

Roberto Paulo da Mota dos Santos Peralta

**A percepção da democraticidade no desenvolvimento
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 Isabel Maria Pereira Pinto

Universidade Lusófona do Porto

Instituto de Educação

Porto

2013

Às minhas filhas

AGRADECIMENTOS

- À minha orientadora e amiga, Professora Doutora Isabel Pereira Pinto, pela disponibilidade e saber com que acompanhou este trabalho.
- À diretora do curso, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pelo seu excelente trabalho e acima de tudo, pela sua amizade.
- À Professora Doutora Maria João Amaral, pela amizade, profissionalismo e força com que sempre me motivou.
- A todos os professores do curso, pela sua dedicação e profissionalismo.
- A todos os colegas que, por todo o país, contribuíram para a elaboração deste estudo.
- À minha família, pelo apoio incondicional.

RESUMO

O contexto das sociedades ocidentais assenta em valores que radicam na democracia. A escola constitui-se como alavanca promotora do cultivo dos valores democráticos, cujo grande propósito de vida, é a formação sustentável de novos cidadãos.

A sua função social, caracteriza-se por formar cidadãos pensantes, livres, responsáveis e pró-ativos. A vivência interiorizada por todos os atores escolares, da cultura dos valores da democracia, constitui a democraticidade na escola. É nesta medida que se fala numa escola democrática, capaz de prestar um serviço educativo de qualidade.

Considera-se a supervisão pedagógica como o conjunto de práticas, assentes no trabalho colaborativo, na dialogicidade e na reflexão, promovendo a construção, sempre inacabada, de conhecimento.

Para a concretização do projeto escola democrática e a consequente perceção da democraticidade na escola, a prática de uma pedagogia de supervisão é de especial importância. A escola deve manter um processo de autoconhecimento contínuo, refletir sobre o que faz e sobre o que pretende fazer, aprender com a sua experiência, com a sua história. É neste âmago que se encontra a pedagogia da supervisão.

Este estudo averigua, de que forma a perceção que os professores têm da democraticidade vivenciada na escola, condiciona as suas práticas pedagógicas, pondo a nu o longo caminho que a escola democrática tem de percorrer, na senda de uma pedagogia da supervisão.

Palavras- chave: Democraticidade, Escola Democrática, Pedagogia da Supervisão, Prática Pedagógica, Supervisão Pedagógica.

ABSTRACT

The context of western societies relies on democracy-generated values and school becomes the trigger these democratic values the most important objective of which is the sustainable education of new citizens.

The school social role is to educate thoughtful, free, responsible, and proactive citizens. When all school actors/players internalize experience and nurture the values of democracy, school democratic experience is guaranteed. Only this way can we speak about a democratic school that has the ability to educate for excellence.

We defend/believe pedagogical supervision to be a set of practices, based on collaborative work, dialogue, and reflection that promotes the never-ending construction of knowledge.

The implementation of pedagogical supervision practices is of utmost importance when we wish to build a democratic school project and its subsequent school democratic experience. The school must uphold an ongoing self-awareness process, reflect on its own current and future actions, and learn from its experiences and history. The pedagogy of supervision lies deep down in this complex process.

The current study investigates the point up to which the perception teachers have of the way people experience democracy in school influences their pedagogical practices and reveals the long way the democratic school has to thread in order to achieve the pedagogy of supervision.

Key-words: Democratic Experience; Democratic School; Pedagogy of Supervision; Pedagogical Practices; Pedagogical Supervision.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	11
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
CAPÍTULO I – A PEDAGOGIA DA SUPERVISÃO COMO IMPERATIVO DE QUALIDADE.....	16
1. A supervisão pedagógica como uma nova forma de ser escola	16
2. As práticas supervisivas como práticas transformadoras	21
3. A pedagogia da supervisão para uma prática de excelência.....	24
CAPÍTULO II – A DEMOCRATICIDADE NA ESCOLA.....	27
1. A escola democrática como escola de qualidade	27
2. A democraticidade como característica da supervisão.....	31
3. A percepção da democraticidade e as práticas supervisivas	37
CAPÍTULO III – A DEMOCRATICIDADE E A PEDAGOGIA DA SUPERVISÃO PARA UMA ESCOLA DE QUALIDADE	39
1. A democraticidade e as práticas democráticas	39
2. A pedagogia da supervisão como prática democrática.....	44
3. A democraticidade como promotora de uma pedagogia da supervisão	47
FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA.....	50
CAPÍTULO IV – O PROJETO DE PESQUISA.....	51
1. Natureza do estudo e respetiva justificação	51
2. A pergunta de partida	52
3. As hipóteses	52
4. Os objetivos.....	53
5. A amostra	54
6. As variáveis	54
7. Instrumentos de recolha de dados	55
8. A recolha dos dados	64
CAPÍTULO V – RESULTADOS	65
1. Caracterização dos professores respondentes	66
2. Caracterização da variável independente	70
3. Caracterização das variáveis dependentes.	72

3.1.	A prática de reflexão dialógica.....	72
3.2.	Práticas pedagógicas diversificadas	73
3.3.	Práticas pedagógicas colaborativas	74
3.4.	Abertura face à inovação de práticas.....	76
4.	Relação entre a variável independente e as variáveis dependentes	77
4.1.	A democraticidade e a reflexão dialógica	77
4.2.	A democraticidade e as práticas pedagógicas diversificadas	80
4.3.	A democraticidade e as práticas pedagógicas colaborativas	81
4.4.	A democraticidade e a abertura face à inovação de práticas	83
5.	Síntese dos resultados obtidos.....	87
CONCLUSÕES.....		89
1.	Síntese do trabalho desenvolvido.....	89
2.	Hipóteses confirmadas ou infirmadas	90
3.	Resposta à pergunta de partida.....	93
4.	Reflexões conclusivas	94
BIBLIOGRAFIA.....		100
ANEXO I		I
ANEXO II		III
ANEXO III.....		V
ANEXO IV.....		XII
ANEXO V		XVIII
ANEXO VI.....		XXI
ANEXO VII		XXXIX

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da amostra por tempo de serviço.....	66
Gráfico 2 - Distribuição dos respondentes por habilitações.....	67
Gráfico 3 - Distribuição dos respondentes por ciclo de ensino	67
Gráfico 4 - Distribuição dos respondentes por situação profissional	68
Gráfico 5 - Distribuição dos respondentes por grupo etário.....	68
Gráfico 6 - Distribuição dos respondentes por género.	69
Gráfico 7 - Respostas, em percentagem, à questão 4.2: “Tem conhecimento de um plano de formação contínua para os docentes, elaborado de acordo com os objetivos e metas do Agrupamento?”	71
Gráfico 8 - Respostas, em percentagem, à questão 5.1: Como identifica o agrupamento com a frase, “(...) a democracia na escola tem de contar com a participação de todos, desde o momento da organização até à tomada de decisões.” (Cabral, 2007, p. 185).....	72
Gráfico 9 - Respostas, em percentagem, aos itens da questão 4.8.	74
Gráfico 10 - Respostas, em percentagem, aos itens da questão 4.10.	76

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Condições essenciais para existência de democraticidade na escola.....	34
Figura 2 - Princípios a partir dos quais se desenvolve a democraticidade	35
Figura 3 - Democraticidade como princípio fundacional de práticas.....	35
Figura 4 - A democraticidade como princípio fundacional de práticas conducentes à pedagogia da supervisão	36
Figura 5 - Variáveis que compõem o conceito democrático de supervisão pedagógica	37
Figura 6 – Relação entre a percepção de democraticidade e a as variáveis que a definem.....	56
Figura 7 - Relação entre a reflexão dialógica e as variáveis que a definem.....	57
Figura 8 - Relação entre as práticas pedagógicas diversificadas e as variáveis que a definem.....	58
Figura 9 - Relação entre as práticas pedagógicas colaborativas e as variáveis que a definem	59
Figura 10 - Relação entre a abertura dos docentes face à inovação de práticas e as variáveis que a definem	60
Figura 11 - Sequência metodológica seguida para a realização deste estudo	63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - As variáveis do estudo.....	55
Tabela 2 - Relação entre as variáveis do estudo e as hipóteses.....	61
Tabela 3 - Distribuição dos respondentes, em número e percentagem, por ciclo de ensino	67
Tabela 4 – Respostas, em percentagem, às questões referentes à percepção de democraticidade	70
Tabela 5 - Respostas, em percentagem, aos itens da questão 4.6.....	73
Tabela 6 - Respostas, em percentagem, aos itens da questão 2.5.....	73
Tabela 7 – Respostas, em percentagem, aos itens da questão 4.7.	73
Tabela 8 - Respostas, em percentagem, às questões 2.1 e 2.2.....	75
Tabela 9 - Respostas, em percentagem, à questão 2.3.....	75
Tabela 10 - Respostas, em percentagem, às questões 2.4. e 4.5.....	75
Tabela 11 - Respostas, em percentagem, às questões 2.6. e 4.9.....	76
Tabela 12 - Correlações significativas entre “A liderança do agrupamento” e a “Reflexão dialógica”	78
Tabela 13 - Correlações significativas entre “A dinâmica do agrupamento” e a “Reflexão dialógica”	79
Tabela 14 - Correlações significativas entre as respostas à questão 5.1 e a “Reflexão dialógica”	80
Tabela 15 - Correlações significativas entre “A liderança do agrupamento”, “A dinâmica do agrupamento” e as “Práticas Pedagógicas diversificadas”.....	80
Tabela 16 - Correlação significativa entre as respostas às questões 2.1 e 1.1.....	81
Tabela 17 - Correlações significativas entre “A liderança do agrupamento” e as “Práticas Pedagógicas Colaborativas”	82
Tabela 18 - Correlações significativas entre “A dinâmica do agrupamento” e as “Práticas Pedagógicas diversificadas.....	82
Tabela 19 - Correlações significativas entre “A dinâmica do agrupamento” e as respostas à questão 5.1.....	83
Tabela 20 - Correlações significativas entre “A liderança do agrupamento” e a “Abertura face à Inovação de Práticas”	84
Tabela 21 Correlações significativas entre “A dinâmica do agrupamento” e a “Abertura face à Inovação de Práticas”	85

Tabela 22 - Correlações significativas entre a “Abertura face à Inovação de Práticas” e a resposta à questão 5.1.....	86
---	----

INTRODUÇÃO

No cenário real, no qual a escola existe, não é possível a existência de uma escola que não seja democrática, que não contribua efetivamente para a sustentabilidade e evolução da sociedade democrática em que se insere. A globalização, processo sem o qual não se consegue conceber a subsistência de uma sociedade, constitui o agente de interação e aproximação de pessoas e culturas, dinamizando a economia, a sociedade, a política, a cultura e inevitavelmente, a escola.

Escola e sociedade são interdependentes, na missão de dar continuidade à herança dos pensadores, edificadores de saber, que alicerça a escola na laje secular do conhecimento e a projeta para o eterno dinamismo sustentador da sociedade do conhecimento, da informação e da comunicação, em suma, de uma sociedade onde cada indivíduo possa ser um cidadão.

A democracia é estrutural, tanto na escola como na sociedade e não pode esgotar-se em contributos teóricos. Exige-se que a escola seja o motor da democracia e assim ter um papel determinante na formação de cidadãos pensantes, livres, responsáveis e interventivos. Considera-se que, numa sociedade democrática,

“ (...) aprender a viver em democracia significa fundamentalmente praticá-la. Resulta impossível uma educação para a democracia, uma formação de cidadãos democráticos, se esta não se pratica nas instituições, tanto na sala de aula como nos diversos níveis de gestão e organização das instituições, e se não tem projecção sobre a comunidade na qual está inserida.” (Muñoz, 2002, p.191)

Ao conceito de escola democrática está indissociável o conceito de qualidade. No âmbito deste trabalho e no contexto da escola atual, a qualidade da escola não pode estar desligada da vivência dos valores democráticos, em toda a sua plenitude.

A própria escola é um projeto, da comunidade e para a comunidade, com vista a atingir metas, a construir soluções e respostas para o que a comunidade necessita, para se sustentar e evoluir civilizada e pacificamente. Essas metas provêm de um dinamismo caracterizador de uma sociedade em constante mudança, que necessita para a sua sustentabilidade, de indivíduos autónomos, integrados, produtivos e pró-ativos. Na sequência do contributo de Alarcão e Tavares (2010) para a definição de escola democrática, este trabalho defende, que a escola democrática deve constituir-se um projeto, dinâmico, cujo grande propósito de vida, é a formação sustentável de novos cidadãos.

Considera-se a supervisão pedagógica, como prática fundamental no alicerçar do desenvolvimento da escola democrática e pela sua essência dialógica e cooperativa, deve contribuir significativamente, para a prestação de um serviço educativo de qualidade.

Partindo da definição de Vieira (2009, p.199), “ (...) a supervisão como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem, em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como seu objecto.” e reunindo os contributos de vários autores como Cabral (1995), Alarcão (2001), Reimão (2001), Vieira, et al, (2006), Cabral (2007), Moreira (2009), Alarcão e Tavares (2010), Baptista (2011), Sá-Chaves (2011), Vieira e Moreira (2011), Ilharco, (2012), assume-se a supervisão como prática promotora de uma escola, que terá necessariamente de ser entendida como organismo vivo, reflexivo e crítico, onde todos os seus atores partilham e constroem experiências e se constituem co-construtores de saber, gerando uma cultura de práticas, edificadora de uma pedagogia de supervisão. Uma escola democrática, que acompanhe e se antecipe aos desenvolvimentos sociais, que seja pró-ativa e promotora de excelência educativa, exige uma prática de supervisão pedagógica culturalmente instituída, que promova uma verdadeira pedagogia da supervisão.

Tomando em linha de conta o defendido por Alarcão (2009), que enuncia a democraticidade como sendo um dos princípios da supervisão para o séc. XXI, torna-se pertinente procurar compreender,

De que forma a percepção que os professores têm da democraticidade vivenciada na escola, pode influenciar o desenvolvimento de práticas fomentadoras de uma cultura de pedagogia da supervisão?

Esta interrogação constitui a pergunta de partida deste trabalho, que tem como objetivo geral, averiguar se a percepção dos professores acerca da democraticidade vivenciada na escola, condiciona as suas práticas pedagógicas. Em concreto, pretende-se compreender se a percepção dos professores, acerca da democraticidade vivenciada na escola, permite uma reflexão dialógica acerca das suas práticas pedagógicas, possibilita práticas pedagógicas diversificadas e colaborativas e ainda, se permite uma maior abertura, face à inovação de práticas pedagógicas.

No intuito de concretizar a pesquisa que permita responder à questão levantada, este trabalho encontra-se dividido em duas partes, constituídas, cada uma, por três capítulos. A primeira parte, constitui o corpo teórico da investigação e a segunda parte, refere-se a todo o

trabalho empírico, desenvolvido para levar a bom porto a confirmação ou infirmação das hipóteses levantadas, assim como, os resultados e as conclusões deste estudo.

A pedagogia da supervisão como imperativo de qualidade constitui o primeiro capítulo, onde se apresenta a supervisão pedagógica como uma nova forma de ser escola, defendendo-se uma cultura escolar assente nas práticas supervisivas, que se constituem como práticas transformadoras, no sentido de concretizar a pedagogia da supervisão, como condição promotora de uma prática de excelência.

O capítulo dois, intitulado *A democraticidade na escola*, defende a qualidade escola como característica indissociável da escola democrática e apresenta o conceito de *democraticidade* como característica da supervisão pedagógica. Neste capítulo é ainda apresentada a relação existente entre a perceção da democraticidade por parte dos professores e as práticas supervisivas.

No que ao capítulo três diz respeito, *A democraticidade e a pedagogia da supervisão para uma escola de qualidade*, apresenta-se a afinidade que se acredita, fundamentadamente existir, entre a democraticidade e as práticas democráticas, mostrando a pedagogia da supervisão como prática democrática, potenciadora de um serviço educativo de qualidade e a democraticidade, como promotora de uma pedagogia da supervisão.

O desenvolvimento empírico deste trabalho inicia-se no capítulo quatro, denominado *O projeto de pesquisa*. Apresenta-se esta investigação como estudo de caso, que de acordo com Yin (2004, p.32), “ (...) é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real (...), baseado no inquérito por questionário, administrado *on-line*, usando a plataforma *Google Docs*, a 307 professores de agrupamentos de escolas, distribuídos de norte a sul do país.

Ainda no capítulo quatro, incluem-se a pergunta de partida, as hipóteses e os objetivos assim como, as variáveis, independente e dependentes do estudo e todo o conjunto de procedimentos, realizados para a concretização da investigação, nomeadamente, a construção dos instrumentos que permitiram a recolha de dados.

No que concerne ao capítulo cinco, *Resultados*, apresentam-se as respostas obtidas no questionário, que foram codificadas e transferidas para o programa de análise estatística de dados para o domínio das Ciências Sociais (*Statistical Package for the Social Sciences*), SPSS V.20. A caracterização da amostra e das variáveis, independente e dependentes, é feita usando

gráficos de estatística simples, enquanto a análise das possíveis relações existentes entre as variáveis, foi realizada mediante a elaboração de tabelas de frequências cruzadas (Crosstabs e o Teste do Qui-quadrado) e de tabelas de correlação bivariada (Coeficiente de Correlação de Pearson).

Perante os resultados obtidos, construiu-se o capítulo 6 onde constam, a síntese do trabalho desenvolvido, a confirmação e a infirmação das hipóteses levantadas para responder à pergunta de partida, a resposta à pergunta de partida e por último, as conclusões que resultam da análise dos dados e que pretendem contribuir para um melhor conhecimento da problemática agora estudada.

Nas conclusões, são formuladas algumas interrogações decorrentes da pesquisa agora levada a cabo e que nos permitem antever, o longo percurso que a profissionalidade docente deve percorrer, até à pedagogia da supervisão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – A PEDAGOGIA DA SUPERVISÃO COMO IMPERATIVO DE QUALIDADE

1. A supervisão pedagógica como uma nova forma de ser escola

Numa sociedade em constante mudança, cujos objetivos e metas sofrem metamorfoses, à medida que se inovam os contextos e que se desenvolvem a tecnologia e a ciência, seria impensável que a escola, enquanto componente essencial da sociedade, não acompanhasse essa mudança, pois,

“ (...) é cada vez mais para a escola que as sociedades se voltam, a reclamar os antídotos para os novos riscos sociais que emergiram das últimas décadas e a exigir-lhe, por exemplo, que ensine a cidadania ou que reabilite valores como o respeito, a autoridade e a disciplina, em que outrora assentou a coesão social.” (Aurélio, 2004, p.44)

A escola faz parte de uma sociedade globalizada e globalizante, onde a única constante é a dinâmica acelerada que promove a sua evolução. A globalização é um conceito apropriado e assumido pelas culturas e a competitividade extrema, faz parte do cotidiano da sociedade em geral. Torna-se por demais evidente, que “Hoje os tempos são de novos recordes e desempenhos que rompem fronteiras e abrem novos mundos.” (Ilharco, 2012, p.77). Não podemos imaginar uma escola que não aspire a novos e melhores desempenhos para atingir novas e melhores metas, que não se abra ao mundo e que não se lance no mundo do conhecimento e da inovação, numa lógica de ação sustentada e sustentável, assente em novos princípios que se norteiam pelo constante crescimento e aperfeiçoamento.

Todo o trabalho desenvolvido na escola, seja ele qual for, deve ter como rota de suporte objetivos bem concretos. Essa rota é percorrida numa dinâmica de mobilização pedagógica, administrativa e organizacional, assente em lógicas de ação bem conhecidas e praticadas por todos os atores, sem se tornarem castradoras da emancipação e da clarividência, numa construção e reconstrução permanentes, uma vez que a escola e todos os que a tornam viva, não podem descurar o seu desenvolvimento incessante. Como “Não há desenvolvimento na solidão nem aprendizagem sem contexto.” (Cabral, 1995, p.170), é importante compreender que o trabalho do professor não pode, de forma alguma, ser desenvolvido numa lógica individualista e solitária, mas sim, inserido numa cultura de práticas, onde o *eu* faz parte do *nós*, na conquista persistente e inacabada de saberes e de aprendizagens. O *eu* e o *nós* confundem-se numa poderosa simbiose, fomentadora de um

conhecimento ao serviço da renovação e da evolução de práticas, criando uma sinergia que possibilite a cada *eu* extrair em prol do *nós*, o melhor de si.

O *eu* e o *nós* coexistem no contexto escola, onde os dogmas dão lugar a incertezas que refletem a incessante mutabilidade do conhecimento. O *eu* e o *nós* que, na sua essência, são seres de comunicação, concretizam esta essência em comunidades educativas, que se alimentam da necessidade permanente de autoconstrução, assente num devir que se alavanca em práticas profícuas de comunicação. O que a escola oferece não pode ser reduzido a um simples elenco de saberes adquiridos, deve, acima de tudo, disponibilizar um conjunto de ferramentas que se pretende permitirem a conquista do conhecimento, pois, “O conhecimento conquista-se, não se transmite. Transmitem-se dogmas, conquistam-se verdades.” (Cabral, 1995, p.170). A escola já não é um local de instrução, mas sim, um local onde se trabalha de forma a disponibilizar conhecimento e ferramentas para a sua conquista. Como diz Roldão (2009), é na forma como esse trabalho é desenvolvido que se situam as estratégias de ensino, que viabilizam, induzem e promovem a aprendizagem. Considera-se que não é apenas o que acontece na escola que é importante, mas sim, a forma como a escola lida com o que lhe acontece e isso faz toda a diferença.

O mundo de ontem não é igual ao de hoje e este, por sua vez, será certamente diferente do mundo de amanhã. Assim, a escola deve constituir-se vetor de mudança sustentável, impulsionada pela capacidade da formação de cidadãos pró-ativos, responsáveis e comprometidos com o desenvolvimento, também ele sustentável, da sociedade que os acolhe. Nesta perspetiva, “ (...), não se pode admitir que a escola seja um simples reflexo da sociedade sem poder de interferência no todo social; não resta dúvida de que ela tem uma relativa autonomia e também contribui para a formação da sociedade.” (Alarcão, 2001, p.67). A escola deve clarificar e definir estratégias, para conseguir a mudança através da ação, transformando os obstáculos em desafios, porquanto, todos os que a constituem têm dentro de si, as respostas para alcançar aquilo que todos pretendem: a qualidade.

Neste papel incontestável e inalienável que cabe à escola, torna-se necessário, com evidente naturalidade, que a escola promova uma alteração das suas práticas. Essa alteração de práticas implica, uma nova postura de todos os professores, que devem compreender que o sucesso do seu trabalho decorre da identificação das suas limitação, erros e fracassos. Esta nova forma de ser, de estar e de assumir-se enquanto elementos integrantes de uma equipa

profissional, que não sabe tudo, mas que nunca se renderá à inércia e à estagnação, deve ser a plataforma onde se trabalhe empenhadamente para

“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 reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos.” (Roldão, 2007b, p.102)

Trata-se de uma nova forma de afirmar a escola, que se vê a si própria como um todo pensante, ativo e reconstrutor permanente da sua ação, agindo a partir da reflexão e refletindo a partir da ação. Afirmar-se a escola como produtora sistemática de conhecimento, canalizando-o rápida e permanentemente, numa engrenagem que o garante sempre disponível, a toda a comunidade escolar, convertendo-o metódica e ordenadamente, em mais e melhor serviço educativo.

Fala-se de supervisão pedagógica. Não de supervisão como regra ou coletânea de procedimentos, mas sim

“ (...) do prazer da supervisão como forma de estar na educação avessa à rotina, ao desgaste, ao cepticismo e ao cinismo... instaurador da esperança, da inventividade, da intuição, do gosto de experimentar, da descoberta, da reflexão e da dialogicidade... e promotora de ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes.” (Vieira, et al, 2006, pp.8-9).

A supervisão pedagógica apresenta-se como uma postura libertadora de ilusões, na medida em que desengana os atores escolares face às dificuldades. As dificuldades inerentes à escola não vão desaparecer, as condições físicas nunca serão as ótimas, o orçamento nunca será o suficiente, os alunos nunca serão todos exemplares.... A supervisão pedagógica desafia o reconhecimento da existência dos problemas, constituindo este reconhecimento a primeira etapa para a sua resolução. A prática de supervisão pedagógica, assumida e apropriada por todos os atores escolares, não visa fazer da escola um cosmos isento de problemas, mas pretende transformá-la num lugar onde os problemas se identificam, se resolvem e se antecipam a partir da consciencialização da sua realidade, do seu contexto, dos seus elementos e das suas metas. Permite reconstruir a escola num lugar onde a reflexão decorre num fluxo contínuo, tornando-a um organismo inteligente, que sabe pensar, prever, inovar, resolver, criar... numa espiral intelectualmente ascendente, pois, como nos afirmam Alarcão e Tavares, (2003, p.45) ao citarem Mintzberg (1995),

“A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável. Livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou

antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver além dele uma visão prospectiva baseada num pensamento estratégico.”

Importa compreender o conceito de supervisão pedagógica como um conjunto de práticas, alicerçadas na energia que dá vida à escola. Esta energia, será tanto mais possante quanto mais são for o espírito corporativo existente. A vida da escola deve reger-se pelo dinamismo, pela capacidade de inovar e renovar, pela capacidade de adaptação dinâmica, num movimento constante e inacabável, sem nunca perder o seu norte: um serviço educativo de qualidade. Seguindo esta linha de pensamento, deve citar-se Vieira e Moreira (2011, p.30) quando afirmam, que “ (...) a supervisão deverá ser, fundamentalmente, uma prática humanista e emancipatória, conceptualmente robusta, fundada na humildade intelectual e focada na descoberta de conhecimento que sustente a renovação criativa de práticas.”

A prática da supervisão pedagógica deve ser apropriada, com o objetivo primeiro de colocar o aluno como elemento central da escola, potenciando o desenvolvimento, crescimento e aperfeiçoamento de todas as suas aspirações e capacidades. Cita-se Cabral (1995, p.176) quando nos diz “Ser professor não é para todos, mas aqueles que o são têm a responsabilidade, o dever e a oportunidade de participar activamente na mudança do mundo.” Desta forma, ser professor é algo que se assume para a vida. Ninguém é obrigado a ser professor. Trata-se de uma profissão que emerge como fruto de vocação, dedicação, talento e esforço. A escola é o que os seus professores forem e, por isso, pode dizer-se que “O desempenho da equipa assenta na forma como as características de cada um dos profissionais estão integrados na dinâmica da equipa.” (Ilharco, 2012, p.211). É o resultado do que cada um faz para o todo, que constrói a identidade da escola. Devemos assumir, que o que cada professor pode dar à escola, na sua vertente humana é um elemento crucial na construção da cultura de práticas. As capacidades intelectuais e humanas dos professores e a respetiva predisposição, para as colocar ao serviço da sua profissionalidade, promovendo a co-construção de uma escola inclusiva e participada, determinam o resultado do trabalho em equipa. Segundo Baptista (2011, p.26), “ (...) as capacidades e as disposições éticas dos professores podem ser sistematizadas a partir de três qualidades fundamentais: sensibilidade relacional, sentido de justiça e integridade pessoal”. Entende-se, que as qualidades referidas são determinantes para o trabalho a desenvolver na escola e por conseguinte, para o desenvolvimento de práticas supervisivas. Acredita-se que a apropriação de uma nova postura face à prática docente, profundamente envolvida e focada nos seus objetivos, determina uma nova forma de ser professor, mais ativa e produtiva, numa escola que, também ela, será

melhor. “Admitir que a postura humana do professor produz diferença pedagógica, significa admitir que as componentes de ética e moral constituem parte integrante do conhecimento profissional dos professores.” (ibidem). A supervisão pedagógica, ao ser exercida na sua plenitude e singularidade, depende diretamente da postura que o professor revela perante a partilha, a reflexão e a crítica.

“Estamos, pois, em presença de um desenvolvimento no sentido de uma maior integração, de um equilíbrio mais elevado e consistente que, na resolução dos problemas que lhes são colocados, lhes permite recorrer mais facilmente a uma determinada maneira de ser, de conhecer e de estar na vida, de conviver, de estar consigo e com os outros, bem como a todo um saber e um saber-fazer e actuar que passa através de uma experiência mais ou menos rica e vivenciada.” (Alarcão e Tavares, 2003, p.52)

A supervisão pedagógica permite à escola construir uma identidade própria, conhecer-se, reinventar-se, antecipar-se aos problemas, para eficazmente, responder aos desafios com que diariamente se depara.

2. As práticas supervisivas como práticas transformadoras

Assume-se que as práticas supervisivas são práticas transformadoras. Transformadoras de práticas. O processo transformador será tanto melhor sucedido, quanto mais sustentado for, pela confrontação da escola, com a necessidade de se tornar detentora de planos de futuro e por conseguinte, de construir um projeto que tenha em vista os novos desafios que irá enfrentar. Torna-se necessário esclarecer, que transformar as práticas, para melhorar o desempenho e os resultados a que a escola, através do seu projeto, ambiciona, só será plenamente conseguido se for assumida uma atitude supervisiva e, no entanto,

“A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir” (Sá-Chaves, 2011, p.119).

A atitude supervisiva é determinada pelo trabalho de equipa, que desloca o paradigma das práticas do *eu – professor*, para o *nós - escola*. Assumir uma atitude supervisiva, pressupõe o desenvolvimento de uma aprendizagem organizacional espontânea, a partir da dialogicidade e da reflexão. Entendendo a dialogicidade como o diálogo contínuo e inspirado no pensamento socrático, em que,

“A sua finalidade é destruir a certeza e as suas justificações ilusórias opondo-lhes, não a verdade – que o detentor da certeza poderia tomar simplesmente uma *outra* certeza – mas o fracasso, ausência de resposta e a partir daí a exigência de uma interrogação conduzida e compreendida de um modo diferente. Ele não ensina o que é preciso saber, mas como não se deve conduzir-se se se quer por em situação de saber. (Châtelet, 19..?, p.82)

A atitude supervisiva que se advoga, pressupõe que o professor se dispa da sua arrogância defensiva, supostamente alicerçada na certeza do saber construído, pelos anos de exercício profissional e que reconheça a necessidade, de exercer a sua profissão de uma outra maneira, admitindo as inúmeras falhas, que necessariamente existem no saber centrado no *eu* e reconhecer a possibilidade de trabalhar de forma a potenciar a sua prática, em prol dum melhor desempenho profissional. É essa tomada de consciência, que promove a co-criação de novas perspetivas na profissionalidade docente. Profissionalidade docente que deve centrar-se no compromisso ético de ajudar o outro a crescer (Roldão, 2009). Partir do saber construído pelo *eu*, partilhá-lo com os outros *eu*, para que o *nós* possa efetivamente existir e construir mais e melhor saber.

Não se defende que o professor reconheça a sua ignorância, apanágio da atitude socrática, porque se considera não existir, no sentido depreciativo do termo. Defende-se que o professor reconheça, que trabalhando sozinho e isolado, o seu desempenho profissional fica empobrecido. Defende-se que o professor disponibilize o seu saber, numa plataforma de trabalho colaborativo, que constitua uma mais-valia para os outros e que usufrua, da mesma forma, do saber disponibilizado pelos seus pares, potenciando as contribuições de cada um. Estas sinergias, das quais resultará naturalmente um melhor serviço educativo, traduzir-se-ão na espontaneidade da aprendizagem, desenvolvida na organização escola.

Partilham-se as ideias de Cabral (1995, p.167), relativamente ao que se pretende para a escola atual:

“ Cada elemento não existe como uma peça da grande máquina, mas é ele próprio um sistema unido a muitos outros sistemas, de modo a que a alteração do comportamento de um elemento põe em funcionamento um processo de mudança que altera todos os outros.”

O professor deve interiorizar e apropriar-se das lógicas de ação que movem a escola, em toda a sua plenitude. Deve observar, envolver-se e responsabilizar-se na cultura de práticas de forma a “Estimular a cumplicidade, a atenção pelo colega, a colaboração constante e o esforço de cada um em tirar o melhor partido dos seus colegas.” (Ilharco, 2012, p.62-63). A postura de cumplicidade e de rentabilidade dos recursos, humanos e materiais, de que o professor dispõe, visam a construção de um maior conhecimento do exercício da profissão e o aperfeiçoamento de competências profissionais pois, “ (...) a realidade já não é percebida como um todo ordenado linearmente, mas a imagem utilizada é a da teia: teias de relações percorridas pelo fluir dinâmico e criativo da energia.” (Cabral,1995, p.168)

Desta forma, não podemos ignorar o que nos dizem Alarcão e Tavares (2010, p.119):

“(…) o objectivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades de repensar atitudes, numa palavra, refere-se a toda uma filosofia de ensino e educação que faz do professor um “intelectual crítico”, no dizer de Giroux (1988), e que acentua a dimensão ética e política, ou a dimensão de cidadania activamente vivida, da profissão de professor.”

O professor deve sustentar a forma de exercer a sua profissão, na permanente construção de um corpo teórico e prático, que resulte da interrogação reflexiva e crítica, no exercício pleno de cidadania que lhe compete, procurando com essa postura, alimentar

práticas, comportamentos e atitudes, que resultem numa ação educativa que se traduz num bem, entendendo-se esse bem, como a excelência do seu desempenho profissional.

A sustentabilidade de um desempenho profissional de excelência é operacionalizada com a prática da supervisão pedagógica, nos princípios e atitudes que lhe são característicos. Das práticas de supervisão constantes da bibliografia consultada, apresenta-se aqui um quadro de Vieira e Moreira (2011, p.27) que elenca as estratégias de supervisão e respetiva operacionalização, princípios e participantes.

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	FORMADOR- SUPERVISOR
Diálogo reflexivo	Gravação (áudio/vídeo) Notas de campo Registos reflexivos*		
Análise documental	Grelhas/guiões	INTERVENÇÃO CRÍTICA	FORMANDO- PROFESSOR
Inquérito	Questionário Entrevista (notas de campo ou gravação)	DEMOCRATICIDADE	
Observação de aulas	Grelhas Gravação (áudio/vídeo) Notas de campo Registos reflexivos*	DIALOGICIDADE	ALUNOS
	Notas de campo Registos reflexivos*	PARTICIPAÇÃO	(OUTROS COLABORADORES)
Narrativas profissionais	Notas de campo Registos reflexivos*	EMANCIPAÇÃO	
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.			

De todas as estratégias elencadas, considera-se que o alicerce da supervisão pedagógica “É o jogo da autoformação reflexiva nos espaços da heteroformação partilhada e também o exercício que, em nós, faz confluír a humildade e a tolerância num inquestionável processo de desenvolvimento pessoal e colectivo” (Sá-Chaves, 2011, p.24). O que está definitivamente em causa é o processo usado para atingir conhecimento, é a atitude dialógica, a arte de trabalhar com os outros, num processo de comunicação com significado, onde todos se encontram na mesma plataforma de conhecimento partilhado, que visa atingir objetivos e metas, que por sua vez, são mutáveis e devem acompanhar o devir histórico-social.

3. A pedagogia da supervisão para uma prática de excelência

Todo o trabalho desenvolvido, na escola e pela escola, tem como objetivo chegar ao aluno, ou seja, formá-lo o melhor possível, tornando-o um cidadão ativo e participativo numa sociedade que se quer democrática e justa. É preciso ter sempre em conta que, como nos alerta Alarcão (2001, p.18), “A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania.” Como elemento constituinte de uma grande parte da vida das pessoas, dos alunos, a escola deve desenvolver uma postura construtiva de práticas de excelência. Essas práticas devem contribuir para dar resposta aos desafios de uma sociedade globalizante, que firma o seu desenvolvimento na competitividade e na promoção da excelência.

O que os atores escolares dizem, acerca das suas intenções e práticas, não pode ser diferente daquilo que os mesmos fazem. É na prática assumida e apropriada da supervisão pedagógica, quando esta se integra na cultura da escola, guia das suas lógicas de ação, que se institui a pedagogia da supervisão. Esta pedagogia, alicerce de um serviço educativo de qualidade, permite o surgimento de novas possibilidades para a ação educativa, gerando uma cultura onde a excelência seja uma realidade. Como nos diz Ilharco (2012, p.49), “Na zona de excelência onde sobressaem os profissionais excepcionais, a ambição, a convicção e a crença são o que faz a diferença”. Crê-se que elevando a qualidade do trabalho desenvolvido na escola, elevam-se também os padrões, que guiam as ambições e as metas a atingir.

Considera-se de importante relevância, distinguir qualidade profissional de excelência profissional. Tal como nos alerta Roldão (2007a, p.32), “A *excelência*, diferente da *qualidade*, definida por se reportar a situações excepcionais que sobressaem numa situação em que a qualidade já constitui a marca do desempenho, estabelece-se sempre por referência a essa qualidade”. Ou seja, a excelência está cativa de um padrão de qualidade. A excelência emerge a partir de um patamar de desempenho global da escola, que se constrói com o trabalho de todos os seus atores. A excelência que emerge de um baixo patamar de qualidade, não serve os mesmos objetivos e metas, da excelência que emerge de um patamar de qualidade de alto nível e alto rendimento. Cabe a todos os atores escolares, fazer com que a escola preste um serviço educativo de alto nível de qualidade. Cabe a cada um dos atores, desafiar esse nível de qualidade e ser melhor, emancipar-se, inovar e renovar. É imperativo que a escola, no seu todo, procure criar melhores condições, materiais e humanas, que

permitam a emancipação, o desenvolvimento dos talentos individuais e coletivos, visando sempre inspirar confiança, e facilitar o sucesso da equipa de profissionais que a constituem.

Partindo deste imperativo, e tal como refere Sá-Chaves (2011, p.25),

“É o princípio da criação de uma cultura institucional intrínseca às finalidades de desenvolvimento pessoal e de desenvolvimento social e humano e elemento fundacional dos modelos orgânicos, concepções de ensino e de aprendizagem, teorias e metodologias de abordagem ao conhecimento nas suas múltiplas fontes, tipos, níveis e áreas de especialidade e das técnicas de aprimoramento da qualidade, nos extremos da práxis que sustenta todas as aprendizagens.”

A cultura institucional deve assentar em práticas supervisivas geradoras de qualidade, promotoras da excelência do serviço educativo prestado. A excelência deve ser alimentada, de forma a elevar continuamente o padrão de qualidade. Entre a plataforma de qualidade que caracteriza cada escola e a excelência, que dessa plataforma pode emergir, existe um espaço a ser preenchido. Acredita-se que esse espaço, que existe entre a qualidade e a excelência, será preenchido por uma cultura de escola, onde se vivencie uma pedagogia da supervisão. São os princípios onde assenta a pedagogia da supervisão, que permitem que o patamar de qualidade se eleve continuamente, norteado pela excelência.

Os princípios onde assenta a pedagogia da supervisão são enunciados por Vieira e Moreira (2011, p.14-15):

- “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.”

A pedagogia da supervisão será fruto do exercício continuado das práticas supervisivas, proveito do poder da partilha das práticas profissionais, das problemáticas experienciadas, ou seja, na partilha das experiências vividas no exercício da profissionalidade,

uma vez que, “A experiência profissional só se converte em verdadeira sabedoria quando é partilhada, sistematizada e reflectida” (Baptista, 2011, p.22). A construção do conhecimento da instituição escola, deve assentar no dever que cada docente tem de colocar o seu próprio conhecimento ao serviço de todos, no exercício de uma profissionalidade partilhada, construída cooperativamente e rentabilizando todo o conhecimento assim colocado ao seu dispor, na constante redefinição de excelência profissional.

CAPÍTULO II – A DEMOCRATICIDADE NA ESCOLA

1. A escola democrática como escola de qualidade

Começa-se a exploração desta temática fazendo alusão ao texto de Muñoz (2002, pp.183-184), onde explicita a evolução do conceito de democracia, ao longo da história:

“O conceito de democracia sofreu algumas alterações em relação ao seu sentido original. Representou inicialmente apenas uma forma de governo baseada na soberania popular. Mas passou posteriormente a ser usado como uma designação englobante de ideias, comportamentos e estruturas que respondem a um conjunto de princípios éticos considerados essenciais para o desenvolvimento de uma vida humana digna, e de uma convivência social pacífica e pluralista: a liberdade, a justiça, a tolerância, a igualdade perante a lei, a solidariedade, passaram a ser elementos integrantes da nossa compreensão do conceito de democracia.”

Uma das estruturas sociais que sustenta as ideias e os comportamentos do atual ideal democrático é a escola. Cabe à escola, nas suas dinâmicas de ação educativa, contribuir para a formação de cidadãos num contexto democrático, profundamente enraizado nos valores que o próprio conceito encerra. Deste modo, Muñoz (idem) defende que o papel da escola deve ser o de cultivar o aprofundamento da democracia, numa atualização permanente dos seus princípios, através de práticas concretas, geradoras de hábitos democráticos.

Acresce-se que a escola, para se definir como escola democrática, deve, fundamentalmente, praticar democracia na formação de cidadãos democráticos e essa prática, deve ser vivenciada em todas as vertentes da escola, que vão desde a sala de aula até aos seus órgãos de gestão e de organização. É ainda condição essencial, que essa prática deva traduzir-se numa efetiva projeção simbiótica entre a escola e a sociedade. Cabral (1995, p.173) fundamenta esta condição ao afirmar que,

“A prossecução de uma sociedade democrática, justa e livre depende fundamentalmente da capacidade das instituições educacionais de formarem cidadãos capazes de espírito crítico, de pensar e decidir independentemente, de raciocinar moralmente, de promover e assegurar uma sociedade livre individual e corporativamente.”

Considera-se então, que cabe à escola um papel fundamental na permanente promoção, recriação e manutenção de uma sociedade democrática e de acordo com Alarcão (2001), a escola que se ambiciona é a que desempenha o seu papel de forma autónoma, zelosa com a formação contínua dos seus profissionais, com uma cultura que a caracteriza e

envolvendo participada e democraticamente todos os seus atores, construindo colaborativamente o conhecimento, de forma a poder transformar-se numa escola reflexiva.

Assim, pode dizer-se que a escola democrática tem como característica particular e imprescindível, a capacidade de se transformar em escola reflexiva. A escola reflexiva olha para si, enquanto escola democrática que tem necessariamente de ser, alimenta um sistema de engrenagens sustentadas pela prática dos valores democráticos e pelo serviço educativo prestado, e constrói a espiral de qualidade do desempenho profissional que a caracteriza. A espiral de qualidade de que se fala, precisa de ser construída e apoiada por um andaime de formação contínua e continuada, de todos os profissionais que a integram e a qualidade e significado dessa formação, dependem da qualidade organizacional da escola, até porque, como afirma Baptista (2011, p.29),

“(...) a qualidade do desempenho profissional está intimamente ligada à qualidade do desempenho organizacional das escolas, enquanto unidades sociais elas mesmas comprometidas com processos de regulação e melhoria, em consonância com os valores da sociedade.”

As escolas, enquanto organizações democráticas, devem ter a consciência de que cada um dos seus elementos é único nas suas capacidades, necessidades e potencialidades e que o desempenho profissional de cada ator está intimamente ligado ao desempenho organizacional da escola que, por sua vez, se encontra comprometido com a sociedade a que serve e a quem deve prestar contas pelos resultados que obtém. Neste comprometimento, do qual o desempenho profissional faz parte, reside a sustentabilidade da qualidade da escola democrática.

Falar de escola, enquanto estrutura organizacional, pode induzir a uma interpretação redutora que mentalmente se circunscreve a um edifício, ou a todos os edifícios que possuem salas de aula. Não se descarta nunca, que a qualidade das instalações e recursos materiais se revela de extrema importância mas, para além disso, Alarcão (2001, p.17) diz-nos que,

“(...) se a escola é um edifício, ela não é só um edifício. É também um contexto e deve ser, primeiro de tudo, um contexto de trabalho. Trabalho para o aluno. Trabalho para o professor. Para o aluno o trabalho é a aprendizagem em suas várias dimensões. Para o professor, é a educação na multiplicidade de suas funções. Não se aprende sem esforço, e as crianças e os jovens precisam aprender a se esforçar, a trabalhar, a investir no estudo, na aprendizagem, na compreensão. Esforçar-se não deve equivaler a desprazer, mas tampouco pode traduzir-se em metodologias de papinha feita, castradoras do desenvolvimento das potencialidades escondidas de cada um.”

A escola democrática tem a obrigação de proporcionar aos seus alunos, uma educação sustentável. Uma educação que contribua para a formação de cidadãos que se integrem pro-ativamente na sociedade, e que esta rentabilize e promova a sua formação e potencialidades e que faça uso delas para evoluir, desenvolvendo-se, também ela, de forma sustentável. Como nos diz Aurélio (2004), independentemente do contexto em que a escola se insere e ao qual deve servir, há obrigações a que nenhuma escola deve eximir-se para cumprir efetivamente o serviço público de educação.

Os parâmetros de qualidade da escola democrática assentam, não só na capacidade de trabalhar bem mas também, num comprometimento constante com processos de melhoria, que identifiquem e construam as ferramentas e as relações que lhe permitam evoluir de forma sustentada, promovendo o sucesso em todas as dimensões organizacionais da escola, através da ação de todos e de cada um. A qualidade faz parte da definição de escola democrática, pelo que se considera que a sua força, sustentabilidade e razão de ser, residem na capacidade de se manter íntegra nos valores democráticos que cultiva, bem como, na qualidade e rigor do serviço educativo que presta e a partir deste, possibilitar o emergir do poder da excelência profissional, pois, segundo Baptista (2011, p.32)

“A mais poderosa e completa das excelências, segundo a visão aristotélica, só atinge o seu poder efectivo e a sua completude na relação com outrem em comunidade, revelando-se como tal na forma de equidade.”

A relação da escola com a comunidade não é estática, pois a própria comunidade é uma organização viva em permanente mudança. Essa mudança é impulsionada pelo dinamismo natural decorrente do fluir temporal, pelo que, a qualidade do serviço educativo não é um dado adquirido, é o resultado de um prática continuada de busca e construção, baseada na reflexão sobre o trabalho desenvolvido e na sua relação estratégica orientada para o sucesso. A escola democrática deve centrar-se no aluno, orientando a sua práxis para resultados, promotores de mudança social e do reforço da capacidade de cada aluno fazer as suas próprias escolhas e alcançar a sua realização pessoal.

Dada a exigência de um permanente posicionamento reflexivo da ação, na ação e para a ação, com vista a uma constante melhoria, poder-se-á afirmar que a qualidade da escola democrática é um conceito dinâmico, como defende Sá-Chaves (2011, p.25):

“A qualidade e a falta dela convivem nas situações complexas, mas quer uma quer outra são sempre processos dinâmicos e transitórios e, desse modo, passíveis de mudança. Pode, no entanto, gerar-se nelas movimentos de reforço quer num sentido,

quer noutro. Os seus efeitos são sempre cumulativos e do *tipo bola de neve*, uma vez que podem configurar-se sincronias suas facilitadoras.”

O conceito de escola democrática é dinâmico, pois a própria escola é uma organização detentora de dinamismo que, ao melhorar continuamente, transforma rapidamente a qualidade em imperfeição e transforma a imperfeição em oportunidades de melhoria e desta forma, pode dizer-se que “A escola é, ela mesma, um projecto, cujo grande objectivo é a formação de novos cidadãos.” (Alarcão e Tavares, 2010, p.134).

Cidadãos, que devem saber responder às exigências e às problemáticas que a sociedade sentencia na sua contínua evolução, e emancipar-se livremente, constituindo uma mais-valia ao todo social e a eles mesmos, pois e de acordo com Reimão (2001, p.21), “A educação, sendo preparação para a vida, tem como objectivo a apropriação utilitária do saber relativamente às necessidades da vida, de modo a responder às exigências do mercado.” Neste processo de formação, os professores, enquanto agentes impulsionadores e dinamizadores dos valores democráticos, desempenham um papel fundamental. Como defende Alarcão (2001), os professores devem ser responsáveis, pela sua autonomia profissional, ter uma postura crítica e assumir coletivamente a exigência de uma profissionalidade, norteadas por parâmetros de qualidade. Da mesma forma, os dirigentes escolares devem ter a capacidade de mobilizar ideias partilhadas, gerindo de forma sustentada os recursos físicos e humanos de que dispõe. A autora defende ainda, que os alunos formados numa escola pautada por estas lógicas de ação, serão alunos melhor preparados para encarar as problemáticas da vida ativa, pois, aprendendo a refletir criticamente, conseguirão alimentar a aprendizagem contínua, e reagirão positivamente face às dinâmicas de profunda mudança e transformação, próprias das sociedades atuais.

Face ao exposto, torna-se imperativo ir mais além e afirmar que a escola democrática deve constituir-se um projeto, dinâmico, cujo grande propósito de vida, é a formação sustentável de novos cidadãos.

2. A democraticidade como característica da supervisão

No contexto do presente trabalho, o conceito de supervisão pedagógica decorre da necessidade urgente, do desenvolvimento de uma nova forma de ser professor e de ser escola. A “supervisão será sobretudo uma estratégia de (inter)compreensão com o objectivo de analisar e renovar práticas” (Vieira e Moreira, 2011, p.17). Assim, a supervisão constitui-se não como um receituário de novas práticas, mas sim, como uma nova forma de concretizar a prática do conhecimento profissional que já existe e, a partir dele, potenciar o surgimento de uma nova postura, um novo olhar dentro da escola. De acordo com Sá-Chaves (2011, p.25),

“ (...) trata-se, sobretudo, de as olhar de dentro para fora, para melhor do que ninguém, lhes reconhecer as limitações e os problemas e, também melhor que ninguém, agir no desenvolvimento de estratégias e de projetos que possam tornar os dias mais claros na partilha humanizada dos saberes, das expectativas, dos sucessos e dos insucessos.”

O conceito de supervisão não se esgota numa estratégia. Trata-se de um conceito que engloba um conjunto de atuações que permitem redescobrir e redefinir a profissão docente, numa recriação e renovação de práticas. Essas práticas emergem da necessidade de repensar a escola, para a transformar novamente num lugar fascinante por excelência. Consideramos, tal como Cabral (1995, p.171) que “ A sabedoria provém do tornarmo-nos pessoas completas, pessoas em que o saber, a experiência, a maturidade e a reflexão entram num relacionamento eminentemente sinérgico.” Pode então dizer-se, que a sabedoria emerge de uma cultura de escola, que fomenta a relação partilhada das práticas que caracterizam a supervisão. Esta supervisão deve fomentar quer a auto quer a hetero reflexão, tendo como meta a perseguir, a efetiva maturidade da profissão docente.

A implementação de um (novo) modelo de avaliação de desempenho docente, veio tornar emergente a necessidade de repensar atuações, desempenhos e práticas pedagógicas e ainda, de renovar e repensar toda a cultura de escola. Mas devemos ter bem presente que, como nos alertam Vieira e Moreira (2011, p.18),

“A ausência de condições facilitadoras coloca em risco as finalidades formativas da supervisão e o seu impacto na pedagogia, e daí ser fundamental a reflexão crítica sobre os contextos profissionais e sobre os modos de contrariar ou contornar as condições que dificultam uma orientação transformadora da supervisão.”

A escola e toda a cultura que a caracteriza devem alimentar condições facilitadoras e promotoras da emancipação, da rutura com o estático, da reflexão e da meta-reflexão.

Entende-se a meta-reflexão, como a postura analítica sobre a própria reflexão e sobre as opções que foram tomadas, que sustenta a pedagogia da supervisão.

A supervisão pedagógica surge como o caminho para a concretização de uma escola reflexiva e ecológica, que se pauta por parâmetros de qualidade elevada, num exercício útil de consciencialização de si mesma, do seu contexto e da sua missão. No entanto, como defendem Alarcão e Tavares (2010), o processo de supervisão não pode desligar-se do desenvolvimento e da aprendizagem do próprio supervisor, do professor e do aluno. Todo o processo visa uma perspectiva helicoidal do desenvolvimento de competências, assentes na reflexão dialógica, que permitam ao aluno o seu melhor desenvolvimento.

Neste sentido, Vieira (2009, p.202) defende que o tipo de supervisão necessária deverá pautar-se por características muito particulares:

“Não se trata, portanto, de uma supervisão qualquer, mas sim de uma supervisão de natureza transformadora e orientação emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores democráticos da liberdade e da responsabilidade social, que é capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar, e também nas suas próprias práticas. Trata-se de uma supervisão que se move lentamente entre o que a educação é e o que deve ser, explorando o possível, mas duvidando sempre do seu próprio valor, e encontrando nessa dúvida a sua principal razão de ser.”

A supervisão pedagógica, de natureza transformadora, tem o intuito de preencher a lacuna existente entre o que são as práticas vigentes na escola e aquilo que se ambiciona que sejam, para a melhor qualidade do serviço educativo prestado.

A supervisão só existe, na sua plenitude, no contexto da escola democrática. Para a supervisão se tornar parte da cultura escolar, deve ser elemento integrante e integrador das suas lógicas de ação e concretizar-se através de práticas democráticas, que naturalmente decorrem no quotidiano da escola.

As práticas supervisivas só podem surgir saudável e espontaneamente, de um contexto democraticamente fértil, cultivado por uma liderança promotora e orientadora de ambientes inovadores, positivos, inspiradores de confiança e construtores de metodologias e estratégias que visam a excelência do ensino e da aprendizagem e por isso, torna-se pertinente o alerta de Cabral (1995, p.173) “Não podemos promover um espírito democrático num ambiente autoritário, nem a justiça num contexto arbitrário, nem a liberdade numa estrutura repressiva. É isto que define a missão profética da escola.”

Sendo assim, é de especial relevância a qualidade da liderança numa escola, para que as práticas democráticas se afirmem como práticas de referência, ou seja, para que a supervisão pedagógica seja promotora de valores como a liberdade, a equidade e a igualdade. Como afirma Delors (1996, p. 60):

“A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê e dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade”.

Para a concretização do projeto escola democrática e a consequente perceção da democraticidade na escola, a prática de uma pedagogia de supervisão é de especial importância.

Considera-se que a opinião e análise feita por Alarcão (2009) realça, de forma muito consistente, os princípios presentes neste trabalho. A autora refere as duas principais características da supervisão para este século: a democraticidade e a liderança com visão. A democraticidade é justificada por se tratar de uma supervisão, da qual resultam decisões participadas, fruto do trabalho colaborativo dos professores, e apoiada na prática reflexiva. Neste sentido, urge uma liderança que perspetive o futuro, que promova os valores da democraticidade e que desenvolva programas supervisivos que se traduzam em mais-valias para a escola, uma vez que a supervisão pedagógica deve visar a melhoria do ensino e da aprendizagem. Todo o trabalho desenvolvido na escola deve ter como objetivo, a melhoria da qualidade da educação.

Defende-se que as condições para a prática da supervisão pedagógica, estão intimamente ligadas à existência de condições democráticas e, como prática supervisiva em pleno exercício da democracia, encontra-se a avaliação de desempenho docente. Embora cada professor seja avaliado individualmente, ele faz parte do todo que é a escola. Como advoga Baptista (2011, p.35),

“Mesmo quando em causa está um processo individual, a avaliação nunca se refere a um desempenho solitário. O desempenho docente remete sempre para uma actividade profissional desenvolvida em contexto de comunidade organizacional, enquadrada por um projecto educativo e inscrita numa dinâmica relacional alimentada por múltiplos circuitos de mediação interpessoal.”

Pode dizer-se que a avaliação docente, como prática supervisiva, saudavelmente instituída na cultura da escola, pode ser promotora de um novo olhar sobre a profissão, que permita aos professores afirmar a sua dignidade profissional, perante os pares e a sociedade.

Todos os professores são co-responsáveis pela saúde da cultura da organização escola pois, como referem Alarcão e Tavares (2010, p.61),

“Efectivamente, para que o processo da supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreaajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária (...)”.

Deste modo, o desenvolvimento de comportamentos de cooperação, a liberdade de pensamento e expressão e o sentido de justiça, são condições essenciais a serem cultivadas e fortalecidas, para a existência de democraticidade na escola, tal como se esquematiza na figura 1.

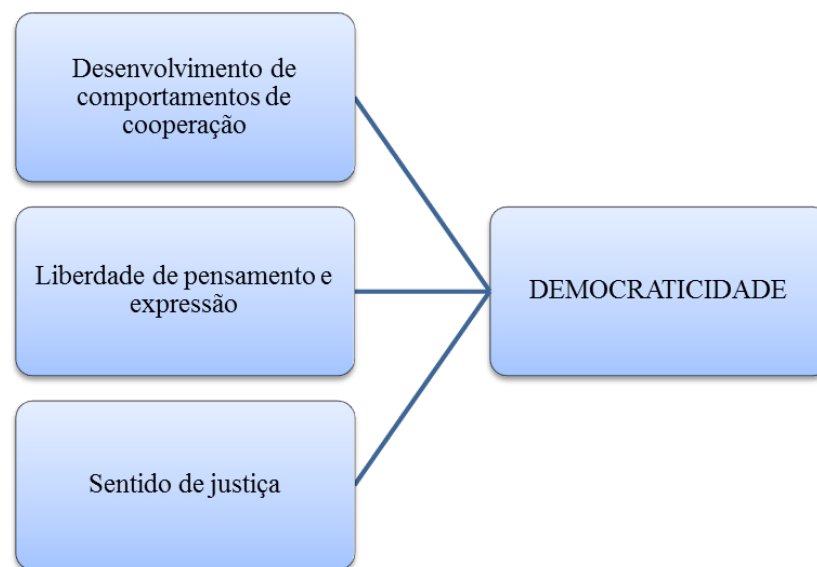


Figura 1 - Condições essenciais para existência de democraticidade na escola

Este raciocínio assenta também nos estudos realizados por Moreira (2005). Assim, a autora afirma que a partir do desenvolvimento dos princípios da relevância, da reflexividade e autodireção praticados na escola, se desenvolve o princípio da democraticidade, tal como se esquematiza na figura 2.

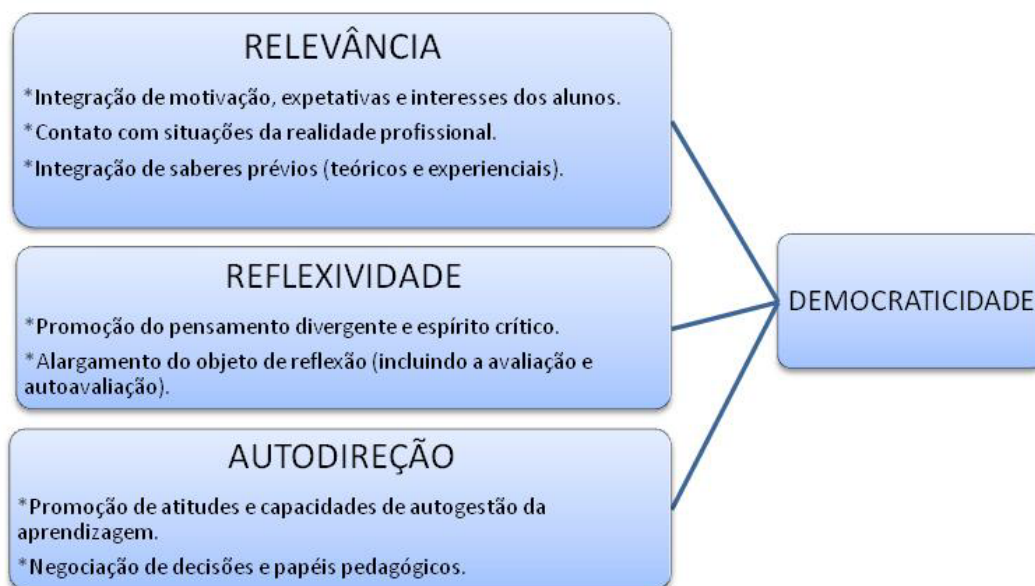


Figura 2 - Princípios a partir dos quais se desenvolve a democrática

A autora, fazendo referência aos estudos de Dewey (2005) e de Gustavsen (2001), explica que,

“Do desenvolvimento dos três primeiros princípios resultaria uma pedagogia mais participada, mais colaborativa e mais negociada, desenvolvendo-se também, deste modo, o princípio da democrática, considerado o princípio fundacional das práticas sociais e políticas, pedagógicas e investigativas.”

Entende-se que esta ideia pode também ser esquematizada de acordo com a figura 3:

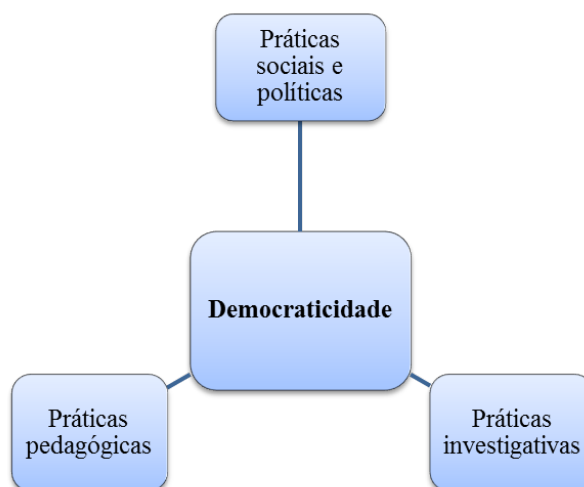


Figura 3 - Democrática como princípio fundacional de práticas

Considera-se pois, que o alicerce da pedagogia da supervisão, reside nas práticas sociais e políticas, pedagógicas e investigativas, cultivadas na escola e que esta ambicionada pedagogia emerge do princípio da democraticidade, fundacional dessas práticas. Sintetiza-se o exposto, no esquema da figura 4:



Figura 4 - A democraticidade como princípio fundacional de práticas conducentes à pedagogia da supervisão

A pedagogia da supervisão, tem como principal função, gerar aprendizagens através do exercício de práticas sociais, políticas, pedagógicas e investigativas, assentes no aprimoramento da percepção de princípios democráticos, que pela sua relevância, reflexividade e auto direção, transformam intenções em ações, maximizando a performance da escola.

A intenção primeira da escola é maximizar o seu desempenho, por forma a transformar o que pretende, ou seja, concretizar as suas metas e ambições, na excelência do serviço educativo que presta. A democraticidade, vivência plena dos valores democráticos, é a alavanca contextual que potencia todo o conjunto de práticas sociais, políticas, pedagógicas e investigativas, das quais emerge a pedagogia da supervisão.

3. A percepção da democraticidade e as práticas supervisivas

Fazendo alusão a Perrenoud (1999, pp.12-13), considera-se que o professor, para ter uma participação na escola, ativa e crítica, deve desenvolver aprendizagens em quatro níveis:

- 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.

Entende-se que a escola, como escola democrática, deve cultivar práticas colaborativas, integradoras dos seus atores e potenciadora dos seus saberes, dinamizar formação contínua de apoio à prática, assim como, ser responsável pelas suas atuações e criar condições para que cada um dos atores se responsabilize pelo que é e pelo que faz, numa sintonia permanente com a comunidade. Este pensamento, vai de encontro ao conceito democrático de supervisão pedagógica que este trabalho pretende apresentar e que se sustenta no que advoga Moreira (2009, p. 253),

“As actuais tendências supervisivas inclinam-se para uma concepção democrática de supervisão que realça a importância da reflexão e da aprendizagem colaborativa e horizontal, o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto-supervisão e a auto aprendizagem, bem como a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, visando a criação de ambientes promotores da construção, sustentação e desenvolvimento da autonomia profissional.”

Na figura 5, esquematiza-se o conjunto das variáveis que compõem o conceito democrático de supervisão pedagógica, de forma a tornar este conceito operacional e facilmente perceptível.



Figura 5 - Variáveis que compõem o conceito democrático de supervisão pedagógica

É da prática vivenciada do conceito democrático de supervisão, que se cumpre o propósito da prestação de um serviço educativo de qualidade. Como afirma Alarcão (2001, p.20), “As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia.” A supervisão pedagógica, genuinamente democrática, só será plenamente vivenciada e praticada, se a pessoa professor estiver responsabilmente envolvida no exercício cooperativo da sua profissão. A este propósito, refere-se o pensamento de Alarcão e Tavares (2010, p.133):

“ (...) consideramos que é ao nível do pensamento coletivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir a mudança através de uma acção concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva.”

O objetivo da mudança, do envolvimento responsável, do trabalho partilhado, da postura ativa, reflexiva e crítica, em suma, o objetivo da prática democrática da supervisão é a excelência da qualidade da ação educativa e esta passa, necessariamente, pela excelência do desempenho dos profissionais. Deste modo, Baptista (2011, p.25) defende que,

“ A excelência do desempenho docente reside na aptidão para a gestão prudente dessa misteriosa relação entre autonomia e heteronomia vivida na relação pedagógica ou relação de ensino. O Outro desta heteronomia é outra pessoa e não uma entidade abstracta ou uma inclinação sensível. O que faz toda a diferença.”

A ação educativa da escola democrática, onde a prática da supervisão está culturalmente instituída, é exercida no sentido de ajudar a formar pessoas, que serão necessariamente cidadãos pró-ativos, capazes de contribuir para uma sociedade, também ela plural e profundamente democrática.

Neste sentido, reforça-se o que se pretende da ação educativa, aproveitando o pensamento de Reimão (2001, p. 22)

“ Importa, então, alertar para que, em vez da arrogância do sujeito do saber, surja a humildade, em vez do dizer monológico se estabeleça diálogo, em vez da aspiração possessiva do governo da «cidade» se realize a felicidade dos homens-cidadãos.”

CAPÍTULO III – A DEMOCRATICIDADE E A PEDAGOGIA DA SUPERVISÃO PARA UMA ESCOLA DE QUALIDADE

1. A democraticidade e as práticas democráticas

Diz-nos Delors (1996, p.12), que “A questão central da democracia é saber se queremos, se podemos participar na vida em comunidade. Querê-lo ou não, é bom não o esquecer, depende do sentido de responsabilidade de cada um.”

Ser professor, é ter a oportunidade de dar um contributo efetivo para a sociedade viver em democracia e cultivar os valores que a representam. Cada professor tem a responsabilidade de participar construtivamente na formação de cidadãos, para uma sociedade que se quer democrática e justa. Norteados por esse sentido de responsabilidade, cabe a cada professor, praticar ativamente os valores da democracia e cabe a cada escola, cultivar e estimular os princípios e os valores democráticos. A democracia é um imperativo social e deve ser alimentado e estimulado na escola. A democracia deve refletir-se numa cultura de escola que a caracterize enquanto escola democrática pois, como afirma Cabral (2007, p.185)

“(…) para que a escola seja democrática é necessário que pratique democracia num contexto democrático, mediante a sua afirmação e actualização continuadas, de modo a permitir a sua real concretização, e que, simultaneamente, se reforce, com base na distribuição e redistribuição de poderes, o que pressupõe o reconhecimento da igualdade e saber trabalhar em projecto o que implica a cooperação, o respeito mútuo e a participação colectiva no intuito de se manter permanentemente na busca e contribuindo para a construção inacabável de uma sociedade mais democrática.”

Um contexto, seja ele qual for, não existe se não for percecionado como tal. Não existe um contexto democrático numa escola, se os seus atores assim não o percecionarem. Então, uma escola como contexto democrático, só existe se os atores a reconhecerem como praticante de democracia. Mas, para que a democracia se pratique, a cultura da escola deve ser democrática e assim ser percecionada por todos. No entanto, para poder ser percecionada, tem de ser praticada e para isso, “a democracia na escola tem de contar com a participação de todos, desde o momento da organização até à tomada de decisões.” (*ibidem*). Assim sendo, as práticas democráticas devem traduzir-se em lógicas de ação, conhecidas e compreendidas por todos, por forma a fluírem no sentido da permanente e efetiva construção e reconstrução da escola democrática. Essas lógicas de ação, como advoga Matos (2007), são o produto de um conjunto de intenções e reflexões, que se traduzem em comportamentos, no sentido de atingir determinados fins.

Às lógicas de ação presentes numa escola democrática, estão subjacentes determinados valores e princípios, que caracterizam a própria escola e que devem ser assumidos, consciente e responsavelmente, por cada ator escolar. Esses valores e princípios devem nortear as práticas desenvolvidas por todos, nos diferentes contextos e no fundo, nas diferentes situações de ação educativa. Nesta linha de pensamento, Alarcão e Tavares (2010) referem os componentes essenciais de uma organização moderna, inovadora e qualificante para os seus membros, como sendo a liderança, o equilíbrio pessoal, a existência de modelos mentais, a visão partilhada, a aprendizagem em grupo e o pensamento sistémico. A escola deve, no seu todo, ter um pensamento que decorre de acordo com lógicas de ação bem definidas, claras e perfeitamente apropriadas por todos.

O professor não pode alhear-se da responsabilidade que lhe cabe, de participar na elaboração dos documentos estruturantes da escola, na sua generalidade, e na construção do projeto da escola, na sua especialidade. Esse projeto, que constitui o pilar em torno do qual se desenvolvem as práticas, deve ser construído e apropriado por todos, como elemento de pertença individual para uma construção global. Não podem ser negados, assumido ou subtilmente, o direito e a obrigação do professor em participar na elaboração dos documentos estruturantes da escola, nem nenhum professor se deve alienar da sua participação e responsabilidade na elaboração de tais documentos. Só partindo desta condição se pode pensar numa escola democrática. Cabral (2007, p.184), recorrendo a Carbonell Sebarroja (2001), afirma que,

“(...) uma escola realmente democrática entende a participação como a possibilidade de pensar, de tomar a palavra em igualdade de condições, de gerar o diálogo e acordos, de respeitar o direito das pessoas de intervir na tomada de decisões que afetam a sua vida e de comprometer-se na acção.”

Ao professor cabe reclamar essa participação, e aos órgãos de gestão da escola, cabe proporcionar condições para que essa participação e comprometimento sejam cultivados e viabilizados, com o objetivo de continuamente melhorar a qualidade do serviço educativo. Deve existir um empenho ativo de todos os professores, no correto e adequado planeamento articulado das práticas, traduzindo-as numa mais-valia para o sucesso educativo dos alunos. Por essa razão, Cabral (idem) defende que a escola democrática deve centrar-se nos interesses e necessidades dos alunos, fomentando climas acolhedores e estimuladores das aprendizagens, num claro comprometimento com a sociedade. Esse comprometimento deve concretizar-se no modo como a escola contribui para a sustentabilidade da própria sociedade,

respondendo às suas necessidades formativas, combatendo as desigualdades sociais e gerando novas oportunidades de formação para todos.

O ideal de escola democrática germina na sala de aula e é na sala de aula que deve ecoar todo um conjunto de práticas, resultantes de lógicas de ação profundamente enraizadas numa cultura democrática. Torres (2008, p.71) destaca o desenvolvimento de vários estudos que advogam “(...) a construção de culturas colaborativas e/ou colegiais, assentes numa participação mais efetiva, no trabalho de equipa, em lideranças fortes, como condição para se alcançar a excelência, a eficácia e a performance escolar.”

As práticas de sala de aula devem retratar o resultado refletido, que emerge de uma cultura de escola forte, sustentada por uma liderança que fomente a reflexão, a partilha e a colaboração, com o objetivo primeiro de promover uma formação de qualidade aos seus alunos, cumprindo assim, a sua função substancial de prestação de serviço educativo. Como alicerce de uma formação de qualidade, importa cultivar valores democráticos, para que sejam perçecionados, aceites e praticados por todos pois, e como afirma Delors (1996, p. 223),

“ (...) é pela apropriação do sentido da justiça abstrato (equidade, igualdade de oportunidades, liberdade responsável, respeito pelos outros, defesa dos mais fracos, apreço pela diferença) que se criam as atitudes psicológicas que predisõem para agir de maneira concreta pela justiça social e em defesa dos valores da democracia.”

Deste modo considera-se que é a vivência interiorizada por todos os atores escolares, da cultura dos valores da democracia, em todas as dimensões organizacionais da escola, desde a liderança aos órgãos de gestão intermédia, passando pela sala de professores e pela sala de aula, que constitui a democraticidade na escola.

Uma escola verdadeiramente democrática, onde a democraticidade seja plenamente vivenciada, é uma escola reflexiva. Segundo Alarcão e Tavares (2010, p.133),

“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 projecto educativo que vai pensando para si e experienciando.”

Do seu processo reflexivo, deve fazer parte integrante a prática de avaliação. Só num contexto de abertura e respeito mútuo, onde valores como a igualdade e a justiça sejam verdadeiramente vivenciados, é possível refletir e avaliar o trabalho desenvolvido, numa perspetiva formativa e construtora de novas práticas. De acordo com Vieira e Moreira (2011, p.13),

“Uma das funções principais da supervisão, também no contexto da avaliação do desempenho, será identificar os constrangimentos a uma educação transformadora, bem como os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los, instituindo-se dessa forma como estratégia de resistência aos factores que limitam a pedagogia (...).”

A avaliação de desempenho docente, não deve ser um pilar em torno do qual toda a atividade da escola se desenvolve. A avaliação não pode, em primeiro lugar, reduzir-se a um modelo de avaliação de desempenho e em segundo lugar, não pode afirmar-se como um *cabo das tormentas* pelo qual os professores terão de passar. A avaliação deve ser parte integrante da prática escolar, com a qual se lida natural e comodamente, deve ser vivenciada como prática democrática, que permite aos professores *ir além da Taprobana*, condição indispensável para a excelência do serviço educativo prestado.

A avaliação formativa constitui-se então, como sistema de pilotagem de práticas, permitindo minimizar e até prever o erro, e desta forma, reorientar a ação para uma concretização efetiva de um serviço educativo de qualidade.

A avaliação deve ser uma prática democrática, promotora da qualidade do serviço educativo prestado pela escola. Deve constituir-se como meio para conseguir soluções, para as problemáticas diárias da prática docente. Deve instituir-se como elemento integrante da cultura de escola, numa perspetiva solidária de querer sempre promover o bem do aluno, pois “Não existe comunidade democrática sem um mínimo de solidariedade, quer ela nasça de um simples cálculo, quer ela repouse sobre valores humanos.” (Perrenoud, 2005, p.16)

A avaliação deve ser uma prática formativa sistemática, que permita à avaliação sumativa emergir naturalmente e sem surpresas ou constrangimentos. A avaliação como prática democrática, não deve reduzir-se a uma avaliação sumativa. Deste modo e de acordo com a linha de pensamento defendida por Moreira (2009, p.249),

“A avaliação docente pode e deve servir, sobretudo, finalidades de mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua acção profissional, promovendo, simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional e aquisição de competências e melhorando o seu ensino e a aprendizagem dos seus alunos.”

De todas as mudanças exigidas à escola, é de relevante importância o apoio que se pode e deve prestar aos professores, para concretizarem essas mudanças com sucesso. Esse apoio deve ser uma estratégia da escola para atingir os seus objetivos, por outras palavras, face às mudanças exigidas à profissão docente, não deve ser descurada a importância da formação contínua. Seguindo o pensamento de Canário (2008), a formação contínua de

professores, deve assumir-se como uma componente estratégica na concretização dos objetivos e metas do projeto da escola. Deve ser desenvolvida no contexto escola, tornando-a numa organização simultaneamente qualificante e aprendente, na medida em que transforma a sua ação, num ponto de partida para novas aprendizagens.

Trabalhando com os professores num contexto plenamente democrático, entende-se que a formação contínua deve fazer parte do projeto escola, ser uma estratégia de concretização de metas e objetivos, e deve constituir-se como ferramenta útil para a prática docente.

2. A pedagogia da supervisão como prática democrática

A construção de uma escola democrática é um projeto em permanente evolução, sendo repensado e reorientado continuamente.

É inquestionável que a escola tem um contributo basilar para a concretização evolutiva da democracia, pelo que, a escola tem necessariamente de se autoconstruir como escola democrática e isso exige, a todos os atores escolares, um investimento muito sério e assumido pois, como escreve Cabral (2007, p.183),

“ (...) a construção da escola democrática tem como um dos princípios fundamentais a democracia participativa, o que traduz o respeito e a crença em cada sujeito considerado como igual, com igual capacidade crítica e com igual possibilidade de transformar a realidade em benefício de todos.”

A construção da escola democrática deve ser o produto do trabalho, envolvimento e empenho de todos os que vivem e são escola. Essa participação deve ser uma obrigação que emerge do direito à democracia, da vivência da prática democrática, ou seja, da democraticidade.

Só numa escola, onde a democracia seja plenamente vivenciada, é possível concretizar-se uma nova realidade. Essa realidade passa pelo trabalho em equipa, pela análise e reflexão do que se fez, pela construção conjunta do que se há-de fazer, pelo respeito mútuo, pela colegialidade, pela construção de conhecimento. Numa sociedade democrática, não é possível acreditar numa escola onde a democracia não seja uma realidade, onde a democraticidade não seja vivenciada por todos, onde não se ambicionem valores de justiça, equidade, liberdade, igualdade e humanidade. Como nos diz Reimão, (2001, p.23)

“ Não se educa apenas para o indivíduo, nem se educa apenas para a sociedade; educa-se para a *humanidade do homem*; na verdade, a acção educativa não está ao serviço de qualquer critério de servidão, mas ao serviço desta *plenitude humana*; através do processo educativo, o homem é colocado na cultura, operando uma dialéctica de assimilação entre o singular e o universal. Na verdade, a finalidade da educação consiste em fazer do cidadão um *homem*, capaz de comunicar com o mundo e com os outros homens, capaz de avaliar todas as coisas em ordem a escolher o que é bom.”

Só se é verdadeiramente humano quando inserido na cultura, na sociedade, mas, só através da educação se pode estar em sociedade, fazer parte dela, avaliar o que é bom e o que é mau. A educação coloca o homem na articulação dialéctica com os outros e com o mundo. É através da educação que se projeta e concretiza toda a humanidade que há em cada homem,

afirmando-se a si mesmo, tornando-o capaz de comunicar com os outros, de avaliar e tomar decisões. A ação educativa deve contribuir para a realização da plenitude humana. Considera-se que a ação educativa, só cumprirá este desígnio num contexto verdadeiramente democrático.

A escola insere-se num contexto dinâmico e mutante, pelo que não seria sensato permanecer numa escola estática, que não evolui com o tempo. De acordo com Perrenoud (1999, p.5): “O bom senso leva a pensar que, se a sociedade muda, a escola só pode evoluir com ela, antecipar, até mesmo inspirar as transformações culturais.”

De ressaltar que este dinamismo da escola, não deve acontecer ao ritmo das mudanças dos que representam as hierarquias ministeriais e respetivas ideologias. A escola deve, no dinamismo que os atores lhe incutem, mudar com os tempos, adaptando-se às realidades do seu contexto social, nunca descurando o objetivo de formar seres humanos pensantes, pró-ativos, praticantes e co-construtores de democracia pois,

“A escola está associada historicamente à construção de Estados democráticos, à libertação do homem pelo saber e pela razão, à valorização do pensamento e da expressão, do debate contraditório, do respeito ao método e aos fatos, da assimilação do património cultural.” (Perrenoud, 2005, p.29)

No entanto, a democracia dá trabalho. Exige tempo para refletir, para ouvir o outro, para respeitar, pensar, avaliar, reformular, construir e reconstruir. A escola democrática implica praticar democracia em todas as suas vertentes, desde a sala de aula à liderança, passando pela gestão intermédia. A escola, só pode contribuir construtivamente para uma sociedade verdadeiramente democrática, se ela mesma for um lugar onde se respire democracia, onde todos se empenhem verdadeiramente na concretização ativa desse projeto social. Assume-se, que “A democracia supõe o debate e, portanto, tempo para pensar, para se expressar, para ouvir e compreender os pontos de vista contrários e para buscar compromissos.” (idem, p.36)

Não obstante os entraves, mais ou menos conscientes, à prática da democracia e dos valores democráticos, se as escolas aprenderem a refletir, constatarão que só num contexto democrático será possível prestar um serviço educativo de qualidade e quanto a esse objetivo, o da prestação de uma educação de qualidade, todos os professores em uníssono, estão de acordo. Deste modo, exige-se à escola, que todos os que a constituem, desde a liderança ao aluno, passando obviamente pelos professores, trabalhem em prol da democracia para que ela

seja saudável e intrinsecamente percebida, vivenciada e cultivada porque, para concretizar a democracia no contexto escola, importa edificar uma cultura de escola, assente numa prática reflexiva e avaliativa, de forma a poder monitorizar sistemática e continuamente a sua atuação, minimizando o erro e potenciando o sucesso de cada ação. Torna-se “ (...) essencial mudar a cultura avaliativa das escolas, de modo a que a cultura de trabalho destas possa beneficiar.” (Moreira, 2009, p.248)

Apesar do trabalho docente ser, em última instância, um trabalho individual, deve ter como base uma equipa de trabalho, que se articule e dinamize no sentido de trabalhar estruturada e colaborativamente, para que cada um dos elementos que a constitui possa, individualmente, realizar a sua prática docente com sucesso. Todo esse trabalho, deve ser alavancado por uma cultura de supervisão pedagógica que, pela sua natureza, contribuirá para que uma nova dinâmica de escola possa surgir.

A permanente construção de uma escola democrática, que acompanhe e até se antecipe aos desenvolvimentos sociais, que seja pró-ativa e promotora de excelência educativa, exige uma prática de supervisão pedagógica culturalmente instituída, que permita alterar o *status quo* inerte e que promova uma verdadeira pedagogia da supervisão. Nestas circunstâncias, acredita-se que a prática de avaliação, como prática pedagógica democrática, formativa e reflexiva, pode constituir-se uma mais-valia à prática docente e por conseguinte, ao serviço educativo prestado.

3. A democraticidade como promotora de uma pedagogia da supervisão

A sociedade atual é por natureza dinâmica, em permanente processo de globalização. Para se manter democraticamente saudável, precisa de uma escola que se constitua estrutura basilar do progresso, do desenvolvimento e da manutenção e evolução da democracia. Neste sentido, Sá-Chaves (2011, p.147) diz:

“É de salientar a noção de processo, dinâmico, continuado e conceptualmente mais alargado, a ideia de inter-relação entre o sujeito e a situação, entre o pensamento e a acção, entre a realidade e a percepção pessoal, entre o meio físico e o meio social. Longe das dicotomias, estamos em presença das interacções, tão características do pensamento contemporâneo.”

Desta forma, cabe à escola a responsabilidade de cultivar o espírito democrático nas suas práticas. Fomentar a inovação, a emancipação, a reflexividade, o cooperativismo, em suma, afirmar-se como organização pensante e atuante. Na concretização desta missão, a escola deve reconstruir-se e reforçar-se, numa nova dinâmica de práticas supervisivas.

A pedagogia da supervisão assume-se aqui como uma competência fruto do agregado de pedagogias, que bebe a sapiência da ação nos séculos de construção de saber, no percurso que contém em si mesmo uma caminhada de análise, reflexão, desafios e operacionalização sistemática, que constitui um espaço de co-criação de novas possibilidades. Pretende-se aqui, assumir a pedagogia da supervisão, para além do que já foi dito, como rosto visível do que Escola (2011) denomina por pedagogia da comunicação como prática de emancipação. O conceito de comunicação revela-se, como basilar na concretização de qualquer ação educativa. Comunicar bem e fazer uma boa gestão da comunicação, são fatores essenciais para a concretização de uma cultura de pedagogia da supervisão, para a caminhada rumo ao êxito, à autonomia, à auto-realização e à eficaz performance tanto profissional como organizacional. A pedagogia da supervisão deve partir de uma dinâmica de auto consciencialização, de estabelecimento de objetivos que se concretizam através da elaboração e da colocação em prática, de planos de ação. Deve constituir-se como o veículo comunicacional que transporta a escola e todos os que a constituem, para uma nova e melhor realidade. É através da pedagogia da supervisão, que a escola apreende a consciência do seu potencial, se consciencializa das suas reais competências e limitações, num reajuste progressivo e permanente, que permite redescobrir o prazer de sair da zona de conforto, emancipar-se e tornar-se incessantemente capaz de enfrentar novos desafios, que mais do que trabalhar o hoje com o passado, antecipam e criam o futuro.

A escola, como organização democrática inteligente, deve desenvolver uma permanente cultura de mudança, como refere Alarcão (2001, p.27) “(...) se quisermos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo.” Na escola deve existir um ambiente de abertura, confiança e segurança, favoráveis à comunicação genuína e ao desenvolvimento pessoal e profissional de todos. Todos os professores devem ter a plena consciência dos ritmos, expressões, pressões, competições e constrangimentos, que inevitavelmente existem na escola, de forma a poderem construir uma postura cultural de sintonia com todos os objetivos e metas, onde a participação de cada um deve ser espontânea, aberta, flexível e confiante.

A escola deve manter um processo de auto-conhecimento contínuo, imiscuído na sua cultura contextualmente corporativa. Deve, enquanto organismo vivo, crescer e desenvolver-se num processo inacabado de melhoria das suas práticas, com o objetivo de prestar um serviço educativo de qualidade a uma sociedade que, também ela, cresce e se desenvolve. Deve manter uma identidade caracterizada pelo bom trabalho, pela realização e pelo sucesso. Neste processo dinâmico, a escola tem o dever de se renovar continuamente, de refletir sobre o que faz e sobre o que pretende fazer, de aprender com a sua experiência, com a sua história. É neste âmago que se encontra a pedagogia da supervisão.

No entanto, temos de estar conscientes, como nos alerta Cabral (1995, p.175) que, “Não há receitas, nem modelos pré-definidos que possam assegurar qualquer sucesso. Há somente a nossa vontade, a nossa autoconfiança e a nossa coragem de nos enfrentarmos a nós próprios como senhores da história e não como seus procuradores.” Não representamos a história, vivemo-la e construímo-la.

Para terminar, ao pretender-se apresentar a escola como organismo com vida, com história e com histórias, com experiência e com saberes e com muitas aprendizagens por concretizar, faz-se uma referência ao trabalho de Kelchtermans (2009, p.80), que espelha bem o que se pretende transmitir, quando opta por usar a imagem do “mar de histórias” de Salman Rushie no seu livro *Harun e o Mar de Histórias*:

“Diferentes partes do Mar continham diferentes tipos de histórias, e como todas as histórias que já tinham sido contadas e muitas que estavam ainda a ser inventadas podiam ser encontradas ali. O Mar das Correntes de Histórias era, na realidade, a maior biblioteca do universo. E porque tinham uma forma fluida, as histórias gozavam ali da capacidade de mudar, de se transformarem em novas versões de si mesmas, de se juntarem a outras, dando origem a novas histórias, assim, ao contrário

de uma biblioteca de livros, o Mar das Correntes de Histórias era muito mais do que um depósito de histórias. Não era uma coisa morta – era uma coisa viva. (Rushdie, 1990:72)”

A escola é, somos, um mar de histórias vivas.

FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO IV – O PROJETO DE PESQUISA

1. Natureza do estudo e respetiva justificação

A atual emergência do conceito de Supervisão Pedagógica, com o qual as escolas se deparam, e que já consta das recomendações da Inspeção Geral da Educação e Cultura, nos relatórios de avaliação externa, bem como dos normativos legais que norteiam o funcionamento da instituição escola, referentes à sua organização, torna necessário compreender de que forma as escolas se organizam e reagem, no sentido de tornar a supervisão pedagógica uma característica do quotidiano das suas práticas.

Alarcão (2009) apresenta uma das características da supervisão do século XXI como sendo a democraticidade e isto, porque deve ser uma supervisão baseada na colaboração, na reflexão e nas decisões participadas e partilhadas, de forma a constituir docentes autónomos no exercício da sua profissionalidade.

Partindo da evolução do conceito de Democracia apresentado por Muñoz (2002) e do papel que a escola desempenha no aprofundamento e atualização da cultura democrática da sociedade, importa compreender de que forma, a vivência interiorizada por todos os atores escolares, da cultura dos valores da democracia, em todas as dimensões organizacionais da escola, desde a liderança aos órgãos de gestão intermédia, passando pela sala de professores e pela sala de aula, contribuem para o desenvolvimento de uma cultura de supervisão. Ou seja, importa compreender de que forma a democraticidade é de facto, uma característica da supervisão.

Para o desenvolvimento desta lógica de pensamento, construiu-se esta investigação empírica, sobre um tema contemporâneo, a perceção da democraticidade dos professores, no seu contexto real, e que se constitui um estudo de caso (Yin, 2004), baseado na observação direta, tendo sido utilizado como instrumento, o inquérito por questionário, preenchido por cada inquirido (Quivy e Campenhoudt, 2008).

2. A pergunta de partida

Face ao já exposto ao longo de todo este trabalho, tornou-se pertinente a elaboração da questão central a que se pretendeu obter resposta e que “(...) tenta exprimir o mais exactamente possível o que se procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy e Campenhoudt (2008, p.32), ou seja, nesta fase do estudo, foi essencial a elaboração da pergunta de partida:

De que forma a percepção que os professores têm da democraticidade vivenciada na escola, pode influenciar o desenvolvimento de práticas fomentadoras de uma cultura de pedagogia da supervisão?

Na elaboração desta pergunta de partida, teve-se a preocupação de seguir o recomendado por Quivy e Campenhoudt (2008) ou seja, pretendeu-se construir uma questão que reúna as qualidades de clareza, sendo precisa, concisa e unívoca. Por ser realista, é exequível e pelo atrás apresentado, possui a qualidade da pertinência.

Tendo como referência o trabalho de Yin (2004), foi a partir desta questão que se traçou a estratégia de pesquisa a ser adotada. Deste modo e suportado pela análise da literatura, foram formuladas hipóteses que ajudaram a focalizar o estudo, orientando-o, facilitando a sua concretização e constituindo-se como instrumentos, que permitem verificar a relação entre a teoria e o trabalho a desenvolver (Tuckman, 2000).

3. As hipóteses

De acordo com os autores já referidos na revisão da literatura que suporta este trabalho e da pergunta de partida que delimitou o objeto de estudo, formularam-se um conjunto de hipóteses, ou seja, um conjunto de sugestões de resposta para o problema (Tuckman, 2000), estabelecendo conjeturas sobre a relação entre as variáveis.

As hipóteses construídas para este estudo foram as seguintes:

Hipótese 1. A percepção dos professores, acerca da democraticidade vivenciada na escola, permite uma reflexão dialógica acerca das suas práticas pedagógicas.

Hipótese 2. A percepção dos professores, acerca da democraticidade vivenciada na escola, possibilita práticas pedagógicas diversificadas.

Hipótese 3. A percepção dos professores, acerca da democraticidade vivenciada na escola, possibilita práticas pedagógicas colaborativas.

Hipótese 4. A percepção dos professores, acerca da democraticidade vivenciada na escola, permite uma maior abertura face à inovação de práticas pedagógicas.

4. Os objetivos

Da pesquisa da literatura, constatou-se que a democraticidade, embora seja um conceito assimilado e apropriado, a repercussão da sua percepção sobre as práticas pedagógicas ainda não está clarificada e por isso, constitui o objetivo geral deste trabalho.

Assim, o objetivo geral a que este trabalho se propôs foi:

Averiguar se a percepção dos professores acerca da democraticidade vivenciada na escola, condiciona as suas práticas pedagógicas.

Este estudo propôs-se indagar sobre a percepção da democraticidade que os professores têm na escola em que trabalham.

De forma a tornar o estudo exequível, traçaram-se objetivos mais específicos, a saber:

1. Averiguar de que forma a percepção dos professores acerca da democraticidade vivenciada na escola, influencia a planificação, a concretização e a reformulação de práticas pedagógicas.
2. Relacionar a percepção dos professores acerca da democraticidade vivenciada na escola, com a maior ou menor abertura dos professores face à renovação e inovação de práticas pedagógicas.

5. A amostra

Participaram neste estudo, um total de 307 professores respondentes, a lecionar em agrupamentos de escolas distribuídos de norte a sul do país. Optou-se apenas por agrupamentos de escolas e não por escolas não agrupadas, para facilitar a perceção que os professores, de todos os ciclos de ensino e não apenas alguns, têm da democraticidade vivenciada na escola.

6. As variáveis

Para este estudo chegar a bom termo, a definição de variáveis foi imprescindível. Considerando a variável dependente como o fator que é medido, manipulado e selecionado para determinar a sua relação com o fenómeno observado (Tuckman, 2000) foi, neste trabalho, tal variável considerada como sendo o conjunto de práticas fomentadoras de uma pedagogia de supervisão, ou seja, como se torna claro na pergunta de partida, pretende-se averiguar se as práticas docentes são influenciadas pela perceção que os professores têm da democraticidade vivenciada na escola e esta perceção torna-se então a variável independente pois, é assim considerada, para melhor compreender como é que afeta as variáveis dependentes e não em que é que ela própria é afetada. É a causa pressuposta de uma modificação do resultado (Tuckman, 2000). Não se pretende perceber o que afeta a democraticidade mas sim, compreender se a perceção da democraticidade altera as práticas pedagógicas dos docentes.

Todo o conjunto de práticas, que se consideraram serem fomentadoras de uma pedagogia de supervisão, foram medidas para determinar se a perceção de democraticidade vivenciada na escola, o fator que se manifesta, exerce algum efeito no aspeto que é medido ou seja, nas práticas supervisivas.

Deste modo, sintetizando, as variáveis deste estudo são as apresentadas na tabela 1:

Variável independente:	Variáveis dependentes:
A Percepção de Democraticidade	Práticas fomentadoras de uma pedagogia de supervisão: • reflexão dialógica, • práticas pedagógicas diversificadas, • práticas pedagógicas colaborativas, • abertura face à inovação de práticas.

Tabela 1 - As variáveis do estudo

7. Instrumentos de recolha de dados

Para o desenvolvimento deste trabalho e como não se encontrou na literatura um questionário adequado a esta investigação, tornou-se necessário construir um instrumento de observação, capaz de recolher as informações adequadas e necessárias à investigação e testar as hipóteses levantadas (Tuckman 2000; Hill e Hill, 2002; Yin, 2004; Quivy e Campenhoudt, 2008).

Seguindo as sugestões dos autores acima referidos, teve-se o cuidado de elaborar um conjunto de questões sobre cada um dos indicadores previamente definidos. No decorrer da elaboração do questionário, levantaram-se as seguintes interrogações:

1. Como medir a democraticidade vivenciada na escola?
2. Como medir a reflexão dialógica acerca das práticas?
3. Como medir as práticas pedagógicas diversificadas?
4. Como medir as práticas pedagógicas colaborativas?
5. Como medir a abertura dos professores face à inovação de práticas?

A forma de medir todas estas variáveis concretizou-se num conjunto de perguntas, que constituíram um questionário, inspiradas na literatura, nomeadamente nos estudos de Cabral (1995), Alarcão (2001), Reimão (2001), Vieira, et al, (2006), Cabral (2007), Moreira (2009), Alarcão e Tavares (2010), Vieira e Moreira (2011), Sá-Chaves (2011), Baptista (2011), Ilharco, (2012).

No corpo teórico deste trabalho, definiu-se democraticidade como sendo a vivência interiorizada por todos os atores escolares, da cultura dos valores da democracia, em todas as dimensões organizacionais da escola, desde a liderança aos órgãos de gestão intermédia, passando pela sala de professores e pela sala de aula.

A relação entre a percepção da democraticidade e todas as variáveis consideradas é descrita no esquema da figura 6.

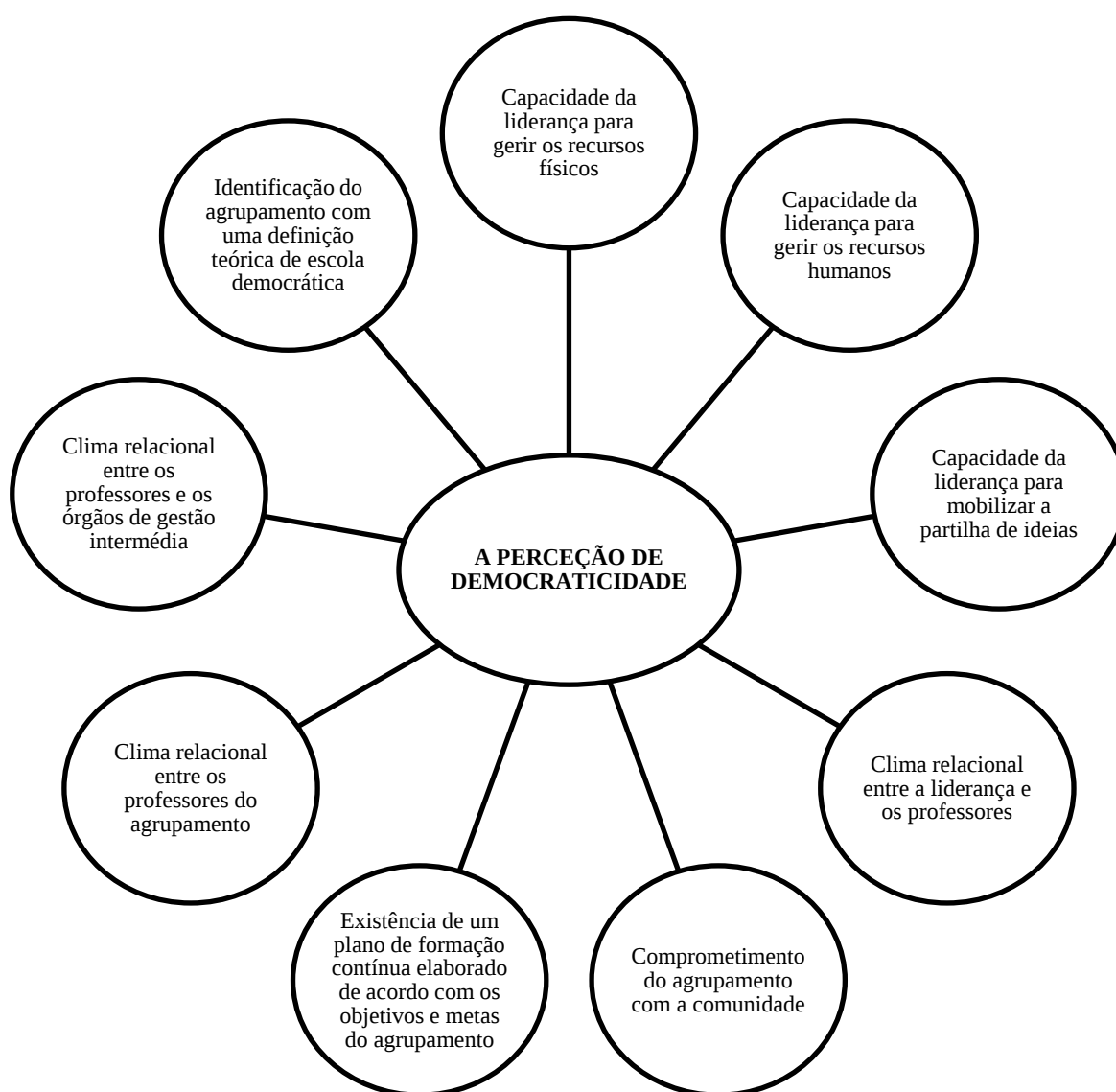


Figura 6 – Relação entre a percepção de democraticidade e as variáveis que a definem

Deste modo e para se poder compreender a percepção que os professores têm da democraticidade vivenciada na escola, decidiu-se questionar os mesmos sobre a classificação que atribuem a diversos fatores, nomeadamente a capacidade da liderança gerir recursos físicos e humanos e ainda de mobilizar a partilha de ideias. Pretendeu-se ainda, perceber como é que os professores, no agrupamento em que exercem funções, classificam o clima relacional entre si e entre estes e a liderança e os diferentes órgãos de gestão intermédia. Houve a preocupação de saber, se os professores tinham conhecimento de um plano de formação contínua, elaborado de acordo com os objetivos e metas do agrupamento. Na questão final, o desafio foi compreender como é que os professores identificam o agrupamento em que exercem funções com uma frase que estabelece condições para a prática da democracia na escola, da autoria de Cabral (2007, p.185): " (...) a democracia na escola tem de contar com a participação de todos, desde o momento da organização até à tomada de decisões."

A existência de reflexão dialógica dos professores foi avaliada, interrogando-os sobre as práticas reflexivas vivenciadas no agrupamento, ou seja, foram questionados sobre a cultura de uma postura reflexiva, desenvolvida no agrupamento, acerca de resultados obtidos, nomeadamente, os resultados da avaliação externa do agrupamento e os resultados das avaliações interna e externa dos alunos e ainda, sobre ao desempenho dos conselhos de turma e de diretores de turma, bem como, sobre o desempenho dos departamentos curriculares, tal como se esquematiza na figura 7.



Figura 7 - Relação entre a reflexão dialógica e as variáveis que a definem

No que respeita às práticas pedagógicas diversificadas e de acordo com o esquema representado na figura 8, entendeu-se dar relevo ao trabalho dos professores em contexto de sala de aula, indagando sobre algumas práticas promovidas com os alunos nomeadamente, o trabalho individual, o trabalho de grupo, o método expositivo, o debate orientado e momentos de reflexão. Também se pretendeu averiguar se algumas das práticas desenvolvidas se baseiam em metodologias de investigação-ação ou trabalho de projeto, assim como, se a observação de aulas entre pares, já acontece e a acontecer, se o é de uma forma espontânea, refletindo a naturalidade da atitude supervisiva, ou se acontece de forma obrigatória. A escolha do questionamento acerca destas práticas, prende-se com o facto de se tentar perceber se a prática supervisiva já começa a ser desenvolvida como prática instituída no funcionamento de toda a orgânica da escola e particularmente, na sala de aula.

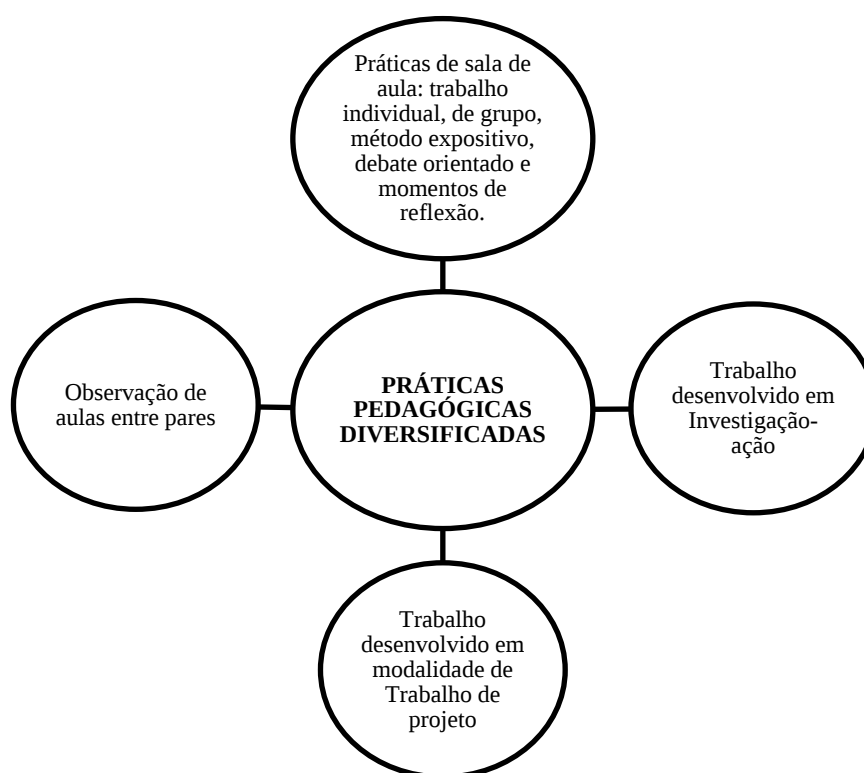


Figura 8 - Relação entre as práticas pedagógicas diversificadas e as variáveis que a definem

As práticas pedagógicas colaborativas prendem-se, na perspetiva deste trabalho, com o envolvimento de cada professor no projeto do agrupamento. Entendeu-se, tal como se defende na revisão da literatura que suporta esta investigação, que cada professor não deve ver o seu trabalho como um sistema fechado mas sim, como um sistema aberto, que troca energia e

matéria com o meio que o rodeia, ou seja, que partilha ideias e trabalho, em prol de um objetivo comum. Assim e como está esquematizado na figura 9, questionaram-se os professores sobre o seu conhecimento acerca dos resultados da avaliação externa do seu agrupamento e das metas constantes do projeto educativo que o rege.



Figura 9 - Relação entre as práticas pedagógicas colaborativas e as variáveis que a definem

Após estas questões, pretendeu saber-se se os docentes orientam as suas práticas no sentido de alcançar as referidas metas, como classificam o seu envolvimento no Plano Anual de Atividades do agrupamento e ainda como classificam o trabalho colaborativo aí dinamizado.

Pretendendo compreender a abertura dos professores face à inovação de práticas, os mesmos foram questionados sobre o seu comprometimento individual e o do agrupamento, com processos de regulação e melhoria da prática docente e ainda, se consideram necessário introduzir algumas mudanças na dinâmica do agrupamento, através de uma ação concertada apoiada no diálogo, na reflexão, na avaliação e na formação contínua. O esquema da figura 10 é demonstrativo do que se pretendeu.

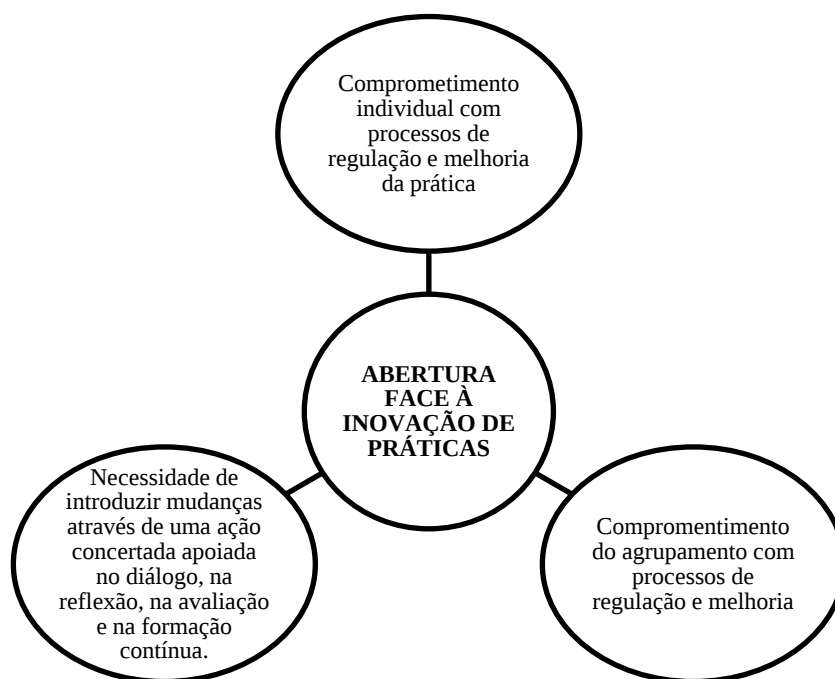


Figura 10 - Relação entre a abertura dos docentes face à inovação de práticas e as variáveis que a definem

Após a elaboração das questões, as mesmas foram reorganizadas em secções, para uma melhor apresentação e melhor organização, tendo daí resultado o questionário final (anexo III).

O questionário encontra-se dividido em cinco partes:

- I. Alguns elementos de identificação do respondente.
- II. A prática do docente – pretende indagar sobre as práticas de cada docente.
- III. A liderança do agrupamento – pretende indagar a percepção que os docentes têm da liderança do agrupamento.
- IV. A dinâmica do agrupamento – onde se pretende perceber qual a percepção que o docente tem do agrupamento em que trabalha.
- V. Para terminar... – onde se pretende relacionar a percepção que cada docente tem do seu agrupamento com uma definição de escola democrática.

Com esta estrutura, o questionário foi organizado, de acordo com as variáveis a medir e com o conjunto das hipóteses que pretendeu testar, da forma como se apresenta na tabela 2.

Variável a medir	Identificação do respondente	Democraticidade	Reflexão dialógica	Práticas pedagógicas diversificadas	Práticas pedagógicas colaborativas	Abertura face à inovação de práticas
Hipótese	---	H1, H2, H3,H4	H1	H2	H3	H4
Questão	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6	3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 5.1;	4.6;	2.5; 4.7; 4.8;	2.1; 2.2; 2.3; 2.4;4.5;	2.6; 4.9; 4.10;

Tabela 2 - Relação entre as variáveis do estudo e as hipóteses

Na elaboração do questionário, optou-se apenas por perguntas fechadas por serem de mais fácil e rápida análise estatística (Hill e Hill, 2002). Pretendeu-se ainda, que as perguntas fossem simples e não fossem múltiplas, ou seja, que nenhuma das perguntas tivesse subjacente a ela mais perguntas que não foram feitas. Todas as questões foram elaboradas de forma a obter uma resposta em escala.

Nas questões pertencentes à parte II, exceto na questão 2.4 e 2.6, a escala escolhida foi de quatro itens, o mesmo se verifica nas questões 4.6 e 4.7 da parte IV. A intenção que justifica a opção por esta escala foi, forçar “os inquiridos a dar uma opinião (ou atitude) definitivamente positiva ou negativa.” (Hill e Hill, 2002, p. 126). Considerou-se neste estudo, que o docente tem de ter uma opinião assumida e não conservadora do trabalho que desenvolve. De ressaltar que a questão 4.7 tem o item “desconheço”, pois as alternativas apresentadas podem não ser do conhecimento do respondente. Teve-se o cuidado de não colocar este item no meio da escala, pois não se trata de quantificação, mas sim, de falta de conhecimento acerca do questionado.

Nas restantes questões, a escala foi ímpar, de cinco itens. Apesar das perguntas poderem ser sensíveis, acreditou-se que as respostas conservadoras foram minimizadas

porque, se considerou como vantagem, o facto de o questionário ser anónimo e de este trabalho não visar o estudo específico do agrupamento onde o professor exerce funções.

Seguindo o sugerido por Hill e Hill (2002, p. 162), a preparação do questionário seguiu as seguintes etapas:

1. “Um pedido de cooperação no preenchimento do questionário.
2. A razão da aplicação do questionário.
3. Uma apresentação curta de natureza geral do questionário.
4. O nome da instituição.
5. Uma declaração de confidencialidade das respostas.
6. Uma declaração formal da natureza anónima do questionário.”

O questionário, instrumento fundamental de observação neste projeto, foi testado e validado. Tal passo é largamente recomendado pelos vários autores, já aqui mencionados, como sendo fundamental para a consecução de um bom instrumento de trabalho. Seguiu ainda, todos os procedimentos a cumprir nos pedidos de 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, tendo sido submetido, para apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) (anexo I).

Face ao já exposto, as etapas seguidas na elaboração deste projeto encontram-se esquematizadas na figura 11.

Elaboração do questionário

- Suportado pela revisão bibliográfica.

Validação do questionário

- Por 3 pessoas alheias ao estudo para aperfeiçoamento das questões.
- Submetido para apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME).

Administração do questionário

- Contato prévio com os agrupamentos de escolas.
- Administração do questionário, on-line, via Google Docs, utilizando uma hiperligação destinada para o efeito.

Recolha e análise dos resultados

- Resultados recolhidos diretamente da plataforma Google Docs.
- Transferência para Excel, transformação dos dados em algarismos e depois, transferência para o SPSS V20.
- Estudo das relações e correlações entre variáveis.

Conclusões

- Hipóteses confirmadas ou infirmadas.
- Resposta à pergunta de partida.
- Conclusões

Figura 11 - Sequência metodológica seguida para a realização deste estudo

8. A recolha dos dados

A recolha de dados, iniciou-se seguindo as etapas já referidas no esquema da figura 11.

Optou-se por pedir a colaboração de agrupamentos de escolas, de norte a sul de Portugal, tendo assim, os resultados sido reveladores de opiniões de professores de todo país.

Pensou-se também, que o facto de não se estudar um agrupamento de escolas em particular mas sim, ter em consideração a opinião individual dos professores nacionais, tornou mais fácil a obtenção de respostas.

Um grande entrave a este processo foi a dificuldade em encontrar endereços de correio eletrónico corretos dos agrupamentos de escolas. A obtenção dos contatos tornou-se morosa, por ter de se telefonar para cada um dos agrupamentos e também, por esse motivo, bastante dispendiosa.

A recolha dos dados foi concretizada com a distribuição *on-line* do questionário, usando a tecnologia Google Docs. Assim, à direção de cada agrupamento de escolas, foi enviado por correio eletrónico, uma apresentação do estudo, o pedido de cooperação e a hiperligação do questionário, que se pediu para ser reencaminhada a todos os docentes do agrupamento (anexo II). Este processo revelou enormes vantagens na recolha dos dados, pois foi possível ir de norte a sul do país, sem custos financeiros e ecológicos nos deslocamentos e na impressão, envio e devolução de questionários. Para além disso, tornou a análise estatística mais fácil, pois todas as questões foram de resposta obrigatória e permitiu ainda, a transferência de dados para o programa SPSS V20, que foi usado neste estudo.

CAPÍTULO V – RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os dados resultantes da investigação estruturados em três partes. A primeira parte, refere-se à caracterização dos professores respondentes, ou seja, dos participantes neste estudo. Na segunda parte, será apresentada a caracterização das variáveis: numa primeira fase, da variável independente e de seguida, das variáveis dependentes. Posteriormente, apresentar-se-á o estudo estatístico que foi feito entre as variáveis independente e dependentes, ou seja, entre a perceção de democraticidade dos professores e as práticas docentes, fomentadoras de uma pedagogia de supervisão, a relembrar:

- a reflexão dialógica,
- as práticas pedagógicas diversificadas,
- as práticas pedagógicas colaborativas,
- a abertura face à inovação de práticas.

As respostas obtidas ao questionário, foram codificadas e transferidas para o programa de análise estatística de dados para o domínio das Ciências Sociais (*Statistical Package for the Social Sciences*), SPSS V.20. A definição das características de cada variável do estudo, bem como a codificação dos dados, feitas para o uso deste programa, encontram-se no anexo IV.

Todos os dados recolhidos foram considerados estatisticamente válidos. Nenhum dos questionários ficou incompleto, pois teve-se o cuidado de fazer com que todas as questões fossem de resposta obrigatória.

A caracterização dos professores respondentes e das variáveis, independente e dependentes, é feita usando apenas estatística simples, apresentada em gráficos e tabelas, pretendendo a leitura e interpretação fáceis. Quando se passa à análise das possíveis relações existentes entre as variáveis, usam-se tabelas de frequências cruzadas (Crosstabs e o Teste do Qui-quadrado) e tabelas de correlação bivariada (Coeficiente de Correlação de Pearson).

A apresentação dos resultados será maioritariamente remetida para anexos. Neste capítulo, apresentam-se apenas os resultados que se considera serem relevantes e estatisticamente significativos.

1. Caracterização dos professores respondentes

Para tornar a leitura mais ordenada, optou-se por apresentar a caracterização dos 307 professores respondentes, seguindo a mesma ordem das questões que constam no questionário. As tabelas de frequências encontram-se no anexo V.

Parte I - Alguns elementos de identificação:

Questão 1.1 - Tempo de serviço:

Verifica-se, como consta do gráfico 1 que 92,5% dos participantes têm uma carreira docente com mais de 10 anos de serviço. Assim, 35,2% têm entre 11 e 20 anos de serviço e 57,3%, a maioria dos inquiridos, tem mais de 20 anos de serviço.

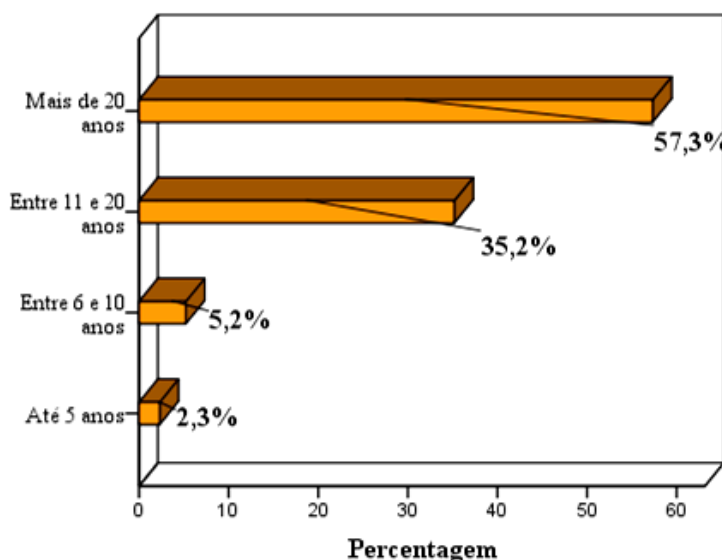


Gráfico 1 - Distribuição da amostra por tempo de serviço

Questão 1.2 - Habilitações

A grande maioria dos inquiridos possui o grau de Licenciado, 65,8%. Apenas 1,60% são bacharéis e 32,6% possuem habilitações superiores à licenciatura. Destes, 12,1% possuem formação especializada ou pós graduação, 19,5 % possuem o grau de Mestre e 1,00% são doutorados. Estes dados estão representados no gráfico 2.

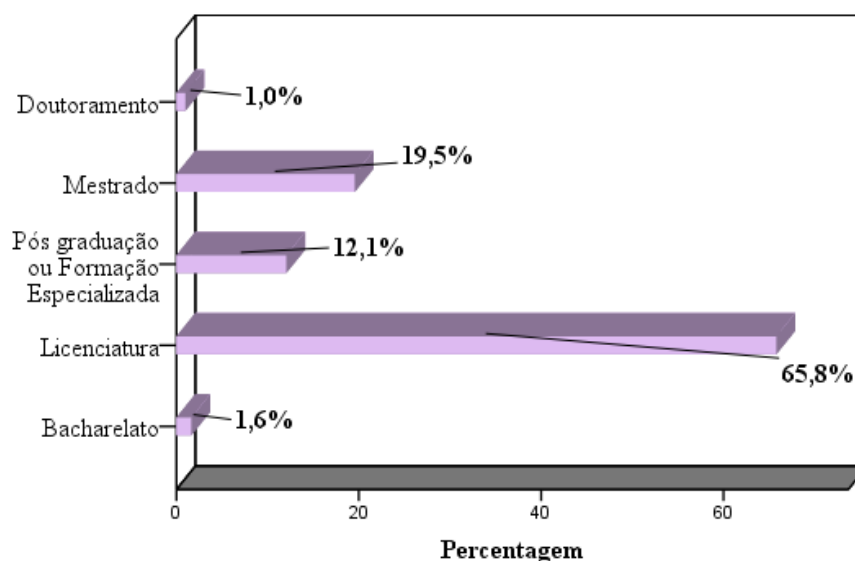


Gráfico 2 - Distribuição dos respondentes por habilitações

Questão 1.3 - Grupo disciplinar a que pertence

Nesta questão, pode constatar-se que a maioria dos respondentes, 46,6%, pertence aos grupos disciplinares do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Os restantes encontram-se distribuídos pelos outros grupos disciplinares, tal como é representado no gráfico 3 e na tabela 3. Não se destaca nenhum grupo disciplinar específico pois há uma grande distribuição de respondentes pelos diferentes grupos.

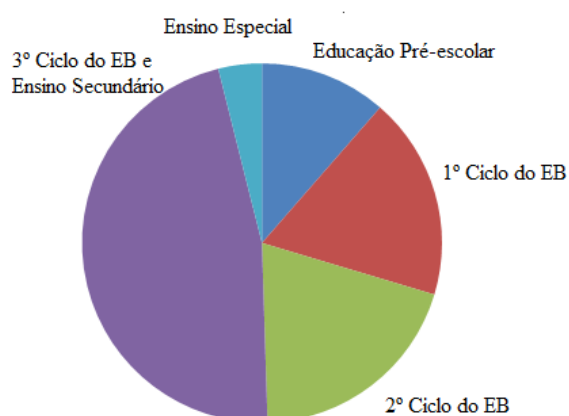


Gráfico 3 - Distribuição dos respondentes por ciclo de ensino

Educação Pré-escolar	35	11,4%
1º Ciclo do EB	56	18,2%
2º Ciclo do EB	61	19,9%
3º Ciclo do EB e Ensino Secundário	143	46,6%
Ensino Especial	12	3,90%

Tabela 3 - Distribuição dos respondentes, em número e percentagem, por ciclo de ensino

Questão 1.4. Situação profissional

Como se observa no gráfico 4, a grande maioria dos participantes, exerce as suas funções docentes no Quadro de Agrupamento a que pertence (68,4%). Apenas 14,3% dos professores são contratados e os restantes, 17,3%, não se encontram vinculados ao agrupamento onde exercem funções.

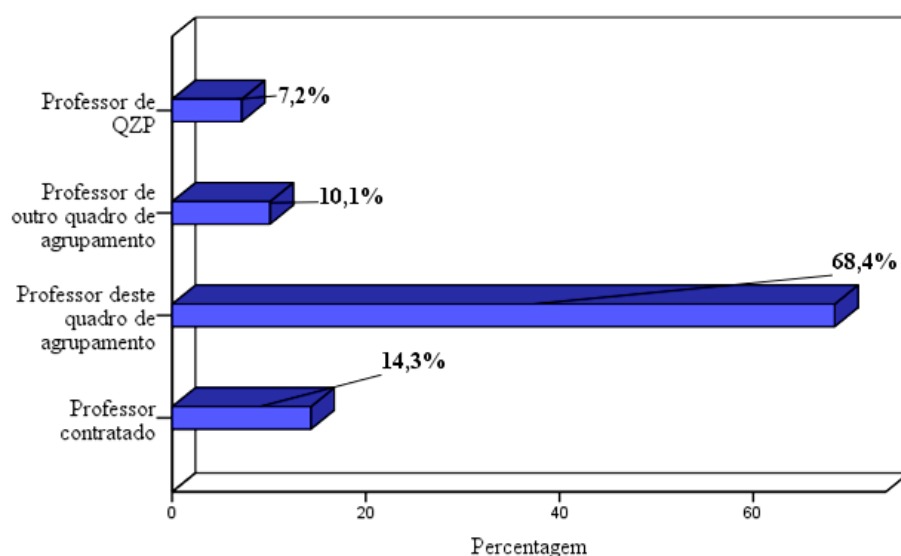


Gráfico 4 - Distribuição dos respondentes por situação profissional

Questão 1.5. Idade

Constata-se que a maioria dos professores inquiridos tem mais de 40 anos e destes, 30,9% tem mais de 50 anos (Gráfico 5). Os que têm entre 20 e 30 anos de idade representam 1,6% da amostra e 27% tem entre 31 e 40 anos.

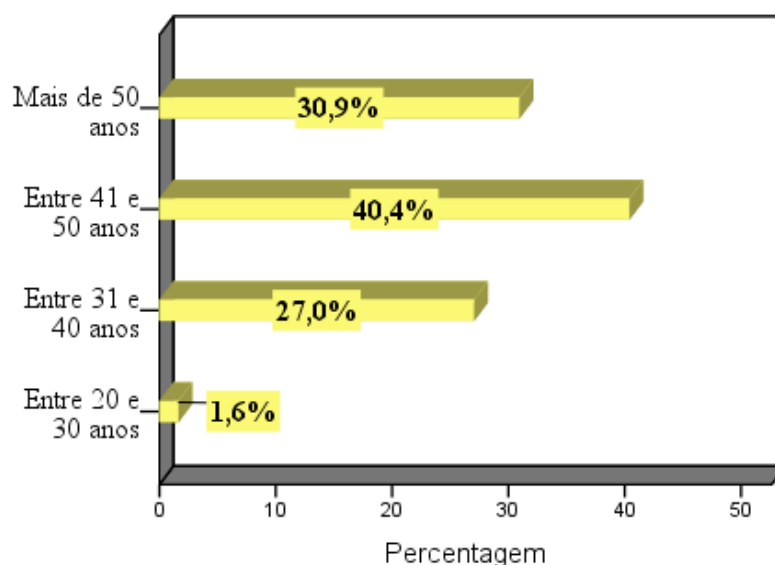


Gráfico 5 - Distribuição dos respondentes por grupo etário

Questão 1.6. Género

Como se torna evidente no gráfico 6, predomina o género feminino entre os respondentes com 74,9%, restando 25,1 % de respondentes do género masculino.

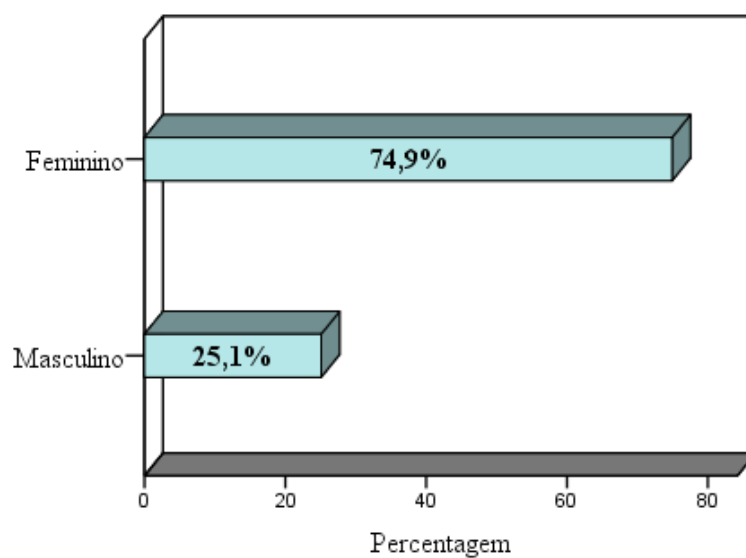


Gráfico 6 - Distribuição dos respondentes por género.

2. Caracterização da variável independente

Para se proceder à caracterização da variável independente deste estudo, a percepção da democraticidade que os professores têm da escola onde exercem as suas funções, faz-se em primeiro lugar, a análise dos resultados obtidos nas questões elaboradas para o efeito, de acordo com a tabela 2 do capítulo 4.

A tabela 4 apresenta as percentagens obtidas em cada uma das opções dadas a cada questão, exceto às questões 4.2. e 5.1., por terem uma escala de medida diferente.

Verifica-se que as respostas se situam, maioritariamente, nas opções “Muito Boa” e “Excelente”, exceto nas questões 3.3 e 4.3 onde a maioria se situa nas opções “Boa” e “Muito Boa”.

	Muito Fraca	Fraca	Boa	Muito Boa	Excelente
3.1. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos físicos?	0	4,6	33,6	46,6	15,3
3.2. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos humanos?	0,3	6,5	35,2	42,7	15,3
3.3. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para mobilizar a partilha de ideias?	1	12,4	37,5	37,8	11,4
3.4. Como classifica o clima relacional existente entre a liderança do agrupamento e os professores?	1	8,1	33,6	37,8	19,5
4.1. Como classifica o comprometimento do agrupamento com a comunidade?	0,3	5,5	30,0	51,8	12,4
4.3. Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento?	0,3	7,8	49,2	33,9	8,8
4.4. Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento e os diferentes órgãos de gestão intermédia?	0,3	4,6	44,6	42,3	8,1

Tabela 4 – Respostas, em percentagem, às questões referentes à percepção de democraticidade

Analisando as respostas à questão 4.2. que se encontram no gráfico 7, verifica-se que a maioria dos professores, 58%, tem conhecimento da existência de um plano de formação contínua, elaborado de acordo com os objetivos e metas do agrupamento de escolas onde trabalha, muito embora, haja uma percentagem de 42% de professores que desconhece a existência do referido plano.

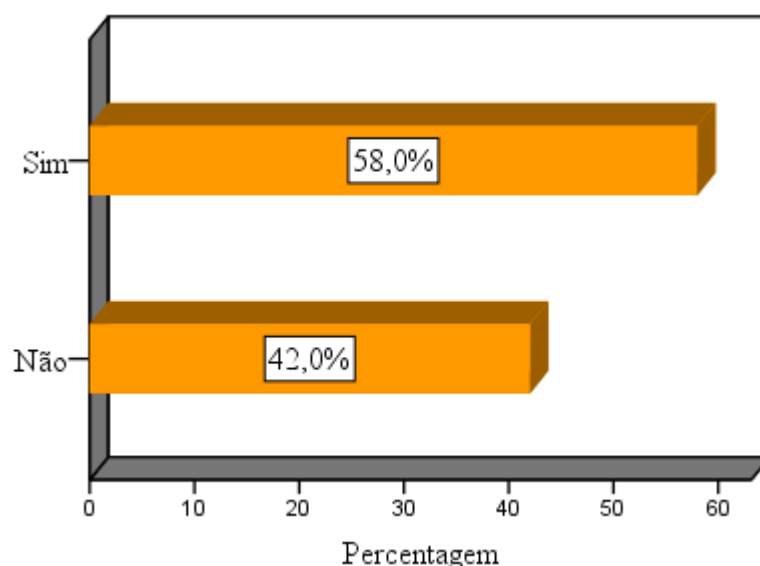


Gráfico 7 - Respostas, em percentagem, à questão 4.2: “Tem conhecimento de um plano de formação contínua para os docentes, elaborado de acordo com os objetivos e metas do Agrupamento?”

As respostas à questão 5.1. na qual se pede ao respondente para identificar o agrupamento em que exerce funções, com a frase: “(...) a democracia na escola tem de contar com a participação de todos, desde o momento da organização até à tomada de decisões.” (Cabral, 2007, p. 185), encontram-se no gráfico 8.

Verifica-se que a maioria dos inquiridos situa a sua classificação nas opções “Bastante”, com 47,2% e “Muitíssimo” com 12,4%. Apenas 14% dos professores identificam muito pouco ou não identificam, o seu local de trabalho, com uma definição de escola democrática.

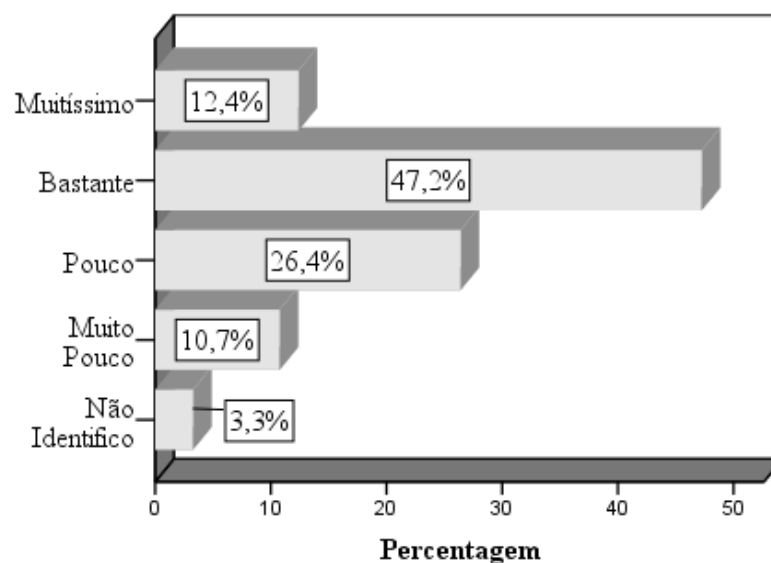


Gráfico 8 - Respostas, em percentagem, à questão 5.1: Como identifica o agrupamento com a frase, “(...) a democracia na escola tem de contar com a participação de todos, desde o momento da organização até à tomada de decisões.” (Cabral, 2007, p. 185)

3. Caracterização das variáveis dependentes.

Nesta secção far-se-á a caracterização das variáveis dependentes, ou seja, a prática de reflexão dialógica, a existência de práticas pedagógicas diversificadas, a existência de práticas pedagógicas colaborativas e a abertura dos docentes face à inovação das suas práticas.

3.1. A prática de reflexão dialógica

Quando os professores foram inquiridos sobre a prática de uma reflexão dialógica, relativamente aos resultados da avaliação externa do agrupamento, aos resultados da avaliação interna dos interna e externa dos alunos, ao desempenho de cada conselho de diretores de turma, de cada conselho de turma e de cada departamento, as respostas obtidas encontram-se na tabela 5. Ao serem analisados os valores apresentados, em percentagem, nas colunas referentes ao “Bastantes vezes” e “Sempre”, os resultados revelam que os professores cultivam, na sua maioria, uma postura reflexiva relativamente aos resultados obtidos pelo agrupamento e ao desempenho dos vários órgãos de gestão intermédia.

4.6. Os professores do Agrupamento cultivam uma postura reflexiva relativamente a:	Nunca	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
Resultados da avaliação externa do Agrupamento	2,0	34,9	42,0	21,2
Resultados da avaliação interna dos alunos	0	13,4	50,2	36,5
Resultados da avaliação externa dos alunos	1,3	19,9	46,9	31,9
Desempenho de cada conselho de diretores de turma	8,1	37,1	40,1	14,7
Desempenho de cada conselho de turma	7,5	33,6	41,0	17,9
Desempenho de cada departamento	4,9	34,9	41,0	19,2

Tabela 5 - Respostas, em percentagem, aos itens da questão 4.6.

3.2. Práticas pedagógicas diversificadas

Quando se pretende saber o tipo de práticas letivas, que os professores promovem com os seus alunos, obtêm-se os resultados plasmados na tabela 6. Verifica-se a existência de práticas pedagógicas diversificadas, com algum destaque para a promoção de trabalho individual.

2.5. Na sua prática letiva, promove com os seus alunos:	Nunca	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
Trabalho individual	0,7	9,1	63,2	27,0
Trabalho de grupo	1,0	42,3	45,6	11,1
Método expositivo	2,9	54,1	39,7	3,3
Debate orientado	7,8	44,0	42,0	6,2
Momentos de reflexão	1,6	35,8	46,6	16,0

Tabela 6 - Respostas, em percentagem, aos itens da questão 2.5.

O trabalho baseado em investigação-ação e em trabalho de projeto é desenvolvido, como consta da tabela 7, maioritariamente “Algumas vezes” e “Bastantes vezes”, na convicção dos professores inquiridos.

4.7. Os professores do agrupamento desenvolvem algum do seu trabalho baseado	Nunca	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	Desconheço
Investigação-ação	5,9	40,4	33,9	4,9	15,0
Trabalho de projeto	1,6	37,8	42,7	9,8	8,1

Tabela 7 – Respostas, em percentagem, aos itens da questão 4.7.

A prática de observação de aulas entre pares, na sua forma espontânea, é pouco relevante, pois como se torna visível no gráfico 9, apenas 17,3% dos inquiridos afirmam que essa prática existe no agrupamento. Essa prática não existe para 59% dos respondentes e 23,8% refere que existe de forma obrigatória.

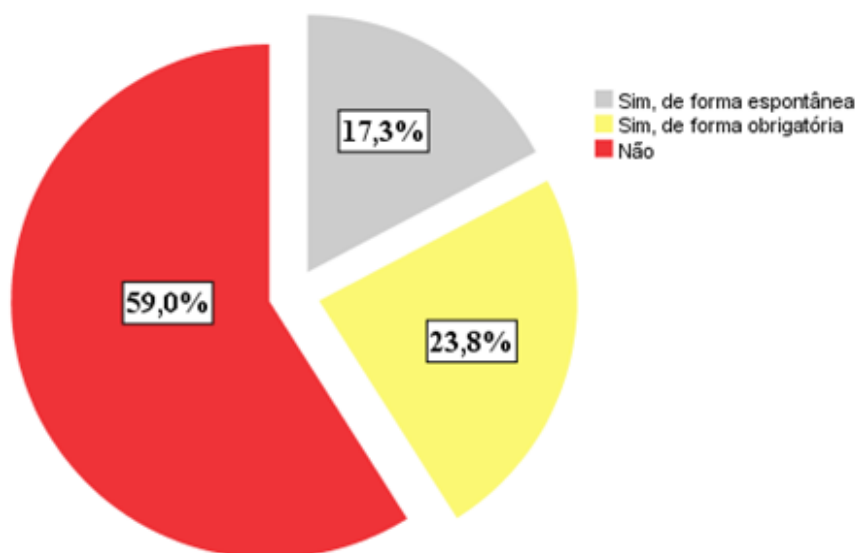


Gráfico 9 - Respostas, em percentagem, aos itens da questão 4.8.

3.3. Práticas pedagógicas colaborativas

A maioria dos professores tem conhecimento, tanto dos aspetos a melhorar no agrupamento e que foram referenciados pela última avaliação externa, como das metas constantes do Projeto Educativo do Agrupamento. De referir, que a maior parte dos professores não conhece esses dados perfeitamente. Estes resultados encontram-se na tabela 8, da qual constam as percentagens de respostas às questões 2.1 e 2.2.

	Desconheço	Conheço poucas	Conheço a maior parte	Conheço-as perfeitamente
2.1 Conhece os aspetos a melhorar no agrupamento, referenciados na última avaliação externa?	8,8	15,0	44,6	31,6
2.2. Conhece as metas constantes do Projeto Educativo do Agrupamento?	0,7	5,9	49,5	44,0

Tabela 8 - Respostas, em percentagem, às questões 2.1 e 2.2.

Pode ainda constatar-se, de acordo com a percentagem dos resultados obtidos na questão 2.3 e apresentados na tabela 9 que, maioritariamente, os professores afirmam orientar a sua prática profissional, no sentido de alcançar as metas constantes do Projeto Educativo do Agrupamento onde trabalham.

	Não oriento	Oriento pouco	Oriento bastante	Oriento sempre
2.3. Orienta a sua prática no sentido de alcançar as metas do agrupamento?	1,6	6,5	47,2	44,6

Tabela 9 - Respostas, em percentagem, à questão 2.3.

A maior parte dos respondentes classificam a sua participação no Plano Anual de Atividades, como “Muito boa” e classificam como “Bom”, o trabalho colaborativo entre os professores do Agrupamento. Estes resultados encontram-se na tabela 10.

	Muito fraca/o	Fraca/o	Boa/Bom	Muito boa/bom	Excelente
2.4. Como Classifica a sua participação no Plano Anual de Atividades?	0	4,6	29,6	48,2	17,6
4.5. Como classifica o trabalho colaborativo entre os professores do Agrupamento?	1,6	10,4	47,2	34,5	6,2

Tabela 10 - Respostas, em percentagem, às questões 2.4. e 4.5.

3.4. Abertura face à inovação de práticas

A maioria dos professores respondentes, 53,1%, considera o seu comprometimento individual com processos de regulação e melhoria (tabela 11) como “Muito Bom”, enquanto que considera o comprometimento do agrupamento como “Bom” (46,3%) e “Muito bom” (39,4%).

	Muito fraco	Fraco	Bom	Muito bom	Excelente
2.6. Como classifica o seu comprometimento individual com processos de regulação e melhoria da prática docente?	0,7	1,0	32,6	53,1	12,7
4.9. Como classifica o comprometimento do Agrupamento com processos de regulação e melhoria?	1,0	5,9	46,3	39,4	7,5

Tabela 11 - Respostas, em percentagem, às questões 2.6. e 4.9.

Quando se questionam os professores, sobre se consideram necessário introduzir algumas mudanças na dinâmica do agrupamento, através de uma ação concertada apoiada no diálogo, na reflexão, na avaliação e na formação contínua (questão 4.10), os resultados mostram que a grande maioria, 73,0%, consideram essa mudança necessária. Os resultados estão apresentados no gráfico 10.

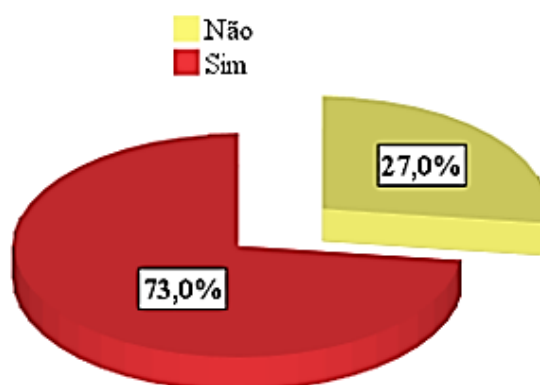


Gráfico 10 - Respostas, em percentagem, aos itens da questão 4.10.

4. Relação entre a variável independente e as variáveis dependentes

Passa-se agora, à apresentação da análise estatística dos resultados obtidos entre as questões relativas à variável independente e as questões correspondentes a cada uma das variáveis dependentes, de forma a tornar possível, posteriormente, a confirmação ou infirmação de cada uma das hipóteses levantadas neste estudo e responder à pergunta de partida.

Apresentam-se tabelas de correlação de Pearson entre variáveis. As tabelas completas de correlação bivariada, assim como as tabelas de frequência e de Qui-quadrado, encontram-se no anexo VII.

Neste texto, apenas constam as tabelas cujos valores de correlação se consideraram, para além de estatisticamente significativos, com alguma força estatística. Como o coeficiente de Pearson (P.C.) varia entre os valores compreendidos entre -1 e +1, considerou-se que a correlação teria alguma força a partir do valor de coeficiente de correlação 0,250, inclusivé. Todos os valores inferiores a 0,250 não foram tidos em conta, por terem sido considerados indicadores de correlações demasiado fracas.

Para a verificação de cada uma das hipóteses, os resultados apresentam-se de acordo com a organização do questionário, ou seja, divididos em secções correspondentes à prática docente, à liderança, à dinâmica do agrupamento e por último, a resposta à questão 5.1, que identifica o agrupamento com uma definição de escola democrática.

4.1. A democraticidade e a reflexão dialógica

Pela análise dos resultados da tabela 12, verifica-se que a avaliação que os professores fazem da capacidade da liderança gerir os recursos físicos, potencia a cultura de uma postura reflexiva relativamente aos resultados da avaliação externa do agrupamento, da avaliação interna e externa dos alunos e aos desempenhos dos conselhos de turma e de diretores de turma. A capacidade que os professores consideram que a liderança tem para gerir os recursos humanos, também potencia uma cultura reflexiva relativamente a vários domínios, nomeadamente, aos resultados da avaliação interna e externa dos alunos e aos desempenhos dos conselhos de turma e de diretores de turma e ainda do desempenho dos departamentos curriculares, órgãos de gestão intermédia da escola.

P.C. - Pearson Correlation		4.6. Os professores do agrupamento cultivam uma postura reflexiva relativamente					
		aos resultados da avaliação externa do agrupamento	à avaliação interna dos alunos	à avaliação externa dos alunos	ao desempenho de cada conselho de diretores de turma	ao desempenho de cada conselho de turma	ao desempenho de cada departamento
3.1. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos físicos?	P.C.	,283**	,275**	,270**	,286**	,314**	
	Sig. 2-tailed	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	307	307	307	307	307	
3.2. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos humanos?	P.C.		,273**	,252**	,335**	,336**	,268**
	Sig. 2-tailed		,000	,000	,000	,000	,000
	N		307	307	307	307	307
3.3. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para mobilizar a partilha de ideias?	P.C.				,296**	,323**	,283**
	Sig. 2-tailed				,000	,000	,000
	N				307	307	307
3.4. Como classifica o clima relacional existente entre a liderança do agrupamento e os professores?	P.C.			,251**	,306**	,339**	,288**
	Sig. 2-tailed			,000	,000	,000	,000
	N			307	307	307	307

Tabela 12 - Correlações significativas entre “A liderança do agrupamento” e a “Reflexão dialógica”

A percepção que os professores têm da capacidade para a liderança mobilizar a partilha de ideias, está correlacionada com a cultura de uma postura reflexiva relativamente aos conselhos de turma, de diretores de turma e aos departamentos. Para além destas variáveis, a classificação feita do clima relacional existente entre a liderança do agrupamento e os professores, também está correlacionada com a cultura de uma postura reflexiva relativamente à avaliação externa dos alunos.

Quando se apresentam os dados de correlação entre as variáveis consideradas para a percepção de democraticidade relativas à dinâmica do agrupamento, tabela 13, verifica-se que se os professores tiverem uma percepção positiva do comprometimento do agrupamento com a comunidade e um bom clima relacional com os órgãos de gestão intermédia, há uma maior postura reflexiva relativamente às seis dimensões consideradas.

		4.6. Os professores do agrupamento cultivam uma postura reflexiva relativamente					
P.C. - Pearson Correlation		aos resultados da avaliação externa do agrupamento	à avaliação interna dos alunos	à avaliação externa dos alunos	ao desempenho de cada conselho de diretores de turma	ao desempenho de cada conselho de turma	ao desempenho de cada departamento
4.1. Como classifica o comprometimento do agrupamento com a comunidade?	P.C.	,398**	,357**	,355**	,366**	,382**	,337**
	Sig. 2-tailed	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	307	307	307	307	307	307
4.4. Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento e os diferentes órgãos de gestão intermédia?	P.C.	,334**	,332**	,334**	,317**	,320**	,334**
	Sig. 2-tailed	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	307	307	307	307	307	307

Tabela 13 - Correlações significativas entre “A dinâmica do agrupamento” e a “Reflexão dialógica”

Como se verifica na tabela 14, se os professores identificarem positivamente o seu local de trabalho com uma definição de escola democrática, a cultura de uma postura reflexiva relativamente às seis dimensões consideradas, é potenciada.

P.C. - Pearson Correlation		4.6. Os professores do agrupamento cultivam uma postura reflexiva relativamente					
		aos resultados da avaliação externa do agrupamento	à avaliação interna dos alunos	à avaliação externa dos alunos	ao desempenho de cada conselho de diretores de turma	ao desempenho de cada conselho de turma	ao desempenho de cada departamento
5.1. Como identifica o agrupamento com a frase acima citada?	P.C.	,279**	,293**	,279**	,350**	,332**	,287**
	Sig. 2-tailed	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	307	307	307	307	307	307

Tabela 14 - Correlações significativas entre as respostas à questão 5.1 e a “Reflexão dialógica”

4.2. A democraticidade e as práticas pedagógicas diversificadas

Quando se faz a correlação entre os resultados obtidos entre as questões relativas à perceção de democraticidade e às práticas pedagógicas diversificadas, apenas se verifica correlação entre algum trabalho desenvolvido baseado em investigação-ação e a perceção da capacidade da liderança mobilizar a partilha de ideias e ao nível da dinâmica do agrupamento, com o seu comprometimento com a comunidade. (tabela 15)

P.C. - Pearson Correlation		4.7.Os professores do agrupamento desenvolvem algum do seu trabalho baseado em
		Investigação-ação
3.3. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para mobilizar a partilha de ideias?	P.C.	,257**
	Sig. 2-tailed	,000
	N	307
4.1. Como classifica o comprometimento do agrupamento com a comunidade?	P.C.	,293**
	Sig. 2-tailed	,000
	N	307

Tabela 15 - Correlações significativas entre “A liderança do agrupamento”, “A dinâmica do agrupamento” e as “Práticas Pedagógicas diversificadas”

4.3. A democraticidade e as práticas pedagógicas colaborativas

Quando se faz a correlação de todas as respostas obtidas na parte I do questionário, com todas as outras respostas, obtém-se apenas um valor significativo de correlação e apresenta-se na tabela 16. Quanto mais tempo de serviço o docente tem, melhor conhece os aspetos a melhorar no agrupamento e referenciados pela avaliação externa feita ao agrupamento.

P.C. - Pearson Correlation		1.1. Tempo de Serviço
2.1. Conhece os aspetos a melhorar no agrupamento, referenciado na última avaliação externa?	P.C.	,295**
	Sig. 2-tailed	,000
	N	307

Tabela 16 - Correlação significativa entre as respostas às questões 2.1 e 1.1

Não se verifica qualquer correlação significativa entre as variáveis relativas à perceção de democraticidade e o conhecimento que os professores têm das metas constantes do projeto educativo do agrupamento em que exercem funções, nem tão pouco com a orientação das suas práticas no sentido de alcançar essas metas. Também não se verifica a existência de correlações significativas ao nível do conhecimento dos professores acerca dos aspetos a melhorar no agrupamento, referenciados na última avaliação externa.

A forma como os professores classificam a sua participação no Plano Anual de Atividades e o trabalho colaborativo que desenvolvem está, como consta da tabela 17, correlacionada positivamente com a forma como a liderança gere os recursos físicos e humanos, pela sua capacidade para mobilizar a partilha de ideias e pelo clima relacional existente com os restantes professores.

P.C. - Pearson Correlation		2.4. Como classifica a sua participação no Plano Anual de Atividades?	4.5. Como classifica o trabalho colaborativo entre os professores do Agrupamento?
3.1. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos físicos?	P.C.	,282**	,386**
	Sig. 2-tailed	,000	,000
	N	307	307
3.2. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos	P.C.	,308**	,448**
	Sig. 2-tailed	,000	,000

P.C. - Pearson Correlation		2.4. Como classifica a sua participação no Plano Anual de Atividades?	4.5. Como classifica o trabalho colaborativo entre os professores do Agrupamento?
humanos?	N	307	307
3.3. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para mobilizar a partilha de ideias?	P.C.	,278**	,483**
	Sig. 2-tailed	,000	,000
	N	307	307
3.4. Como classifica o clima relacional existente entre a liderança do agrupamento e os professores?	P.C.	,290**	,393**
	Sig. 2-tailed	,000	,000
	N	307	307

Tabela 17 - Correlações significativas entre “A liderança do agrupamento” e as “Práticas Pedagógicas Colaborativas”

Quando nos referimos à dinâmica do agrupamento, tabela 18, verifica-se que o comprometimento do agrupamento com a comunidade, o clima relacional entre os professores do agrupamento, assim como, o clima relacional entre os professores do agrupamento e os diferentes órgãos de gestão intermédia, estão positivamente correlacionados com a classificação que é feita do trabalho colaborativo existente entre os professores.

P.C. - Pearson Correlation		4.5. Como classifica o trabalho colaborativo entre os professores do Agrupamento?
4.1. Como classifica o comprometimento do agrupamento com a comunidade?	P.C.	,402**
	Sig. 2-tailed	,000
	N	307
4.3. Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento?	P.C.	,570**
	Sig. 2-tailed	,000
	N	307
4.4. Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento e os diferentes órgãos de gestão intermédia?	P.C.	,572**
	Sig. 2-tailed	,000
	N	307

Tabela 18 - Correlações significativas entre “A dinâmica do agrupamento” e as “Práticas Pedagógicas diversificadas”

A identificação do agrupamento, com uma definição de escola democrática, mostra uma correlação positiva com a classificação que os professores fazem da sua participação no Plano Anual de Atividades do agrupamento e do trabalho colaborativo que desenvolvem. Este resultado encontra-se na tabela 19.

P.C. - Pearson Correlation		2.4. Como classifica a sua participação no Plano Anual de Atividades?	4.5. Como classifica o trabalho colaborativo entre os professores do Agrupamento?
5.1. Como identifica o agrupamento com a frase acima citada?	P.C.	,257**	,429**
	Sig. 2-tailed	,000	,000
	N	307	307

Tabela 19 - Correlações significativas entre “A dinâmica do agrupamento” e as respostas à questão 5.1

4.4. A democraticidade e a abertura face à inovação de práticas

A classificação feita pelos professores acerca da capacidade da liderança para gerir os recursos físicos e humanos do agrupamento, assim como, da capacidade para mobilizar a partilha de ideias e do clima relacional que mantém com os restantes professores, correlaciona-se de forma positiva com a classificação que os docentes fazem do comprometimento do agrupamento com processos de regulação e melhoria.

Verifica-se também, com as mesmas variáveis, uma correlação negativa com a necessidade de introduzir algumas mudanças na dinâmica do agrupamento, através de uma ação concertada apoiada no diálogo, na reflexão, na avaliação e na formação contínua, ou seja, e de acordo com a tabela 20, a necessidade de mudança já referida, correlaciona-se negativamente com a classificação dos professores acerca da capacidade da liderança gerir os recursos físicos e humanos do agrupamento, da capacidade da mesma para mobilizar a partilha de ideias e do clima relacional existente com os professores do agrupamento.

P.C. - Pearson Correlation		4.9. Como classifica o comprometimento do agrupamento com processos de regulação e melhoria?	4.10. Considera necessário introduzir algumas mudanças na dinâmica do agrupamento, através de uma ação concertada apoiada no diálogo, na reflexão, na avaliação e na formação contínua?
3.1. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos físicos?	P.C.	,435**	-,254**
	Sig. 2-tailed	,000	,000
	N	307	307
3.2. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos humanos?	P.C.	,471**	-,250**
	Sig. 2-tailed	,000	,000
	N	307	307
3.3. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para mobilizar a partilha de ideias?	P.C.	,529**	-,270**
	Sig. 2-tailed	,000	,000
	N	307	307
3.4. Como classifica o clima relacional existente entre a liderança do agrupamento e os professores?	P.C.	,454**	-,286**
	Sig. 2-tailed	,000	,000
	N	307	307

Tabela 20 - Correlações significativas entre “A liderança do agrupamento” e a “Abertura face à Inovação de Práticas”

Os resultados da tabela 21 mostram que o conhecimento dos professores acerca de um plano de formação contínua, elaborado de acordo com os objetivos e metas do agrupamento, apresenta uma correlação positiva com o comprometimento do agrupamento com processos de regulação e melhoria.

P.C. - Pearson Correlation		4.9. Como classifica o comprometimento do agrupamento com processos de regulação e melhoria?	4.10. Considera necessário introduzir algumas mudanças na dinâmica do agrupamento, através de uma ação concertada apoiada no diálogo, na reflexão, na avaliação e na formação contínua?
4.1. Como classifica o comprometimento do agrupamento com a comunidade?	P.C.	,451**	-,293**
	Sig. 2-tailed	,000	,000
	N	307	307
4.2. Tem conhecimento de um plano de formação contínua para os docentes, elaborado de acordo com os objetivos e metas do agrupamento?	P.C.	,323**	
	Sig. 2-tailed	,000	
	N	307	
4.3. Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento?	P.C.	,398**	-,250**
	Sig. 2-tailed	,000	,000
	N	307	307
4.4. Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento e os diferentes órgãos de gestão intermédia?	P.C.	,527**	-,281**
	Sig. 2-tailed	,000	,000
	N	307	307

Tabela 21 Correlações significativas entre “A dinâmica do agrupamento” e a “Abertura face à Inovação de Práticas”

A dinâmica do agrupamento, no que respeita à classificação que os docentes fazem do comprometimento do agrupamento com a comunidade, do clima relacional entre os professores e entre estes e os órgãos de gestão intermédia, correlaciona-se positivamente com o comprometimento do agrupamento com processos de regulação e melhoria, correlacionando-se negativamente, com a necessidade de introduzir algumas mudanças na dinâmica do agrupamento, através de uma ação concertada apoiada no diálogo, na reflexão, na avaliação e na formação contínua.

Quando os professores identificam positivamente o agrupamento com uma definição de escola democrática, tabela 22, verifica-se uma correlação positiva com a classificação que os mesmos fazem do comprometimento do agrupamento com processos de regulação e melhoria e uma correlação negativa, com a necessidade que os professores sentem de introduzir algumas mudanças na dinâmica do agrupamento, através de uma ação concertada apoiada no diálogo, na reflexão, na avaliação e na formação contínua.

P.C. - Pearson Correlation		4.9. Como classifica o comprometimento do agrupamento com processos de regulação e melhoria?	4.10. Considera necessário introduzir algumas mudanças na dinâmica do agrupamento, através de uma ação concertada apoiada no diálogo, na reflexão, na avaliação e na formação contínua?
5.1. Como identifica o agrupamento com a frase acima citada?	P.C.	,477**	-,282**
	Sig. 2-tailed	,000	,000
	N	307	307

Tabela 22 - Correlações significativas entre a “Abertura face à Inovação de Práticas” e a resposta à questão 5.1

5. Síntese dos resultados obtidos

No que concerne à percepção de democraticidade, os resultados indicam que os professores classificam de forma positiva, a capacidade da liderança para gerir os recursos físicos, os recursos humanos e ainda para mobilizar a partilha de ideias na escola. O comprometimento do agrupamento com a comunidade, assim como o clima relacional vivenciado entre os professores e entre estes e os diferentes órgãos de gestão intermédia, são também classificados maioritariamente de forma positiva (tabela 4). A maior parte dos professores tem conhecimento de um plano de formação contínua elaborado na sua escola de acordo com os seus objetivos e metas (gráfico 7).

Quando se pede para os professores identificarem o seu local de trabalho com uma definição de escola democrática, a maioria dos respondentes faz uma identificação positiva, embora haja, ainda, 40,4% de respostas pouco favoráveis (gráfico 8).

As conclusões deste trabalho, para além do já apresentado, fundamentam-se na análise das tabelas constantes do anexo VI.

A cultura de uma postura reflexiva apresenta correlações positivas com a maior parte das questões respeitantes à democraticidade, excetuando-se com o conhecimento de um plano de formação contínua e com o clima relacional existente entre os professores.

A existência de uma diversidade de práticas pedagógicas, não mostra qualquer correlação com a quase totalidade das questões relativas à democraticidade. Apenas existe correlação entre o trabalho baseado em investigação-ação e a mobilização da partilha de ideias, por parte da liderança e ainda, com o comprometimento da escola com a comunidade.

O conhecimento dos aspetos que precisam de ser melhorados e referenciados pela avaliação externa à escola, o conhecimento das metas do Projeto Educativo, assim como a orientação da prática docente no sentido de alcançar essas metas, não evidencia qualquer correlação com as questões que se referem à democraticidade. A participação no Plano Anual de Atividades correlaciona-se com as questões que dizem respeito à democraticidade, mas apenas, nas que se referem ao desempenho liderança e na questão que identifica a escola como democrática. O trabalho colaborativo entre os professores apresenta correlações positivas, com a maior parte das questões concernentes à democraticidade.

O comprometimento individual de cada docente com processos de regulação e melhoria das suas práticas, não revelou qualquer correlação com as questões relacionadas com a democraticidade, no entanto, o comprometimento do agrupamento com processos de

regulação e melhoria, correlaciona-se positivamente com todas as questões acerca da democraticidade. A necessidade de introduzir mudanças na dinâmica da escola, mostra correlações negativas com todas as respostas às questões que respeitam à democraticidade, excetuando a questão acerca do conhecimento de um plano de formação contínua.

CONCLUSÕES

1. Síntese do trabalho desenvolvido

O presente trabalho assume a forma de uma investigação por questionário, que envolveu 307 professores, distribuídos por Portugal continental. A maioria dos professores inquiridos são mulheres, com mais de 20 anos de serviço e mais 40 anos de idade, licenciados, que lecionam no Quadro do Agrupamento a que se encontram vinculados, no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

O instrumento utilizado na recolha de dados foi elaborado especificamente para este estudo, tendo sido previamente validado e autorizado 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 0375900001, com a designação Democraticidade. Os documentos relativos a este procedimento encontram-se no anexo I.

Seguindo as recomendações da Direção-Geral da Educação, a realização do Inquérito 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 II), garantindo-se o anonimato dos respondentes, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, considerando-se o disposto na Lei nº 67/98.

Para a realização do inquérito, o questionário foi administrado *on-line*, durante um mês, usando a plataforma Google Docs, com uma hiperligação criada especificamente para o efeito, com o objetivo de garantir que o questionário circulasse apenas entre a direção de cada agrupamento e os respetivos professores.

Após a recolha das respostas ao questionário, estas foram codificadas e transferidas para o programa de análise estatística de dados para o domínio das Ciências Sociais (*Statistical Package for the Social Sciences*), SPSS V.20, tal como está plasmado no anexo IV. De seguida, procedeu-se à caracterização dos professores respondentes e das variáveis, independente e dependentes, usando apenas estatística simples, apresentada em gráficos e tabelas. A análise das relações, existentes entre as variáveis, foi feita a partir de tabelas de correlação bivariada (Coeficiente de Correlação de Pearson que se encontra no anexo VI) e da

análise de tabelas de frequências cruzadas (Crosstabs e o Teste do Qui-quadrado que se encontram no anexo VII).

2. Hipóteses confirmadas ou infirmadas

Procede-se agora e com base nos resultados obtidos, à confirmação ou infirmação das hipóteses levantadas neste estudo, a saber:

Hipótese 1. A percepção dos professores, acerca da democraticidade vivenciada na escola, permite uma reflexão dialógica acerca das suas práticas pedagógicas.

Hipótese 2. A percepção dos professores, acerca da democraticidade vivenciada na escola, possibilita práticas pedagógicas diversificadas.

Hipótese 3. A percepção dos professores, acerca da democraticidade vivenciada na escola, possibilita práticas pedagógicas colaborativas.

Hipótese 4. A percepção dos professores, acerca da democraticidade vivenciada na escola, permite uma maior abertura face à inovação de práticas pedagógicas.

Pode concluir-se que a percepção que os professores têm da democraticidade vivenciada na escola, potencia uma cultura de reflexão acerca das suas práticas. A capacidade da liderança para gerir os recursos físicos e humanos da escola e ainda, a sua capacidade para mobilizar a partilha de ideias e promover um bom clima relacional com os professores, promove uma postura reflexiva dos docentes relativamente às suas práticas. A capacidade da liderança para mobilizar a partilha de ideias e o clima relacional entre os professores, potencia a cultura de uma postura reflexiva, principalmente nos conselhos, ou seja, nos órgãos supervisionados pela gestão intermédia, nos quais os professores se reúnem para trabalhar colaborativamente, planear e refletir sobre as suas práticas.

Em concordância com a classificação que os professores fazem, conclui-se que o comprometimento da escola com a comunidade e o clima relacional que existe com os diferentes órgãos de gestão intermédia promovem, claramente, a cultura de uma postura reflexiva dos professores relativamente ao seu desempenho. Essa postura reflexiva refere-se, tanto à avaliação externa do agrupamento e dos alunos, como à autoavaliação do desempenho dos conselhos da responsabilidade da gestão intermédia, bem como, à avaliação interna dos alunos.

O conhecimento da existência de um plano de formação contínua, elaborado especificamente de acordo com os objetivos e metas da escola, assim como o clima relacional existente entre os professores, não parece influenciar significativamente a postura reflexiva dos mesmos. Pode ainda dizer-se, que a reflexão sobre os resultados da avaliação externa é potenciada, mais significativamente, com a dinâmica do agrupamento, do que propriamente com o desempenho da liderança.

A identificação da escola como sendo democrática, favorece claramente a cultura de uma postura reflexiva dos professores, relativamente às suas práticas pedagógicas.

Face ao exposto a hipótese 1 está confirmada.

A existência de práticas pedagógicas diversificadas não encontra, nos resultados obtidos, relação significativa com a perceção dos professores acerca da democraticidade vivenciada na escola.

Conclui-se que as práticas letivas dos professores, levadas a cabo no contexto de sala de aula, são impermeáveis ao desempenho da liderança e à dinâmica da escola. Pode ainda concluir-se, que a identificação da escola, pelos professores, como democrática, não influencia a prática letiva dos mesmos. Deste modo, afirma-se que os professores cultivam uma postura individualista e solitária na execução do seu trabalho, transformando a sala de aula num casulo isolado, ao qual não é permitido o acesso às práticas colaborativas, dificultando a atitude supervisiva, promotora da mudança de paradigma do *eu* professor para o *nós* escola, impossibilitando o surgimento de condições, favoráveis à implementação de lógicas de ação, alicerçadas na pedagogia da supervisão.

Assim, a hipótese 2 considera-se infirmada.

A perceção dos professores, acerca da democraticidade vivenciada na escola, possibilita parcialmente a existência de práticas pedagógicas colaborativas. A participação dos professores no Plano Anual de Atividades e o trabalho colaborativo que os mesmos desenvolvem, são potenciados pelo desempenho da liderança e pela forma como os professores identificam a escola como sendo democrática.

O comprometimento da escola com a comunidade, o clima relacional entre os professores e entre estes e os diferentes órgãos de gestão intermédia, potenciam fortemente o trabalho colaborativo.

A percepção da democraticidade, não influencia o conhecimento que os professores têm nem dos aspetos a melhorar na escola referenciados pela avaliação externa, nem das metas constantes do Projeto Educativo da escola. Também não promove a orientação da prática docente, no sentido de alcançar as metas da escola. Conclui-se que as práticas pedagógicas não têm a visão do todo, pois não visam a concretização das metas a que a escola se propõe, nem os aspetos a melhorar apontados pela entidade responsável pela avaliação externa. Nem o desempenho da liderança, nem a dinâmica do agrupamento, potenciam estas práticas.

Curiosamente, verificou-se que quanto mais tempo de serviço o professor tiver, melhor conhece os aspetos a melhorar no agrupamento e referenciados pela avaliação externa. Talvez a experiência profissional, seja promotora de um olhar mais atento, à avaliação feita à qualidade do serviço educativo prestado pela escola.

Perante estas conclusões, considera-se a hipótese 3 parcialmente confirmada.

O comprometimento da escola, com processos de regulação e melhoria, é claramente favorecido pela percepção que os professores têm da democraticidade vivenciada na escola. Ao invés, a necessidade de introduzir mudanças na dinâmica da escola, é minimizada. Excetua-se aqui o conhecimento de um plano de formação contínua. Conclui-se então, que quanto melhor for a percepção da democraticidade vivenciada na escola, maior é o comprometimento da escola com processos de regulação e melhoria e menor é a necessidade de introduzir mudanças na sua dinâmica.

No entanto, na abertura face à inovação de práticas, foi ainda considerado o comprometimento individual de cada docente, com processos de regulação e melhoria da sua prática. As respostas a esta questão mostram, que este comprometimento não é afetado pela percepção de democraticidade. Pode então inferir-se, que a profissionalidade docente, no que concerne à incessante procura de melhoria que a deve caracterizar, não depende nem da liderança da escola nem das suas dinâmicas. Tal como o que se verifica com as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de sala de aula, que dependem exclusivamente do desempenho individual do professor, o comprometimento deste com processos de regulação e melhoria, também é um processo isolado, que não permite deixar-se influenciar pelo que se passa no exterior da sala de aula.

Constata-se que a hipótese 4 está parcialmente confirmada.

3. Resposta à pergunta de partida

Este trabalho permitiu compreender que a percepção que os professores têm da democraticidade vivenciada na escola, pode influenciar o desenvolvimento de práticas fomentadoras de uma pedagogia da supervisão.

A pedagogia da supervisão assumiu-se como um processo dinâmico de renovação contínua, alicerçada na autorreflexão coletiva e num processo genuíno de comunicação, fomentadores de práticas pedagógicas promotoras de um serviço educativo de qualidade, que não se fecha em si mesmo, mas que mantém uma abertura permanente face à inovação e à melhoria.

A vivência interiorizada por parte dos professores, em todas as dimensões organizacionais da escola, da cultura e dos valores da democracia, deverá ser o eixo propulsor que deverá permitir à instituição escola caminhar forte e coesa. Ora defende-se, que esta coesão deverá ser assegurada pela democraticidade.

A percepção que os professores têm da democraticidade vivenciada na escola, permite o desenvolvimento de uma cultura reflexiva face ao seu desempenho permitindo também, o exercício de algumas práticas colaborativas, assim como, alguma abertura face à inovação. Esta percepção faz-se sentir ao nível do bom desempenho da liderança, principalmente no que concerne à gestão dos recursos físicos e humanos e na promoção da partilha de ideias.

O comprometimento da escola com a comunidade em que se insere, assume também um papel importante, assim como, o bom clima relacional que se estabelece e cultiva entre os professores e os órgãos de gestão intermédia.

A escola, ao contar com a participação de todos, desde o momento da sua organização até à tomada de decisões, está claramente a contribuir para o desenvolvimento de práticas fomentadoras de uma cultura de pedagogia da supervisão.

4. Reflexões conclusivas

A percepção que os professores têm da democraticidade vivenciada na escola e no que ao desempenho da liderança diz respeito, pode afirmar-se, perante os resultados deste estudo, que a classificação se centra no “bom” e no “muito bom”.

Apesar da existência de um plano de formação contínua, elaborado de acordo com os objetivos e metas da escola, não parecer influenciar, significativamente, as variáveis dependentes deste estudo, ainda há uma percentagem significativa de docentes que diz desconhecer a existência de tal plano. Perante este facto, pode afirmar-se que a escola ainda não interiorizou a necessidade de desenvolver na sua cultura de práticas, dinâmicas formativas para evoluir e melhorar o seu desempenho.

No âmbito deste trabalho, defende-se que a formação contínua deve fazer parte do projeto escola, ser uma estratégia de concretização de metas e objetivos e deve constituir-se como ferramenta útil, para a prática docente. Seguindo o pensamento de Alarcão (2001), a escola tem o dever de zelo, na promoção da formação contínua dos seus profissionais, envolvendo participada e democraticamente todos os seus atores, construindo colaborativamente o conhecimento, de forma a poder transformar-se numa escola reflexiva. Deve ainda reforçar-se esta ideia com o defendido por Roldão (2007b), quando afirma que conhecer é poder e que os professores e a escola devem ser construtores ativos do seu conhecimento, promovendo assim, “um salto na profissionalização”. Canário (2008) enfatiza que a formação contínua dos professores deve assumir-se como uma componente estratégica, na concretização dos objetivos e metas do projeto da escola. Moreira (2009), defende que a escola deve fomentar ambientes impulsionadores da construção, sustentação e desenvolvimento da autonomia profissional e que sejam capazes de gerar, gerir e partilhar o conhecimento. Da análise feita ao pensamento de Sá-Chaves (2011), constata-se que a escola e os seus professores devem construir o seu espaço de autoformação reflexiva, nos espaços da heteroformação partilhada, de forma a construir mais e melhor conhecimento, numa melhoria da aprendizagem coletiva, estimulada pela sua dialogicidade.

Num olhar atento aos resultados deste estudo, verifica-se que este passo crucial, no desenvolvimento dos profissionais que integram as nossas escolas, ainda não está consolidado, o que dificulta a vivência de uma pedagogia de supervisão, pois, como defendem

Vieira e Moreira (2011), um dos princípios onde assenta a pedagogia da supervisão é precisamente a

“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;” (pp.14-15)

Apesar de a maioria dos professores, identificar a escola onde trabalha com uma definição de escola democrática, não deixa de ser preocupante que ainda haja uma quantidade significativa de professores (gráfico 8 do capítulo 5), que não partilha a ideia de trabalhar num contexto onde se conta com a participação de todos, desde a organização até à tomada de decisões, ou seja, num contexto onde os valores democráticos estão plenamente enraizados nas dinâmicas que caracterizam a vida da escola.

À partida os resultados podem sugerir uma contradição, por atribuírem à liderança e à dinâmica da escola uma classificação positiva e em simultâneo, não haver uma sintonia significativa com a identificação do contexto escola como democrático. Considera-se que a liderança da escola pode ter um bom desempenho e a dinâmica funcional pode ser boa e não ser conseguida à custa da participação de todos, mas sim, ou de um grupo restrito de professores ou centrada no órgão diretivo.

Este trabalho fundamenta-se, entre outros autores, nos trabalhos de Cabral (1995) e de Alarcão (2001) quando se defende que a escola para se definir como escola democrática, deve, fundamentalmente, praticar democracia na formação de cidadãos e essa prática, deve ser vivenciada em todas as vertentes da escola, que vão desde a sala de aula até aos seus órgãos de gestão e de organização. Não pode deixar de se subscrever o afirmado por Alarcão (2009), ao referir as duas principais características da supervisão para este século, como sendo a democraticidade e a liderança com visão. A democraticidade é justificada por se tratar de uma supervisão, da qual resultam decisões participadas, fruto do trabalho colaborativo dos professores e apoiada na prática reflexiva. Neste sentido, urge uma liderança que perspetive o futuro, que promova os valores da democraticidade e que desenvolva programas supervisivos que se traduzam em mais-valias para a escola, uma vez que a supervisão pedagógica deve visar a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Considera-se que este estudo não permite afirmar, de todo, que a vivência da democracia na escola está comprometida mas, permite afirmar, que é preciso compreender

melhor as dinâmicas democráticas da escola, de forma a aperfeiçoá-las em prol do bem comum: a qualidade da educação. Este propósito poderá ser concretizado mediante a prática da supervisão pedagógica. Esta ideia é consubstanciada pelas palavras de Vieira (2009 p.202):

“Não se trata, portanto, de uma supervisão qualquer, mas sim de uma supervisão de natureza transformadora e orientação emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores democráticos da liberdade e da responsabilidade social, que é capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar, e também nas suas próprias práticas. Trata-se de uma supervisão que se move lentamente entre o que a educação é e o que deve ser, explorando o possível, mas duvidando sempre do seu próprio valor, e encontrando nessa dúvida a sua principal razão de ser.”

Embora os professores reflitam bastante sobre o desempenho dos órgãos de gestão intermédia a que pertencem e sobre a avaliação externa da escola, verifica-se que refletem mais sobre os resultados da avaliação, quer interna quer externa dos alunos, o que permite inferir que os professores refletem mais sobre o desempenho dos alunos, do que sobre o seu próprio desempenho.

A pedagogia da supervisão, só existe se estiver umbilicalmente ligada à atitude reflexiva dos professores e da escola, no seu todo. Esta postura é defendida por todos os autores que fundamentam teoricamente este trabalho. Considera-se importante, que os professores interiorizem a prática reflexiva como instrumento de melhoria das suas práticas e por conseguinte, melhorem o desempenho dos alunos nas suas aprendizagens. Os resultados deste trabalho permitem concluir, que a reflexão faz parte da prática docente, mas põe em causa, a qualidade e a utilidade dessa reflexão. Precisamos todos, enquanto escola, de (re)aprender a refletir, de forma assertiva e produtiva, fortalecendo o nosso trabalho, enriquecendo as nossas metas, sem nunca esquecer que o que norteia a vida da escola, é a formação sustentável de novos cidadãos.

No quotidiano da prática docente, os professores desenvolvem uma panóplia diversificada de práticas, no entanto, este estudo mostra que estas não são influenciadas pela perceção de democraticidade vivenciada na escola. Torna-se assim pertinente, a seguinte interrogação: o que influencia o desempenho individual dos docentes?

Pode apenas afirmar-se, sem conseguir uma resposta à questão levantada, que o trabalho docente, baseado em investigação-ação, é favorecido quando a liderança tem a capacidade de promover a partilha de ideias e de se comprometer com a comunidade.

É consensual ao longo desta investigação que todo o conjunto de dinâmicas, desenvolvidas na escola, deve espelhar-se no fruto do bom trabalho desenvolvido com os alunos. Defende-se que as práticas de sala de aula devem traduzir o resultado refletido, que emerge de uma cultura de escola forte, sustentada por uma liderança que fomente a reflexão, a partilha e a colaboração, com o objetivo primeiro de promover uma formação de qualidade aos seus alunos, cumprindo assim, a sua função substancial de prestação de serviço educativo. Apesar de parecer estar-se a caminhar no sentido certo, até ao momento, este estudo apenas revela que ainda há muito caminho a trilhar.

Ainda no que concerne ao quotidiano da prática docente, verifica-se que a observação de aulas entre pares de forma espontânea, não é predominante. Conclui-se que a cultura da partilha do *savoir-faire*, a aprendizagem com o outro, o contributo para melhorar o desempenho do outro, não está enraizado na práxis interpares. Deste modo, a escola e os seus professores ainda não interiorizaram aquilo que se reflete nas ideias de Cabral (1995, p. 167):

“ Cada elemento não existe como uma peça da grande máquina, mas é ele próprio um sistema unido a muitos outros sistemas, de modo a que a alteração do comportamento de um elemento põe em funcionamento um processo de mudança que altera todos os outros.”

O trabalho colaborativo e a partilha de saberes são defendidos ao longo deste trabalho como o sustentáculo da supervisão pedagógica e por conseguinte, do percurso a rasgar na senda de uma pedagogia de supervisão. No reforço desta ideia e sem pretender descurar outros autores, destaca-se o pensamento de Torres (2008, p.71) quando refere o desenvolvimento de vários estudos que defendem “(...) a construção de culturas colaborativas e/ou colegiais, assentes numa participação mais efectiva, no trabalho de equipa, em lideranças fortes, como condição para se alcançar a excelência, a eficácia e a performance escolar.”

Quando os professores fazem uma apreciação positiva da democraticidade vivenciada na escola, verifica-se que o trabalho colaborativo desenvolvido entre pares, é potenciado. Não obstante, verifica-se que os professores admitem empenhar-se no desenvolvimento de práticas, que favorecem a concretização das metas do projeto educativo da escola, sem se verificar que esse empenho seja influenciado pela perceção que os mesmos têm da democraticidade vivenciada.

Continua a dúvida: o que influenciará o desempenho individual dos docentes?

Os professores consideram que o seu comprometimento individual, com processos de regulação e de melhoria da prática docente, é melhor do que o comprometimento da escola para melhorar e regular o seu desempenho. Baptista (2011, p.29), afirma que

“(...) a qualidade do desempenho profissional está intimamente ligada à qualidade do desempenho organizacional das escolas, enquanto unidades sociais elas mesmas comprometidas com processos de regulação e melhoria, em consonância com os valores da sociedade.”

No entanto, esse comprometimento individual dos docentes, não parece ser influenciado pela perceção de democraticidade, ao contrário do que acontece com a escola. Deste modo, continua-se sem se perceber, no âmbito deste trabalho, o que influencia o desempenho individual dos docentes.

A maior parte dos professores considera necessário introduzir mudanças na escola, o que pode ser revelador de necessidade de recriar e reinventar a escola pois, analisando os resultados, observa-se que quanto melhor for a perceção de democraticidade vivenciada na escola e maior o seu comprometimento com processos de regulação e melhoria, menor é essa necessidade de mudança. Torna-se pertinente relembrar o pensamento de Alarcão e Tavares (2010, p.133):

“(...) consideramos que é ao nível do pensamento coletivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir a mudança através de uma acção concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva.”

Ousa-se afirmar, que os professores precisam de alterar a sua cultura de práticas, de forma a vivenciar mais saudavelmente os valores da democracia, em todas as dimensões organizacionais da escola e a permitir que todos trilhem um percurso forte e coeso. Os professores não podem esquecer as palavras de Cabral (1995, p.176) quando nos diz “Ser professor não é para todos, mas aqueles que o são têm a responsabilidade, o dever e a oportunidade de participar activamente na mudança do mundo.”

Ao longo deste trabalho, tornou-se clara a evidência do importante papel que a relação existente entre os órgãos de gestão intermédia e os professores, tem na promoção de condições facilitadoras da concretização de uma pedagogia de supervisão. Estes órgãos, por serem os elos que ligam o líder à organização, desempenham um papel vital na dinâmica organizacional, saudável e democrática, vivenciada na escola. Os órgãos de gestão intermédia são um elemento importante na manutenção de uma democraticidade, por estabelecerem um importante suporte comunicacional entre todos os atores escolares. Estes resultados vão de

encontro ao defendido por Alarcão (2001), quando sublinha a ideia de que os dirigentes escolares devem ter a capacidade de mobilizar ideias partilhadas, gerindo de forma sustentada os recursos físicos e humanos de que dispõe e deste modo, certamente, os alunos formados numa escola orientada por estas lógicas de ação, serão alunos melhor preparados para enfrentar as problemáticas da vida em sociedade, pois, aprendendo a refletir criticamente, conseguirão alimentar a aprendizagem contínua e reagirão positivamente face às dinâmicas próprias das sociedades atuais.

Foram impercetíveis os fatores que influenciam o desempenho individual dos docentes. Também não se tornou visível, de que forma o trabalho colaborativo se concretiza e se torna um contributo para uma melhoria do desempenho do professor, na sala de aula. No entanto, “(...) se quisermos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo.” Alarcão (2001, p.27).

Conclui-se que o professor insiste em manter a sala de aula impermeável às dinâmicas da escola, numa atitude que, neste trabalho, não se conseguiu compreender se é de autodefesa ou de proteção da sala de aula, perante as *nuances* a que a escola está inevitavelmente sujeita, pois o seu próprio contexto é dinâmico. Nesta atitude aparentemente incompreensível, o professor está a impedir que a sala de aula evolua da mesma forma e ao mesmo ritmo que a escola evolui. A sala de aula deve ter a “porta aberta” e não se permitir ser um microcosmos no universo escola. A escola é um organismo vivo, pensante e em permanente evolução e a sala de aula, não pode privar-se, de participar nesse desfrutar do enorme prazer de aprender e de evoluir.

Ficou claro, quando a percepção de democraticidade vivenciada na escola pelos professores, é positiva, reúnem-se condições para a concretização da autorreflexão coletiva, assente num processo genuíno de boa comunicação, não se fechando em si mesma e que se mantém dinâmica e em renovação contínua, com o objetivo norteador da prestação de um serviço educativo de excelência.

Em suma, a percepção positiva da democraticidade vivenciada na escola, abre caminho à concretização de uma pedagogia da supervisão.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In Alarcão, I. (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, 119-128. Consultado em março, 2012 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (7ª ed.) S. Paulo: Cortez Editora.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, (2ª ed.) Coimbra: Almedina.

Aurélio, D. (2004). *As bases da educação*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação: CCAP – 3. (Consultado em março, 2012 em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>)

Brzezinski, I. (2001). Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In Alarcão, I. (org.) (2001) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora. (pp. 31-82),

Cabral, A. (2007). *A construção da escola democrática. Uma reflexão com base em Jacques Delors et al., Licínio Lima e Jaume Carbonell Sebarroja*. Revista Lusófona de Educação, 9, 181-185.

Cabral, R. (1995). Gestão Escolar em Tempo de Mudança, Brotéria Cristianismo e Cultura, 140 (2), pp. 155 – 177.

Canário, R. (2008). *Formação e desenvolvimento profissional de professores*, in 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).

Carvalho, J. (2002). Liderar pelo ser ou ser para liderar?, Brotéria Cristianismo e Cultura, 154 (1), pp. 37 - 46

Châtelet, F. (19??). Platão, tradução de Sousa Dias, Porto : Rés Editora

Cunha, A.,(2007), *Formação de Professores : A investigação por questionário e entrevista : um exemplo prático*. 1ª ed. Vila Nova de Famalicão : Magnólia.

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 descobrir* - Porto: Edições ASA.

Escola, J., (2011) “Paulo Freire e Gabriel Marcel. Pedagogia da Comunicação como Prática de emancipação”, Severino, A. J., Almeida, C. S., Lorieri, M. A., *Perspectivas de Filosofia da Educação*. Editora Córtez. São Paulo. pp. 132-137.

Ilharco, F. (2012), *Mourinho – liderança, trabalho em equipa e excelência profissional*, Lisboa, Universidade Católica Editora.

Kelchtermans, G. (2009), O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores, in Flores, M. e Simão, A. (org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*, Mangualde, Edições Pedagogo. (pp.61-98),

Korthagen, F.(2009), A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida, in Flores, M. e Simão, A. (org.) , *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*, Mangualde, Edições Pedagogo. (pp.39-60)

Lima, L. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In Quintanilha, A. et al. (Orgs), *Cruzamento de saberes. Aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (pp. 129-148).

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. (2005). “*Na sombra das Maiorias Silenciosas*”: *por uma educação autêntica e transformadora*. Currículo sem fronteiras, 5 (1) 70-95.

Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente : perspectivas da supervisão pedagógica. In Vieira, F. [et al.], orgs. – “Pedagogia para a autonomia : reconstruir a esperança na educação : actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 4, Braga, 2009” [CD-ROM]. Braga : CIED, 2009. p. 241-258.

Muñoz, J. (2002) A educação para a democracia. Brotéria Cristianismo e Cultura. 154 (2), pp. 183 – 192.

Nóvoa, A. (2002). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In Nóvoa, A. (org.) *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa. pp. 49 - 66.

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

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, 5-21.

Perrenoud, P. (2005) *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª ed.) Lisboa: Gradiva.

Reimão, C. (2001) Educação, humanismo e democracia, Brotéria Cristianismo e Cultura, 152 (1), pp. 13 – 26

Roldão, M.C. (2007a). *Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência*. Educação & Linguagem, 10, (15), 18-42.

Roldão, M.C. (2007b,). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de educação, 12, (34), 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. (2000). 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

Sachs, J. (2009), Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, in M. Flores e A. Simão (org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*, Mangualde, Edições Pedagogo. (pp.99-118),

Torres, L. (2008) *A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola*. Revista Portuguesa de Educação, 21, (1), 59-81.

Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Educação & Sociedade, 30 (106), 197-217.

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 de 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 Pedagogo.

Yin, K. (2005). *Estudo de caso : planeamento e métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman.

Tukman, W., Cruz, V. (1994). *Manual de investigação em educação : como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. 4ª ed. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian

Hill, M., Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. 2ª ed., Lisboa : Edições Sílabo

ANEXO I

mime-noreply@gepe.min-edu.pt

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

O pedido de autorização do inquérito n.º 0375900001, com a designação *Democraticidade*, registado em 01-04-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Roberto Paulo da Mota dos Santos Peralta

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) No caso de ser utilizado inquérito on-line, deverá garantir-se que 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.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO II

Exmo(a). Sr(a). Diretor(a)

Do Agrupamento de Escolas ...

Eu, Roberto Paulo da Mota dos Santos Peralta, docente do grupo 410, venho pedir a colaboração do agrupamento que dirige, para o desenvolvimento de um projeto de investigação, desenvolvido no âmbito da dissertação de mestrado em Ciências da Educação - especialização em Supervisão Pedagógica.

A colaboração pedida consiste no seguinte:

Administração de um questionário, a todos os docentes, para responder ao acima explicitado. Este questionário, será feito *on-line* pelo que se pede o encaminhamento do mesmo para todos os docentes, via mail, e ainda a sensibilização de todos para o preenchimento do mesmo. A sinceridade e exatidão das respostas terão uma influência decisiva no bom resultado desta investigação.

O tempo de resposta está estimado em cerca de seis minutos.

De salientar que todos os dados serão recolhidos em regime de anonimato.

O questionário encontra-se no link seguinte:

<https://docs.google.com/...>

Agradeço reconhecidamente a sua colaboração.

Roberto Peralta

ANEXO III

QUESTIONÁRIO

Este questionário, anónimo e confidencial, insere-se no âmbito de um projeto de investigação em Supervisão Pedagógica, para a elaboração de uma dissertação de mestrado, na Universidade Lusófona do Porto. Tem como principal objetivo compreender, de que forma a perceção que os professores têm da democraticidade vivenciada na escola, pode influenciar o desenvolvimento de práticas fomentadoras de uma cultura de pedagogia da supervisão. Vimos por isso, indagar sobre as dinâmicas da escola/agrupamento, as práticas dos professores e ainda, sobre a liderança da escola/agrupamento. Agradecemos toda a sua disponibilidade e sinceridade nas respostas.

I - Alguns elementos de identificação

1.1. Tempo de serviço

☐	Até 5 anos
☐	Entre 6 e 10 anos
☐	Entre 11 e 20 anos
☐	Mais de 20 anos

1.2. Habilitações (Indique apenas o grau mais alto)

☐	Bacharelato
☐	Licenciatura
☐	Pós graduação ou formação especializada
☐	Mestrado
☐	Doutoramento

1.3. Grupo disciplinar a que pertence:

1.4. Situação profissional

☐	Professor contratado
☐	Professor deste quadro de agrupamento
☐	Professor de outro quadro de agrupamento
☐	Professor de QZP

1.5. Idade

☐	Entre 20 e 30 anos
☐	Entre 31 e 40 anos
☐	Entre 41 e 50 anos
☐	Mais de 50 anos

1.6. Género

☐	Masculino
☐	Feminino

II - A prática do docente

2.1. Conhece os aspetos a melhorar no agrupamento, referenciados na última avaliação externa?

(1. Desconheço; 2. Conheço poucos; 3. Conheço a maior parte; 4. Conheço-os perfeitamente)

	1	2	3	4	
Desconheço	●	●	●	●	Conheço-os perfeitamente

2.2. Conhece as metas constantes do projeto educativo do agrupamento?

(1. Desconheço; 2. Conheço poucos; 3. Conheço a maior parte; 4. Conheço-os perfeitamente)

	1	2	3	4	
Desconheço	●	●	●	●	Conheço-as perfeitamente

2.3. Orienta a sua prática docente no sentido de alcançar as metas do agrupamento?

1. Não oriento; 2. Oriento pouco; 3. Oriento bastante, 4. Oriento sempre

	1	2	3	4	
Não oriento	●	●	●	●	Oriento sempre

2.4. Como classifica a sua participação no Plano Anual de Atividades do agrupamento?

1. Nula; 2. Fraca; 3. Boa; 4. Muito boa, 5. Excelente

	1	2	3	4	5	
Nula	●	●	●	●	●	Excelente

2.5. Na sua prática letiva promove com os seus alunos: Escolha a(s) alternativa(s)

	Nunca	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
Trabalho individual	●	●	●	●
Trabalho de grupo	●	●	●	●

	Nunca	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
Método expositivo	●	●	●	●
Debate orientado	●	●	●	●
Momentos de reflexão	●	●	●	●

2.6. Como classifica o seu comprometimento individual com processos de regulação e melhoria da prática docente? (Avaliação externa, autoavaliação, supervisão pedagógica, etc.)

1. Muito fraco; 2. Fraco; 3. Bom; 4. Muito bom; 5. Excelente

	1	2	3	4	5	
Muito fraco	●	●	●	●	●	Excelente

III - A liderança do agrupamento

3.1. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos físicos?

1. Muito fraca; 2. Fraca; 3. Boa; 4. Muito Boa; 5. Excelente

	1	2	3	4	5	
Muito fraca	●	●	●	●	●	Excelente

3.2. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos humanos?

1. Muito fraca; 2. Fraca; 3. Boa; 4. Muito Boa; 5. Excelente

	1	2	3	4	5	
Muito fraca	●	●	●	●	●	Excelente

3.3. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para mobilizar a partilha de ideias?

1. Muito fraca; 2. Fraca; 3. Boa; 4. Muito Boa; 5. Excelente

	1	2	3	4	5	
Muito fraca	●	●	●	●	●	Excelente

3.4. Como classifica o clima relacional existente entre a liderança do agrupamento e os professores?

1. Muito fraca; 2. Fraca; 3. Boa; 4. Muito Boa; 5. Excelente

	1	2	3	4	5	
Muito fraca	●	●	●	●	●	Excelente

IV - A dinâmica do agrupamento

4.1. Como classifica o comprometimento do agrupamento com a comunidade?*(Combate às desigualdades sociais, criação de novas oportunidades de formação, preparação para a vida ativa, etc.)

1. Muito fraca; 2. Fraca; 3. Boa; 4. Muito boa; 5. Excelente

	1	2	3	4	5	
Muito fraca	●	●	●	●	●	Excelente

4.2. Tem conhecimento de um plano de formação contínua para os docentes, elaborado de acordo com os objetivos e metas do agrupamento? SIM NÃO

4.3. Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento?

1. Muito fraco; 2. Fraco; 3. Bom; 4. Muito bom; 5. Excelente

	1	2	3	4	5	
Muito fraco	●	●	●	●	●	Excelente

4.4. Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento e os diferentes órgãos de gestão intermédia?

1. Muito fraco; 2. Fraco; 3. Bom; 4. Muito bom; 5. Excelente

	1	2	3	4	5	
Muito fraco	●	●	●	●	●	Excelente

4.5. Como classifica o trabalho colaborativo entre os professores do agrupamento?

1. Muito fraco; 2. Fraco; 3. Bom; 4. Muito bom; 5. Excelente

	1	2	3	4	5	
Muito fraco	●	●	●	●	●	Excelente

4.6. Os professores do agrupamento cultivam uma postura reflexiva relativamente a:

*Escolha a(s) alternativa(s).

	Nunca	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
Resultados da avaliação externa do agrupamento	●	●	●	●
Resultados da avaliação interna dos alunos	●	●	●	●
Resultados da avaliação externa dos alunos	●	●	●	●
Desempenho de cada conselho de diretores de turma	●	●	●	●
Desempenho de cada conselho de turma	●	●	●	●
Desempenho de cada departamento	●	●	●	●

4.7. Os professores do agrupamento desenvolvem algum do seu trabalho baseado em: *Escolha a(s) alternativa(s).

	Nunca	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	Desconheço
Investigação-ação	●	●	●	●	●

	Nunca	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre	Desconheço
Trabalho de projeto	☒	☒	☒	☒	☒

4.8. No agrupamento, existe a prática de observação de aulas entre pares? Escolha a(s) alternativa(s).

___ **Sim, de forma espontânea.** ___ **Sim, de forma obrigatória.** ___ **Não.**

4.9. Como classifica o comprometimento do agrupamento com processos de regulação e melhoria? (Avaliação externa, autoavaliação, supervisão pedagógica, etc.)

1. Muito fraco; 2. Fraco; 3. Bom; 4. Muito bom; 5. Excelente

	1	2	3	4	5	
Muito fraco	☒	☒	☒	☒	☒	Excelente

4.10. Considera necessário introduzir algumas mudanças na dinâmica do agrupamento, através de uma ação concertada apoiada no diálogo, na reflexão, na avaliação e na formação contínua? Escolha a(s) alternativa(s)

. ___ **SIM;** ___ **NÃO**

V - Para terminar...

" (...) a democracia na escola tem de contar com a participação de todos, desde o momento da organização até à tomada de decisões." (Cabral, 2007, p.185)

5.1. Como identifica o agrupamento com a frase acima citada?

1. Não identifico; 2. Muito pouco; 3. Pouco; 4 . Bastante; 5. Muitíssimo

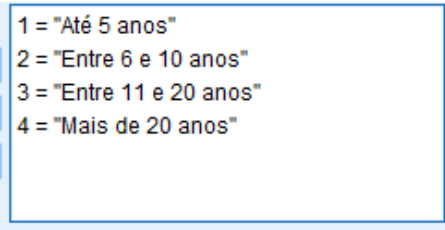
	1	2	3	4	5	
Não identifico	☒	☒	☒	☒	☒	Muitíssimo

Obrigado pela sua colaboração.

Codificação atribuída para utilização no programa SPSS

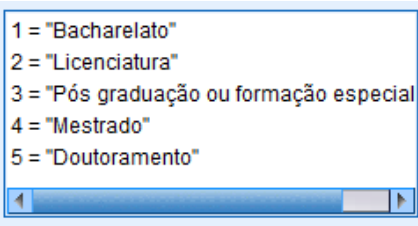
I – Alguns elementos de identificação

1.1. Tempo de serviço



1 = "Até 5 anos"
2 = "Entre 6 e 10 anos"
3 = "Entre 11 e 20 anos"
4 = "Mais de 20 anos"

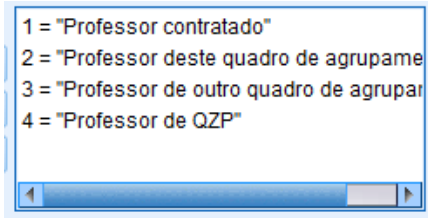
1.2. Habilitações



1 = "Bacharelato"
2 = "Licenciatura"
3 = "Pós graduação ou formação especial"
4 = "Mestrado"
5 = "Doutoramento"

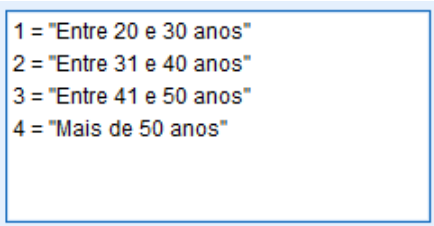
1.3. Grupo disciplinar a que pertence (esta questão não foi codificada)

1.4. Situação profissional



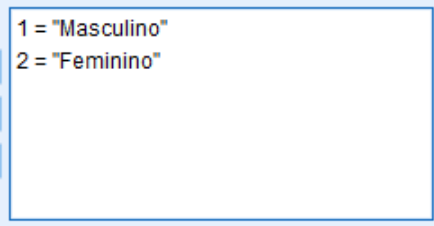
1 = "Professor contratado"
2 = "Professor deste quadro de agrupame"
3 = "Professor de outro quadro de agrupar"
4 = "Professor de QZP"

1.5. Idade



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

1.6. Género



1 = "Masculino"
2 = "Feminino"

II – A prática docente

2.1. Conhece os aspetos a melhorar no agrupamento, referenciados na última avaliação externa?

- 1 = "Desconheço"
- 2 = "Conheço Poucos"
- 3 = "Conheço a maior parte"
- 4 = "Conheço-os perfeitamente"

2.2. Conhece as metas constantes do projeto educativo do agrupamento?

- 1 = "Desconheço"
- 2 = "Conheço poucas"
- 3 = "Conheço a maior parte"
- 4 = "Conheço-as perfeitamente"

2.3. Orienta a sua prática docente no sentido de alcançar as metas do agrupamento?

- 1 = "Não oriento"
- 2 = "Oriento Pouco"
- 3 = "Oriento bastante"
- 4 = "Oriento sempre"

2.4. Como classifica a sua participação no Plano Anual de Atividades do agrupamento?

- 1 = "Nula"
- 2 = "Fraca"
- 3 = "Boa"
- 4 = "Muito boa"
- 5 = "Excelente"

2.5. Na sua prática letiva promove com os seus alunos trabalho individual; trabalho de grupo; método expositivo; debate orientado, momentos de reflexão.

- 0 = "Nunca"
- 1 = "Algumas vezes"
- 2 = "Bastantes vezes"
- 3 = "Sempre"

2.6. Como classifica o seu comprometimento individual com processos de regulação e melhoria da prática docente? (Avaliação externa, autoavaliação, supervisão pedagógica, etc.)

1 = "Muito fraca"
2 = "Fraca"
3 = "Boa"
4 = "Muito Boa"
5 = "excelente"

III – A liderança do agrupamento

(todas as questões foram codificadas da mesma forma)

3.1. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos físicos?

3.2. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos humanos?

3.3. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para mobilizar a partilha de ideias?

3.4. Como classifica o clima relacional existente entre a liderança do agrupamento e os professores?

1 = "Muito fraca"
2 = "Fraca"
3 = "Boa"
4 = "Muito Boa"
5 = "Excelente"

IV – A dinâmica do agrupamento

4.1. Como classifica o comprometimento do agrupamento com a comunidade? (Combate às desigualdades sociais, criação de novas oportunidades de formação, preparação para a vida ativa, etc.)

1 = "Muito fraco"
2 = "Fraco"
3 = "Bom"
4 = "Muito Bom"
5 = "Excelente"

4.2. Tem conhecimento de um plano de formação contínua para os docentes, elaborado de acordo com os objetivos e metas do agrupamento?

0 = "Não"
1 = "Sim"

(os itens 4.3., 4.4. e 4.5. estão codificados de igual forma)

4.3. Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento?

4.4. Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento e os diferentes órgãos de gestão intermédia?

4.5. Como classifica o trabalho colaborativo entre os professores do agrupamento?

1 = "Muito fraco"
2 = "Fraco"
3 = "Bom"
4 = "Muito Bom"
5 = "Excelente"

4.6. Os professores do agrupamento cultivam uma postura reflexiva relativamente a: (Resultados da avaliação externa do agrupamento; Resultados da avaliação interna dos alunos; Resultados da avaliação externa dos alunos; Desempenho de cada conselho de diretores de turma; Desempenho de cada conselho de turma; Desempenho de cada departamento.)

0 = "Nunca"
1 = "Algumas vezes"
2 = "Bastantes vezes"
3 = "Sempre"

4.7. Os professores do agrupamento desenvolvem algum do seu trabalho baseado em: (Investigação-ação; Trabalho de projeto)

-1 = "Desconheço"
0 = "Nunca"
1 = "Algumas vezes"
2 = "Bastantes vezes"
3 = "Sempre"

4.8. No agrupamento, existe a prática de observação de aulas entre pares?

0 = "Não"
1 = "Sim, de forma espontânea"
2 = "Sim, de forma obrigatória"

4.9. Como classifica o comprometimento do agrupamento com processos de regulação e melhoria? (Avaliação externa, autoavaliação, supervisão pedagógica, etc.)

1 = "Muito fraco"
2 = "Fraco"
3 = "Bom"
4 = "Muito Bom"
5 = "Excelente"

4.10. Considera necessário introduzir algumas mudanças na dinâmica do agrupamento, através de uma ação concertada apoiada no diálogo, na reflexão, na avaliação e na formação contínua?

0 = "Não"
1 = "Sim"

V – Para terminar...

" (...) a democracia na escola tem de contar com a participação de todos, desde o momento da organização até à tomada de decisões." (Cabral, 2007, p.185)

5.1. Como identifica o agrupamento com a frase acima citada?

1 = "Não Identifico"
2 = "Muito Pouco"
3 = "Pouco"
4 = "Bastante"
5 = "Muitíssimo"

Tabelas de Frequências

Parte I – Alguns elementos de identificação

Statistics

	1.5. Idade	1.1. Tempo de Serviço	1.6. Gênero	1.4. Situação Profissional	1.2. Habilitações
Valid N	307	307	307	307	307
Missing	0	0	0	0	0

1.5. Idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Entre 20 e 30 anos	5	1,6	1,6	1,6
Entre 31 e 40 anos	83	27,0	27,0	28,7
Valid Entre 41 e 50 anos	124	40,4	40,4	69,1
Mais de 50 anos	95	30,9	30,9	100,0
Total	307	100,0	100,0	

1.1. Tempo de Serviço

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Até 5 anos	7	2,3	2,3	2,3
Entre 6 e 10 anos	16	5,2	5,2	7,5
Valid Entre 11 e 20 anos	108	35,2	35,2	42,7
Mais de 20 anos	176	57,3	57,3	100,0
Total	307	100,0	100,0	

1.6. Género

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Masculino	77	25,1	25,1	25,1
Valid Feminino	230	74,9	74,9	100,0
Total	307	100,0	100,0	

1.4. Situação Profissional

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Professor contratado	44	14,3	14,3	14,3
Professor deste quadro de agrupamento	210	68,4	68,4	82,7
Valid Professor de outro quadro de agrupamento	31	10,1	10,1	92,8
Professor de QZP	22	7,2	7,2	100,0
Total	307	100,0	100,0	

1.2. Habilitações

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Bacharelato	5	1,6	1,6	1,6
Licenciatura	202	65,8	65,8	67,4
Pós graduação ou formação especializada	37	12,1	12,1	79,5
Mestrado	60	19,5	19,5	99,0
Doutoramento	3	1,0	1,0	100,0
Total	307	100,0	100,0	

Tabela de correlações entre as questões relativas à democraticidade e as questões relativas à cultura de uma postura reflexiva (hipótese 1):

		4.6. Os professores do agrupamento cultivam uma postura reflexiva relativamente					
		aos resultados da avaliação externa do agrupamento	à avaliação interna dos alunos	à avaliação externa dos alunos	ao desempenho de cada conselho de diretores de turma	ao desempenho de cada conselho de turma	ao desempenho de cada departamento
3.1. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos físicos?	Pearson Correlation	,283**	,275**	,270**	,286**	,314**	,235**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	307	307	307	307	307	307
3.2. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos humanos?	Pearson Correlation	,232**	,273**	,252**	,335**	,336**	,268**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	307	307	307	307	307	307
3.3. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para mobilizar a partilha de ideias?	Pearson Correlation	,222**	,222**	,249**	,296**	,323**	,283**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	307	307	307	307	307	307
3.4. Como classifica o clima relacional existente entre a liderança do agrupamento e os professores?	Pearson Correlation	,211**	,222**	,251**	,306**	,339**	,288**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	307	307	307	307	307	307

		4.6. Os professores do agrupamento cultivam uma postura reflexiva relativamente					
		aos resultados da avaliação externa do agrupamento	à avaliação interna dos alunos	à avaliação externa dos alunos	ao desempenho de cada conselho de diretores de turma	ao desempenho de cada conselho de turma	ao desempenho de cada departamento
4.1. Como classifica o comprometimento do agrupamento com a comunidade?	Pearson Correlation	,398**	,357**	,355**	,366**	,382**	,337**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	307	307	307	307	307	307
4.2. Tem conhecimento de um plano de formação contínua para os docentes, elaborado de acordo com os objetivos e metas do agrupamento?	Pearson Correlation	,248**	,176**	,178**	,166**	,167**	,171**
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,002	,003	,003	,003
	N	307	307	307	307	307	307
4.3. Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento?	Pearson Correlation	,245**	,205**	,200**	,213**	,226**	,193**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,001
	N	307	307	307	307	307	307
4.4. Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento e os diferentes órgãos de gestão intermédia?	Pearson Correlation	,334**	,332**	,334**	,317**	,320**	,334**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	307	307	307	307	307	307
5.1. Como identifica o	Pearson Correlation	,279**	,293**	,279**	,350**	,332**	,287**

		4.6. Os professores do agrupamento cultivam uma postura reflexiva relativamente					
		aos resultados da avaliação externa do agrupamento	à avaliação interna dos alunos	à avaliação externa dos alunos	ao desempenho de cada conselho de diretores de turma	ao desempenho de cada conselho de turma	ao desempenho de cada departamento
agrupamento com a frase acima citada?	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	307	307	307	307	307	307
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).							
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).							

Tabela de correlações entre as questões relativas à democraticidade e as questões relativas à existência de práticas pedagógicas diversificadas (hipótese 2):

		2.5. Na sua prática letiva promove com os seus alunos					4.7.Os professores do agrupamento desenvolvem algum do seu trabalho baseado em		4.8. No agrupamento, existe a prática de observação de aulas entre pares?
		trabalho individual	trabalho de grupo	o método expositivo	o debate orientado	momentos de reflexão	Investigação-ação	Trabalho de Projeto	
3.1. Como classifica a à capacidade para gerir os recursos físicos?	Pearson Correlation	,070	,118*	,086	,117*	,154**	,134*	,095	,078
	Sig. (2-tailed)	,221	,038	,133	,041	,007	,019	,095	,174
	N	307	307	307	307	307	307	307	307
3.2. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos humanos?	Pearson Correlation	,061	,107	,039	,057	,108	,207**	,193**	,115*
	Sig. (2-tailed)	,286	,061	,492	,322	,058	,000	,001	,044
	N	307	307	307	307	307	307	307	307
3.3. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para mobilizar a partilha de ideias?	Pearson Correlation	,052	,152*	,051	,116*	,161**	,257**	,203**	,131*
	Sig. (2-tailed)	,368	,007	,370	,043	,005	,000	,000	,021
	N	307	307	307	307	307	307	307	307
3.4. Como classifica o clima relacional	Pearson Correlation	,124*	,095	,089	,032	,085	,157**	,121*	,077
	Sig. (2-tailed)	,029	,097	,119	,577	,136	,006	,035	,178

		2.5. Na sua prática letiva promove com os seus alunos					4.7.Os professores do agrupamento desenvolvem algum do seu trabalho baseado em		4.8. No agrupamento, existe a prática de observação de aulas entre pares?
		trabalho individual	trabalho de grupo	o método expositivo	o debate orientado	momentos de reflexão	Investigação-ação	Trabalho de Projeto	
existente entre a liderança do agrupamento e os professores?	N	307	307	307	307	307	307	307	307
4.1. Como classifica o comprometimento do agrupamento com a comunidade?	Pearson Correlation	,058	,105	,108	,113*	,193**	,293**	,201**	,117*
	Sig. (2-tailed)	,315	,067	,059	,047	,001	,000	,000	,041
	N	307	307	307	307	307	307	307	307
4.2. Tem conhecimento de um plano de formação contínua para os docentes, elaborado de acordo com os objetivos e metas do agrupamento?	Pearson Correlation	,016	,040	,042	-,072	,038	,110	,102	,123*
	Sig. (2-tailed)	,784	,483	,461	,210	,510	,055	,075	,031
	N	307	307	307	307	307	307	307	307
4.3.Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento?	Pearson Correlation	,113*	,055	-,008	,055	,125*	,111	,153**	,083
	Sig. (2-tailed)	,048	,338	,886	,335	,029	,052	,007	,149
	N	307	307	307	307	307	307	307	307

		2.5. Na sua prática letiva promove com os seus alunos					4.7.Os professores do agrupamento desenvolvem algum do seu trabalho baseado em		4.8. No agrupamento, existe a prática de observação de aulas entre pares?
		trabalho individual	trabalho de grupo	o método expositivo	o debate orientado	momentos de reflexão	Investigação-ação	Trabalho de Projeto	
4.4.Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento e os diferentes órgãos de gestão intermédia?	Pearson Correlation	,058	,043	,014	,053	,105	,154**	,139*	,079
	Sig. (2-tailed)	,309	,453	,801	,352	,067	,007	,015	,168
	N	307	307	307	307	307	307	307	307
5.1. Como identifica o agrupamento com a frase acima citada?	Pearson Correlation	,097	,115*	-,044	,027	,131*	,188**	,183**	,082
	Sig. (2-tailed)	,088	,044	,444	,637	,022	,001	,001	,152
	N	307	307	307	307	307	307	307	307

Tabela de correlações entre as questões relativas à democraticidade e as questões relativas à existência de práticas pedagógicas colaborativas (hipótese 3):

		2.2. Conhece as metas constantes do projeto do agrupamento?	2.3. Orienta a sua prática no sentido de alcançar as metas do agrupamento?	2.1. Conhece os aspetos a melhorar no agrupamento, referenciado na última avaliação externa?	2.4. Como classifica a sua participação no Plano Anual de Atividades?	4.5. Como classifica o trabalho colaborativo entre os professores do agrupamento?
3.1. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos físicos?	Pearson Correlation	,060	,239**	,117*	,282**	,386**
	Sig. (2-tailed)	,292	,000	,040	,000	,000
	N	307	307	307	307	307
3.2. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos humanos?	Pearson Correlation	,103	,201**	,179**	,308**	,448**
	Sig. (2-tailed)	,071	,000	,002	,000	,000
	N	307	307	307	307	307
3.3. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para mobilizar a partilha de ideias?	Pearson Correlation	,093	,188**	,095	,278**	,483**
	Sig. (2-tailed)	,104	,001	,096	,000	,000
	N	307	307	307	307	307
3.4. Como classifica o clima relacional existente entre a liderança do agrupamento e os professores?	Pearson Correlation	,060	,093	,134*	,290**	,393**
	Sig. (2-tailed)	,292	,105	,019	,000	,000
	N	307	307	307	307	307

		2.2. Conhece as metas constantes do projeto do agrupamento?	2.3. Orienta a sua prática no sentido de alcançar as metas do agrupamento?	2.1. Conhece os aspetos a melhorar no agrupamento, referenciado na última avaliação externa?	2.4. Como classifica a sua participação no Plano Anual de Atividades?	4.5. Como classifica o trabalho colaborativo entre os professores do agrupamento?
4.1. Como classifica o comprometimento do agrupamento com a comunidade?	Pearson Correlation	-,038	,181**	,175**	,238**	,402**
	Sig. (2-tailed)	,512	,001	,002	,000	,000
	N	307	307	307	307	307
4.2. Tem conhecimento de um plano de formação contínua para os docentes, elaborado de acordo com os objetivos e metas do agrupamento?	Pearson Correlation	,026	,058	,129*	,183**	,211**
	Sig. (2-tailed)	,647	,308	,023	,001	,000
	N	307	307	307	307	307
4.3. Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento?	Pearson Correlation	-,045	,112*	,071	,226**	,570**
	Sig. (2-tailed)	,437	,049	,213	,000	,000
	N	307	307	307	307	307
4.4. Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento e os diferentes órgãos de gestão intermédia?	Pearson Correlation	-,017	,153**	,162**	,241**	,572**
	Sig. (2-tailed)	,766	,007	,004	,000	,000
	N	307	307	307	307	307
5.1. Como identifica o agrupamento com a frase	Pearson Correlation	,012	,154**	,082	,257**	,429**
	Sig. (2-tailed)	,836	,007	,152	,000	,000

		2.2. Conhece as metas constantes do projeto do agrupamento?	2.3. Orienta a sua prática no sentido de alcançar as metas do agrupamento?	2.1. Conhece os aspectos a melhorar no agrupamento, referenciado na última avaliação externa?	2.4. Como classifica a sua participação no Plano Anual de Atividades?	4.5. Como classifica o trabalho colaborativo entre os professores do agrupamento?
acima citada?	N	307	307	307	307	307

Tabela de correlações entre as questões relativas à democraticidade e as questões relativas à abertura face à inovação de práticas (hipótese 4):

		2.6. Como classifica o seu comprometimento individual com processos de regulação e melhoria da prática docente?	4.9. Como classifica o comprometimento do agrupamento com processos de regulação e melhoria?	4.10. Considera necessário introduzir algumas mudanças na dinâmica do agrupamento, através de uma ação concertada apoiada no diálogo, na reflexão, na avaliação e na formação contínua?
3.1. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos físicos?	Pearson Correlation	,180**	,435**	-,254**
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000
	N	307	307	307
3.2. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos humanos?	Pearson Correlation	,193**	,471**	-,250**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000
	N	307	307	307
3.3. Como classifica a liderança do agrupamento no	Pearson Correlation	,130*	,529**	-,270**
	Sig. (2-tailed)	,023	,000	,000

		2.6. Como classifica o seu comprometimento individual com processos de regulação e melhoria da prática docente?	4.9. Como classifica o comprometimento do agrupamento com processos de regulação e melhoria?	4.10. Considera necessário introduzir algumas mudanças na dinâmica do agrupamento, através de uma ação concertada apoiada no diálogo, na reflexão, na avaliação e na formação contínua?
que respeita à capacidade para mobilizar a partilha de ideias?	N	307	307	307
3.4. Como classifica o clima relacional existente entre a liderança do agrupamento e os professores?	Pearson Correlation	,120*	,454**	-,286**
	Sig. (2-tailed)	,035	,000	,000
	N	307	307	307
4.1. Como classifica o comprometimento do agrupamento com a comunidade?	Pearson Correlation	,129*	,451**	-,293**
	Sig. (2-tailed)	,023	,000	,000
	N	307	307	307
4.2. Tem conhecimento de um plano de formação contínua para os docentes, elaborado de acordo com os objetivos e metas do agrupamento?	Pearson Correlation	,059	,323**	-,058
	Sig. (2-tailed)	,300	,000	,314
	N	307	307	307

		2.6. Como classifica o seu comprometimento individual com processos de regulação e melhoria da prática docente?	4.9. Como classifica o comprometimento do agrupamento com processos de regulação e melhoria?	4.10. Considera necessário introduzir algumas mudanças na dinâmica do agrupamento, através de uma ação concertada apoiada no diálogo, na reflexão, na avaliação e na formação contínua?
4.3. Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento?	Pearson Correlation	,116*	,398**	-,250**
	Sig. (2-tailed)	,042	,000	,000
	N	307	307	307
4.4. Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento e os diferentes órgãos de gestão intermédia?	Pearson Correlation	,122*	,527**	-,281**
	Sig. (2-tailed)	,033	,000	,000
	N	307	307	307
5.1. Como identifica o agrupamento com a frase acima citada?	Pearson Correlation	,102	,477**	-,282**
	Sig. (2-tailed)	,074	,000	,000
	N	307	307	307

Tabela de correlações entre todas as questões relativas às partes II, III, IV e V, e as questões relativas à parte I:

		1.5. Idade	1.1. Tempo de Serviço	1.6. Gênero	1.4. Situação Profissional	1.2. Habilitações
3.1. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos físicos?	Pearson Correlation	-,050	,036	,097	-,021	-,019
	Sig. (2-tailed)	,386	,532	,091	,720	,734
	N	307	307	307	307	307
3.2. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos humanos?	Pearson Correlation	,028	,087	,054	-,008	-,007
	Sig. (2-tailed)	,626	,127	,347	,886	,906
	N	307	307	307	307	307
3.3. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para mobilizar a partilha de ideias?	Pearson Correlation	-,009	,034	,022	-,078	-,011
	Sig. (2-tailed)	,878	,553	,698	,171	,853
	N	307	307	307	307	307
3.4. Como classifica o clima relacional existente entre a liderança do agrupamento e os professores?	Pearson Correlation	-,028	,043	,020	-,063	,040
	Sig. (2-tailed)	,623	,449	,729	,273	,490
	N	307	307	307	307	307
4.1. Como classifica o comprometimento do agrupamento com a comunidade?	Pearson Correlation	-,018	-,017	-,008	-,064	,043
	Sig. (2-tailed)	,753	,773	,888	,266	,449
	N	307	307	307	307	307
4.2. Tem conhecimento de um plano de formação contínua para os docentes, do agrupamento?	Pearson Correlation	,007	-,034	-,051	,064	,082
	Sig. (2-tailed)	,904	,548	,372	,262	,151
	N	307	307	307	307	307
4.3. Como classifica	Pearson	-,026	,025	,108	,045	,083

		1.5. Idade	1.1. Tempo de Serviço	1.6. Gênero	1.4. Situação Profissional	1.2. Habilitações
3.1. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos físicos?	Pearson Correlation	-,050	,036	,097	-,021	-,019
	Sig. (2-tailed)	,386	,532	,091	,720	,734
	N	307	307	307	307	307
o clima relacional entre os professores do agrupamento?	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	,656	,657	,059	,434	,148
	N	307	307	307	307	307
4.4. Como classifica o clima relacional entre os professores do agrupamento e os diferentes órgãos de gestão intermédia?	Pearson Correlation	-,045	-,006	,116*	,034	,053
	Sig. (2-tailed)	,429	,911	,043	,553	,358
	N	307	307	307	307	307
5.1. Como identifica o agrupamento com a frase acima citada?	Pearson Correlation	-,030	,040	,017	,000	,064
	Sig. (2-tailed)	,598	,489	,768	,998	,267
	N	307	307	307	307	307
2.6. Como classifica o seu comprometimento individual com processos de regulação e melhoria da prática docente?	Pearson Correlation	-,049	-,015	-,003	,054	,245**
	Sig. (2-tailed)	,390	,792	,954	,348	,000
	N	307	307	307	307	307
4.9. Como classifica o comprometimento do agrupamento com processos de regulação e melhoria?	Pearson Correlation	-,075	-,018	,068	,051	,000
	Sig. (2-tailed)	,193	,747	,234	,373	1,000
	N	307	307	307	307	307
4.10. Considera necessário introduzir algumas mudanças na avaliação e na formação contínua?	Pearson Correlation	,023	,015	-,098	,045	,082
	Sig. (2-tailed)	,686	,788	,085	,437	,153
	N	307	307	307	307	307
2.2. Conhece as metas constantes do projeto do agrupamento?	Pearson Correlation	,080	,032	-,044	,004	,023
	Sig. (2-tailed)	,163	,579	,442	,941	,690
	N	307	307	307	307	307

		1.5. Idade	1.1. Tempo de Serviço	1.6. Gênero	1.4. Situação Profissional	1.2. Habilitações
3.1. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos físicos?	Pearson Correlation	-,050	,036	,097	-,021	-,019
	Sig. (2-tailed)	,386	,532	,091	,720	,734
	N	307	307	307	307	307
2.3. Orienta a sua prática no sentido de alcançar as metas do agrupamento?	Pearson Correlation	,026	,104	,176**	,108	,056
	Sig. (2-tailed)	,652	,068	,002	,058	,330
	N	307	307	307	307	307
2.1. Conhece os aspetos a melhorar no agrupamento, referenciado na última avaliação externa?	Pearson Correlation	,162**	,295**	,027	,126*	,104
	Sig. (2-tailed)	,005	,000	,638	,027	,070
	N	307	307	307	307	307
2.4. Como classifica a sua participação no Plano Anual de Atividades?	Pearson Correlation	-,081	,029	-,022	,049	,117*
	Sig. (2-tailed)	,157	,610	,699	,387	,040
	N	307	307	307	307	307
2.5.1. Na sua prática letiva promove com os seus alunos trabalho individual	Pearson Correlation	,092	,091	,123*	-,091	,052
	Sig. (2-tailed)	,106	,111	,032	,110	,360
	N	307	307	307	307	307
2.5.2. Na sua prática letiva promove com os seus alunos trabalho de grupo	Pearson Correlation	-,038	-,065	,060	-,025	,025
	Sig. (2-tailed)	,510	,257	,296	,668	,661
	N	307	307	307	307	307
4.6.1. Os professores do agrupamento cultivam uma postura reflexiva relativamente aos resultados da avaliação externa do agrupamento	Pearson Correlation	-,003	,034	,207**	,089	-,028
	Sig. (2-tailed)	,953	,554	,000	,118	,628
	N	307	307	307	307	307
4.6.2. Os professores do agrupamento	Pearson Correlation	,040	,092	,167**	,080	-,024
	Sig. (2-tailed)	,488	,107	,003	,162	,673

		1.5. Idade	1.1. Tempo de Serviço	1.6. Gênero	1.4. Situação Profissional	1.2. Habilitações
3.1. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos físicos? cultivam uma postura reflexiva relativamente à avaliação interna dos alunos	Pearson Correlation	-,050	,036	,097	-,021	-,019
	Sig. (2-tailed)	,386	,532	,091	,720	,734
	N	307	307	307	307	307
	tailed)					
	N	307	307	307	307	307
4.6.3. Os professores do agrupamento cultivam uma postura reflexiva relativamente à avaliação externa dos alunos	Pearson Correlation	,037	,088	,153**	,097	,024
	Sig. (2-tailed)	,520	,123	,007	,090	,671
	N	307	307	307	307	307
4.6.4. Os professores do agrupamento cultivam uma postura reflexiva relativamente ao desempenho de cada conselho de diretores de turma	Pearson Correlation	-,006	,009	,128*	,071	-,012
	Sig. (2-tailed)	,917	,877	,025	,218	,836
	N	307	307	307	307	307
4.6.5. Os professores do agrupamento cultivam uma postura reflexiva relativamente ao desempenho de cada conselho de turma	Pearson Correlation	,041	,042	,119*	,050	-,026
	Sig. (2-tailed)	,473	,461	,037	,378	,655
	N	307	307	307	307	307
4.6.6. Os professores do agrupamento cultivam uma postura reflexiva relativamente ao desempenho de cada departamento	Pearson Correlation	,012	,063	,151**	,109	-,019
	Sig. (2-tailed)	,828	,271	,008	,055	,740
	N	307	307	307	307	307
4.7.1. Os	Pearson	,033	-,002	-,007	-,014	-,051

		1.5. Idade	1.1. Tempo de Serviço	1.6. Gênero	1.4. Situação Profissional	1.2. Habilitações
3.1. Como classifica a liderança do agrupamento no que respeita à capacidade para gerir os recursos físicos?	Pearson Correlation	-,050	,036	,097	-,021	-,019
	Sig. (2-tailed)	,386	,532	,091	,720	,734
	N	307	307	307	307	307
professores do agrupamento desenvolvem algum do seu trabalho baseado em Investigação-ação	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	,565	,975	,906	,804	,373
	N	307	307	307	307	307
4.7.2. Os professores do agrupamento desenvolvem algum do seu trabalho baseado em Trabalho de Projeto	Pearson Correlation	,071	,011	,001	,015	-,137*
	Sig. (2-tailed)	,217	,848	,988	,793	,016
	N	307	307	307	307	307
4.8. No agrupamento, existe a prática de observação de aulas entre pares?	Pearson Correlation	-,006	,057	,071	,026	-,020
	Sig. (2-tailed)	,913	,316	,216	,645	,730
	N	307	307	307	307	307
2.5.3. Na sua prática letiva promove com os seus alunos o método expositivo	Pearson Correlation	,021	,044	-,033	-,025	,020
	Sig. (2-tailed)	,715	,442	,569	,657	,722
	N	307	307	307	307	307
2.5.4. Na sua prática letiva promove com os seus alunos o debate orientado	Pearson Correlation	,028	,013	,164**	-,034	-,021
	Sig. (2-tailed)	,622	,824	,004	,556	,715
	N	307	307	307	307	307
2.5.5. Na sua prática letiva promove com os seus alunos momentos de reflexão	Pearson Correlation	,097	,024	,105	-,030	,101
	Sig. (2-tailed)	,089	,674	,066	,601	,078
	N	307	307	307	307	307
4.5. Como classifica o trabalho colaborativo entre os professores do agrupamento?	Pearson Correlation	-,013	-,032	,080	,026	-,035
	Sig. (2-tailed)	,815	,580	,163	,646	,537
	N	307	307	307	307	307

ANEXO VII

Este anexo encontra-se em suporte digital.