São ainda apresentados tabelas de correlação bivariada (Coeficiente de Correlação de Pearson).

2. Confirmação ou infirmação das hipóteses

Inicia-se este ponto, fazendo novamente referência às hipóteses consideradas para este estudo:

Hipótese 1. As sessões de formação e debate promovem nos professores um posicionamento reflexivo face às suas práticas.

Hipótese 2. As sessões de formação e debate podem impulsionar o desenvolvimento de práticas supervisiva, colaborativas, conducentes a uma cultura de pedagogia de supervisão.

Hipótese 3. As sessões de formação e debate motivam os professores para o desenvolvimento de uma pedagogia de supervisão em prol de uma cultura de formação em ação.

Da análise de resultados, verifica-se que a totalidade dos professores que participaram no estudo afirma estar em concordância com o facto de a temática da supervisão pedagógica ser útil ao agrupamento onde exercem funções. Afirmam também, na sua maioria, que a formação promoveu um posicionamento reflexivo, face às suas práticas. Esse posicionamento é mais acentuado no que respeita ao trabalho colaborativo, às práticas de trabalho individual e ao desempenho dos departamentos. Considera-se, que a reflexão se deu, essencialmente, na forma como desempenham as suas tarefas, individualmente e em grupo e ainda, ao nível do seu departamento, órgão de gestão intermédia de relevo.

Deste modo, considera-se a hipótese 1, confirmada.

Todos os professores afirmam ter ficado a compreender melhor o conceito de supervisão pedagógica assim como, 99,0% dos mesmos afirmam ter ficado a conhecer as diferentes estratégias de supervisão que foram apresentadas. Depois da sessão, 96% dos professores acreditam que uma nova cultura de práticas pode contribuir para uma melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pelo agrupamento.

A maior parte dos professores passou a valorizar mais o trabalho colaborativo na sua prática, a orientar o seu trabalho de forma a cumprir melhor as metas do agrupamento e a ter uma postura mais pró-ativa no funcionamento das várias dinâmicas da escola.

Assim, confirma-se a hipótese 2.

Depois da formação, a quase totalidade dos professores acredita ser possível uma nova cultura de práticas no seu agrupamento.

A maioria não procurou nem mais informação nem formação sobre a temática. Apesar do tempo decorrido, entre a formação e este questionamento, ser de apenas 2 semanas, ainda houve uma quantidade próxima de metade que procurou mais informação sobre o tema abordado. Ainda que apenas 26,1% dos professores tivessem procurado mais formação em supervisão pedagógica, considera-se, dado o curto espaço de tempo já referido, que é um resultado muito bom. Face a estes resultados, considera-se que a formação despertou a curiosidade e a vontade de desenvolver a prática profissional numa perspetiva supervisiva. Acresce a esta constatação, que cerca de 87,0% dos inquiridos, afirma sentir necessidade de operacionalizar algumas estratégias de supervisão, na modalidade de formação contínua, atribuindo a esta modalidade de formação, uma importância bastante relevante.

A importância atribuída à formação contínua é devida, maioritariamente e segundo os respondentes, ao facto de ajudar a trabalhar melhor com os alunos, a permitir a troca de experiências com outros professores, de promover o trabalho em equipa e a atualização de competências já adquiridas. Entende-se por isso, que os professores atribuem importância à formação contínua, por razões que já assentam numa atitude supervisiva.

Face ao exposto, a hipótese 3 considera-se parcialmente confirmada.

3. A concretização dos objetivos do estudo

Considera-se atingido, o objetivo geral deste projeto, que se relembra:

Dinamizar sessões de formação e debate, com os professores, que permitam uma apropriação do conceito de supervisão pedagógica e por conseguinte, a promoção de uma cultura reflexiva e de colaboração, contínua e em ação e a aspiração a uma cultura de pedagogia de supervisão.

Face aos resultados obtidos, as sessões de formação e debate dinamizadas com professores, permitiram que estes se apropriassem do conceito de supervisão pedagógica, pois: afirmaram tê-lo compreendido e reconhecido a sua utilidade; despoletou um posicionamento reflexivo, uma crença na alteração de práticas e na possibilidade dessa alteração; é uma mais-valia ao serviço educativo prestado.

Pode assim considerar-se, que se promoveu uma nova postura face à profissão docente, se promoveu um posicionamento reflexivo nos professores e se divulgaram, com algum sucesso, algumas estratégias de Supervisão, a sua operacionalização, princípios e participantes.

A necessidade de mais tempo de formação, mais debate, mais divulgação e mais reflexão sobre a temática, revelada pelos comentários que os professores fizeram à formação, faz transparecer a necessidade de uma maior e melhor apropriação do conceito de forma a fazer surgir, nas nossas escolas, mais e melhor supervisão pedagógica.

A necessidade e a importância, atribuídas à formação contínua, revelam que as práticas, em prol de uma cultura de formação em ação, componente de uma pedagogia de supervisão, já alentam uma postura supervisiva, por parte dos docentes.

4. Resposta à pergunta de partida

A dinamização deste projeto teve como ponto de partida e alicerce, a dinamização de sessões de formação e debate, desenvolvidas em contexto educativo. Deste modo, importa compreender, em primeiro lugar, a avaliação que os professores fizeram do desempenho da formadora.

Considerou-se, como possível constrangimento à operacionalização das sessões de formação, a calendarização, a apresentação que a formadora fez assim como o seu domínio da temática, a sua capacidade para proporcionar um bom debate e a moderação do mesmo. Nenhum destes aspetos se revelou, de forma significativa, como impedimento à boa concretização das sessões de formação e debate. Muito embora, tenha sido apontado que houve pouco tempo para debater e refletir sobre a temática.

No entanto, fazendo um estudo correlacional, percebeu-se que o desempenho da formadora pode ter um papel muito importante na concretização dos objetivos a que a sessão se propõe.

Face ao que já foi exposto neste trabalho, pode afirmar-se que a dinamização de sessões de formação e debate, desenvolvidas em contexto educativo, podem potenciar nos professores o surgimento de práticas supervisivas inovadoras, promotoras de uma pedagogia de supervisão.

O desempenho da formadora na sua globalidade, aliado a um bom debate, fazem com que os professores compreendam o conceito de supervisão, conheçam estratégias diversificadas para a sua operacionalização e desenvolvam um posicionamento reflexivo face às suas práticas. É importante a crença, que se desperta nos professores, para a mudança de práticas e para acreditarem que essa mudança pode contribuir para a melhoria do serviço educativo que a escola presta. Deste modo, os professores podem passar a valorizar mais o trabalho colaborativo, a ter uma postura mais pró-ativa no funcionamento das várias dinâmicas do agrupamento e a orientar mais e melhor o seu trabalho, de forma a cumprir com os objetivos e metas do agrupamento onde trabalham. Este conjunto de circunstâncias pode ser facilitado e executado, pela prática contextualizada de formação contínua, à qual os professores atribuem uma importância considerável, por razões que se prendem já com práticas supervisivas.

5. Conclusões finais

A base deste estudo foi uma sessão de formação, não acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, com a duração aproximada de 90 minutos. O desejado seria uma ação de formação, acreditada, que tivesse surgido das necessidades de formação de um agrupamento. Por motivos de ordem logística, não foi possível, em tempo útil, dinamizar um projeto dessa natureza. Face a esta condicionante, decidiu-se apresentar a proposta a vários agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e questioná-los sobre a necessidade que sentiam em ter oportunidade de poder ser dinamizada uma pequena sessão de formação, na temática da supervisão pedagógica. A supervisão não foi procurar as necessidades da escola, foi onde era considerada necessária. A formação foi onde as lideranças entenderam que ela seria um contributo válido à melhoria do seu serviço educativo.

Fica a convicção de que será possível, posteriormente, a realização de formação contínua, acreditada, em contexto e em sintonia com as necessidades da escola.

Verificou-se que foram os professores com mais idade e tempo de serviço que mais aderiram ao projeto. Talvez os professores mais antigos sintam maior necessidade de formação em supervisão pois, com toda a certeza, a maior parte deles exerceu a sua profissão de forma isolada, individualista, centrada na sua pessoa, sem a colaboração dos seus pares e sem estes saberem sequer, colaborar entre si. Estes professores parecem estar conscientes do que afirma Delors (1996): “De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial.” (p. 159). Os professores que participaram na formação acreditam que a mesma lhes pode trazer mais conhecimento e assim, mais qualidade ao seu trabalho e por conseguinte, mais qualidade ao ensino.

Apesar de atualmente, nenhum professor iniciar a sua carreira sem possuir o grau de Mestre, a maior parte dos participantes, possui licenciatura. Este resultado vai perfeitamente de encontro ao que já foi dito, em termos de idade e tempo de serviço pois, a maior parte dos professores participantes, tem as habilitações que, na altura em que ingressaram na carreira, eram exigidas. Mas acresce a este resultado, que uma grande parte dos participantes leciona no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Talvez seja nestes ciclos que se esteja a sentir maior necessidade de formação na área pois, a formação dos professores do pré-escolar,

1º e 2º ciclo, já contempla, há alguns anos, alguma prática de supervisão pedagógica, bastante diferente da que é feita na formação inicial dos professores do 3º ciclo e do ensino secundário.

No desenvolvimento do projeto não se pretendeu impor a formação a nenhum docente. Participaram todos de forma voluntária, assim a direcção da escola permitisse essa possibilidade. Os resultados espelham isso mesmo, ao termos todos os professores a considerar útil a temática desenvolvida. Ficam de fora os professores que não quiseram ou não puderam participar na formação. Só será possível chegar a eles a partir dos que participaram, se estes divulgarem e acreditarem mesmo, que a supervisão pedagógica permite uma melhor cultura de práticas, conduz ao êxito, à autonomia, à auto-realização e à performance profissional e organizacional.

Nesse clima, onde todos queriam estar e participar, o desenvolvimento da formação promoveu um posicionamento reflexivo sobre toda a prática docente. Cumpriu com o defendido por Nóvoa (2002): “A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.” (p. 38)

Os objetivos de cada sessão foram cumpridos e os professores ficaram a compreender o conceito e diferentes estratégias de supervisão. Deste modo, contribui-se para a promoção de uma escola reflexiva que, como é defendido por Alarcão e Tavares (2010):

“Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projectar no futuro e na continuidade, sempre renovada, da sua história. Não ignorando os problemas presentes, resolve-os no enquadramento histórico e cultural que lhes dá sentido e numa visão de melhoria e desenvolvimento futuro.” (p. 133)

Para além disso, a formação fez com que muitos professores entendessem que o conceito devia ser mais divulgado, trabalhado, debatido, refletido, com mais tempo de formação. Considera-se que a formação é ela mesma uma caminhada, de análise, reflexão e operacionalização.

Considera-se que a formação cumpriu os seus propósitos ou seja, respondeu às questões a que se propôs no seu título e acresce a isto, o facto de, globalmente, a formação ter sido avaliada de forma muito positiva.

A formação fez com que acreditassem que é possível mudar as práticas e que essa mudança será uma mais-valia à qualidade do serviço educativo que a escola presta e, “Nesse sentido, uma política de formação de professores materializa-se como um dispositivo de mudança estratégica na construção de uma educação escolar de qualidade.” (Freitas, 2007, p. 17).

Refletir construtivamente sobre a prática, sobre os problemas, pode facilitar a resolução dos problemas e até prevenir o seu surgimento. Vieira (2009) explica:

“Uma das principais finalidades de uma formação reflexiva é a interrogação da visão de educação que subjaz às práticas de ensino, assim como dos contextos em que elas se realizam, nomeadamente no sentido de desocultar as forças históricas e estruturais que condicionam o nosso pensamento e acção e encontrar alternativas que se afigurem mais satisfatórias.” (p.207)

Os professores têm vontade e capacidade para conseguir uma mudança nas suas práticas, assim sejam amparados, formados e nunca abandonados. Sabemos que “ (...) os conhecimentos são hoje produtos altamente perecíveis e tornam-se obsoletos em pouco tempo.” (Gonçalves, 2010, p. 46). Face a esta constatação, os professores precisam de ser norteados na transformação da escola, na revisão dos paradigmas na interpretação do seu contexto, para se adaptarem continuamente à realidade.

De realçar que pareceu importante o desempenho da formadora. No estudo correlacional que foi feito, verificou-se que o desempenho da formadora potencia o sucesso da formação e promove o alcançar dos objetivos da mesma, no entanto, vencer a muralha em torno da pessoa-professor é mais complicado. A crença pessoal dos professores e o seu investimento particular em processo que possam alavancar a mudança, como a procura de formação e de informação é difícil de conseguir.

Com os professores que participaram na formação, considera-se que este projeto foi um sucesso e que os objetivos que se propôs cumprir, foram conseguidos. No entanto, fica uma grande preocupação: e os que não participaram? E os agrupamentos/lideranças que dizem: “Supervisão? Não, aqui não precisamos dessas coisas.” Como fazer? Citando Araújo (2010), “ (...), há momentos em que é fundamental deixar claro que ou eles mudam, ou alguém os muda!” (p. 41)

Em 5 agrupamentos de escolas, participaram 104 professores. Sem exatidão no valor mas, esses agrupamentos têm mais de 700 professores, o que significa que há muito trabalho a fazer.

Cada professor nunca será excelente por si só, porque não se é professor sozinho. A equipa de professores, essa sim, pode ser perfeita, excelente em cada situação, nunca descurando a manutenção dessa performance. Acredita-se plenamente, que a formação contínua, desenvolvida em contexto, de acordo com as necessidades e metas de cada escola, terá um importante papel na concretização de práticas supervisivas culturalmente instituídas nas práticas da escola, concretizando uma pedagogia de supervisão que, em cada gesto aspirará à excelência. É preciso não esquecer os três eixos estratégicos que constituem o novo paradigma da formação contínua, baseados no trabalho de Nóvoa (2002):

“O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões colectivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa, e é solidária dos desafios de mudança das escolas e dos professores. Sugere-se aqui uma nova visão paradigmática da formação contínua de professores, entendida como uma variável essencial ao desenvolvimento das pessoas e das organizações. (...) defendendo 3 eixos estratégicos:

- Investir a pessoa e a sua experiência;
- Investir a profissão e os seus saberes;
- Investir a escola e os seus projectos:” (p.56)

Para terminar, deixo um parecer pessoal:

Este projeto foi uma experiência extraordinária para a formadora. Para mim. Vencida a barreira inicial, que foi a direção de cada agrupamento de escolas (5 em 11) e para além da consciencialização do muito que ainda preciso de aprender, tive a oportunidade de conhecer imenso sobre os diferentes ciclos de ensino, sobre como as diferentes escolas se organizam e trabalham. Tive o prazer de levar algum alívio para escolas, onde o conceito de supervisão era algo fantasmagórico e assustador. Tive a oportunidade de conhecer muito trabalho de prática supervisiva, que já se faz em alguns nichos, nomeadamente ao nível do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. Cada escola é um puzzle com muitas peças desordenadas e recordo Nóvoa (2002) quando refere que,

“O estabelecimento de ensino tem de ser um contexto institucional estimulante para os alunos, mas também para os professores. Articulado a investigação e a qualificação dos professores com os projectos educativos das escolas, a formação contínua pode contribuir de forma decisiva para a produção de novas instituições escolares.” (p.62)

Tive ainda, a noção de que há mesmo muito trabalho a fazer, mas que os professores precisam de mudar, querem mudar, pois estão assoberbados de trabalho mal organizado e sem rentabilidade. Considero que a opinião de Gonçalves (2010) é aqui particularmente útil, quando afirma que,

“O trabalho não pode nem deve ser fonte de *stress*, bem pelo contrário, é um elemento fundamental na construção da identidade e uma âncora poderosa para o bem-estar psicológico. E é assim que deve ser, porque é assim que obtemos os melhores resultados.” (p. 66)

Na minha perceção pessoal, precisamos de investir em formação mas também, precisamos de trabalhar ao nível comportamental, usar a formação como instrumento motivacional para os professores. Por isso considero, que a formação contínua não deve, como se tem vindo a verificar, ser dinamizada por qualquer professor, pago a créditos de formação. As escolas devem ter o cuidado de criar planos de formação, nos quais os professores-formadores-supervisores têm um perfil de competências que, para além de conhecerem muito bem a escola e as pessoas-professores com quem vão trabalhar, tenham a capacidade de dar de si o suficiente, para motivar e incentivar cada docente a dar o seu melhor, em prol de uma equipa, com o objetivo de promover o cumprimento das metas a que se propõem, de forma incessantemente excelente. Atrevo-me ainda, a usar e adaptar a ideia apresentada por Gonçalves (2010) e defender que, a essência do trabalho do formador-supervisor é compreender o que faz com que um girassol se volte para o sol, descobrir esse mecanismo, e fazer com que todos se movam.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*, (pp. 9-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 119-128. Consultado em março, 2012 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*, (7ª Edição). S. Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, (2.ª ed). Coimbra: Almedina.
- Araújo, J. (2010). Treino na área comportamental, o caminho do futuro. In J. Araújo (org.), *O caminho do futuro. Treino na área comportamental*, (pp. 16-42). Lisboa: Guerra e Paz, Editores S.A.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). A especificidade do educativo: seu potencial teórico e prático, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (1), pp. 46 – 61. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bolívar, A. (1997). A escola como organização que aprende. In: R. Canário (org.), *Formação e situações de trabalho*, (pp. 79-100). Porto: Porto Editora.
- Brzezinski, I. (2001). Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*, (pp. 31-82). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Canário, R. (1994). Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In A. Amiguinho & R. Canário, *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*, (pp. 13 – 58). Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2001). Fazer da formação um projecto. Mudar as Escolas ou os Centros de Formação. Versão escrita da conferência de abertura do IV Congresso dos Centros de Formação das Associações de Escolas, consultado em setembro de 2012, em http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/transferecias/fazerdaformacaoumprojeto_canario.pdf
- Canário, R. (2008). Formação e desenvolvimento profissional de professores. In Comunicações da Conferência “*Desenvolvimento profissional de professores para a*

- qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*”. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, pp. 133-148.
- Canário, R. (org.) (2003). *Formação e situações de trabalho*. Colecção Ciências da Educação, (2ª Edição). Porto: Porto Editora.
 - Catalão, J. & Penim, A. (2011). *Ferramentas de coaching*, (4ª Edição). Lisboa, Lidel, Edições Técnicas, Lda.
 - Charlier, E. (1998). Former des enseignants professionnels pour une formation continue articulée à la pratique. In L. Paquay (org.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies : quelles compétences*, (2ª ed.), (pp. 97 – 117). Bélgica: De Boeck Université..
 - Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr & M., Nanzhao, Z., (1996). *Educação – Um tesouro a descobri*. Porto: Edições ASA.
 - Escudero, J. & Botia, B. (1994). Inovação e formação centrada na escola. In A. Amiguiño & R. Canário (orgs.) *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*, (pp. 97 – 155). Lisboa: Educa.
 - Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (orgs.), *Turma Mais e Sucesso Escolar, contributos teóricos e práticos*, (pp. 81 – 101). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
 - Ferreira, F. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (38), pp. 239-251.
 - Flores, M. A., Simão, A. M., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo Internacional. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (orgs.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*, (pp.119-151). Mangualde: Edições Pedagogo.
 - Forte, A. & Flores, M. (2011). Aprendizagem e(m) Colaboração: Reflexões Sobre um Projeto de Intervenção/Formação numa EB 2/3. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45 (2), pp. 93-131
 - Freitas, A. (2007). Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In A. Ferreira, E. Albuquerque & T. Leal (orgs.), *Formação continuada de professores*, (pp. 4 – 32). Belo Horizonte: Autêntica.

- Gonçalves, A. (2010). Processos de formação e treino na área comportamental. In J. Araújo (org.), *O caminho do futuro. Treino na área comportamental*, (pp. 43-84). Lisboa: Guerra e Paz, Editores S.A.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*, (2ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. Flores & A. Simão (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*, (pp.61-98). Mangualde: Edições Pedago.
- Korthagen, F.(2009), A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores & A. Simão (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*, (pp.39-60). Mangualde: Edições Pedago.
- Matos, F. A. (2007). *Lógicas de acção na direcção das escolas – Subsídios para a definição de um perfil de gestor escolar em Portugal*. Actas do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação & III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional.
- Moreira, M. A. (org.) (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, Colecção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedago.
- Moreira, M. A. (2005). Na sombra das Maiorias Silenciosas”: por uma educação autêntica e transformadora. *Currículo sem Fronteiras*, 5 (1), pp. 70-94.
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente : perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira 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, 2009, [CD-ROM]. Braga:CIED, pp. 241-258.
- Nóvoa, A. (2002). Concepções e práticas de formação contínua de professores, In A. Nóvoa (org.), *Formação de professores e trabalho pedagógico*, (pp.49 – 66). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Pérez, J. (2009). *Coaching para docentes. Motivar para o sucesso*. Porto: Porto editora

- Perrenoud, P. (1999) Formar professores em contextos sociais em mudança – prática reflexiva e participação crítica. Tradução de Denice Barbara Catani, *Revista Brasileira de Educação*, 12, pp. 5-21.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas*. Brasil, Porto Alegre: Artmed Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª Edição). Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Coleção Ciências da Educação, (1ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2007a). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação & Linguagem*, 10 (15), pp. 18-42.
- Roldão, M.C. (2007 b). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. (34) 12, pp. 94-181,
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2010). A qualidade da escola somos nós. In I. Sá-Chaves (org.). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*, (pp.21-29). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. Flores & A. Simão (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*, (pp.99-118). Mangualde: Edições Pedago.
- Tuckman, W. & Cruz, M. (1994). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Verdasca, J. (2011). O ciclo de estudos, Unidade Base da organização pedagógica da escola. In I. Fialho & H. Salgueiro (orgs.), *Turma Mais e Sucesso Escolar, contributos teóricos e práticos*, (pp. 33 – 60). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Viegas, H. (2007). Formação e desenvolvimento organizacional: Os Centros de Formação de Associação de Escolas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), pp. 219-232.

- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica, *Educação & Sociedade*, 29 (105), pp. 197-217 (consultado em março 2012 em <http://www.cedes.unicamp.br>)
- Vieira, F. & Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação: CCAP – 1. (Consultado em março, 2012 em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>)
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Yin, R. K. (2004). *Estudos de caso – Planejamento e métodos*. (2ª Edição). Porto Alegre: Bookman.

ANEXO I – Autorização de administração do questionário pela DGE

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0376000001

mime-noreply@gepe.min-edu.pt

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0376000001, com a designação *Formação de professores*, registado em 01-04-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Ana Maria Fernandes

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

Observações:

- a) A realização do(s) Inquérito(s) fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas.
- b) Exige-se a garantia de anonimato dos respondentes, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, considerando-se o disposto na Lei nº 67/98; deve ser pedido consentimento informado e esclarecido do titular dos dados.
- c) Deverá garantir-se que os questionários sejam unicamente enviados a cada inquirido e só por estes sejam acedidos e respondidos. Sugere-se a codificação do questionário de modo a ser respondido apenas pelo destinatário pretendido (através de método de codificação ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da DGE autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.

ANEXO II – Pedido de Colaboração feito às escolas

Exmo. Sr(a). Diretor(a)
do Agrupamento de Escolas de

Solicito a Vossas Excelências, a colaboração do agrupamento para a realização de um projeto de investigação no âmbito de uma dissertação de mestrado em supervisão pedagógica.

1. Permita-me a realização de uma sessão de formação, não acreditada, intitulada “Supervisão Pedagógica: o que é? Para quê? Para quem?”, (Duração aproximada de 90 min) a agendar de acordo com as nossas disponibilidades. O cartaz segue em anexo e poderá ser posteriormente entregue noutro formato, para divulgação.
2. No final da sessão, os participantes responderão a um questionário sobre a formação.
3. Algumas semanas depois, os mesmos respondentes do questionário anterior, terão um novo questionário para avaliar, entre outros aspetos, o impacto da formação.

Será ainda administrado um terceiro questionário, para levantamento das necessidades de formação dos professores do agrupamento-

Os questionários serão disponibilizados on-line.

De salientar que esta sessão de formação tem de ter algum significado útil para o agrupamento. Se o agrupamento entender não necessitar de formação nesta temática, não faz sentido a sua realização.

Garanto toda a confidencialidade dos resultados assim como o seu anonimato.

Grata por toda a atenção,

Ana Maria Fernandes

ANEXO III – Cartaz para as escolas

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA – O que é? Para quê? Para quem?

Sessão de formação não acreditada (duração aproximada de 90 minutos)

JUSTIFICATIVA DA AÇÃO

No âmbito do desenvolvimento do Projeto Educativo deste Agrupamento propõe-se uma dinâmica de ação em sintonia com o projeto e com o reforço da formação/atualização dos docentes do Agrupamento.

DESTINATÁRIOS: Coordenadores, subcoordenadores e todos os docentes do Agrupamento, em geral.

OBJETIVOS

- Compreender o conceito de *Supervisão Pedagógica* como uma visão transformadora.
- Conhecer algumas estratégias de Supervisão, os seus princípios, operacionalização e participantes.
- Dinamizar um espaço de debate sobre como uma nova cultura de práticas pode contribuir para uma melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pelo Agrupamento.

Inscrição na folha anexa

Data:

Sala:

Hora:

Dinamizada por: Ana Fernandes (Formação especializada em Supervisão Pedagógica)

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA – O que é? Para quê? Para quem?

[illegible]

ANEXO IV – Apresentação usada nas sessões de formação e debate

Supervisão pedagógica

*O que é?
Para quê?
Para quem?*

1

O que é...

- “ (...) definimos a supervisão como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto.” (Vieira, 2009, p.199.)

2

O que é...

- “Esta nova visão da supervisão decorre da nossa concepção de escola como organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem, norteadada pela finalidade de educar, finalidade que se concretiza num grande plano de acção: o projecto educativo. É esta escola, mais situada, mais responsável e resiliente, mais flexível e livre, que designamos por escola reflexiva.” (Alarcão e Tavares, 2010, p.132).

3

O que é...

- “A ideia de supervisão que lhe está subjacente traduz-se, portanto, no alargamento da relação didáctica e dual supervisor-supervisando para uma concepção que admite, como princípio, a importância de outros contributos, de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer que não se reduzem simplisticamente à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe.” (Sá-Chaves, 2011, p.120)

4

O que é...

- “O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva.” (Alarcão, 2010, p. 47)

5

Para quê...

- “É preciso dizer que neste processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional a formação contínua ocupa um lugar decisivo. Os professores têm de abandonar uma atitude defensiva e ‘tomar a palavra’ na construção do futuro da escola e da sua profissão.” (Nóvoa, 2002, p. 48)

6

Para quê...

- “É esta dimensão coletiva que permite sublinhar não apenas a possibilidade de aprendizagem através da organização, mas também, ainda que de forma metafórica, a possibilidade de as organizações aprenderem, no sentido de reforçarem a sua capacidade autónoma de mudança.” (Canário, 1994, p. 27)

7

Para quê...

- “Requer-se que a escola se pense a si própria, tenha um projecto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sociocultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua concepção e avaliação.” (Alarcão e Tavares, 2010, p.131)

8

Para quê...

- “(...) a transformação da educação exige um investimento sistemático e deliberado na reconstrução da visão de educação que orienta a acção educativa e também na problematização dos contextos de acção↔reflexão profissional.” (Vieira, 2009, p. 202)

9

Para quê...

- “Uma das principais funções da supervisão, também no contexto da avaliação de desempenho, será identificar os constrangimentos a uma educação transformadora, bem como os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los, (...).” (Vieira e Moreira, 2011, p. 13)

10

Para quê...

- “(...) todos os que estão na escola são supervisores. Entendendo a supervisão como o processo auto-supervisivo e hetero-supervisivo (...), todos têm a função de se entre-ajudarem e de contribuírem para uma escola melhor.” (Alarcão, 2009, p. 121).

11

Para quem...

- “Com efeito, a supervisão tem que ter impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem. Ou seja, em última análise, quando trabalhamos com os professores, queremos, através deles, chegar aos alunos. Queremos que a educação seja melhor, que o ensino seja melhor. Passa-se pelos professores, mas tem-se em mente que o objectivo último é a qualidade da educação.” (Alarcão, 2009, p. 120).

12

Estratégias de supervisão. Operacionalização, princípios e participantes			
ESTRATÉGIAS	FORMAS DE REGISTO/ RECOLHA DE INFORMAÇÃO	PRINCÍPIOS DE SUPERVISÃO	PARTICIPANTES (ACTORES DA SUPERVISÃO
Auto-questionamento/Auto-avaliação	Questionários/guiões Notas de campo Registos reflexivos*	INDAGAÇÃO CRÍTICA INTERVENÇÃO CRÍTICA DEMOCRATICIDADE DIALOGICIDADE PARTICIPAÇÃO EMANCIPAÇÃO	FORMADOR- SUPERVISOR FORMANDO- PROFESSOR ALUNOS (OUTROS COLABORADORES)
Diálogo reflexivo	Gravação (áudio/vídeo) Notas de campo Registos reflexivos*		
Análise documental	Grelhas/guiões		
Inquérito	Questionário Entrevista (notas de campo ou gravação)		
Observação de aulas	Grelhas Gravação (áudio/vídeo) Notas de campo Registos reflexivos*		
Narrativas profissionais	Notas de campo Registos reflexivos*		
Portefólios de ensino	Documentos da prática Registos reflexivos*		
Investigação-acção	(Todos os anteriores)		
*Os registos reflexivos podem incluir momentos de descrição, interpretação e problematização. Podem ser relatos de práticas/experiências, relatos de incidentes críticos, reflexões sobre a formação, registos de auto-avaliação, etc.			

Vieira e Moreira (2011, p. 27)



Bibliografia

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 119-128. Consultado em março, 2012 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7ª Edição, S. Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, (2.ª ed) Coimbra Almedina.
- Canário, R. (1994). Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In Amiguinho, A.; Canário, R., *Escolas e mudança : o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, (pp. 13 – 58).

15

- Nóvoa, A. (2002). Concepções e práticas de formação contínua de professores, In Nóvoa, A. (org.) *Formação de professores e trabalho pedagógico*, pp.49 - 66. Lisboa, Educa.
- Sá-Chaves, I. (2011) A qualidade da escola somos nós. In I. Sá-Chaves (org.). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (pp.21-29)
- Vieira, F. (2009), Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica, *Educação & Sociedade*, 29 (105), pp. 197-217 (consultado em março 2012 em <http://www.cedes.unicamp.br>)
- Vieira, F. e Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação: CCAP – 1. (Consultado em março, 2012 em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>)

16

ANEXO V - Questionários

QUESTIONÁRIO n.º 1

Este questionário destina-se a avaliar a ação de formação intitulada "Supervisão Pedagógica: O que é? Para quê? Para quem?"

Insere-se numa investigação para a elaboração de uma dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, pela Universidade Lusófona do Porto.

As respostas são anónimas e confidenciais.

Obrigada pela colaboração.

***Questão de resposta obrigatória**

I - Alguns elementos de identificação

1. Tempo de serviço *

Até 5 anos

2. Habilitações * Indique apenas o grau mais alto

Bacharelato

3. Grupo disciplinar *

100 - Educação Pré-escolar

4. Situação profissional *

Professor Contratado

5. Idade *

entre 20 e 30 anos

6. Género *

Feminino

Continuar »

II - Avaliação da formação

Indique a sua opinião acerca das seguintes afirmações.

Use a chave fornecida.

1. A calendarização da sessão foi adequada.

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo; 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

1	2	3	4	
☒	☒	☒	☒	

2. O desenvolvimento da temática é útil para o agrupamento.

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo; 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

1	2	3	4	
☒	☒	☒	☒	

3. Fiquei a compreender melhor o conceito de supervisão pedagógica.

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo; 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

1	2	3	4	
☒	☒	☒	☒	

4. Fiquei a conhecer as diferentes estratégias de supervisão.

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo; 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

1	2	3	4	
☒	☒	☒	☒	

5. Depois da sessão, acredito ser possível uma nova cultura de práticas.

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo; 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

1	2	3	4	
☒	☒	☒	☒	

6. Depois da sessão, acredito que uma nova cultura de práticas pode contribuir para uma melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pelo agrupamento.

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo, 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

	1	2	3	4
	☒	☒	☒	☒

III - Avaliação da ação de formação

7. Obteve resposta às questões levantadas no título da ação? Supervisão Pedagógica:

7.1. O que é?

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo, 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

	1	2	3	4
	☒	☒	☒	☒

7.2. Para quê?

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo, 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

	1	2	3	4
	☒	☒	☒	☒

7.3. Para quem?

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo, 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

	1	2	3	4
	☒	☒	☒	☒

IV - Avaliação da formadora.

8. Considera que a formadora,

7.1. Fez uma boa apresentação.

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo, 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

1	2	3	4
☒	☒	☒	☒

8.2. Mostrou domínio da temática

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo, 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

1	2	3	4
☒	☒	☒	☒

8.3. Proporcionou um bom debate.

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo, 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

1	2	3	4
☒	☒	☒	☒

8.4. Moderou bem o debate.

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo, 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

1	2	3	4
☒	☒	☒	☒

9. Globalmente, como avalia o desempenho da formadora?*

1	2	3	4	5	
Mau	☒	☒	☒	☒	Excelente

V - Avaliação global da ação de formação

10. Globalmente, como avalia a ação de formação?*

1 2 3 4 5

Mau	☒	☐	☐	☐	☐	Excelente
-----	----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------

11. Caso tenha tenha algum comentário adicional a fazer, tem aqui o seu espaço.

Obrigada pela sua colaboração.

QUESTIONÁRIO N.º 2

Este questionário destina-se a avaliar qual o impacto que a ação de formação intitulada "Supervisão Pedagógica: O que é? Para quê? Para quem?", teve na sua postura relativamente ao exercício da sua profissão.

Inserir-se numa investigação para a elaboração de uma dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, pela Universidade Lusófona do Porto.

As respostas são anónimas e confidenciais.

Obrigada pela colaboração.

***Questão de resposta obrigatória**

I - Alguns elementos de identificação

1. Tempo de serviço*

Até 5 anos



2. Habilitações* Indique apenas o grau mais alto

Bacharelato



3. Grupo disciplinar*

100 - Educação Pré-escolar



4. Situação profissional*

Professor Contratado



5. Idade*

entre 20 e 30 anos



6. Género*

Feminino



Continuar »

II - O que a formação pode ter alterado

1.Procurou mais informação sobre a temática?*

- ☒ Sim
- ☒ Não

2. Procurou mais formação sobre a temática?*

- ☒ Sim
- ☒ Não

3. Passou a valorizar mais o trabalho colaborativo na sua prática?

*1. Nada; 2. Pouco; 3. Bastante; 4. Totalmente

1 2 3 4

Nada	☒	☒	☒	☒	Totalmente
------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	------------

4. Passou a orientar o seu trabalho de forma a cumprir melhor as metas da sua escola/agrupamento?

*1. Nada; 2. Pouco; 3. Bastante; 4. Totalmente

1 2 3 4

Nada	☒	☒	☒	☒	Totalmente
------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	------------

5. Passou a ter uma postura mais proativa no funcionamento das várias dinâmicas da escola (salas de estudo, laboratórios, clubes, jornal escolar, etc. ...)?

*1. Nada; 2. Pouco; 3. Bastante; 4. Totalmente

1 2 3 4

Nada	●	●	●	●	Totalmente
------	---	---	---	---	------------

6. A formação promoveu em si, um posicionamento reflexivo relativamente a:

*Escolha a opção

	1 Nada	2 Pouco	3 Bastante	4 Totalmente
Ao trabalho colaborativo	●	●	●	●
Às suas práticas de trabalho individual	●	●	●	●
À sua motivação para o trabalho	●	●	●	●
Aos documentos orientadores do trabalho da escola	●	●	●	●
Ao desenvolvimento de estratégias supervisivas	●	●	●	●
Aos resultados escolares dos alunos na avaliação interna	●	●	●	●
Aos resultados escolares dos alunos na avaliação externa	●	●	●	●
Aos resultados da avaliação externa da escola /agrupamento	●	●	●	●

	1 Nada	2 Pouco	3 Bastante	4 Totalmente
Ao desempenho do seu departamento	☒	☒	☒	☒
Ao desempenho dos conselhos de turma a que pertence	☒	☒	☒	☒
À auto avaliação da escola/agrupamento	☒	☒	☒	☒

7. Sente necessidade de operacionalizar algumas estratégias de supervisão na modalidade de formação contínua acreditada?

*1. Nada; 2. Pouco; 3. Bastante; 4. Totalmente

1 2 3 4

Nada	☒	☒	☒	☒	Totalmente
------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	------------

Obrigada pela sua colaboração.

QUESTIONÁRIO N.º 3

Este questionário, anónimo e confidencial, insere-se no âmbito de um projeto de investigação para a elaboração de uma dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, pela Universidade Lusófona do Porto.

O questionário visa obter informação sobre os seus interesses e necessidades de formação para que, à posteriori, possa proceder à elaboração de um plano de formação contínua no agrupamento. Através do desenvolvimento de práticas de supervisão pedagógica, contextualizadas nos interesses e necessidades de formação dos professores do agrupamento, pretende-se elaborar e aplicar um plano de formação contínua, dirigido especificamente aos professores deste agrupamento. Vimos por isso, indagar sobre os seus interesses e necessidades para que o plano em apreço possa responder aos mesmos, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional dos professores e do seu contexto de trabalho.

*Questão de resposta obrigatória

I - Alguns elementos de identificação

1. Tempo de serviço*

Até 5 anos

2. Habilitações* Indique apenas o grau mais alto

Bacharelato

3. Grupo disciplinar*

100 - Educação Pré-escolar

4. Situação profissional*

Professor Contratado

5. Idade*

entre 20 e 30 anos

6. Género

Feminino

II - A sua opinião acerca da importância da Formação Contínua.

Na resposta à questão seguinte, use a chave fornecida.

1. Na sua opinião, a Formação Contínua de professores é ...

*1 - Nada importante; 2 - Pouco Importante, 3 - Importante; 4 - Muito Importante

	1	2	3	4	
Nada importante	☐	☐	☐	☐	Muito importante

Indique a sua opinião acerca das seguintes afirmações.

Na resposta às questões seguintes, use a chave fornecida em cada uma delas.

A Formação Contínua...

2. Ajuda a trabalhar melhor com os alunos.

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo, 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

	1	2	3	4	
Desacordo total	☐	☐	☐	☐	Acordo total

3. É importante para a progressão na carreira.

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo, 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

	1	2	3	4	
Desacordo total	☐	☐	☐	☐	Acordo total

4. Ajuda a transformar a escola.

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo, 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

	1	2	3	4	
Desacordo total	☐	☐	☐	☐	Acordo total

5. Permite trocar experiências com outros professores.

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo, 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

	1	2	3	4	
Desacordo total	●	●	●	●	Acordo total

6. Promove o trabalho em equipa com outros professores.

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo, 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

	1	2	3	4	
Desacordo total	●	●	●	●	Acordo total

7. Permite a atualização de competências já adquiridas.

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo, 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

	1	2	3	4	
Desacordo total	●	●	●	●	Acordo total

8. Promove o desenvolvimento práticas mais adequadas a cada contexto escolar.

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo, 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

	1	2	3	4	
Desacordo total	●	●	●	●	Acordo total

9. Melhora a intervenção pedagógica na escola

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo, 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

	1	2	3	4	
Desacordo total	●	●	●	●	Acordo total

10. Desenvolve autonomia no trabalho

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo, 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

	1	2	3	4	
Desacordo total	●	●	●	●	Acordo total

11. Suprime lacunas de formação

*1 - Desacordo Total; 2 - Desacordo, 3 - Acordo; 4 - Acordo Total

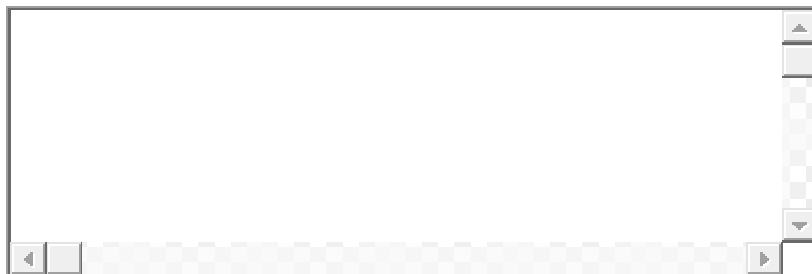
	1	2	3	4	
Desacordo total	●	●	●	●	Acordo total

III - Os seus interesses e necessidades de formação.

1. Se lhe fosse dada a possibilidade de frequentar formação creditada, no desenvolvimento de práticas de supervisão pedagógica, qual ou quais das opções apresentadas, escolheria?*

- ☐ Investigação – ação no contexto escolar
- ☐ Elaboração de meios auxiliares de ensino (textos, grelhas de avaliação, etc.)
- ☐ Dinamização das valências já existentes na escola como clubes, salas de estudo, projetos, etc.
- ☐ Planificações e desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem.
- ☐ Gestão e avaliação de projectos pedagógicos
- ☐ Gestão de conflitos
- ☐ Gestão de atividades não curriculares.
- ☐ As diferentes modalidades de supervisão pedagógica.
- ☐ Avaliação de desempenho docente.
- ☐ Articulação curricular
- ☐ Auto regulação e monitorização de práticas
- ☐ Conteúdos específicos para a(s) disciplina(s) leccionada(s).
- ☐ Apoio para o desempenho de certas funções na escola.
- ☐ Outra

Caso tenha escolhido uma ou as duas últimas opções da questão anterior, diga a que se refere especificamente.

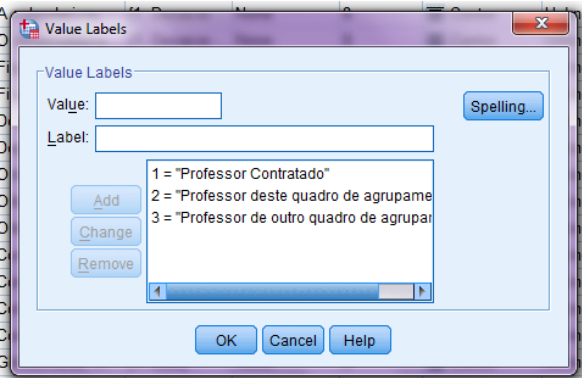
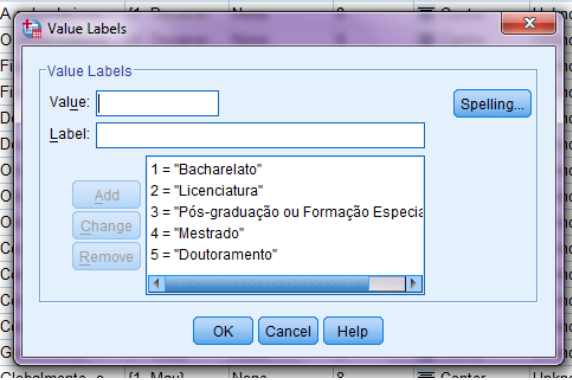
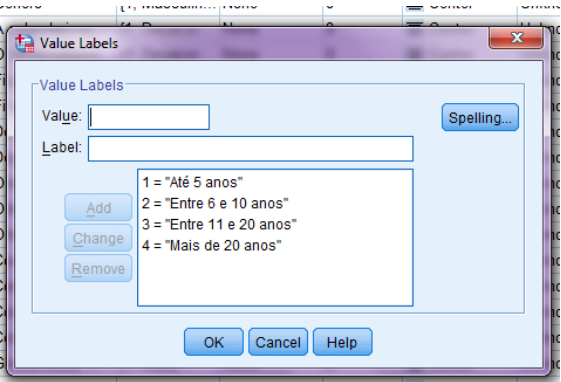


Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO VI – Codificação das variáveis para utilização no programa SPSS

Codificação para utilização no programa SPSS

Questionário n.º 1



Value Labels

Value:

Label:

Spelling...

Add
Change
Remove

1 = "Entre 20 e 30 anos"
2 = "Entre 31 e 40 anos"
3 = "Entre 41 e 50 anos"
4 = "Mais de 50 anos"

OK Cancel Help

Value Labels

Value:

Label:

Spelling...

Add
Change
Remove

1 = "Masculino"
2 = "Feminino"

OK Cancel Help

Value Labels

Value:

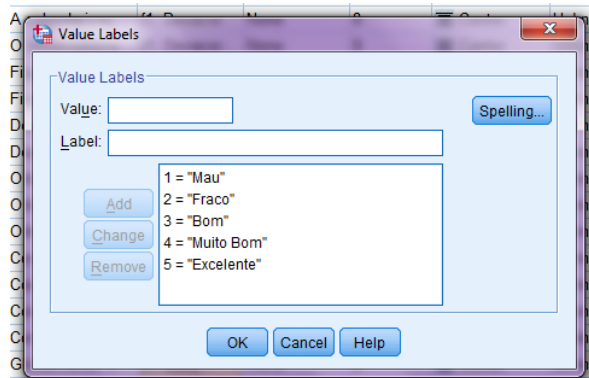
Label:

Spelling...

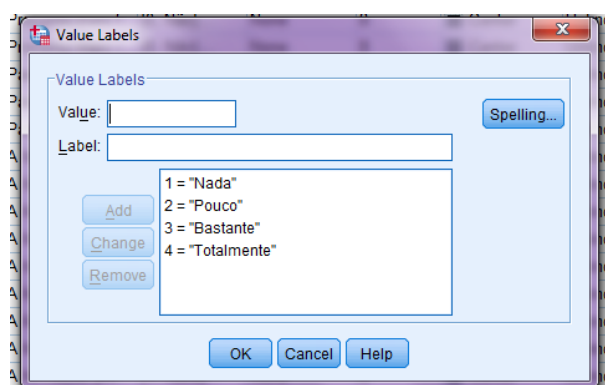
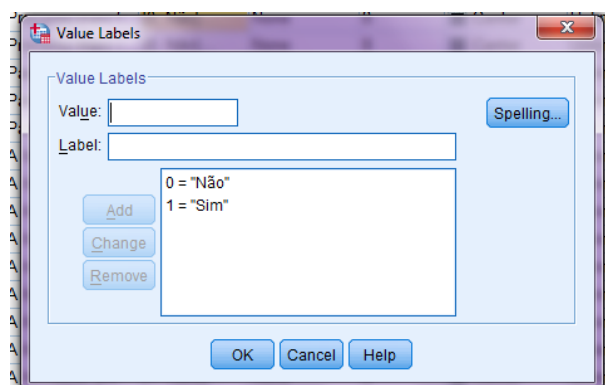
Add
Change
Remove

1 = "Desacordo Total"
2 = "Desacordo"
3 = "Acordo"
4 = "Acordo Total"

OK Cancel Help



Questionário nº 2



Questionário nº 3

Value Labels

Value:

Label:

Add

Change

Remove

1 = "Nada Importante"

2 = "Pouco Importante"

3 = "Importante"

4 = "Muito Importante"

Spelling...

OK Cancel Help

Value Labels

Value:

Label:

Add

Change

Remove

1 = "Desacordo Total"

2 = "Desacordo"

3 = "Acordo"

4 = "Acordo Total"

Spelling...

OK Cancel Help