

**RUI ISAQUE GONÇALVES DA ASCENSÃO FONSECA**

**SUPERVISÃO EM COMUNIDADE APRENDENTE  
NA PERSPETIVA DOS SUPERVISORES**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra**

**Universidade Lusófona do Porto**

**Instituto de Educação**

**Porto**

**2013**



**RUI ISAQUE GONÇALVES DA ASCENSÃO FONSECA**

**SUPERVISÃO EM COMUNIDADE APRENDENTE  
NA PERSPETIVA DOS SUPERVISORES**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica, conferido pela Universidade Lusófona do Porto

**Orientadora: Prof.ª Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra**

**Universidade Lusófona do Porto**

**Instituto de Educação**

**Porto**

**2013**

## **EPIGRAFE**

### **Homem**

Inútil definir este animal aflito.  
Nem palavras,  
nem cinzéis,  
nem acordes,  
nem pincéis  
são gargantas deste grito.  
Universo em expansão.  
Pincelada de zarcão  
desde mais infinito a menos infinito.

António Gedeão (2001, p. 10)

## **DEDICATÓRIA**

*Por uma Escola Emancipada, Aprendente e Democrática.*

## **AGRADECIMENTOS**

A todos a que de uma forma mobilizadora, afetiva e intelectualmente desafiadora, contribuíram para o meu envolvimento neste projeto, expresso um reconhecimento particular:

- à Universidade Lusófona do Porto, em especial à Diretora do Instituto de Educação, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pelo desafio e incentivo;
- à Orientadora deste Mestrado, Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra, pela dedicação, trabalho árduo, orientação e assertividade;
- aos docentes de Mestrado, pela formação e paixão com que desempenham a sua profissão;
- a todos os colegas de Mestrado, pelo ambiente de trabalho e partilha de vivências e experiências;
- à Direção e aos Supervisores da Escola em estudo, que constituíram o contexto do caso em estudo, por autorizarem a realização desta investigação e pela forma como se envolveram e participaram na recolha de dados;

Por fim, agradeço à Carla por me ter envolvido na realização deste Mestrado.

## RESUMO

O projeto que se apresenta tem como finalidade averiguar se o exercício da Supervisão numa Escola secundária com 3.º ciclo, na perspetiva dos Supervisores, contribui para o desenvolvimento de uma comunidade aprendente de professores.

O estudo conjuga perspetivas de diversos autores, entre os quais destacamos Alarcão (2009), Alarcão e Roldão (2008), Alarcão e Tavares (2010), Ferreira e Flores (2012), Hargreaves e Shirley (2009), Oliveira-Formosinho (2009), Pawlas e Oliva (2007), Senge (2000; 1990) e Vieira (2009). As teorias e investigações dos autores enunciados servem de base à revisão bibliográfica e fundamentam um perfil de Supervisores enquanto líderes educativos, equacionando a influência da Supervisão no desenvolvimento e transformação da dinâmica da Escola, como comunidade aprendente. Assim, são analisadas as representações dos Supervisores em relação ao exercício da Supervisão nos diferentes cargos e funções supervisivas na Escola, e a sua evolução, nos últimos cinco anos, no contexto da avaliação do desempenho docente. A investigação decorreu numa Escola do concelho de Santo Tirso, com utilização de procedimentos metodológicos mistos, qualitativos e quantitativos. Como estratégia qualitativa, analisaram-se os documentos orientadores da Escola. Como estratégia quantitativa, foram analisados inquéritos por questionário, aplicados aos Supervisores da Escola.

Como conclusão, constata-se uma perceção positiva da Supervisão formativa entre pares, apesar da confirmação de constrangimentos, relacionados com uma Supervisão meramente avaliativa do desempenho docente. A ação supervisiva, assente em práticas democráticas de trabalho colaborativo e refletido, é valorizada, e considerada essencial, para o desenvolvimento da escola enquanto comunidade aprendente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Supervisão; Supervisores; professores; desenvolvimento; comunidade aprendente.

## ABSTRACT

This study aims at finding out whether or not supervision in a secondary school, on the perspective of Supervisors, contributes to the development of a learning community of teachers.

The study combines the perspectives of different authors, among whom Alarcão (2009), Alarcão and Roldão (2008), Alarcão and Tavares (2010), Ferreira and Flores (2012), Hargreaves and Shirley (2009), Oliveira-Formosinho (2009), Pawlas and Oliva (2007), Senge (2000; 1990) and Vieira (2009). The theories and investigations of these authors are the basis for the literature review and they justify a profile of Supervisors as educational leaders. They substantiate the influence of Supervisors in the development and remaking of the school dynamics as a learning community. Moreover, this study describes the way supervisors see themselves when assuming the different supervising positions and tasks in the school now and during the last five years, having in mind the teacher's performance appraisal. The research took place in a school in Santo Tirso, using mixed methodological procedures, qualitative and quantitative. Not only did we analyze the guiding documents of the school, but also the results of the questionnaire addressed to the school supervisors.

In conclusion, it is evident a positive perception of a peer formative supervision in context in spite of confirming the constraints related to the practice of individual assessment of a teacher's performance. The act of supervising, based on democratic practices of collaborative and reflective work, is valued, and essential, for the development of the school as a learning community.

**KEYWORDS:** Supervision; Supervisors; teachers; development; learner community.

## ABREVIATURAS E SIGLA

Cap.	Capítulo
Cf.	Conforme
p.	Página
pp.	Páginas
ADD	Avaliação de Desempenho Docente
CCAD	Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho
CG	Conselho Geral
Coord.	Coordenadores
DL	Decreto-Lei
DOE	Documentos Orientadores da Escola
Dt	Diretores de Turma
DR	Decreto Regulamentar
ECD	Estatuto da Carreira Docente
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
PAA	Plano Anual de Atividades
PEE	Projeto Educativo de Escola
PISA	Programme for International Student Assessment
QE	Quadro de Escola
QZP	Quadro de Zona Pedagógica
RI	Regulamento Interno

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	16
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	21
CAPÍTULO I – SUPERVISÃO EM COMUNIDADE APRENDENTE.....	22
1. CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO.....	22
1.1. Génese da Supervisão educativa.....	22
1.2. Cenários e práticas de Supervisão .....	24
1.3. Da Supervisão individual à Escola aprendizente.....	26
2. SUPERVISÃO E FORMAÇÃO EM COMUNIDADE APRENDENTE.....	27
2.1. Supervisão e formação contínua.....	28
2.2. Supervisão, formação e investigação-ação .....	29
2.3. A Escola como comunidade aprendizente.....	30
3. SÍNTESE DO CAPÍTULO I .....	34
CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DOCENTE E AÇÃO SUPERVISIVA.....	36
1. ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO .....	36
1.1. Modalidades de Formação docente .....	37
1.2. Supervisão e carreira docente .....	38
1.3. Domínios da avaliação de desempenho docente.....	40
1.4. Interrelação dos domínios da avaliação da Escola e dos docentes .....	42
2. SUPERVISORES E COORDENAÇÃO DA AÇÃO SUPERVISIVA.....	44
2.1. Estruturas de coordenação educativa e Supervisão pedagógica.....	44
2.2. Docência e funções supervisivas .....	46
2.3. Funções e competências do Supervisor .....	49
2.4. Supervisor como líder em comunidade aprendizente.....	51
3. SÍNTESE DO CAPÍTULO II.....	53
CAPÍTULO III – CONSTRANGIMENTOS E POTENCIALIDADES DA SUPERVISÃO EM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO DOCENTE.....	54
1. PROBLEMAS E POTENCIALIDADES DA AÇÃO SUPERVISIVA.....	54
1.1. Problemas atuais da Supervisão.....	54

1.2. Potencialidades da ação supervisiva .....	58
1.2.1. Emancipação supervisiva.....	59
1.2.2. Desenvolvimento de programas supervisivos .....	60
2. SÍNTESE DO CAPÍTULO III.....	63
PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	64
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DO CASO EM ESTUDO .....	65
1. INTRODUÇÃO .....	65
2. TIPIFICAÇÃO METODOLÓGICA .....	65
2.1. A problemática do estudo .....	65
2.2. A pergunta de partida.....	66
2.3. Hipóteses do estudo .....	67
2.4. Os objetivos do estudo.....	67
2.5. Opções e estratégias metodológicas .....	68
2.6. Fontes e recolha de dados .....	69
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	71
3.1. Contexto histórico, geográfico e social .....	71
3.2. Contexto institucional.....	73
3.3. A amostra.....	74
3.4. Funções dos professores Supervisores .....	75
3.5. Análise das metas da Escola .....	78
3.6. Análise dos documentos de autoavaliação .....	79
CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	81
1. INTRODUÇÃO .....	81
2. A CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO .....	81
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO .....	82
3.1. Identificação dos respondentes .....	82
3.2. Importância dos DOE .....	90
3.3. Participação na concretização dos DOE.....	94
3.4. Participação na implementação dos DOE.....	97
3.5. Formação para o exercício do cargo de Supervisor .....	99

3.6. Influência da Legislação na prática supervisiva .....	101
3.7. Exercício do cargo de Supervisor .....	106
3.8. Exercício do cargo de Supervisor como transformação individual e coletiva.....	112
3.9. Influência da Supervisão na comunidade de professores .....	117
3.10. Evolução da Supervisão na Escola nos últimos 5 anos .....	122
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	128
CONCLUSÕES .....	133
BIBLIOGRAFIA .....	140

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos constrangimentos das práticas supervisivas .....	58
Quadro 2 – Síntese sobre as potencialidades da ação supervisiva. ....	62
Quadro 3 – Estruturas de coordenação e Supervisão da Escola .....	76
Quadro 4 – Metas da Escola .....	78
Quadro 5 – Documentos de autoavaliação da Escola.....	79

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Inquiridos por grupo de Supervisores.....	75
Tabela 2 – Análise categorial do RI da Escola em estudo.....	77
Tabela 3 – Sexo dos respondentes por grupo de Supervisores.....	83
Tabela 4 – Intervalos de idades dos respondentes por grupo de Supervisores.....	84
Tabela 5 – Tempo de serviço na Escola dos respondentes por grupo de Supervisores.....	85
Tabela 6 – Escalão/Índice de vencimento por grupo de Supervisores .....	87
Tabela 7 – Grupos de Supervisão .....	90
Tabela 8 – Importância do PEE para os Supervisores.....	90
Tabela 9 – Importância do RI para os Supervisores .....	91
Tabela 10 – Importância do PAA para os Supervisores .....	91
Tabela 11 – Importância da ADD para os Supervisores .....	92
Tabela 12 – Importância do PEE por grupos de Supervisores .....	92
Tabela 13 – Importância do RI por grupos de Supervisores .....	93
Tabela 14 – Importância do PAA por grupos de Supervisores .....	93
Tabela 15 – Importância dos documentos da ADD por grupos de Supervisores .....	93
Tabela 16 – Conceção individual dos DOE.....	94
Tabela 17 – Médias de conceção dos DOE .....	94
Tabela 18 – Realização individual dos DOE.....	95
Tabela 19 – Médias de realização dos DOE.....	95
Tabela 20 – Avaliação individual dos DOE .....	96
Tabela 21 – Médias de Avaliação dos DOE.....	96
Tabela 22 – Dinamização da participação dos professores na conceção dos DOE.....	97
Tabela 23 – Médias da dinamização da participação dos professores na conceção dos DOE.....	97
Tabela 24 – Dinamização da participação dos professores na realização dos DOE .....	98
Tabela 25 – Médias da dinamização da participação dos professores na realização dos DOE.....	98
Tabela 26 – Dinamização da participação dos professores na avaliação e reflexões das orientações dos DOE .....	98
Tabela 27 – Médias da dinamização da participação dos professores na avaliação e reflexões das orientações dos DOE.....	98
Tabela 28 – Formação realizada por grupo de Supervisores para o exercício do cargo .....	100
Tabela 29 – Preparação necessária para o exercício do cargo de Supervisor.....	100

Tabela 30 – Influência da legislação na prática supervisiva .....	102
Tabela 31 – Influência da legislação no desenvolvimento do professor .....	102
Tabela 32 – Influência da legislação no envolvimento dos professores em atividades .....	103
Tabela 33 – Influência da legislação no desenvolvimento da Escola como comunidade aprendente supervisiva .....	103
Tabela 34 – Influência da legislação no trabalho colaborativo e de partilha .....	104
Tabela 35 – Identificação na legislação da Supervisão e ADD.....	104
Tabela 36 – Síntese da influência da legislação na prática supervisiva .....	105
Tabela 37 – Liderança com recurso ao poder hierárquico.....	106
Tabela 38 – Promoção de práticas democráticas.....	107
Tabela 39 – Promoção de práticas colaborativas e de partilha.....	107
Tabela 40 – Ambientes solidários .....	108
Tabela 41 – Práticas formativas em exercício profissional .....	108
Tabela 42 – Acompanhamento das práticas educativas .....	109
Tabela 43 – Objetivos da Supervisão .....	109
Tabela 44 – Atitude indagadora e transformadora .....	109
Tabela 45 – Inovar e experimentar novas práticas .....	110
Tabela 46 – Síntese do exercício do cargo de Supervisor .....	110
Tabela 47 – Desenvolvimento das qualidades de Supervisor.....	112
Tabela 48 – Realização profissional.....	112
Tabela 49 – Satisfação profissional .....	113
Tabela 50 – Transformação da comunidade educativa .....	113
Tabela 51 – Sobrecarga de trabalho .....	114
Tabela 52 – Conflitos interpessoais.....	114
Tabela 53 – Exercício do cargo de Supervisor como transformação individual e coletiva....	115
Tabela 54 – Influência da Supervisão.....	117
Tabela 55 – Evolução da Supervisão nos últimos 5 anos.....	122

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Universo dos Supervisores .....	75
Gráfico 2 – Análise categorial do RI da Escola em estudo .....	77
Gráfico 3 – Sexo .....	83
Gráfico 4 – Sexo dos respondentes por grupo de Supervisores .....	83
Gráfico 5 – Intervalos de idades dos respondentes por grupo de Supervisores .....	84
Gráfico 6 – Respondentes por área disciplinar .....	85
Gráfico 7 – Tempo de serviço na carreira por grupo de Supervisores .....	86
Gráfico 8 – Escalão de vencimento .....	86
Gráfico 9 – Tempo de serviço na carreira segundo o escalão de vencimento .....	88
Gráfico 10 – Habilitações académicas por grupo de Supervisores .....	88
Gráfico 11 – Situação profissional por grupo de Supervisores .....	89
Gráfico 12 – Importância do PEE para os Supervisores .....	90
Gráfico 13 – Importância do RI para os Supervisores.....	91
Gráfico 14 – Importância do PAA para os Supervisores .....	91
Gráfico 15 – Importância da ADD para os Supervisores .....	92
Gráfico 16 – Concretização individual dos DOE .....	96
Gráfico 17 – Formação para o exercício do cargo de Supervisor .....	99
Gráfico 18 – Preparação necessária para o exercício do cargo de Supervisor .....	101
Gráfico 19 – Síntese da influência da legislação na prática supervisiva .....	105
Gráfico 20 – Efeitos da legislação no desenvolvimento de uma comunidade aprendiz.....	106
Gráfico 21 – Síntese do exercício do cargo de Supervisor.....	111
Gráfico 22 – Síntese do exercício da Supervisão por grupos supervisivos .....	111
Gráfico 23 – Exercício da Supervisão como transformação individual e coletiva.....	116
Gráfico 24 – Exercício da Supervisão, por grupo de Supervisores, como transformação individual e coletiva.....	116
Gráfico 25 – Influência da Supervisão .....	117
Gráfico 26 – Supervisores que identificam a ADD com a Supervisão .....	118
Gráfico 27 – Influência negativa do modelo de ADD (2010/2012) .....	119
Gráfico 28 – Motivos da influência negativa da Supervisão/ADD .....	120
Gráfico 29 – Características dos Supervisores para uma influência positiva da Supervisão ...	120
Gráfico 30 – Influência positiva da Supervisão na comunidade de professores .....	121
Gráfico 31 – Evolução da Supervisão nos últimos 5 anos por grupo de Supervisores .....	122

Gráfico 32 – Evolução da Supervisão nos últimos 5 anos .....	123
Gráfico 33 – aspetos positivos da evolução da Supervisão .....	123
Gráfico 34 – aspetos positivos da evolução da Supervisão nos últimos 5 anos .....	124
Gráfico 35 – aspetos negativos da evolução da Supervisão .....	125
Gráfico 36 – aspetos negativos da evolução da Supervisão nos últimos 5 anos .....	125
Gráfico 37 – Influência e evolução da Supervisão nos últimos 5 anos .....	127

## INTRODUÇÃO

“Teachers and schools learn best not by reading research reports, listening to speeches, or attending workshops, but by watching, listening to, and learning from each other in the very act of teaching itself. When making change, it is as important to build new relationships among people engaged in practice together as it is to spread new knowledge to them.”

Hargreaves e Shirley (2009, p. 99)

No século XXI, a Supervisão e a Avaliação constituem práticas omnipresentes na Escola portuguesa, condicionando o quotidiano das comunidades educativas.

Como é afirmado na epígrafe, a mudança em contexto Escolar passa por uma aprendizagem colaborativa, aberta e democrática, “learning from each other” (Hargreaves & Shirley, *ibidem*). Segundo Alarcão e Tavares (2010) e ainda Dewey (2007), uma Escola que ensina democracia terá de a exercer ela própria. “A democracia é sobre seres humanos que aceitam a responsabilidade pela sua vida e pela sua sociedade” (Riemen, 2012, p. 26). Este constitui o desafio central da ação supervisiva na Escola de hoje. A emancipação de abordagens normativas e prescritivas, com subsequente valorização de culturas de indagação, pensamento crítico e reflexivo, cooperação e aprendizagem em rede, poderá promover efetivas comunidades de aprendizagem entre professores e alunos, responsáveis pelos seus percursos de aprendizagem, de crescimento individual e coletivo, bem como pela sua autonomia (Ferreira & Flores, 2012; Hargreaves & Shirley, 2009).

Em consequência, há que considerar as características de uma ação supervisiva marcada por uma perspetiva ecológica, pois é influenciada e influencia os sistemas que a antecedem e a precedem. Da mesma forma, os comportamentos, atitudes e representações mentais são replicados bidirecionalmente, com maior predominância do macro para os microssistemas (Bronfenbrenner, 1979). Ou seja, a coerência é essencial, na concordância entre prática e conteúdos, e na verticalidade de interrelações coerentes, desde as práticas dos líderes supervisivos às práticas de ensino-aprendizagem dos alunos. Tal implica a assunção, por parte dos agentes educativos, de princípios e valores humanos, éticos e de justiça social, que sustentem a ideia de uma Escola democrática, uma vez que “...só com liberdade política podemos cultivar a nossa liberdade de espírito” (Riemen, 2012, p. 26).

Trata-se de uma liberdade inerente à natureza humana, um “Universo em expansão. /Pincelada de zarcão/ desde mais infinito a menos infinito”, nas palavras do poeta António Gedeão (2001, p. 10), cujos versos constituem a epígrafe geral deste trabalho.

### **A Escolha do Tema**

A escolha do tema emerge no seguimento da evolução legislativa referente ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), tal como enunciado no Decreto-Lei (DL) 15/2007, Decreto Regulamentar (DR) 2/2008 e DL 75/2010. O enquadramento das práticas supervisivas, tendo em conta a melhoria da qualidade da Escola pública e do serviço educativo, tem registado diversos problemas que condicionam o desenvolvimento de comunidades aprendentes, na perspetiva de especialistas em Supervisão, como Alarcão e Roldão (2008), Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) e Vieira e Moreira (2011).

O estudo pretende, portanto, perspetivar o desenvolvimento da Escola através das práticas de Supervisão, em comunidade aprendente. Assim, ao refletirmos sobre a dinâmica da Supervisão em contexto educativo, procurámos aprofundar a realidade das práticas e, eventualmente, chegar a conclusões e sugestões de orientação e intervenção da Supervisão na Escola, no contexto específico desta investigação, um caso em estudo.

Abordando esta problemática, na perspetiva dos professores Supervisores, e com o pressuposto que a Supervisão e os Supervisores devem ser capazes de promover mudanças, em diferentes níveis da comunidade, procuraremos dar resposta à nossa pergunta de partida.

### **A Pergunta de Partida**

- De que forma os Supervisores percecionam a sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente, em contexto de comunidade aprendente, numa Escola secundária com 3.º ciclo?

### **As Hipóteses**

Formulada a pergunta de partida, pretendemos testá-la, sob a forma das três hipóteses seguintes, a confirmar ou a infirmar:

Hipótese 1 – Os documentos orientadores previstos na legislação favorecem o desenvolvimento da Escola como comunidade aprendente, na perceção do Supervisor.

Hipótese 2 – O exercício da Supervisão contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, na perceção do Supervisor.

Hipótese 3 – O exercício da Supervisão contribui para o desenvolvimento de uma comunidade aprendente, na perceção do Supervisor.

Tendo em conta as hipóteses levantadas, foram definidos os objetivos que se seguem.

### **Os Objetivos**

- Averiguar como é que a legislação potencia a Supervisão na Escola, na perceção dos Supervisores.
- Verificar de que forma os professores percecionam necessidades de formação contínua para o exercício do cargo de Supervisor.
- Averiguar de que maneira o exercício da Supervisão entre pares, em comunidade aprendente, é percecionado pelos Supervisores.
- Verificar de que forma a Escola envolve os professores na conceção, realização e avaliação do seu projeto de ação, no âmbito da Supervisão.
- Analisar as perceções dos Supervisores sobre a influência da Supervisão no desenvolvimento da Escola, enquanto comunidade aprendente.
- Averiguar a opinião dos Supervisores sobre a evolução da Supervisão, nos últimos cinco anos.

### **A Organização do Estudo**

Na estrutura do trabalho, consideramos relevante uma divisão em duas partes, a primeira relativa à revisão da literatura e respetivo enquadramento teórico, com três capítulos, e a segunda referente à investigação empírica do caso em estudo, com dois capítulos.

No **Capítulo I** conjugámos perspetivas de diversos autores, entre os quais destacamos Alarcão (2009), Alarcão e Tavares (2010), Alarcão e Roldão (2008), Coimbra, Marques e Martins (2012), Ferreira e Flores (2012), Flores e Simão (2009), Oliveira-Formosinho (2009), Hargreaves e Shirley (2009), Pawlas e Oliva (2007), Senge et al., (2000) e Vieira (2009), cujas teorias e investigações fundamentam um perfil de Supervisores

enquanto líderes educativos, equacionando a influência da Supervisão no desenvolvimento profissional e na transformação da dinâmica da Escola, enquanto comunidade aprendente.

No **Capítulo II** procurámos, através da análise da legislação referente ao ECD, nomeadamente o DL 75/2010 e o DR 2/2010, ambos de 23 de junho de 2010, o Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, o Despacho 5464/2011, de 30 de Março, bem como a evolução da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2009; 2005; 1997; 1986), efetuar o enquadramento teórico das práticas de Supervisão, respeitantes às diferentes estruturas supervisivas existentes na Escola. Ainda neste Capítulo, destacamos a perspetiva dos investigadores Alarcão e Tavares (2010) e Pawlas e Oliva (2007) sobre as competências e funções do supervisor como líder em comunidade aprendente.

No **Capítulo III** fazemos referência aos múltiplos constrangimentos e potencialidades da ação supervisiva, no desenvolvimento de comunidades aprendentes. Assim, por um lado, identificamos os problemas detetados por diferentes especialistas em Supervisão, como Alarcão e Roldão (2008), Formosinho et al. (2010), Moreira e Vieira (2011) e Sá-Correia (2011). Por outro, equacionamos as potencialidades da ação supervisiva, destacando Alarcão e Tavares (2010), Ferreira e Flores (2012), Hargreaves e Shirley (2009) e Pawlas e Oliva (2007).

No **Capítulo IV** inicia-se a segunda parte do trabalho, a investigação empírica, explicitando o percurso metodológico do caso em estudo – a problemática, a pergunta de partida, as hipóteses, os objetivos do estudo, as opções e estratégias metodológicas, as fontes e recolha de dados – com a intenção de averiguar de que forma o exercício da Supervisão pode contribuir para o desenvolvimento de uma comunidade aprendente de professores, na perceção dos Supervisores. Neste Capítulo, efetua-se igualmente a contextualização do estudo e a análise dos documentos orientadores da Escola.

O **Capítulo V** é dedicado à análise e discussão dos resultados obtidos pela aplicação dos inquéritos por questionário à amostra dos Supervisores da Escola em estudo. Os resultados foram objeto de triangulação, considerando os Documentos Orientadores de Escola (DOE), verificando-se conformidades com o enquadramento concetual explicitado previamente, na revisão bibliográfica.

As **Conclusões** sintetizam os aspetos que os Supervisores valorizam no desenvolvimento profissional docente, para a construção de uma comunidade aprendente, em constante formação e aperfeiçoamento. Considerando as limitações e potencialidades do estudo, estabelece-se um quadro de continuidade com base na legislação, projetando

possibilidades de alteração e de aperfeiçoamento, de forma a potenciar a influência da Supervisão no desenvolvimento de uma comunidade educativa, colaborativa e aprendente.

Se os professores aprendem, em simultâneo, através da reflexão das práticas, “in the very act of teaching”, e através da atualização científica, “new knowledge”, como referem Hargreaves e Shirley (2009, p. 99), na epígrafe desta Introdução, então este estudo pretende ser um pequeno contributo para uma reflexão sobre a Supervisão e os Supervisores, interligando perceções e práticas em contexto escolar.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## CAPÍTULO I – SUPERVISÃO EM COMUNIDADE APRENDENTE

“Se repararem bem, a Supervisão da formação inicial está incluída, mas está inserida num contexto mais abrangente, que é a Supervisão da Escola e a Supervisão da formação contínua, ou seja, do coletivo dos docentes. E todas estas dimensões se interligam.”

Alarcão (2009, p. 120)

A Supervisão sempre esteve presente nas mais diversas áreas e nos mais diversos tempos, no que diz respeito ao controlo do que se faz, do que se ensina e do que se produz. No entanto, não assumia o nome nem o papel que hoje em dia lhe é atribuído e se caracteriza, essencialmente, por uma ideia de transformação e evolução constantes na área da educação.

### 1. CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO

#### 1.1. GÉNESE DA SUPERVISÃO EDUCATIVA

Na educação, em Portugal, o **conceito de Supervisão** surge, nos anos 80 e 90, associado, principalmente, à formação inicial de professores. Construído sobre ideias de poder, superintendência, fiscalização, inspeção, vigilância, avaliação e controlo, designava-se, na época, por “Orientação da Prática Pedagógica”. O desenvolvimento deste conceito, ainda nos anos 90, assume uma tendência para o acompanhamento formativo do professor, ao longo da sua carreira profissional, e apresenta-se como facilitador de todo o processo, sob uma perspetiva democrática. Este facto deve-se, em parte, ao surgimento de cursos de mestrado, doutoramento, encontros e publicações científicas (Alarcão, 2009; Coimbra, Marques & Martins, 2012).

Nos finais do século XX, a Supervisão era entendida, por Alarcão e Tavares (1987), como um processo em que o professor com mais vivência profissional e saberes acompanhava um outro, no seu desenvolvimento profissional e humano. Parece-nos pertinente retirar a ideia de um acompanhamento ao longo da carreira profissional, quando nos deparamos com a palavra “processo”, e com o objetivo do desenvolvimento profissional, através da orientação da ação pedagógica.

Por sua vez, as investigadoras Alarcão e Sá-Chaves (1994) consideram a Supervisão

como uma **prática colaborativa, interativa e reflexiva**, com o intuito de desenvolver valores, atitudes, conhecimentos e competências que permitam enfrentar, com sucesso, o ato educativo em contexto. Acentua-se a importância da formação profissional e do crescimento pessoal, através do desenvolvimento de um conjunto de qualidades humanas e de competências profissionais, bem como pela ênfase das características ímpares em que cada ato educativo se desenvolve, exigindo uma sensibilidade profissional e uma consciência ética, no campo das decisões e intervenções.

Neste processo de desenvolvimento, centrado na formação inicial de professores, Vieira (2009, p. 199) define Supervisão pedagógica como a “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objeto.” Revela-nos uma teoria da **ação supervisiva assente num processo de investigação-ação**, produtor de um conhecimento educacional desenvolvido em contexto profissional. Refletindo sobre esta definição, poderemos afirmar que o conhecimento educacional, concebido pela experiência e de raiz epistemológica, poderá conduzir a uma renovação da pedagogia e a uma melhor compreensão do ensino e da aprendizagem. Ou seja, a associação destas práticas, supervisivas e pedagógicas, proporciona a melhoria da ação educativa e do profissional em formação. Nesta construção, referenciada por muitos investigadores (Alarcão, 2009; 2003; 2000; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2010; Coimbra et al., 2012; Nolan & Hoover, 2004; Oliveira-Formosinho, 2009; Pawlas & Oliva, 2007; Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006) é idealizado um quadro ético-concetual assente em valores democráticos e numa uma visão crítica da pedagogia, através de reflexão constante e continuada e de partilha de responsabilidades, com o propósito de uma formação profissional de orientação emancipatória para a autonomia.

Esta conceção, que equaciona “contextos socioculturais e institucionais plurais, instáveis e complexos” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 68), revela a importância da Supervisão na transição de conceções tradicionais, de ensino-aprendizagem e de professor, que “privilegiam a cultura da transmissão de conhecimento e do praticismo” (ibidem), para uma outra assente numa “lógica paradigmática construtivo-reflexiva” (idem, p. 50), assente na **reflexividade e na autonomia**. Consideramos que a autonomia não é um produto acabado, mas um saber que se constrói pelas experiências, as quais, por sua vez, proporcionam crescimento e maturação profissional. Assim, concordamos com Oliveira-Formosinho (2009, p. 268), quando refere que a formação inicial se funde com a contínua, ao longo da carreira

profissional, na medida em que a formação se desenvolve de forma participada e articulada com as situações práticas de trabalho.

Os investigadores, ao focarem-se na formação contínua (Alarcão & Tavares, 2010; Alarcão & Roldão, 2008), evidenciam que a Supervisão deve centrar-se no coletivo dos professores e não tanto no individual, como na formação inicial. Deve assentar numa orientação menos hierárquica (relação orientador/estagiário) e mais colaborativa, entre “pares”, numa prática democrática e numa liderança com visão. Acentuam a característica democrática, pela prática de uma Supervisão baseada na colaboração entre os professores, pelas decisões participadas e partilhadas, por uma prática reflexiva, e pelo objetivo formativo dos professores. Sublinham, ainda, a componente liderança, pelo sentido que deve ser dado ao presente, com perspetivas futuras. Como tal, os programas supervisivos deverão ter impacto na qualidade da prática pedagógica e no desenvolvimento profissional, rumo à autonomia, de acordo com valores democráticos (Alarcão & Tavares, 2010; Alarcão, 2009; Vieira, 2009; Vieira et al., 2006).

Desta forma, o conceito de Supervisão engloba, no início do século XXI, uma formação desenvolvida na prática, em contexto de trabalho, numa **perspetiva democrática e colaborativa entre pares** e sob uma **liderança com visão**, portadora de reflexão e crítica coletiva sobre as realidades. A finalidade da Supervisão passou a ser uma aprendizagem mais qualificante e promotora de soluções interventivas mais eficazes. Acentua-se a ideia da Supervisão como ato formativo e reflexivo participado e partilhado entre o Supervisor e o professor, para uma autonomia de perceção/ação/reflexão – gestão pedagógica. Sugere-nos um processo em desenvolvimento e desenvolvido, não só no momento de habilitação inicial do futuro profissional da educação, mas também ao longo da carreira docente e prática profissional. Uma formação que deve focar-se nas qualidades humanas e no conjunto de reflexões, experiências e práticas que habilitem o professor e o professor/Supervisor a agir com qualidade, eficácia e eficiência, perante situações únicas e realidades em transformação e transformáveis, numa **dialética entre o conhecimento científico e a experiência do quotidiano** em contexto (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010).

## 1.2. CENÁRIOS E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO

A Supervisão surge da necessidade de orientação da aprendizagem, englobando esquemas de pensamento e ação, do saber ao saber-fazer, linguagem específica e valores. Alarcão e Tavares (2010, p. 17) caracterizam nove **cenários de Supervisão**, cujas conceções

evoluíram e conviveram ao longo do tempo, mas que se diferenciam, essencialmente, na:

“relação entre a teoria e a prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do Supervisor e do professor, noções de educação e de formação de professores, assunção da Escola como centro de formação ou como mera estação telecomandada de serviço à formação.”

Sintetizam-se, de seguida, segundo os mesmos autores, nove cenários de práticas de Supervisão, atualmente consensuais entre os investigadores (idem, pp. 16-41):

1. **Imitação artesanal** (ideia de bons modelos e sua perpetuação através da imitação; passagem do saber-fazer de geração em geração);
2. **Descoberta guiada** (substituição da imitação do "Mestre" pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino. Este modelo, de tipo teórico-prático, apresentava alguns problemas, entre os quais o da integração da teoria e da prática);
3. **Behaviorista** (convicção de que o professor não poderia dominar, ao mesmo tempo, todas as competências que lhe eram exigidas. Eram então selecionadas as competências de maior utilidade para um jovem professor e procedia-se ao seu treino. O microensino era a técnica psicopedagógica utilizada nos anos 60. Gravavam-se em vídeo miniaulas, incidindo em conteúdos e número limitado de alunos, para reflexão posterior);
4. **Clínico** (ciclo de observação em que o professor era o elemento dinâmico e o Supervisor desempenhava o papel de o ajudar a analisar a repensar o seu próprio ensino. Espírito de colaboração entre o Supervisor e os colegas);
5. **Psicopedagógico** (ensinar os professores a ensinar, apoiando-se num corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem comum a dois mundos: o da relação ensino/aprendizagem entre o Supervisor e o professor e o da relação ensino/aprendizagem entre o professor e os alunos);
6. **Pessoalista** (todas as correntes que integram este cenário partilham a ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor, como essencial para o seu desenvolvimento profissional);
7. **Reflexivo** (epistemologia da prática, tendo como referencial as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais, com uma forte componente de reflexão, a partir de situações de práticas reais. Neste cenário, o papel dos Supervisores é fundamental para ajudar os estagiários e docentes a compreenderem as situações e a saberem agir em situação);

8. **Ecológico** (Supervisão de cariz reflexivo, numa perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem, que considera a pessoa em desenvolvimento e o meio que a envolve, em constante mudança, sempre inacabado);
9. **Dialógico** (influenciado pelos cenários Pessoalista e Desenvolvimentalista, acentua a dimensão política da formação; atribui à linguagem um papel de relevo e encara os professores como agentes sociais, com o direito e o dever de fazerem ouvir a sua voz. Engloba a análise do discurso dos professores).

Segundo os mesmos autores (ibidem), estes cenários supervisivos convivem e desenvolvem-se, em alguns casos, em conjunto. Isto é, visam a melhoria e a concretização da qualidade da ação, do sucesso da aprendizagem e de todo o processo supervisivo. O modelo clínico tem sido, possivelmente pelo teor reflexivo e pendor colaborativo, o preferido dos professores e o que mais tem perdurado no tempo (Alarcão & Tavares, 2010; Hargreaves & Shirley, 2009; Pawlas & Oliva, 2007; Vieira & Moreira, 2011).

### **1.3. DA SUPERVISÃO INDIVIDUAL À ESCOLA APRENDENTE**

A ideia de uma Supervisão abrangente é, atualmente, consensual. Neste entendimento, os investigadores Alarcão e Tavares (2010, p. 144) consideram o objeto da Supervisão “o desenvolvimento qualitativo da instituição Escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas...” A extensão da Supervisão a toda a Escola também é partilhada por Oliveira (2000, p. 46), quando a entende como um “conjunto de atividades orientadas para a organização do contexto educativo e o apoio aos agentes da educação, com vista à concretização das orientações da Escola.”

Neste âmbito, a Supervisão Pedagógica apresenta-se como **prática e teoria de regulação de processos de ensino e de aprendizagem, em diversas dimensões**: no exercício da profissão docente; na preparação dos alunos; na vida na Escola; na comunidade educativa; na própria educação – condições éticas e políticas da prática educativa.

Surge-nos, então, um outro nível de Supervisão, a organização da Escola. “Assim, estudo após estudo confirma-se a importância dos suportes organizacionais necessários para o desenvolvimento profissional” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 272). Reconhece-se que a qualidade do serviço educativo assegurado pelos seus profissionais, em contexto, também depende e se encontra interligado com a qualidade organizativa da Escola e das políticas

educativas. Similarmente, a Supervisão, para Glickman (1989), tem a função de aproximar os elementos descontínuos do ensino – desenvolvimento individual –, numa eficácia que se generaliza a toda a Escola – desenvolvimento de equipa. Cria-se um elo entre as necessidades individuais do professor e os objetivos Escolares. Este alargamento concetual comporta, então, a eficácia da concretização dos objetivos da Escola e a coordenação do trabalho individual, quer ao nível da ação, quer ao nível do suporte da qualidade. Trata-se de uma lógica formativa, colaborativa, democrática e estrategicamente interligada com o desempenho das tarefas profissionais, em comunidade.

O facto de a Supervisão funcionar como um instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a numa Escola em desenvolvimento e requalificação (Alarcão & Roldão, 2008) tem por consequência uma “aproximação cada vez maior dos princípios da formação contínua e do desenvolvimento profissional e destes com os da inovação educacional e os do desenvolvimento organizacional” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 265).

Nesta linha de pensamento, a Supervisão situa-se na Escola, e esta torna-se, também, seu objeto de estudo. **A Escola assume-se como comunidade educativa** que se desenvolve numa envolvência cíclica de investigação / formação / reflexão / ação / reflexão / formação / investigação. Este processo gera conhecimento específico sobre novas formas de organização e práticas profissionais, num conjunto de experiências que se acumulam e se enriquecem. Por isso, “uma Escola não é uma construção jurídica, mas uma construção social e cultural” (Ferreira & Flores, 2012, p. 222).

Em resumo, é nestas interações entre agentes educativos, nomeadamente Supervisores e professores, nos mais diversos níveis de crescimento, maturação pessoal e profissional, em dialética com a realidade, que a Supervisão se processa e a organização se desenvolve.

## **2. SUPERVISÃO E FORMAÇÃO EM COMUNIDADE APRENDENTE**

A tendência atual do conceito de Supervisão, tal como explicitado, exige um alargamento do seu campo de ação a toda a organização, avaliando-a e melhorando-a, partindo do desenvolvimento dos seus profissionais, desenvolvendo capacidades de análise e avaliativas, interventivas e reflexivas, aprendendo a aprender a trabalhar em conjunto (Alarcão & Roldão, 2008; Senge et al., 2000). Ou seja, será considerada quer a formação contínua individual, em contexto de comunidade aprendente, tendo por alicerce a

investigação-ação, quer a formação coletiva, entendida numa perspetiva de cooperação ecológica.

## 2.1. SUPERVISÃO E FORMAÇÃO CONTÍNUA

A publicação da LBSE em 1986 e respetivas revisões (LBSE, 2009; 2005; 1997) referem-se à formação contínua de todos os educadores, professores e demais profissionais da educação, conferindo não só o direito à formação contínua, mas considerando que a mesma permite aprofundar e atualizar conhecimentos e competências profissionais. A formação contínua é considerada numa perspetiva de **educação permanente**. Interessa complementar e atualizar a formação inicial, integrando um plano de preparação científica-pedagógica, com articulação teórico-prática, de forma “participada, que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem” (LBSE 49/2005, Artigo 33.º; LBSE 46/86, Artigo 30.º).

Apesar do estímulo aos profissionais, para uma contínua formação académica, bem como para aplicação, na sua prática, de novas e diversas metodologias, com base numa reflexão informada (*ibidem*), desenvolvendo-se no sentido de uma autonomia formativa (Alarcão & Tavares, 2010; Nolan & Hoover, 2004; Pawlas & Oliva, 2007), parece, no entanto, que o conceito de formação contínua, por vezes, assume o profissional da educação como aprendiz e não como motor da sua própria formação. Isto é, considera os docentes como sujeitos a “formatar” e não com capacidades e competências para desenvolver um conhecimento específico da sua prática, na sua realidade. Apesar de acentuar a ideia de atualização permanente, fá-lo sob uma perspetiva de adaptar os profissionais a novas técnicas e à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia, e não na verdadeira assunção do sujeito em autoformação individual e coletiva, intrínseca a práticas reflexivas na ação e sobre a ação. Tal contraria a valorização de um conhecimento construído na ação. De facto, “os professores são portadores de experiências profissionais e de um saber experiencial, talvez apenas tácito e pouco refletido, mas um saber de grande potencial” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 142).

Apesar de ser seu objetivo, a formação contínua frequentemente não reconhece aos profissionais a capacidade de investigação, inovação e prática reflexiva sobre o exercício das suas funções, proporcionadora de **autoaprendizagem e aprendizagem coletiva**. Transpõe essa tarefa/responsabilidade para Instituições de Formação de Docentes, contemplando ações de formação contínua com influência na progressão da carreira docente. Em consequência,

constata-se que “perspetivas crítico-reflexivas coexistem com preferências por perspetivas prescritivas e aplicacionistas de formação” (Alarcão & Roldão, 2008, p.34).

Sobre esta problemática da formação contínua e do desenvolvimento profissional, Oliveira-Formosinho (2009, p. 273) refere que “o quotidiano educativo, a práxis, se tornam eixo central para descrever, analisar, interpretar e transformar. Mais ainda, se transformam num espaço de conhecimento sobre a transformação e seus ganhos educativos e sociais.” Assim sendo, conceptualizam o desenvolvimento profissional do professor “através da intervenção educativa ou da investigação-ação nos contextos de ação docente” (idem, p. 221), que definem:

“como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.” (idem, p. 226)

No entanto, a realidade nacional demonstra alguns **constrangimentos na aplicação desta ideia formativa**. “Predomina, nos estudos analisados sobre formação contínua uma leitura de formação externa à prática docente, com efeitos sobretudo no domínio da sensibilização e enriquecimento pessoal e pouca incidência na melhoria da prática profissional” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 34). Constata-se que as práticas bem-sucedidas raramente são apropriadas “pela Escola e pelo sistema educativo em geral.” (idem, p. 35)

Por isso, salientamos o alerta da investigadora Sá-Correia (2011b, p. 8), quando refere: “Something seems to be seriously wrong with the entire process of supervision in schools and with external-internal Supervisors relationships.” É necessário um processo de investigação-ação, pois “a formação de professores deve associar-se a processos de mudança nos contextos de trabalho e (...) a mudança que carecem a Escola e a pedagogia (...) requer outras lógicas de ação.” (Formosinho et al., 2010, p.74)

## **2.2. SUPERVISÃO, FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

Da análise feita anteriormente, destaca-se uma ideia de Supervisão e de formação intimamente relacionadas. Na perspetiva de vários especialistas em Supervisão (Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2010, Pawlas & Oliva, 2007), podemos situar a pertinência da Supervisão no exercício da prática pedagógica, na construção de um saber agir em situação e situacional, que apela a um desenvolvimento de competências e capacidades pessoais e coletivas, geradoras de eficácia e qualidade. A Supervisão, ao estabelecer-se como processo

teórico/prático e prático/teórico, situado em contextos específicos e mutacionais, tem por base a **investigação-ação** (Vieira et al., 2006), funcionando o Supervisor como investigador, em contexto educativo.

“A formação baseada na investigação parece ser a melhor maneira para se obter uma ligação entre teoria e prática, como também para preparar o professor para examinar circunstâncias complexas relacionadas com os aspetos profissionais que, por sua vez, estão inseridos em contextos sociais e institucionais. Este envolvimento por parte dos professores em estratégias formativas com base na investigação requer condições básicas tais como o tempo, espaço e meios, que facilitem a sua realização e o funcionamento de grupos de autoformação.” (Flores & Simão, 2009, p. 121)

Na análise dos princípios e programas de desenvolvimento profissional, em 2001, Oliveira-Formosinho e Formosinho afirmam (2009, p. 275) que “para conseguir mudanças no desempenho de um novo papel é preciso quase um ano de ação e reflexão, de apoio e desafio. Para consolidar é preciso mais.”

A construção deste saber em dialética, teórica e prática, subjaz ao desenvolvimento de capacidades e competências profissionais que permitam, aos professores, “na ação quotidiana, em contextos e situações concretas, (...) a transformação das práticas curriculares, organizacionais e pedagógicas, através da construção democrática e emancipatória de comunidades de aprendizagem” (Ferreira & Flores, 2012, p. 202). Neste sentido, e segundo Coimbra et al. (2012), tem crescido o número de professores, com anos de experiência de docência, que procuram no ensino universitário conhecimento científico e de metodologias de investigação que lhes possibilitem novas formas de compreensão e reflexão. De facto, “Supervisors may learn some of the skills of supervision through on-the-job training” (Pawlas & Oliva, 2007, p. 518). Esta conjugação dará sentido à **formação continuada** (Coimbra et al., 2012) e à constituição de um campo de saberes que evidencia um desenvolvimento profissional rumo à autonomia de perceção-reflexão-ação – investigação-formação-ação, bem como à melhoria das práticas de ensino, do desempenho de funções de coordenação e de Supervisão e do funcionamento da Escola como comunidade (Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2010; Coimbra et al., 2012; Flores & Simão, 2009; Kline & Sauders, 1998; Vieira et al., 2006; Vieira & Moreira, 2011).

### 2.3. A ESCOLA COMO COMUNIDADE APRENDENTE

O conceito de Escola como comunidade aprendente encontra sintonia com as ideias do investigador Senge (1990), que explora uma visão sobre a teoria e prática das organizações

aprendentes. Refere que o que distingue as organizações mais tradicionais das que produzem conhecimento sobre si próprias é o domínio de determinadas “disciplinas” e competências. The five that Peter Senge identifies are said to be converging to innovate learning organizations. They are: Systems think, Personal mastery, Mental models, Building shared vision, Team learning. Considera que os colaboradores/professores aprendem melhor com as suas experiências, mas que raramente vivenciam os resultados das decisões mais importantes, por ausência de compreensão e visão do todo.

A construção de uma visão partilhada, no sentido de uma **Supervisão ecológica** (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008; Hargreaves & Shirley, 2009), leva os professores a excederem-se e a apreender, não porque são coagidos a fazê-lo, mas porque o desejam. Estimula a experimentação e a inovação, bem como fomenta um sentimento de longo prazo, que Senge (1990) designa por “quinta disciplina” – o pensamento sistémico – capaz de promover uma contínua reflexão, renovação e inovação.

Também Oliveira-Formosinho (2009) refere que existe, implicitamente, na formação em contexto de prática profissional, uma suposição de aumento do empenho e da competência dos professores. No entanto, em Portugal, este tipo de produção de conhecimento tem sido subavaliado e muitas vezes ignorado, devido a medidas de standardização de tarefas e intensificação do trabalho (Ferreira & Flores, 2012; Formosinho et al., 2010; Oliveira-Formosinho, 2009; Nóvoa, 2005; Vieira et al. 2006).

O mais importante é o **trabalho colaborativo** (Alarcão, 2009; Alarcão & Tavares, 2010; Hargreaves & Shirley, 2009; Nolan & Hoover, 2004) pela aprendizagem em equipa (Senge, 1990) que proporciona. “Quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a atividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interações em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 30). De facto, a cooperação em contexto poderá desenvolver as qualidades e capacidades dos professores mais rapidamente do que sucederia de outra forma. Neste processo socioconstrutivista de envolvimento pessoal, associado à aprendizagem na ação, “emerge a partilha de experiências e saberes como elemento formativo fundamental” (idem, p. 26) no trabalho na escola, em grupos ou em comunidade.

Nas organizações de aprendizagem, os Supervisores são responsáveis pela construção da comunidade, pela melhoria das capacidades dos docentes para compreender a complexidade, pela clarificação da visão, pelo aperfeiçoar dos modelos mentais

compartilhados – ou seja, motivam para a aprendizagem. Segundo o investigador Senge et al. (2000), as Escolas constituem “organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning to see the whole together”. Em comunidade educativa, associa-se o diálogo ao pensamento sistémico, gera-se uma linguagem que desmonta as complexidades e criam-se as condições para a resolução de problemas estruturais, alcançando mais qualidade e sucesso educativo (Oliveira-Formosinho, 2009; Vieira et al., 2006).

Desta forma, a Supervisão visa o desenvolvimento qualitativo de uma comunidade educativa que aprende e potencia **interações** entre os diversos atores, na construção de um conhecimento coletivo (Senge et al., 2000). Para Alarcão e Tavares (2010), o objetivo da Supervisão é o desenvolvimento qualitativo dos professores, alunos e da própria organização Escolar. Trata-se de uma **Escola reflexiva**, em desenvolvimento e aprendizagem, que continuamente “se pense a si própria, tenha um projeto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sociocultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua conceção e realização” (idem, p. 131).

Nesta perspetiva, o profissional reflexivo situa-se na imprevisibilidade dos contextos de atuação profissional, em permanente dinâmica interativa entre a ação e o pensamento, proporcionadora de um saber gerir as informações e de um saber agir em situação, na construção de um **saber coletivo contextualizado** (Alarcão & Tavares, 2010; Formosinho et al., 2010; Senge et al., 2000). “O modo como os professores aprendem e se desenvolvem depende de fatores idiossincráticos e contextuais, refletindo a interdependência das biografias pessoais e das características dos contextos educacionais nos quais trabalham” (Flores & Simão, 2009, p. 121).

Deste modo, relembremos o investigador Bronfenbrenner (1979) e o seu modelo de influência e regulação dos sistemas nos seus diversos níveis – micro, meso, exo, macro, crono – e da sua importância na compreensão do desenvolvimento humano, da Escola e do sistema educativo. Trata-se de uma **ecologia do desenvolvimento**:

“...a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica o estudo (...) da interação mútua e progressiva entre, por um lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo ativo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram.” (Alarcão & Sá-Chaves, 1994, p. 210)

Nesta interinfluência, de perspetiva ecológica, processa-se o desenvolvimento profissional do professor e da Escola num processo cronológico de interrelação com o meio, contextual, específico, contínuo, vivendo e construindo experiências.

Assim, o desenvolvimento de uma **cultura colaborativa**, de confiança, de responsabilidade e de aprendizagem, através de redes de Escolas, professores e alunos, está fortemente ligada ao sucesso (Day, 2004; Hargreaves & Shirley, 2009; Lima, 2012). Importa, também, equacionar a influência do sistema e do discurso político-legislativo (Bronfenbrenner, 1979; Ferreira & Flores, 2012) na evolução deste processo interativo e cultural (Vygotsky, 1978).

Segundo Levering (1988), as comunidades que estabelecem dinâmicas com base na confiança, no respeito e reconhecimento das competências dos líderes: apresentam níveis de entusiasmo mais homogéneo; implementam práticas e políticas internas e externas com sucesso; prestam serviços de melhor qualidade; funcionam de forma mais eficiente, estimuladora, inovadora e criativa; desenvolvem práticas de cooperação e colaboração e sentimentos de realização e identidade; os colaboradores envolvem-se de forma mais entusiástica e apaixonada pelo trabalho e pelo cumprimento da missão.

Por isso, para alguns investigadores (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2010) a noção de Supervisão deve contemplar a criação e sustentação de ambientes promotores de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Para tal, “é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o Supervisor e o professor” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 61). Desta forma, o processo de Supervisão, em comunidade educativa, desenvolve-se pela aprendizagem de resolução de problemas prático/teóricos, com o envolvimento dos sujeitos e toda a carga cognitiva-afetiva-emocional que caracteriza as suas interações e o meio envolvente em que se processam. Para Alarcão e Tavares (2010) e Oliveira-Formosinho (2002), uma das tarefas da Supervisão é desenvolver a capacidade de construção, em comunidade aprendente, através de trabalho colaborativo, pois “educational leaders must foster an organizational climate marked by trust, mutual respect, and a willingness to work colaboratively to solve problems” (Nolan & Hoover, 2004, p. 5). A dinâmica supervisiva dos sujeitos que compõem a comunidade assume primordial importância no contexto educativo/formativo, quando visa potenciar a qualidade das aprendizagens e a forma como os Supervisores e os professores se envolvem na missão da instituição, tendo por finalidade o sucesso individual e coletivo.

Oliveira-Formosinho (2009), numa análise ao desenvolvimento profissional dos professores em comunidade, refere que os mais jovens têm, geralmente, níveis de energia física superiores, menos compromissos familiares e um idealismo mais ingénuo. Por sua vez, os docentes de meia-idade evidenciam mais experiência e procuram frequentemente estabelecer um equilíbrio entre o trabalho e as outras coisas da vida, podendo, por isso, serem mais cautelosos ou calculistas nas inovações, ou mais ponderados nos equilíbrios, em situações de compromisso.

Num estudo internacional sobre as oportunidades de aprendizagem no local de trabalho, Flores e Simão (2009) destacam a importância dos Supervisores/Líderes no sentido de informar, apoiar e encorajar a formação e orientação profissional dos professores, contribuindo para a construção de um sentido de comunidade. Este tipo de intervenção supervisiva tem repercussões ao nível do desenvolvimento profissional e da realização profissional. Outras investigações (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008; Senge et al., 2000) corroboram que o crescimento profissional aumenta quando a aprendizagem é assumida como um trabalho coletivo, com interações contínuas entre os professores, com oportunidade de partilhar e refletir sobre as suas práticas educativas de sucesso e insucesso. “É no quotidiano das Escolas, com base em relações interpessoais e interações sociais e profissionais autónomas, que os professores podem construir comunidades democráticas de aprendizagem inscritas numa lógica reflexiva, crítica e emancipatória” (Ferreira & Flores, 2012, p. 241).

Podemos, então, considerar que a forma como os sujeitos desenvolvem e são orientados nas suas inter-relações em contexto e no seio da comunidade a que pertencem, e desta com as envolventes, potenciará a sua dedicação ao projeto coletivo, bem como mais desenvolvimento profissional individual, mais qualidade das aprendizagens e um sucesso sustentável. A existência de determinadas práticas supervisivas, na base desta evolução, está diretamente relacionada com as características dos Supervisores e suas ações, de acordo com um perfil de liderança do Supervisor pautado pelo trabalho colaborativo entre pares, em comunidade educativa.

### **3. SÍNTESE DO CAPÍTULO I**

Em **síntese**, os estudos apontam para uma Supervisão de índole democrática, de raiz investigativa e realizada numa perspetiva colaborativa entre pares. Assume-se como visão

crítica da prática e promotora de envolvimento afetivo pela partilha da responsabilidade nas decisões, num processo em construção e construído em contexto, nas experiências, no conhecimento científico, visando a comunidade, o indivíduo e a organização, em contínuo formativo de desenvolvimento pessoal e profissional.

No próximo capítulo, realizamos o enquadramento legislativo da prática supervisiva, das competências e funções dos Supervisores.

## **CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DOCENTE E AÇÃO SUPERVISIVA**

“... as histórias que se repetem em série disseminam-se e podem fazer emergir um novo ritmo de reforma que se espera mais adequada a profissionais que vivem e trabalham numa sociedade democrática.”

Craig (2012, p. 51)

Neste capítulo, será analisado o enquadramento legislativo da Supervisão ao longo da carreira docente, as diversas modalidades de formação docente, os domínios da avaliação dos docentes e da Escola e a sua interrelação. Apresentar-se-ão as estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica, de acordo com a legislação (DL 75/2010; DR 2/2010; DL 75/2008), e as competências adstritas aos cargos. Da mesma forma, explicitaremos as aptidões e funções dos Supervisores, de acordo com os autores referenciados. Por último, serão equacionados os atributos dos Supervisores como líderes em comunidade aprendizante.

### **1. ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO**

A evolução legislativa em educação pressupõe, para além do assumir da perspetiva política, de linhas de investigação e tendências teóricas nas diferentes épocas, características do corpo docente e das Escolas. Abrimos uma pequena janela de síntese crítica da legislação em vigor, substancial à análise e discussão de resultados do estudo empírico. Essencialmente, será necessário concretizar um enquadramento e desenvolver uma reflexão sobre as práticas supervisivas implícitas na Avaliação de Desempenho Docente (ADD).

As práticas supervisivas encontram enquadramento legislativo no DL 75/2010 de 23 de Junho e no DR 2/2010 de 23 de Junho, na redação atual. Os referidos decretos instituem modalidades de Supervisão da prática docente, como forma de valorizar a atividade letiva e garantir a qualidade do serviço educativo público. De acordo com os dois decretos de 23 de Junho de 2010, que visam a melhoria da qualidade do ensino, através do desenvolvimento pessoal e profissional de cada docente, interessa envolver os docentes no processo e nos resultados da sua avaliação, com uma autorreflexão individual e obrigatória “sobre a sua prática docente, desenvolvimento profissional e condições de melhoria do desempenho” (DL 2/2010, Artigo 17.º), constante de um relatório padronizado designado de autoavaliação. Com carácter facultativo, deverá o docente definir objetivos individuais que clarifiquem possíveis

contributos para a consecução dos objetivos e metas da Escola ou agrupamento de Escolas, expressos no projeto educativo e no plano anual e plurianual de atividades.

O relatório de autoavaliação é considerado o elemento essencial na avaliação de desempenho, a ser analisado pelo Relator antes de efetuar a avaliação global. O docente deverá abordar, obrigatoriamente, os seguintes aspetos (DL 2/2010, Artigo 17.º):

- “a) Autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação;
- b) Breve descrição da atividade profissional desenvolvida no período em avaliação;
- c) Contributo do docente para a prossecução dos objetivos e metas da Escola;
- d) Análise pessoal e balanço sobre as atividades letivas e não letivas desenvolvidas, tendo em conta os elementos de referência previstos no artigo 7.º;
- e) Formação realizada e seus benefícios para a prática letiva e não letiva do docente;
- f) Identificação de necessidades de formação para o desenvolvimento profissional.”

Tendo sempre em conta o desenvolvimento profissional docente e o sucesso educativo dos alunos, a legislação fomenta a relação entre a avaliação do desempenho e a progressão na carreira, no sentido em que estabelece relação entre os tempos de permanência nos escalões da carreira docente, prémios pecuniários, e os resultados da ADD – Excelente, Muito Bom, Bom, Regular, Insuficiente. Nesta diferenciação de desempenho, pretende o modelo ADD detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional dos docentes, identificar necessidades de formação e orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional. É promovido um processo de acompanhamento e Supervisão da prática docente, fomentando o trabalho de cooperação entre os docentes e a responsabilização no exercício da sua atividade profissional.

## 1.1. MODALIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE

O DL 75/2010 de 23 de junho, na redação atual, identifica três modalidades de formação: a inicial, a especializada e a contínua, previstas, respetivamente, nos artigos 34.º, 36.º e 38.º da LBSE 49/2005 de 30 de agosto, na redação atual.

A **formação inicial** confere habilitação profissional para a docência no respetivo nível de educação ou de ensino e é ministrada nos Institutos Superiores e Universidades.

A **formação especializada** visa a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou atividades educativas especializadas (Educação especial; Administração Escolar; Administração educacional; Animação sociocultural; Educação de adultos; Orientação educativa; Supervisão pedagógica e formação de formadores; Gestão e animação de formação; Comunicação educacional e gestão da informação; Inspeção da educação), a serem

ministradas nas instituições de formação inicial, Escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário.

A **formação contínua** apresenta-se como a frequência, com aproveitamento, de módulos de formação pertencentes aos planos de formação elaborados pelos agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas, tendo em consideração o diagnóstico das necessidades de formação dos respetivos docentes. Esta oferta formativa aos docentes assenta, essencialmente, em atividades fora do contexto real de trabalho (DL 75/2010, Artigo 109.º). Já o artigo 82.º do DL 75/2010 de 23 de junho, na redação atual, descreve a incidência das ações de formação contínua “sobre conteúdos de natureza científico-didática com ligação à matéria curricular lecionada, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento da Escola definidas no respetivo projeto educativo ou plano de atividades” (DL 75/2010, Artigo 82.º). Embora visando a melhoria da preparação dos docentes para o desempenho das atividades Escolares, não há uma regulação ou reformulação prevista na legislação das “ações de formação contínua regulares” (DL 75/2010, Artigo 6.º). Ou seja, falta efetivamente um acompanhamento formativo face aos problemas que surjam na prática e que careçam de elaboração, execução e avaliação de planos de intervenção/ação. Não são mencionadas reformulações, necessárias aos planos que denotem ineficácia ou como prevenção ao aparecimento de situações ineficazes, como é próprio de um processo dinâmico de investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008). De facto, qualquer processo de investigação-ação contempla os reajustamentos necessários aos diversos ciclos de intervenção, uma vez que a práxis educativa constitui um percurso e não um produto, numa perspetiva formativa.

## 1.2. SUPERVISÃO E CARREIRA DOCENTE

A legislação – DL 75/2010; DR 2/2010; DL 75/2008; LBSE 85/2009 – referencia um **acompanhamento formativo**, tendo por finalidade a melhoria das práticas, em algumas situações do desenvolvimento profissional.

No início de carreira, designado de período probatório, em situações cuja classificação do docente seja de insuficiente ou regular, ou sempre que o docente o solicite. Nas duas primeiras situações prevê-se que o acompanhamento do professor, por outro professor mais experiente e de reconhecida competência, se processe na elaboração e execução de um plano individual de trabalho, nas componentes científica, pedagógica e didática. Isto é, na preparação e planeamento das aulas, na reflexão sobre a prática pedagógica (circunscrita à observação de aulas) e na avaliação do trabalho individual desenvolvido.

O modelo de ADD prevê a promoção de um processo de acompanhamento e Supervisão da prática docente, em diversos momentos da carreira. No artigo 9.º do DR 2/2010 de 23 de Junho, na redação atual, é referido que “a observação de aulas é facultativa, só tendo lugar a requerimento dos interessados.” A lei considera, no entanto, como condição necessária para a obtenção das menções qualitativas de Muito Bom e Excelente e para a progressão do docente aos escalões 3.º e 5.º e obtenção de vaga no 5.º e 7.º escalão, a observação de duas aulas por ano letivo.

Como finalidade, pretende-se “proporcionar às Escolas e a todos intervenientes no processo educativo um ambiente de tranquilidade que favoreça o cumprimento da elevada missão da Escola pública, promover o mérito e assegurar a prioridade do trabalho dos docentes com os alunos” (DL 75/2010). Desta forma, é um dos princípios da ADD, integrado na carreira, a “valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e Supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (DL 75/2010, Artigo 3.º).

No artigo 14.º do DR 2/2010 de 23 de junho, na redação atual, lê-se que o Relator é “responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem deve manter uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho.”

Simultaneamente, a ADD constitui condição de progressão na carreira docente (DL 75/2010, Artigo 37.º):

“O reconhecimento do direito à progressão ao escalão seguinte depende da verificação cumulativa dos seguintes requisitos:

- a) Da permanência de um período mínimo de serviço docente efetivo no escalão imediatamente anterior;
  - b) Da atribuição, nas duas últimas avaliações do desempenho, de menções qualitativas não inferiores a Bom;
  - c) Frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua que correspondam, na média do número de anos de permanência no escalão, a 25 horas anuais ou, em alternativa, de cursos de formação especializada.
- A progressão ao 3.º, 5.º e 7.º escalão depende, além dos requisitos previstos no número anterior, do seguinte:
- a) Observação de aulas, no caso da progressão ao 3.º e 5.º escalão;
  - b) Obtenção de vaga, no caso da progressão ao 5.º e 7.º escalão.”

Ou seja, e essa constitui uma crítica recorrente ao modelo ADD vigente, “a perspetiva formativa da avaliação do desempenho é travada pela sua dimensão sumativa, pela acentuação dos papéis de inspeção e controlo, ... pelo seu prolongamento numa lógica de seleção, recompensa ou castigo com impacto na carreira” (Formosinho et al., 2010, p. 108).

As características que temos vindo a identificar das práticas supervisivas expressas nos DL 75/2010 e DR 2/2010, ambos de 23 Junho, na redação atual, apontam para uma partilha de responsabilidade formativa, em processo de investigação-ação, colocando a ADD sob uma perspetiva individual e obrigatória.

### 1.3. DOMÍNIOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

A legislação – DL 75/2010, DR 2/2010, Despacho 16034/2010 – revela uma preocupação por um enquadramento de todo o exercício de cargos, atividades e funções de forma a desenvolver-se um processo avaliativo/classificativo. Estabelece um modelo de referência nacional de padrões de desempenho docente, constituído por 4 dimensões, 11 domínios, 39 indicadores e 5 níveis de descritores (Insuficiente, Regular, Bom, Muito Bom, Excelente) por dimensão. O modelo, não prevendo todas as circunstâncias possíveis, pretende providenciar um contexto para a intervenção e classificação pelo avaliador. “Assim, num sistema normalizado a qualidade afere-se pela proximidade e fidelidade ao texto normativo e pela qualidade da execução (Formosinho et al., 2010, p. 63).

De acordo com o Despacho 16034/2010 de 22 de outubro, na redação atual: “os padrões de desempenho definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão.” Esta tipificação desenvolve-se em 4 dimensões:

1. Profissional, social e ética;
2. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
3. Participação na Escola e relação com a comunidade educativa;
4. Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

A **dimensão profissional, social e ética** é considerada transversal a todas as outras e representa o grau de compromisso e de responsabilidade social da prática docente em relação ao cumprimento da missão específica da Escola – ensinar, educar, integrar.

Em conjunto, os domínios da avaliação visam os contributos do docente ao nível:

1. Do trabalho científico-pedagógico (preparação, organização e realização das atividades letivas; relação pedagógica e avaliação das aprendizagens dos alunos);
2. No funcionamento e qualidade do serviço prestado pela Escola (cumprimento do serviço letivo e não letivo; realização dos objetivos e metas do projeto educativo e dos planos anual e plurianual de atividades do agrupamento de Escolas ou Escola

não agrupada; na participação nas estruturas de coordenação educativa e Supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão; na dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e correspondente avaliação);

3. Na forma como evidencia o seu desenvolvimento e formação profissional, ao longo da vida e na prática profissional.

A dimensão **desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, tida como a mais importante da ADD**, representa o trabalho do docente ao nível do ensino-aprendizagem e expressa o seu grau de conhecimento científico e pedagógico-didático, sendo considerada, por isso, como o âmago da profissão docente. O demais trabalho é enquadrado nas outras dimensões e é considerado complementar a esta dimensão, visando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

A **dimensão da participação na Escola e da relação com a comunidade educativa** assume o docente como “**corresponsável** pela orientação educativa e curricular da Escola e pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade” (Despacho 16034/2010).

A **dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida** resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão.

Pretende a legislação, com todo este processo, identificar “boas práticas” (DL 75/2010, Artigo 46.º) para futura inclusão numa base de dados para posterior divulgação e aplicação. Entretanto, considera que a prática docente se desenvolve “num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social, em que as Escolas e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas por essas transformações e, em muitas situações, anteverem e gerirem com qualidade e eficácia as respostas necessárias” (Despacho 16034/2010).

No entanto, é ao nível do Ministério da Educação (ME) que é definido “o papel da disciplina no currículo, a sua carga horária semanal, os conteúdos programáticos (...), cabendo à Didática o papel de, sobretudo, ensinar os melhores métodos e técnicas de transmissão desses conteúdos pré-definidos” (Formosinho et al., 2010, p. 62), para que, no prazo de um ano, sejam adquiridos de forma suficiente pelos alunos, sob pena da repetição do ano letivo (ibidem).

Esta dicotomia legislativa entre a estática e a dinâmica, entre o plano e a competência em agir, assenta uma perspetiva de contributos individuais do docente para a constituição de

um saber teórico desenvolvido na prática em contexto. A responsabilidade individual do trabalho docente na preparação das aulas, na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, bem como através da elaboração de estudos e trabalhos de investigação de natureza científico-pedagógica, enquadra-se na **avaliação docente**.

#### **1.4. INTERRELAÇÃO DOS DOMÍNIOS DA AVALIAÇÃO DA ESCOLA E DOS DOCENTES**

A avaliação externa das Escolas é realizada de quatro em quatro anos por uma equipa da Inspeção Geral da Educação (IGE) e por solicitação das Escolas, e encontra relação com a dos docentes no sentido em que a primeira determina, segundo o Despacho 5464/2011, na redação atual, a manifestação da segunda. Isto é, condiciona as percentagens das menções, com implicações na atribuição de prémios de desempenho e na progressão na carreira dos docentes da Escola avaliada.

O modelo de ADD encontra-se vinculado à regra da fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de Muito Bom e de Excelente, de acordo com o modelo de avaliação do desempenho da generalidade dos trabalhadores da Administração Pública. Estas percentagens máximas para a atribuição das classificações de Muito bom e Excelente são fixadas por despacho conjunto dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e da Administração Pública, tendo por referência os resultados obtidos na avaliação externa da Escola não agrupada ou agrupamento de Escolas.

A lei premeia, na fase inicial de implementação, a senioridade na profissão, isto é, o tempo de permanência na profissão, e promove um processo avaliativo/classificativo assente na contribuição individual de cada um para a melhoria do sistema educativo. Estas transições ecológicas impostas do exterior na orgânica da comunidade produzem efeitos, nem sempre positivos, nas dinâmicas de trabalho (Alarcão & Tavares, 2010; Ferreira & Flores, 2012; Formosinho et al., 2010; Senge et al., 2000). O **envolvimento dos docentes**, conforme se depreende nas referências aos direitos e deveres dos docentes (DL 75/2010), determina o sucesso das práticas supervisivas. Por sua vez, o desenho dos prémios, penalizações e o tempo para as desenvolver influenciam e condicionam-nas, podendo ter efeitos contrários aos pretendidos, sobretudo no espírito colaborativo entre os docentes. “A racionalidade burocrática tende a induzir um abafamento das iniciativas dos docentes, criando poucas oportunidades de colaboração aos professores” (Ferreira & Flores, 2012, p. 222).

Todo o desenho de prémios e penalizações encontra-se determinado no DL 75/2010 de 23 de junho, na redação atual, pelos artigos: 48.º, “Efeitos da avaliação”; 54.º, “Aquisição de outras habilitações”; 56.º, “Qualificação para o exercício de outras funções educativas”; 57.º, “Exercício de outras funções educativas”; 63.º, “Prémio de desempenho”; 80.º, “Exercício de outras funções pedagógicas.” Compete à Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD) da Escola desenvolver o processo de avaliação, determinar a classificação individual dos Docentes e respetiva atribuição de prémios e penalizações, segundo a regra de fixação de percentagens máximas.

A Supervisão/avaliação das Escolas desenvolve-se normalmente em dois dias, através da análise dos documentos fundamentais da Escola, da sua apresentação e da realização de entrevistas em painel. As Escolas são avaliadas numa escala de 4 níveis (Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente) nos seguintes domínios:

1. **Resultados Escolares dos alunos** (sucesso académico; participação e desenvolvimento cívico; comportamento e disciplina; valorização e impacto das aprendizagens);
2. **Prestação do serviço educativo** (articulação e sequencialidade; acompanhamento da prática efetiva na sala de aula; diferenciação e apoios; abrangência do currículo, valorização dos saberes e da aprendizagem);
3. **Organização e gestão Escolar** (conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade; gestão dos recursos humanos; gestão dos recursos materiais e financeiros; participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa; equidade e justiça);
4. **Liderança** (visão e estratégia; motivação e empenho; abertura à inovação; parcerias, protocolos e projetos);
5. **Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola** (autoavaliação; sustentabilidade do progresso).

Este processo de avaliação das Escolas reporta-se à constatação de factos relativos aos atributos da organização (pontos fortes e fracos) e às condições ou possibilidades externas à organização (oportunidades e constrangimentos), que facilitam ou prejudicam o alcançar dos objetivos constantes nos Documentos Orientadores da Escola – Projeto Educativo de Escola (PEE), Plano Anual de Atividades (PAA), Regulamento Interno (RI), Metas. Visa, essencialmente, fomentar a autoavaliação interna da Escola, no sentido de construir ou

aperfeiçoar planos de melhoria e de desenvolvimento, em articulação com a comunidade em que se insere e com o ME.

Desta forma, verifica-se uma avaliação das Escolas que se centraliza sobretudo nos aspetos organizacionais e de liderança, ao nível da Direção. Em contraponto, a avaliação docente centra essencialmente a sua ação no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

No entanto, **a avaliação das Escolas determina a ADD**, pelo que ambas se interrelacionam (Alarcão, 2009; 2002), numa perspetiva ecológica de comunidade aprendente.

## **2. SUPERVISORES E COORDENAÇÃO DA AÇÃO SUPERVISIVA**

Nas Escolas portuguesas, os Supervisores desempenham funções na estrutura organizativa da Escola, no Conselho Geral (CG), na Direção, na CCAD, nas Coordenações e nas Direções de Turma. Centrar-nos-emos, com mais pormenor, na ação supervisiva diretamente relacionada com a Avaliação de Desempenho.

### **2.1. ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO EDUCATIVA E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

O modelo de Supervisão da comunidade docente assenta numa estrutura física em que no topo se encontra a **CCAD**, composta pelo presidente do concelho pedagógico (Diretor da Escola) e por mais três dos seus membros, aos quais compete (DL 2/2010, Artigo 12.º):

“assegurar a aplicação objetiva e coerente do sistema de avaliação do desempenho, designadamente tomando em consideração o projeto educativo e os planos anual e plurianual de atividades, bem como as especificidades do agrupamento de Escolas ou da Escola não agrupada, e tendo em conta as orientações do conselho científico para a avaliação de professores.”

Da CCAD faz parte um júri de avaliação composto pelos seus elementos e por um Relator do grupo de recrutamento do avaliado. O Relator é designado pelo coordenador do departamento curricular que coordenará e supervisionará o seu trabalho. Ao júri de avaliação, compete (DL 2/2010, Artigo 13.º):

- a) Proceder à atribuição fundamentada da classificação final a cada avaliado, sob proposta do Relator;
- b) Emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados;
- c) Aprovar o programa de formação para os docentes aos quais seja atribuída a menção de *Regular* ou *Insuficiente*.”

Ao **Relator** compete (DL 2/2010, Artigo 14.º):

- “a) Prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação;
- b) Proceder à observação de aulas, sempre que a ela haja lugar, efetuar o respetivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspetiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas;
- c) Apreciar o relatório de autoavaliação e assegurar a realização de uma entrevista individual ao avaliado, quando este a requeira, nos termos do artigo 19.º;
- d) Apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global, que inclui uma proposta de classificação final;
- e) Submeter ao júri de avaliação, apreciando proposta do avaliado, a aprovação autónoma de um programa de formação, sempre que proponha a classificação de *Regular* ou *Insuficiente*, cujo cumprimento é ponderado no ciclo de avaliação seguinte.”

Pressupõe-se do descrito um processo individual entre o docente Supervisor ou Relator e Classificador e o docente em formação, a ser avaliado. Segundo o Artigo 10.º do DL 75/2010 e do Artigo 17.º do DR 2/2010, nas suas redações atuais, compete ao docente em avaliação desenvolver uma reflexão individual sobre a sua prática pedagógica. Essa apreciação deverá ficar expressa num relatório designado de autoavaliação, que integra uma reflexão sobre a prática docente, o seu desenvolvimento profissional e condições de melhoria do desempenho. Ao júri de avaliação compete “emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados” (DR n.º 2 de 2010, Artigo 13.º).

### **O Diretor da Escola (A Direção)**

O ME, na sequência de procedimentos de avaliação externa das Escolas, promoveu a celebração de contratos de autonomia. Entende-se que uma das medidas necessárias à reorganização do regime de administração Escolar seria reforçar a liderança nas Escolas. Assim, interessa dotar de autoridade necessária o **Diretor** (DL 75/2008), para que este desenvolva o PEE e execute localmente as medidas de política educativa. Ou seja, pretende-se criar condições para que se constituam lideranças fortes e as mesmas se afirmem como eficazes. Assim, é conferido ao Diretor o poder de designar os responsáveis pelos Departamentos Curriculares, principais estruturas de coordenação e Supervisão pedagógica, bem como o exercício das suas funções na contratação e na avaliação de desempenho do pessoal docente. Tais atribuições conferem-lhe maior capacidade de intervenção, no quadro de um regime de avaliação (autoavaliação e avaliação externa) e prestação de contas no CG, no qual o Diretor é o primeiro responsável pela melhoria do serviço público de educação.

Toda a ação pedagógica e supervisiva tem por suporte as decisões e orientações do Conselho Pedagógico e dos Departamentos Curriculares e Áreas Disciplinares, tal como estabelecido na legislação vigente (DL 75/2008):

“Neste domínio, o presente decreto-lei estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de 1.º nível (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico e de acompanhamento dos alunos (conselhos e diretores de turma). No mais, é dada às Escolas a faculdade de se organizarem, de criar estruturas e de as fazer representar no conselho pedagógico, para o qual se estabelece, por razões de operacionalidade, um número limitado de membros.” (p. 2342)

“O **conselho pedagógico** é o órgão de coordenação e Supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de Escolas ou Escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.” (Artigo 31.º)

Os **Departamentos Curriculares** asseguram a articulação e gestão curricular sendo constituídos pelos grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes. Isto é, adequam e aplicam o currículo e os programas nacionais, segundo as orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional, às necessidades específicas dos alunos.

O **Conselho de Turma** organiza, acompanha e avalia as atividades da turma e é coordenado por um diretor de turma designado pelo diretor da Escola, entre os professores da mesma. O conselho é constituído pelos professores da turma, dois representantes dos pais e encarregados de educação e um representante dos alunos, no caso do 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

A Escola, no âmbito da sua autonomia, pode definir no seu RI a constituição de estruturas de coordenação educativa, Supervisão pedagógica, acompanhamento das atividades Escolares e de avaliação de desempenho do pessoal docente.

## 2.2. DOCÊNCIA E FUNÇÕES SUPERVISIVAS

Os docentes desenvolvem a sua atividade profissional usufruindo de autonomia técnica e científica, mas de acordo com as exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares em vigor, bem como do PEE e das orientações da política educativa.

São funções do pessoal docente em geral (DL 75/2010, Artigo 35.º):

1. Lecionar as disciplinas para que se encontra habilitado, de acordo com as necessidades educativas dos alunos que lhe estejam confiados e no cumprimento do serviço docente que lhe seja atribuído;
2. Planear, organizar e preparar as atividades letivas dirigidas à turma ou grupo de alunos nas áreas disciplinares ou matérias que lhe sejam distribuídas;
3. Conceber, aplicar, corrigir e classificar os instrumentos de avaliação das aprendizagens e participar no serviço de exames e reuniões de avaliação;
4. Elaborar recursos e materiais didáticos pedagógicos e participar na respetiva avaliação;
5. Promover, organizar e participar em todas as atividades complementares, curriculares e extracurriculares, incluídas no plano de atividades ou projeto educativo da Escola, dentro e fora do recinto Escolar;
6. Organizar, assegurar e acompanhar as atividades de enriquecimento curricular dos alunos;
7. Assegurar as atividades de apoio educativo, executar os planos de acompanhamento de alunos determinados pela administração educativa e cooperar na deteção e acompanhamento de dificuldades de aprendizagem;
8. Acompanhar e orientar as aprendizagens dos alunos, em colaboração com os respetivos pais e encarregados de educação;
9. Facultar orientação e aconselhamento em matéria educativa, social e profissional dos alunos, em colaboração com os serviços especializados de orientação educativa;
10. Participar nas atividades de avaliação da Escola;
11. Orientar a prática pedagógica supervisionada a nível da Escola;
12. Participar em atividades de investigação, inovação, experimentação científica e pedagógica;
13. Organizar e participar, como formando ou formador, em ações de formação contínua e especializada;
14. Desempenhar as atividades de coordenação administrativa e pedagógica que não sejam exclusivas dos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior.

No artigo 57.º do DL 75/2010 de 23 de junho, na redação atual, lemos que o docente tem a obrigação, para além das de docência, de desempenho efetivo de outras funções educativas (Educação especial, Administração Escolar, Administração educacional, Animação sociocultural, Educação de adultos, Orientação educativa, Supervisão pedagógica e formação de formadores, Gestão e animação de formação, Comunicação educacional e Gestão da informação, Inspeção da educação), para que tenha qualificações e para as quais tenha sido eleito ou designado. Esta obrigatoriedade revela que os exercícios dessas funções são pouco atrativas, sendo que a própria lei prevê penalizações para a recusa.

O trabalho desenvolvido pelo docente, na sua componente não letiva, ao nível do estabelecimento de educação ou de ensino, deve ser desenvolvido sob orientação das respetivas estruturas pedagógicas intermédias, podendo compreender, em função do cargo desempenhado, entre outras funções descritas no artigo 82.º do DL 75/2010 de 23 de junho, na redação atual, as seguintes atividades: a realização de estudos e de trabalhos de investigação que visem contribuir para a promoção do sucesso Escolar e educativo; o acompanhamento e apoio aos docentes em período probatório; o desempenho de cargos de

coordenação pedagógica; o acompanhamento e a Supervisão das atividades de enriquecimento e complemento curricular.”

A falta de tempo para o desenvolvimento das práticas supervisivas é um dos problemas diagnosticados por diversos investigadores (Alarcão & Roldão, 2008; Formosinho et al., 2010; Pawlas & Oliva, 2007; Sá-Correia, 2011b; Vieira & Moreira, 2011). No exercício de outras funções pedagógicas, o artigo 80.º do DL 75/2010 de 23 de junho refere que a redução do número de horas da componente letiva para o desempenho de cargos de natureza pedagógica, designadamente de orientação educativa e de Supervisão pedagógica, é fixada por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, sendo as mesmas subtraídas às correspondentes à redução da componente letiva semanal de que os mesmos beneficiem em função da sua idade e tempo de serviço.

A visão tecnocrata em que tudo se encontra definido à partida – cargos/funções/tempo, horário de trabalho/ECD, bem como o currículo, conteúdos e metodologias – dá lugar a uma visão de encontro de saberes organizacionais e experienciais de aprendizagem. Assim “a inovação por decreto, cujo modelo se baseia na filosofia de que no topo se inova e na base apenas se executa” (Formosinho, et al., 2010, p. 60), bem como a “apropriação burocrática do currículo” (idem, p. 62) conduz o professor para “a resignação, a inércia, à complacência relativamente a todas as normas, ao consenso forçado, à submissão (...) que ao mesmo tempo que resiste a todas as reformas (...) socializa para a conformidade e frustra expectativas” (idem, p. 74), parece estar esgotado no que concerne à melhoria dos resultados Escolares. “A persistência de um sistema centralizado e burocrático nas reformas educativas contemporâneas (...) tem gerado uma azáfama nas Escolas e no trabalho (...) dos professores, não revendo, porém em transformações significativas nas dimensões curriculares, organizacionais e pedagógicas da ação profissional” (Ferreira & Flores, 2012, p. 211).

Por outro lado, um conjunto de estudos, segundo Alarcão e Roldão (2008, p. 72), evidencia “a emergência de um conceito de professor humanista, crítico-reflexivo, investigador das suas próprias práticas”, que envolve os alunos nas suas próprias aprendizagens. Ou seja, o ensino passa a ser concebido como uma “atividade altamente situada e contextualizada e, conseqüentemente, pouco suscetível de ser pormenorizadamente estruturada *a priori*” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 153). Assim, a docência é encarada como uma profissão de desenvolvimento humano em que as interações resultam em processos indefinidos (Formosinho et al., 2010), em reorganizações constantes que exigem “inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 153).

### 2.3. FUNÇÕES E COMPETÊNCIAS DO SUPERVISOR

Em Portugal, no presente, no dizer de Sá-Correia (2011b, p. 2) os Supervisores encontram-se estruturados em duas categorias ou grupos. Em primeiro lugar, os nomeados pelo ME (Direções Gerais de Educação), pela sua experiência/treino ao nível da Supervisão/inspeção ou frequência de pequenos cursos específicos (normalmente professores do ensino Universitário ou do Secundário). Estes Supervisores vêem-se mais como avaliadores do que como Supervisores, dadas as características dos instrumentos, elaborados ao nível estatal, com que elaboram o relatório da avaliação externa da Escola. Têm como objetivo recolherem informação sobre o nível de envolvimento da Escola no processo da sua avaliação interna e estabelecer um *Ranking* das Escolas em termos dos resultados Escolares.

Há, ainda, um segundo grupo de Supervisores, nomeados pelo Diretor da Escola do quadro de nomeação definitiva do corpo de Docentes da instituição. Têm como funções proceder à coordenação do processo de avaliação interna, do currículo, da instrução e administração, bem como elaborar um relatório, segundo as linhas orientadoras do ME, para apresentar ao escrutínio dos Supervisores externos (ibidem, 2011).

A Supervisão atual exige um perfil de Supervisor com qualidades humanas evoluídas, com competências profissionais adequadas à mediação dos processos educativos, capacidade de perceção, leitura das realidades educativas, visão de ação futura, líder nas ideias eficazes, estimulante e desafiador do pensamento e na reflexão. O Supervisor deverá ser gerador de um ambiente de ação/aprendizagem, de mudança e inovação, com iniciativa, construtor de uma cultura comum, de uma prática democrática, de trabalho crítico de questionamento e de ajuda colaborativa nas decisões, **gestor de um processo de desafios e de apoios intelectuais e emocionais – inspirador.**

“The Supervisor should possess personal traits that will enable him or her to work harmoniously with people and sufficient knowledge and skills appear to be especially important to successful supervision (...) Supervisors should possess a judicious mix of technical, managerial, and human relations skills.” (Pawlas & Oliva, 2007, p. 26)

Fundamenta-se uma ideia de Supervisor “como facilitador, criador e dinamizador de contextos da aprendizagem ..., precisando para isso apenas de contextos favoráveis, de apoios e desafios” (Alarcão, 2009, p. 126). Esta afirmação sugere uma Supervisão para além da sala de aula, extensível à comunidade e ao próprio sistema educativo.

Como temos vindo a sublinhar o Supervisor deve ser um professor com qualidades destacadas na sua comunidade, ao nível da perceção, análise, reflexão, observação e avaliação

das realidades e contextos (Alarcão & Roldão, 2008; Nolan & Hoover, 2004).

O Supervisor constitui, para Pawlas e Oliva (2007, pp. 517-518):

1. Um **coordenador**, que procura a melhor articulação entre os programas e níveis e ajuda os professores a manterem-se afastados de outros problemas;
2. Um **consultor**, que partilha os seus saberes com os grupos de professores;
3. Um **líder** no trabalho de grupo, promovendo-o e desenvolvendo-o;
4. Um **avaliador**, que assiste os professores na avaliação do seu ensino, currículo e na sua autoavaliação;
5. Um **especialista do ensino**, com conhecimento atualizado dos métodos mais eficazes;
6. Um **especialista do currículo**, conhecedor do currículo e formas de o melhorar;
7. Um **comunicador**, que transmite informação e ideias e é um bom ouvinte;
8. Um **organizador** de programas e projetos de desenvolvimento, com valor para os professores;
9. Um **estimulador**, sugerindo ideias para consideração dos professores;
10. Um **orientador**, que assume a responsabilidade de ajudar os professores que chegam ao sistema e à comunidade;
11. Um **relações públicas**, entre a Escola e o meio;
12. Um **investigador**, que desenvolve estudos de investigação, particularmente de investigação-ação;
13. Um **agente de mudança**, promovendo-a e ajudando os professores a melhorar;
14. Um **professor especialista**, capaz de descrever e demonstrar qualidades de ensino e de orientação educativa.

A complexidade de tarefas supervisivas é sublinhada pelos investigadores, que apontam não apenas a diversidade das mesmas, como também variados patamares de consecução (Alarcão & Tavares, 2008; Nolan & Hoover, 2004).

Tal como enumerado, o campo de ação do Supervisor estende-se a toda organização (Alarcão & Tavares, 2010), à sua orgânica e a todos os que nela participam e que com ela interagem, numa visão de melhoria de tudo e de todos tanto ao nível de participação dos grupos, como ao nível individual (Senge et al., 2000). A função principal dos Supervisores é assim, reconceptualizada por Alarcão e Tavares (2010, p. 149) como “facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, (...) fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que (...) se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na aprendizagem dos alunos.”

Os investigadores Pawlas e Oliva (2007) fomentam a ideia que a relação entre Supervisores e professores é de interajuda, com o propósito de melhorar o ensino e consequentemente as aprendizagens dos alunos. Equacionam-se, também, os professores como corresponsáveis na criação e desenvolvimento de um ambiente em comunidade, potenciador de aprendizagens pelas experiências e pelas interações (Nolan & Hoover, 2004; Senge et al., 2000). Neste sentido de interajuda, referem que o Supervisor desenvolve a sua ação como coordenador, consultor, líder de grupo e avaliador, no apoio às funções dos professores e ao seu desenvolvimento profissional. O Supervisor deverá, portanto, intervir na

aplicação e adequação dos programas e das metodologias às realidades, na melhoria do currículo e da instrução, na construção democrática de consensos e na obtenção dos objetivos dos grupos:

“The Supervisor helps teachers find answers to curricular and instructional problems, identify research studies that may have a bearing on their problems, and conduct limited research projects. Additionally, the Supervisor helps teachers evaluate their classroom performance, assess their own strengths and weaknesses, and select means of overcoming their deficiencies.” (Pawlas & Oliva, 2007, p. 23)

Desta forma, deve agir para além da facilitação do trabalho, mas também estimulando o pensamento crítico dos professores em relação ao ensino, à educação, fomentando capacidades de avaliação do seu ensino e dos contextos em que o desenvolvem (Alarcão & Tavares, 2010). Por isso, no dizer de Oliveira (2000), o Supervisor é um formador tanto na atividade de Supervisão pedagógica como na de Supervisão Escolar – na promoção do pensamento reflexivo, no desenvolvimento da ação educativa e de projetos, no desenvolvimento da relação com a comunidade, na gestão do pessoal e ainda na organização e concretização de atividades de formação.

A qualidade das perceções das realidades e da ação subsequente requer uma preparação intelectual e experimental prévia, (Flores & Simão, 2009; Pawlas & Oliva, 2007) que promova um quadro referencial teórico/prático em objetividade e subjetividade, facilitador da recolha de informação pertinente para análise e reflexão. Desta forma, a praxis poderá imprimir um desenvolvimento inter-relacional entre os sujeitos implicados e interativo com o contexto em que se movem, para uma melhoria das práticas e da globalidade da comunidade educativa. De facto, a Supervisão é, igualmente, objeto de si própria.

## 2.4. SUPERVISOR COMO LÍDER EM COMUNIDADE APRENDENTE

A Escola é uma organização que reflete sobre si, considerando o contexto social, económico, cultural em que se insere. Como uma comunidade, no seu processo relacional estabelece um pensamento estratégico, age sobre os processos de atuação e funcionamento, gere a formação e integra o seu desenvolvimento, produzindo conhecimento, continuamente refletindo e avaliando. Os líderes educativos – Supervisores – segundo Alarcão e Tavares (2010, pp.150-152) devem possuir as seguintes competências supervisivas (cívicas, técnicas e humanas):

**1. Interpretativas** (leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa; capacidade para, antecipadamente, detetar os desafios emergentes no que concerne à Escola, educação e formação);

**2. Análise e avaliação** (situações, iniciativas, projetos; desempenhos individuais e institucionais);

**3. Dinamização da formação** (estímulo às comunidades de aprendizagem colaborativa, à mobilização e gestão de saberes e de estratégias, ao apoio na sistematização do conhecimento produzido);

**4. Comunicação e de relacionamento interpessoal** (criar empatia em relacionamento interpessoal construtivo).

Para o exercício da Supervisão serão então necessárias “capacidades comunicativas-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêuticas-interpretativas e avaliativas” (ibidem).

É fundamental, na tarefa do Supervisor, “encorajar os professores a trabalharem em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora” (Alarcão, 2009, p. 120). Nesta linha de pensamento, o Supervisor é um agente que “cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, (...) com um espírito de investigação (...) porque só isso é que possibilita que, (...) haja inovação e transformação” (ibidem).

Numa visão sobre a auto-atualização, Sá-Correia (2011, p. 5) refere que o Supervisor:

“deve criar condições para o desenvolvimento de uma cultura de formação propícia à resolução de problemas, a atitudes de aprendizagens experienciais, implementar processos que desenvolvam atitudes que mostrem o elo indissociável entre Supervisão e avaliação, assumir o papel de facilitador do raciocínio moral, um recurso, alguém que torna possível uma reflexão crítica sobre um problema ou um tema da vida real na busca de alternativas de resolução, numa busca constante pelo Bem, pela Justiça, pelos princípios éticos universais.”

Uma prática supervisiva, desenvolvida nestes moldes, apoiando os supervisionados a levantar e a reformular questões, a definir conceitos, a libertarem-se de dogmas, a encontrar formas alternativas de reflexão crítica sobre os processos de raciocínio adotados, de forma a situar/avaliar o “estado” de desenvolvimento dos sujeitos que com ele se interrelacionam, promove, também, a necessidade do próprio Supervisor de auto-atualização (idem, 2011).

Estas caraterizações apontam para um Supervisor líder na transformação da Escola/organização, como comunidade de aprendizagem, mentor de uma cultura organizacional que vise o sistemático fomento de uma prática supervisiva reflexiva, colaborativa, aprendizente e de partilha, tal como enunciado a seguir:

“É hoje reconhecido a importância das lideranças para o desenvolvimento das instituições. A liderança, associada ao diálogo, ao real acesso à informação e à atenção concedida a pessoas e iniciativas, tem sido referida na literatura como condição para criar Escolas eficazes, suscetíveis de evoluir e onde é bom estudar, ensinar e trabalhar.” (Alarcão & Tavares, 2010, p.137)

A investigação atual sobre liderança nas organizações (incluindo as educativas) tende a direcionar-se mais da clássica ou tradicional para uma liderança reconhecida e solidária. Ou seja, de uma liderança formal e fortemente hierarquizada, para uma liderança menos formal (de cariz informal) e com fronteiras esbatidas, ao nível do sentimento de pertença a grupos estatutariamente definidos. “É de notar que, no mundo pós-moderno, as responsabilidades associadas a tarefas e projetos que evoluem no tempo tendem a substituir os papéis e as responsabilidades estáveis” (idem, p.141). Diríamos que o aporte que cada um dos colaboradores coloca à disposição do grupo, em determinados momentos da consecução dos projetos ou atividades, lhe conferirá uma liderança supervisiva reconhecida, enquanto a orientação que imprima faça sentido, num consenso alargado do grupo.

Trata-se de uma liderança efetivada pela importância de cada implicado na antecipação ou resolução dos problemas, ou pela dinâmica inferida ao grupo, e não uma liderança estatutariamente conferida para um tempo “infinito” (Fullan, 2011; Senge, Smith, Kruschwitz, Laur & Schley, 2008), ou pela capacidade de se deixar liderar (Alarcão & Tavares, 2010).

Assim, o Supervisor deve assumir-se como um líder na promoção e desenvolvimento da comunidade que se quer aprendente, no sentido da sua sustentabilidade.

### **3. SÍNTESE DO CAPÍTULO II**

Em síntese, os estudos evidenciam a emergência das mudanças se produzirem do interior da organização e não impostas do exterior – legislação – no sentido de serem eficazes, exequíveis, sustentáveis e adequadas às realidades e contextos.

Para tal, fundamentam a existência de Supervisores em educação, como líderes reconhecidos na comunidade pelas suas características e competências em percecionar as mudanças necessárias e formas de as implementar, envolvendo todos na concretização de uma visão simultaneamente individual e partilhada.

## **CAPÍTULO III – CONSTRANGIMENTOS E POTENCIALIDADES DA SUPERVISÃO EM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO DOCENTE**

“A Supervisão, de essência formativa, indagadora e transformadora, foi por muitos professores e Supervisores reduzida unicamente a avaliação de desempenho, potenciando situações de desmotivação e de recusa.”

Coimbra et al. (2012, p. 34)

Neste capítulo, identificaremos os problemas da ação supervisiva, em contextos de avaliação sumativa individual docente, bem como as suas potencialidades no desenvolvimento de comunidades aprendentes.

### **1. PROBLEMAS E POTENCIALIDADES DA AÇÃO SUPERVISIVA**

Em Portugal, a Supervisão só muito recentemente é reconhecida pelo legislador. Ao nível da Escola há muito que a prática supervisiva se desenvolve, embora sem uma verdadeira consciencialização do seu ciclo. A formalização de um processo de avaliação individual de desempenho dos docentes, com implicações na carreira profissional, desenvolveu uma fusão de conceitos entre a ADD e a Supervisão (Coimbra et al., 2012). A associação da dimensão formativa e sumativa e dos respetivos objetos de observação e avaliação vieram expor um conjunto de problemas rotineiros e um conformismo, entretanto instalado, pela impotência de alterar as realidades, para além das paredes da autonomia decretada (Formosinho et al., 2010).

#### **1.1. PROBLEMAS ATUAIS DA SUPERVISÃO**

Alguns problemas relativos à ação supervisiva têm origem na interpretação polissémica do conceito Supervisão, revisto no capítulo I, emergindo da implementação de programas de incentivo a professores, nomeadamente aqueles que assentam em benefícios na carreira ou na atribuição de prémios de mérito. Estes programas, que remontam aos anos quarenta, ganharam popularidade nas sucessivas reformas que visam a melhoria dos resultados Escolares dos alunos e a imagem da Escola pública. Nos anos oitenta, nos EUA, e em Portugal, em 2008, pela aplicação do DL n.º 75, verificou-se uma sequência de conflitos e desentendimentos, que provocou efeitos contrários aos desejados, tal como enumerados por

diversos investigadores (Alarcão & Roldão, 2008; Formosinho, et al., 2010; Pawlas & Oliva, 2007; Sá-Correia, 2011; Vieira & Moreira, 2011).

Em relação aos programas desenvolvidos nos EUA são referidos os seguintes constrangimentos (Pawlas & Oliva, 2007, p. 532):

1. **Desmoralização** pelo exacerbar do **individualismo** e da **competitividade** entre professores;
2. **Desaprovação** de sistemas de reconhecimento do mérito pelos professores;
3. **Desconfiança** das administrações das Escolas;
4. **Subjetividade e impraticabilidade** dos modelos de ADD;
5. Ausência de garantia de uma avaliação **justa**;
6. Imposição de cotas que **elimina professores** de mérito reconhecido;
7. **Esforço acrescido**, para aceder ao reconhecimento e aos prémios;
8. Reduzidos aumentos nos **salários**;
9. Reconhecimento e *status* para um **número limitado de professores**.

De forma similar, Alarcão e Roldão (2008, pp. 66-74), investigando e realizando uma revisão da literatura, constataam um conjunto de aspetos negativos:

1. Desenvolvimento de **espírito competitivo**;
2. **Centralização** quase exclusiva das práticas reflexivas nas atividades letivas;
3. O fator **tempo** é consensualmente referido – para realizar tarefas; para supervisionar corretamente, para observar e exercer a tutoria – trabalho excessivo;
4. Necessidades formativas dos orientadores e Supervisores evidenciadas pelas dificuldades em utilizar **abordagens reflexivas** – interpretar, questionar, confrontar;
5. Ausência de referência à **Supervisão em formação contínua**, a qual se apresenta como autogerida e sem recurso a dispositivos formativo-supervisivos;
6. **Mal-estar** relacionado com as perpétuas **mudanças legislativas**, a que os professores se sentem sujeitos e sem poder algum – situação que parece não mobilizar mecanismos de autoformação sistemática;
7. **Resistências pessoais** derivadas das dificuldades de avaliar aspetos de desenvolvimento de capacidades e atitudes, como, por exemplo espírito crítico, auto-consciencialização, empenhamento;
8. **Dificuldades organizativas**, falta de articulação interinstitucional.

Na análise do discurso crítico, resultante da interação dos grupos de Supervisores estatais e locais, Sá-Correia (2011b, p. 8) também reconhece um conjunto de constrangimentos, destacando: características classificadoras e controladoras dos modelos estatais de avaliação; perda de credibilidade dos critérios de nomeação dos Supervisores e dos modelos de avaliação; incompreensão/dúvidas, por parte dos docentes, relativamente à condução do processo da ADD e futura utilização dos resultados; relutância do Diretor da Escola em assumir a coordenação da Supervisão, pelos antevistos conflitos profissionais e pessoais gerados pelo atual enquadramento legal; tempo e resistência dos Supervisores (professores nomeados pelo Diretor da Escola) em assumir funções supervisivas pela perceção de uma reduzida possibilidade de influência na transformação da Escola em

comunidade aprendizente e em fomentarem o desenvolvimento e a formação de toda a equipa de docentes.

Na análise à ADD, Formosinho et al. (2010, p.108) reforçam observações de 1992 e de Oliveira-Formosinho, em 2009, de que processos similares ao modelo de avaliação, proposto hierarquicamente pelo ME, desviam a Escola da perspetiva reflexiva, sempre que:

1. Substitui uma valorização holística do desempenho, em função dos objetivos da educação, por conjuntos de **classificações e juízos de valores parcelares**;
2. Coloca o **“poder” do lado do Supervisor**, enquanto avaliador, dificultando a observação mútua e a aprendizagem cooperativa;
3. Se centra na **deteção da falha e do erro**, subalternizando o desenvolvimento das competências e da aprendizagem coletiva;
4. Substitui a colaboração, que promove eficácia, pela **fiscalização**;
5. Desloca a observação sobre a Escola para o professor, ignorando a **complexidade** da atividade docente e retirando-lhe o **controlo** do processo de Supervisão.

Desta forma, são evidentes alguns riscos, relativamente à condução do processo supervisivo, numa perspetiva formativa. “It is possible to become so involved in the procedural or conceptual processes of supervision and evaluation that the original intent of the activity is lost” (Nolan & Hoover, 2004, p. 4). De facto, há uma estreita relação entre a Supervisão e a ADD no que concerne o objetivo vincado de classificar o desempenho docente, com efeitos na carreira dos professores. Esta ação dificulta a dimensão formativa da Supervisão, pois “A perspetiva formativa da avaliação do desempenho é travada pela sua dimensão sumativa” (Formosinho et al., 2010, p.108).

Consequentemente, a ênfase na inspeção e no controlo desloca a Supervisão mais para uma função burocrática de “legitimação, de domínio e controlo do sistema e das carreiras” (ibidem), do que para uma melhoria dos processos e das práticas educativas. Como afirmam Alarcão e Tavares (2010, p. 107) “a avaliação constituiu uma das dificuldades das funções do Supervisor em Portugal, em virtude de (...) a mesma pessoa ter de desempenhar funções de avaliação formativa e sumativa que (...) vão influir decisivamente em classificações profissionais.”

No contexto de ADD na Escola, Vieira e Moreira (2011) corroboram estes constrangimentos, identificando a máquina avaliativa de controlo centralizado dos sistemas educativos como a principal razão da dicotomia entre os propósitos formativos de desenvolvimento profissional e os sumativos de seleção e progressão na carreira. Ao considerarem que “a avaliação e a Supervisão deverão construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação” (idem, p.8), assinalam o cerne do problema. Essa emancipação, comportando valores democráticos

(Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008; Vieira, 2009; Vieira et al. 2006), fica, assim, condicionada pelos seguintes constrangimentos (Vieira & Moreira, 2011, p.8):

1. A **assimetria profissional**, experiencial e estatutária dos professores avaliadores e avaliados;
2. As **rotinas e a tradição** das práticas supervisivas;
3. A **inexistência de formação** em contextos multi-sistémicos que exigem compreensão multifacetada;
4. As **limitações** impostas pela persistente falta de tempo para a reflexão, organização e sistematização da informação, para o desenho da instrumentação, para a recolha e análise de informação, para a disseminação dos resultados.

Este conjunto de problemas evidencia uma prática supervisiva manifestamente diferente da que caracteriza as práticas de desenvolvimento nas comunidades aprendentes, colocando em causa estratégias de Supervisão que visem uma transformação da prática.

Uma Escola que centra o seu desenvolvimento na avaliação sumativa dos docentes, e confina o papel do Supervisor ao registo de documentos sem influência substantiva na formação dos professores e respetiva melhoria das suas práticas, parece não se coadunar com a conceção de uma comunidade aprendente. Uma Supervisão que, ao nível externo e interno à Escola, não assenta numa prática colaborativa, mas apenas inspetiva e controladora, centrando-se no produto e descurando o processo, condiciona e coloca em causa a autonomia profissional dos Supervisores. Muitas vezes, coloca os Supervisores numa posição de desconfiança pelos supervisionados ao nível da sua preparação para exercerem as funções de Supervisores educativos (Arends, 2007; Nolan & Hoover, 2004).

Como já fizemos referência, a importância do ambiente e do clima de trabalho na Escola torna-se fundamental quando se pretende desenvolver comunidades aprendentes e promover organizações eficazes. Os problemas evidenciados a este nível revelam-nos que os modelos instrumentais de avaliação/observação são um foco de conflito e de inibição nas interações entre Supervisores e supervisionados, em vez de os mobilizar para práticas colaborativas de desenvolvimento e aprendizagem coletiva (Pawlas & Oliva, 2007). Este tipo de Supervisão adia a resolução de problemas complexos, só passíveis de resolução em equipa, altera perspetivas das realidades, oculta dificuldades em vez de fomentar o trabalho colaborativo, não superando condicionantes ou contrariedades ao sucesso educativo (Ferreira & Flores, 2012; Formosinho et al., 2010).

Esta realidade é referenciada por Correia e Matos (2001), como uma lógica de distorção comunicacional, ao comentarem que muitos professores, na elaboração dos relatórios de autoavaliação, ocultam dificuldades, problemas e insucessos para se protegerem dos efeitos perversos de um sistema avaliativo que ignora as características da perspetiva

ecológica da Supervisão, em comunidade aprendente.

Analisando a complexidade e diversidade dos problemas diagnosticados, Ferreira e Flores (2012) referem que as orientações políticas e de ação educativa assentam em princípios antagónicos de desenvolvimento de valores de comunidade democrática e de valores de mercado competitivo, elitista e meritocrático. Resultam, igualmente, da complexidade organizacional da Supervisão, da falta de informação e da indefinição da perspetiva supervisiva (Coimbra et al., 2012).

Do quadro seguinte, consta uma síntese dos constrangimentos mais focalizados pelos investigadores citados ao longo da análise.

### **Quadro 1 – Síntese dos constrangimentos das práticas supervisivas**

1. Problemas de credibilidade do sistema de ADD;
2. Imposição unilateral de programas supervisivos de carácter classificativo;
3. Promoção da competitividade e do individualismo a provocar desmoralização;
4. Subjetividade avaliativa que não garante justiça;
5. Exigência de demasiado esforço para premiar um número reduzido de professores;
6. Prémios com pouco ou nenhum significado económico e impacto na carreira;
7. Excesso de trabalho e pouco tempo para o exercício da ação supervisiva a pares;
8. Falta de formação dos Supervisores para tarefas de avaliação sumativa e classificativa.

## **1.2. POTENCIALIDADES DA AÇÃO SUPERVISIVA**

A definição de Escola e da sua missão produzem práticas supervisivas distintas. Uma Escola que se desenvolve segundo princípios de obediência, disciplina e operacionalização/execução do determinado hierarquicamente, desenvolve uma ação supervisiva assente na verificação de padrões sociais, profissionais e de saberes. Ou seja, afirma-se meramente como informativa, cumpridora e reguladora de tarefas. Em contraponto, uma outra Escola que deixa espaço à criatividade, à iniciativa, ao empreendedorismo, a uma educação para valores éticos, humanos e sociais, impulsiona o conhecimento e desenvolve práticas reflexivas numa filosofia de mudança e crescimento (Cosme, 2009; Crail, 2012; Ferreira & Flores, 2012; Hargreaves & Shirley, 2009).

Assim, a Supervisão constitui uma premissa para um melhor entendimento dos sujeitos e da sua ação e interações em contexto Escolar, no sistema educativo, na sociedade. A ação supervisiva não visa somente a formação dos profissionais, mas constitui um garante da qualidade do funcionamento da comunidade educativa (Alarcão & Tavares, 2010) e do próprio sistema educativo (Hargreaves & Shirley, 2009).

### 1.2.1. EMANCIPAÇÃO SUPERVISIVA

As mudanças de políticas geram indefinições, dúvidas, problemas de credibilidade e motivação nos professores. A missão da Escola, a sua autonomia, a pressão dos *rankings* – assente exclusivamente na medição dos conhecimentos específicos adquiridos pelos alunos, em situações de exame nacional a algumas disciplinas –, condicionam a ação supervisiva e o desenvolvimento da Escola a um processo mais ou menos instrutivo ou mais ou menos socioconstrutivista e cultural (Ferreira & Flores, 2012; Hargreaves & Shirley, 2009).

Uma Escola meramente “instrutiva” e replicadora, formatará uma ação supervisiva assente num processo de desempenho docente, de ensino-aprendizagem isolado em sala de aula, recorrendo a múltiplas estratégias que promovam o sucesso Escolar, entre as quais o “letivismo” (Formosinho et al., 2010), o herói isolado (Hargreaves & Shirley, 2009), o “Milagre Educativo” (Pawlas & Oliva, 2007). Por outro lado, uma Escola cuja missão visa o desenvolvimento da educação, numa perspetiva cultural, promove um envolvimento voluntário de todos, nos seus projetos de vida, e poderá obter excelentes resultados em avaliações de carácter tradicional (Alarcão & Tavares, 2010; Hargreaves & Shirley, 2009).

Segundo Hargreaves e Shirley (2009), a Finlândia, através de um elevado grau de confiança e de apoio ao trabalho dos professores, assente na inclusão e criatividade, evita exames nacionais estandardizados e consegue elevados níveis de aprendizagem dos seus alunos, liderando nos testes de Leitura e Escrita, Ciência e Matemática do *Programme for International Student Assessment* (PISA). A realidade finlandesa mostra que um sistema educativo que conduz as Escolas a formatar alunos para a realização de testes padronizados, estandardizados, fica indefesa perante as alterações das circunstâncias e das realidades económicas e sociais, em mudança constante. Assim, a ação supervisiva dos líderes dos sistemas educativos deverá conduzir a uma **emancipação** (Alarcão & Tavares, 2010; Vieira & Moreira, 2011) da Escola, dos professores, na forma de anteciparem e construírem realidades, para mais rapidamente reagirem às crises e às alterações do seu ambiente – sociais, económicas, políticas.

Por isso, não importa só exercer Supervisão, é preciso ter uma Supervisão.

A ação supervisiva deverá, portanto, ultrapassar a simples função de acompanhar e apoiar um jovem professor na profissão ou na organização. A sua missão passará por coordenar e liderar nas mudanças educativas, ser inspiradora e mobilizadora, promover e dinamizar um verdadeiro envolvimento com iniciativa e criatividade. E, desta forma, difundir

**qualidade, exigência, capacidade de responder às mudanças** e de as provocar num processo de Supervisão. Ou seja, as mudanças que surgem nos processos supervisivos Escolares são as que promovem, de forma mais ampla e fecunda, as renovações das práticas organizacionais e profissionais (Coimbra et al., 2012; Crail, 2012; Day, 2004).

Os **programas de formação** dos Supervisores e dos professores deverão, então, centrar-se em contexto de trabalho, no exercício quotidiano das funções docentes (Flores & Simão, 2009), na Supervisão Clínica (Pawlas & Oliva, 2007), na auto e heteroformação (Alarcão & Tavares, 2010), na aprendizagem lateral entre educadores (Hargreaves & Shirley, 2009), num crescimento interior (Sá-Correia, 2011), numa pedagogia da Supervisão (Vieira & Moreira, 2011) na Supervisão entre pares (Nolan & Hoover, 2004).

O futuro apresenta-se, assim como uma necessária **emancipação do sistema educativo, da comunidade, da Escola e dos professores** no sentido de uma Escola, de um sistema educativo e de uma comunidade eminentemente cultural, socioconstrutivista, corporativa e colaborativa (Alarcão & Tavares, 2010; Formosinho et al., 2010; Hargreaves & Shirley, 2009; Riemen, 2012).

Os líderes educativos necessitam de uma atitude de abertura e diálogo, as Escolas e os professores de uma verdadeira autonomia e as comunidades de uma autêntica participação (Formosinho & Machado, 2008; Hargreaves & Shirley, 2009). Por isso, a necessidade de centrar os professores no que mais interessa (Fullan, 2011; Kline & Saunders, 1998), a educação, é uma exigência da visão presente para uma ação futura (Senge et al., 2000).

Desta forma, a ação supervisiva visa, essencialmente, ligar pontos (Jobs, 2005) e dinâmicas participativas entre todos os que se devem responsabilizar pela educação – ME, comunidade social e económica, Escolas, professores e alunos, proporcionando condições para que os professores se centrem nas atividades educativas e os alunos usufruam de conjunturas eficazes para desenvolverem as suas aprendizagens, numa perspetiva de mudança e emancipação.

### **1.2.2. DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS SUPERVISIVOS**

Tendo em vista uma nova realidade educativa é preciso uma ação supervisiva centrada na resolução dos inúmeros constrangimentos identificados (cf. Cap. III, 1.1). Como vimos anteriormente, diversos investigadores, nacionais e internacionais, tecem um conjunto de observações sobre o desenvolvimento de programas supervisivos, bem como sobre a ação dos líderes educativos governamentais, da Escola e do funcionamento do sistema, em relação

ao futuro. Ou seja, a formação é entendida como condição e mais-valia para uma Supervisão eficaz (cf. Cap. I, 2).

A distinção entre programas de desenvolvimento e de desempenho profissional ancora na diferenciação entre os indicadores e as medidas de avaliação e o seu uso, com propósito formativo e sumativo (Alarcão & Tavares, 2010; Pawlas & Oliva, 2007; Formosinho et al., 2010). A verificação do cumprimento do serviço profissional deverá ficar restrito a processos administrativos. A avaliação formativa requererá processos personalizados de crescimento profissional, em contextos ecológicos multi-sistémicos. Desta forma, o Supervisor evitará classificar com fins sumativos, dado também não existirem evidências de que o processo de avaliação sumativo promova melhorias relevantes na aprendizagem dos alunos (Hargreaves & Shirley, 2009; Pawlas & Oliva, 2007).

Interessa intensificar a Supervisão horizontal colaborativa nos próximos anos, de maneira que se estabeleça naturalmente, por adesão voluntária, a construção partilhada do conhecimento situado (Alarcão & Tavares, 2010; Pawlas & Oliva, 2007). Nesta perspetiva a interajuda entre professores, na resolução dos problemas imediatos, poderá transformar-se num crescimento de confiança, respeito e reconhecimento do valor de cada um (Levering, 1988). Desta forma, os **programas de formação dos Supervisores** devem focar-se na **Supervisão clínica, a pares**, e na sua importância no **crescimento profissional dos professores**: na tomada de consciência dos valores, atitudes e padrões culturais pessoais; no ensino na sala de aula, identificando os comportamentos que precisam de melhorar e as situações onde é necessário apoio; na ajuda da compreensão ecológica da turma, nos seus padrões sociais e culturais e na dimensão cultural da linguagem (oral, escrita e não verbal).

Esta tendência, designada por “**Empowerment movement**” (Day, 2004; Hargreaves & Shirley, 2009; Pawlas & Oliva, 2007) caracteriza-se, essencialmente, por legitimar: os Supervisores locais na liderança das mudanças; os professores na participação da condução das mudanças e do seu próprio ensino; os alunos como parte fundamental na determinação do seu percurso educativo. Nesta perspetiva, a **avaliação sumativa**, com vista a identificar participações qualitativas, de forma a facilitar a progressão na carreira dos docentes ou de acelerar a progressão, bem como a atribuição de prémios monetários, deverá assumir expressividade consensual entre os seus pares.

No futuro mais imediato, previsivelmente o Ministério da Educação e da Cultura continuará a manter sob pressão as Escolas, através da análise dos resultados Escolares dos alunos e o estabelecimento de *rankings*. Por isso, o ensino de qualidade terá de continuar a ser

debatido, bem como a necessidade de implicar os Supervisores não só no desenvolvimento dos professores mas também nos resultados dos alunos (Pawlas & Oliva, 2007).

Só através do desenvolvimento de programas supervisivos, será possível a emergência de uma Escola mais cultural, emancipada, democrática e autónoma. Há a necessidade de uma revolução (Senge et al., 2008; 2000) na missão da Escola, pois a educação não deve estar subjugada às manipulações do poder político, mas sim a uma visão nacional de prosperidade educativa e social (Formosinho et al., 2010; Hargreaves & Shirley, 2009). A visão de “flexibilização, modernização, participação e autonomia coexistem com uma visão normativa e prescritiva, visível no volume de regras e normas emanadas centralmente, de acordo com as quais as Escolas e os professores têm de trabalhar” (Ferreira & Flores, 2012, p. 212). As sucessivas crises de valores que acoplam crises financeiras e económicas, e respetiva perda de qualidade de vida das pessoas, afetando o crescimento de crianças e jovens, também provocam um exacerbar da fita métrica educacional – ensino tecnocrático – em prol de um processo cultural (Riemen, 2012) e socioconstrutivista (Alarcão & Roldão, 2008).

**Como síntese**, o quadro que a seguir se apresenta não constitui novidade em termos de propostas de soluções, já descritas na literatura citada e analisada. Mas sublinha a emergência de uma Escola reflexiva, na mudança de uma Escola tecnocrática e neoliberal tradicional. Emerge a transição de uma perspetiva individual para uma outra de comunidade, de bem comum. Assoma, também, a evolução de um conceito de democracia retórico para o seu verdadeiro significado – a sua prática (Alarcão & Tavares, 2010; Dewey, 2007).

### **Quadro 2 – Síntese sobre as potencialidades da ação supervisiva.**

1. Emancipação da Escola e professores, no questionamento da sua missão e na construção de uma visão;
2. Assunção de responsabilidades e decisões sobre os percursos de aprendizagem coletiva e individual – “Empowerment movement” (Day, 2004; Hargreaves & Shirley, 2009; Pawlas & Oliva, 2007);
3. Desenvolvimento de culturas colaborativas de responsabilidade pelos percursos coletivos e individuais;
4. Dinamização de redes de aprendizagem colaborativas entre Escolas, professores e alunos;
5. O contexto e o quotidiano da ação educativa como campos privilegiados da qualificação do ato e da reflexão na conjugação do conhecimento científico e experiencial num processo de investigação-ação;
6. Desenvolvimento e formação dos Supervisores e professores numa perspetiva de Supervisão clínica, numa base horizontal entre pares;
7. Foco supervisivo sobre os contextos, percursos e processos formativos;
8. Reconhecimento da importância da Supervisão formativa e formadora nas mudanças das conceções educativas, organizativas e no desenvolvimento profissional e conseqüente melhoria da qualidade.

## **2. SÍNTESE DO CAPÍTULO III**

A Supervisão encerra, em si mesma, múltiplos constrangimentos e potencialidades, sobretudo em contexto de ADD. Haverá que equacionar uma Supervisão ecológica e construtiva, capaz de formativamente incentivar o crescimento profissional docente, o sucesso educativo dos alunos e a construção de uma comunidade educativa aprendente.

A análise efetuada servirá de base ao estudo empírico, a iniciar no capítulo seguinte.

## **PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

---

## **CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DO CASO EM ESTUDO**

“Que a maior parte dos fenómenos não pode de facto ser explicada isoladamente é um resultado da complexidade do real e dos próprios fenómenos.”

Flick (2005, pp. 4-5)

### **1. INTRODUÇÃO**

A segunda parte da dissertação apresenta a investigação empírica, realizada numa Escola secundária com 3.º ciclo, no distrito do Porto.

Neste capítulo, inicia-se o percurso metodológico do estudo, tendo por finalidade averiguar de que forma o exercício da Supervisão numa Escola secundária com 3.º ciclo, na perspetiva dos Supervisores, contribui para o desenvolvimento profissional docente, em contexto de comunidade aprendente.

### **2. TIPIFICAÇÃO METODOLÓGICA**

De seguida, apresenta-se o percurso metodológico da investigação empírica, o qual compreende: problemática do estudo; pergunta de partida; hipóteses; objetivos gerais e específicos; opções e estratégias metodológicas; fontes e instrumentos de recolha de dados e a contextualização do caso em estudo.

#### **2.1. A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO**

Ao longo do enquadramento teórico procedemos à caracterização de uma conceção de Escola como organização e comunidade educativa, englobando Supervisão, Supervisores, práticas supervisivas, liderança, desenvolvimento e formação. Entendemos que uma Escola com capacidade de se melhorar continuamente, e de promover o desenvolvimento dos colaboradores/professores que lhe dão corpo, cumprirá melhor a sua missão de educar e ensinar. A forma como a Escola e os seus profissionais se desenvolvem, em contexto

processual de interação, pode ser determinante para a sua evolução, no sentido do que hoje se denomina de comunidades aprendentes.

O conjunto de constrangimentos ao desenvolvimento dos processos supervisivos nas Escolas, mencionados pelos investigadores (Alarcão & Roldão, 2008; Moreira & Vieira, 2011; Pawlas & Oliva, 2007), revela divergências entre o conceito de Supervisão educativa e as práticas supervisivas, intensificando a importância das funções dos Supervisores.

Em consequência, a relação causa/efeito entre a produção legislativa e a respetiva interpretação, bem como a interligação entre as crenças dos docentes sobre o que deveria ser a Supervisão e as práticas supervisivas em comunidade, carecem de investigação capaz de clarificar os desvios detetados entre o ideal e o real.

Em consequência, interessa descortinar convergências e divergências entre o desenvolvimento dos professores em comunidade aprendizente de Escola e as perceções dos professores Supervisores. Parece-nos relevante a concretização de um estudo que possibilite um conhecimento aprofundado sobre atuais modos de agir supervisivos que potenciem uma verdadeira transformação da comunidade educativa.

Estas constituem as linhas orientadoras que direcionam o nosso estudo empírico.

Após considerarmos as funcionalidades e os constrangimentos inerentes às atuais práticas supervisivas nas Escolas, tal como explicitado na fundamentação teórica, tendo por base estudos atuais, parece-nos pertinente concretizar um estudo sobre o desenvolvimento supervisivo da comunidade educativa, na perspetiva dos professores Supervisores. Assim, a problemática do estudo centra-se na compreensão do modo como os Supervisores percecionam a sua contribuição para o desenvolvimento docente, em comunidade.

De entre os autores que serviram de base à revisão da literatura e, conseqüentemente, ao **caso em estudo**, sobressaem Alarcão (2009), Alarcão e Roldão (2008), Alarcão e Tavares (2010), Hargreaves e Shirley (2009); Moreira e Vieira (2011); Oliveira-Formosinho (2009, 2002), Pawlas e Oliva (2007), Senge et al. (2000) e Vieira (2009).

É a partir das teorizações e estudos dos autores supramencionados que passaremos à explicitação das opções metodológicas.

## **2.2. A PERGUNTA DE PARTIDA**

O presente estudo foca a perspetiva de que a Supervisão visa diferentes níveis

supervisivos da Escola – as práticas pedagógicas na sala de aula; a dinâmica das interações dos profissionais da educação como Supervisores e facilitadores de processos de construção de conhecimento e de aprendizagens; a responsabilidade da gestão curricular e do ensino que praticam; os projetos educativos, a formação e educação que desenvolvem, no sentido da evolução da qualidade da Escola (Alarcão & Tavares, 2010; Sá-Correia, 2011). É neste sentido que relembremos a nossa pergunta de partida, enunciada na introdução:

**- De que forma os Supervisores percecionam a sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente, em contexto de comunidade aprendente, numa Escola secundária com 3.º ciclo?**

O estudo pretende dar resposta à pergunta de partida, centrada nas práticas dos Supervisores e na contribuição para a melhoria do serviço educativo e da Escola, através do desenvolvimento de uma comunidade aprendente.

### **2.3. HIPÓTESES DO ESTUDO**

Formulada a pergunta de partida, tentaremos responder-lhe através de hipóteses, que serão confirmadas ou infirmadas pelo trabalho desenvolvido.

**Hipótese 1** – Os documentos orientadores previstos na legislação favorecem o desenvolvimento da Escola como comunidade aprendente, na perceção do Supervisor.

**Hipótese 2** – O exercício da Supervisão contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, na perceção do Supervisor.

**Hipótese 3** – O exercício da Supervisão contribui para o desenvolvimento de uma comunidade aprendente, na perceção do Supervisor.

### **2.4. OS OBJETIVOS DO ESTUDO**

De acordo com a pergunta de partida e as hipóteses enunciadas, definimos para o nosso estudo um objetivo geral e seis objetivos específicos.

## **Objetivo Geral**

Averiguar de que forma o exercício da Supervisão, na perspetiva dos Supervisores, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores em comunidade aprendente, numa Escola secundária com 3.º ciclo.

## **Objetivos Específicos**

- Averiguar como é que a legislação potencia a Supervisão na Escola, na perceção dos Supervisores.
- Verificar de que forma os professores percecionam necessidades de formação contínua para o exercício do cargo de Supervisor.
- Averiguar de que maneira o exercício da Supervisão entre pares, em comunidade aprendente, é percecionado pelos Supervisores.
- Verificar de que forma a Escola envolve os professores na conceção, realização e avaliação do seu projeto de ação, no âmbito da Supervisão.
- Analisar as perceções dos Supervisores sobre a influência da Supervisão no desenvolvimento da Escola, enquanto comunidade aprendente.
- Averiguar a opinião dos Supervisores sobre a evolução da Supervisão, nos últimos cinco anos.

## **2.5. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS**

O estudo inscreve-se numa investigação de tipologia mista, qualitativa e quantitativa, de **caso em estudo**, tendo em conta a pergunta de partida, as hipóteses e os objetivos formulados. Através deste tipo de investigação é possível obter, quantitativamente, dados numéricos e, qualitativamente, conceitos, atitudes e opiniões dos respondentes sobre o problema que se procura conhecer mais profundamente.

Em primeiro lugar, inscreve-se num **paradigma qualitativo** de aproximação e indagação da realidade social e educativa, enfatizando as especificidades, origens, causas e consequências de um fenómeno (Tuckman, 2000). Para esse efeito, utilizaremos a análise de conteúdo, “uma teoria de tratamento de informação, não um método” (Vala, 2005, p. 104).

Em segundo lugar, inscreve-se num **paradigma quantitativo**, que privilegia a quantificação e as relações de causalidade. A aplicação de um inquérito por questionário tem em vista cobrir um campo maior de possibilidades de investigação e facilitar a triangulação.

A investigação por inquérito por questionário é “uma técnica potencialmente muito útil em educação e nas ciências sociais (...) tem um valor inegável, como processo de recolha de dados” (Tuckman, 2000, p. 17), pela objetividade e possibilidade de abranger, em simultâneo, um grande número de respondentes (Quivy & Campenhout, 2008).

A conjugação da análise qualitativa, de base categorial, com a análise quantitativa, de base estatística, possibilitou a concretização de um **caso em estudo**, circunscrito a um contexto educativo particular (Stake, 2009) e ao ano letivo de 2011-2012.

Não se trata de um estudo de caso, atendendo ao foco central investigativo, sem ponto de partida nem de chegada, nem grupo ou Escola de controlo, embora recorrendo a uma análise pormenorizada de um contexto particular (Günther, 2006; Serapioni, 2000; Vala, 2005). Como afirma o investigador Stake (2009, p. 20): “Nós não estudamos um caso com o objetivo primário de entender outros casos. A nossa primeira obrigação é compreender esse caso específico”. Neste estudo em concreto trata-se de uma Escola do concelho de Santo Tirso, na qual pretendemos, essencialmente, verificar a significância das práticas supervisivas no estabelecimento e consolidação de uma comunidade aprendente, e consequente melhoria da Escola, na perspetiva dos professores Supervisores.

Finalmente, o facto de o caso em estudo decorrer no contexto de ação profissional do investigador permitiu um acesso facilitado a fontes, documentos e recolha de dados, bem como um conhecimento mais aprofundado da realidade em análise.

## **2.6. FONTES E RECOLHA DE DADOS**

O estudo desenvolveu-se durante o ano letivo de 2011/2012 e foi realizado numa Escola do concelho de Santo Tirso, quer através da aplicação de um inquérito por questionário à população de professores Supervisores, quer através da análise de conteúdo do RI, das metas e dos documentos de autoavaliação da Escola. Nesta pesquisa, far-se-á o confronto das hipóteses teóricas e objetivos propostos com os dados recolhidos, com a finalidade de dar resposta à pergunta de partida, formulada no início da investigação.

Após solicitação de autorização através de carta, ao Diretor da Escola em estudo (cf. Apêndice I), procedeu-se ao trabalho de campo propriamente dito. Todos os intervenientes foram informados do objetivo principal da investigação e da finalidade dos dados, o que,

possivelmente, esteve na base da elevada percentagem de recolha dos inquiridos por questionário (90,5%). Posteriormente, houve o cuidado de disponibilizar a informação recolhida a todos os elementos que participaram no estudo e à restante comunidade Escolar, numa perspetiva de tomada de consciência e possibilidade de reflexão sobre os resultados, de forma a possibilitar a evolução da perceção e das práticas supervisivas, em comunidade aprendente.

### **Inquérito por questionário**

Nesta investigação optou-se pelo **inquérito por questionário** (cf. Apêndice II), por ser um instrumento de recolha de dados no qual o objetivo principal é descobrir as respostas para o problema, enunciado na pergunta de partida, através da utilização de procedimentos científicos. Como mencionam Quivy e Campenhoudt (2008, p. 224), o tratamento estatístico permite trabalhar, num certo período de tempo, um diversificado número de variáveis, que possibilitam uma apresentação gráfica de resultados.

A amostra tem a dimensão que se especifica:

- Docentes em funções no CG, na Direção, na CCAD, Coordenações e Direções de Turma, perfazendo um total de 77 Supervisores.

Com o preenchimento dos inquiridos por questionário pretendíamos que os destinatários revelassem a forma como percebem e exercem a Supervisão, como participam na concretização e implementação dos documentos orientadores da Escola, e que indicassem e refletissem sobre a formação que consideram pertinente para o exercício do cargo e a efetivamente realizada. Por último, interessava saber a opinião sobre a influência e evolução da Supervisão na comunidade de professores, nos últimos 5 anos, tendo em conta a legislação específica respeitante à prática supervisiva.

A elaboração dos inquiridos por questionário concretizou-se a partir da revisão da literatura (Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2010; Pawlas, & Oliva, 2007; Senge et al., 2000) conjuntamente com o texto das diversas revisões do ECD e as diretrizes estipuladas na legislação. O inquérito foi ainda registado na DGIDC, organismo responsável pela aplicação de inquiridos em contexto Escolar.

Para a análise dos dados recolhidos, recorreu-se a técnicas de análise estatística e de análise do conteúdo, através de operações de cálculo de frequências, médias e percentagens, com recurso ao *Microsoft Office Excel 2010*, apresentando-se, no capítulo seguinte, as tabelas e gráficos em *Microsoft Office Word 2010* e *Microsoft Office Excel 2010*. A análise estatística

das respostas permitiu obter informação para a caracterização da comunidade de Supervisores e para a análise da forma como exercem o cargo nas diversas funções e estruturas, englobando CG, Direção, CCAD, Coordenações e Direções de Turma. A análise estatística possibilitou ainda comparar e cruzar os dados das respostas obtidas, por grupo de Supervisores.

Em **síntese**, neste estudo foi utilizada uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, tendo em conta as características do caso em estudo.

### **3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO**

Esta investigação desenvolveu-se no contexto de uma Escola do concelho de Santo Tirso, tendo por finalidade compreender de que forma o exercício da Supervisão, nas diferentes estruturas da Escola, promove o desenvolvimento profissional docente, em comunidade aprendente, na perceção dos Supervisores. Assim, a realidade empírica da pesquisa realizada é constituída por 5 grupos de Supervisores, sendo eles: professores efetivos do CG, Direção e Assessores, CCAD e Relatores, Coordenadores (Coord.) – de Departamento, de Área Disciplinar, de Programas e Projetos, de Diretores de Turma – e Diretores de turma (Dt). De seguida, apresenta-se uma contextualização histórica, geográfica, social e institucional da Escola onde decorreu o estudo.

#### **3.1. CONTEXTO HISTÓRICO, GEOGRÁFICO E SOCIAL**

A Escola em estudo, de acordo com a Nomenclatura de Unidade Territorial para fins Estatísticos (NUTS), situa-se na sub-região Ave, no Norte de Portugal Continental.

Localiza-se num dos 308 Municípios da divisão administrativa do país, 1 dos 10 da região Ave. O Município dimensiona-se em cerca de 135,31 Km<sup>2</sup> dos 92 080 Km<sup>2</sup> de Portugal e dos 1245 Km<sup>2</sup> da região em que se insere.

A população que beneficia do serviço educativo da Escola dispersa-se pelo território e distribui-se, essencialmente, "entre cidades", sendo possível identificar dois sistemas distintos de povoamento:

- Vale do Ave - alberga 75% da população, com o povoamento a ser estruturado pelas principais vias de comunicação;
- Vale do Leça - estruturado pelo Rio Leça e pela EN 105, apresentando um povoamento disperso, pouco denso e com características claramente rurais.

Segundo a **história da região**, em pleno séc. XX, o processo de industrialização, caracterizado pelo desenvolvimento das indústrias têxteis, agricultura intensiva e aumento da densidade demográfica, levou a uma depreciação significativa dos ecossistemas aquáticos, ribeirinhos e terrestres, degradando e desvalorizando as atividades económicas e recreativas, nomeadamente o turismo termal.

A evolução demográfica da população que envolve a Escola registou uma forte quebra na década de 60, devido à intensa emigração verificada. Nos anos 70 retoma o crescimento populacional, sobretudo por causa do retorno dos militares e emigrantes das ex-colónias portuguesas após a revolução do 25 de Abril, com o acréscimo de portugueses que haviam emigrado, devido à conjuntura política do país no Estado Novo.

Desde 1981, o crescimento populacional entrou num processo de abrandamento, fundamentalmente devido à diminuição da taxa de natalidade, fator comum a todo o território nacional, tendo-se verificado, nos censos 2001, um crescimento populacional de 3,8%.

Nos anos 90, a crise económica que assolou a região, conhecida como a “Crise dos Têxteis”, provocou uma inversão do desenvolvimento demográfico. Verificou-se um forte decréscimo e a região perdeu cerca de 30 000 habitantes. Esta diminuição foi ainda agravada pelo estabelecimento de um novo Município, com conseqüente perda de espaço geográfico, freguesias e população.

No presente, embora a **economia da região** seja mais diversificada, vive-se uma segunda crise dos têxteis, associada à crise europeia e portuguesa, a qual tem alastrado a todas as atividades económicas.

Em consequência, e de acordo com os dados do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), trata-se de um dos concelhos que apresenta o maior número de desempregados do país.

Segundo os Censos de 2011 (INE, 2011), registam-se os seguintes totais: 71 387 residentes no Município de Santo Tirso - 51,96% do sexo feminino e 48,04% do sexo masculino; 25 104 famílias, correspondendo a uma dimensão média familiar de 2,8 e a um número médio de alojamento de 1,3. A estrutura etária seguiu a tendência do país, verificando-se um aumento do peso relativo da faixa etária com 30 ou mais anos e uma diminuição, cada vez mais acentuada, nas faixas etárias mais baixas.

A **oferta educativa da Escola** tem variado, de acordo com as mudanças económicas da região. Assim, em 1954, data da sua fundação, proporcionava uma oferta desde o ciclo preparatório aos cursos complementares de aprendizagem e cursos de formação, orientados

essencialmente para o desempenho de uma profissão. Evoluiu até aos nossos dias para uma oferta educativa mais vasta, abarcando a Educação e Formação de Adultos, o Ensino Recorrente, os Cursos Profissionais, os Cursos de Formação e Educação e ainda os Cursos do Ensino Regular (3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, este último com prosseguimento de estudos).

A Escola pertence e é servida pela rede educativa pública do Município, constituída por sete Centros Escolares, duas Escolas Básicas e Integradas, três Escolas do 2.º e 3.º Ciclos, três Escolas Secundárias e uma Escola Profissional.

Atualmente, a Escola dispõe de espaços e equipamentos modernos e organizados, em resultado da intervenção de requalificação pela empresa Parque Escolar, o que proporcionou um ambiente mais agradável e acolhedor. Encontra-se bem localizada, no centro da cidade, beneficiando de uma ótima rede de transportes públicos e de bons acessos, destacando-se a rede viária, constituída pela Autoestrada A3, o IC 24, a EN104, a EN105, a EN204, a ER207 e a ER319, e a linha ferroviária de Guimarães. Por outro lado, situa-se entre dois pólos universitários, o do Minho e o do Porto, o que pode constituir uma oportunidade educativa futura para os alunos.

### **3.2. CONTEXTO INSTITUCIONAL**

A Escola depende administrativa e hierarquicamente do ME e foi construindo a sua matriz identitária na interceção de três ordens de fatores decisivos:

- A forte ligação ao meio, nomeadamente o empresarial;
- A visão prospetiva da educação e da formação, quer inicial, quer ao longo da vida;
- A grande abertura à comunidade e às relações institucionais, formais e não formais.

A Escola, apesar de entender que a autonomia de que dispõe tem um carácter relativo, promove experiências formativas pioneiras, de acordo com as necessidades locais e dados de empregabilidade, tendo em conta os recursos de que dispõe. Considera, também, que a sua comunidade educativa exerce um ensino de qualidade e de rigor, com o objetivo de desenvolver a formação integral dos alunos e da sua integração em meios culturalmente mais desenvolvidos. Para isso, a Escola cumpre a sua função educativa, desenvolvendo atividades letivas e não letivas de enriquecimento curricular, lúdicas, cívicas, sociais, culturais, desportivas, bem como outras de natureza humanista, cultural e científica. Neste sentido, assinala-se como pontos fortes os projetos e programas, os estágios profissionais, as parcerias, os recursos materiais e pedagógicos, o crescente aumento das qualificações do corpo docente,

o aumento da procura dos cursos profissionais, o reconhecimento social e do tecido empresarial na formação final dos alunos, a riqueza e a variedade de iniciativas do PAA (ESTP, 2011d), o elevado sentido de responsabilidade, democraticidade e respeito da comunidade educativa.

Além disso, como **visão, missão e valores da organização, a Escola** procura fomentar ambientes democráticos e pluralistas que cultivem o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais de qualquer cidadão. A finalidade é a aceitação e valorização dos diferentes saberes e culturas, no sentido de preparar os alunos, como cidadãos, a participarem de forma autónoma, responsável, ativa, crítica e criativa na vida social, profissional e cultural.

O PEE (ESTP, 2011c) referencia a necessidade da Escola promover reflexões sobre as suas práticas, no sentido de combater rotinas e hábitos, e promover um trabalho mais cooperativo. Revela, também, a intenção de fomentar “uma dinâmica de cooperação, a nível de Escola, que envolva todos os elementos da comunidade educativa, que proporcione um clima organizacional de bem-estar e crie um sentimento de pertença e de identificação com a Escola” (PEE, 2011c, p. 38).

É evidente, também, a intenção da Escola dinamizar a formação contínua docente, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional, valorizando a excelência do trabalho desenvolvido pelos agentes da comunidade educativa, bem como “promover uma cultura organizacional centrada no respeito pelo outro e por si próprio, em que saiam reforçados os valores da responsabilidade, da dignidade, da solidariedade, da amizade, da cooperação e do trabalho, como forma de realização individual e participação ativa e responsável” (ibidem). Ou seja, interessa “estimular formas de participação e de representação de todos os elementos da comunidade educativa” (idem, p. 39). De facto, constitui uma das suas metas/objetivos que o “trabalho desenvolvido na Escola, a todos os níveis, constitua um todo coerente, articulado e não apenas o somatório de atividades de cada órgão ou serviço, sem um corpo comum” (idem, p. 43).

### **3.3. A AMOSTRA**

Segundo os dados da equipa de autoavaliação da Escola, no ano letivo de 2011/2012 havia 152 docentes a lecionar. Da análise realizada aos horários dos professores, identificámos 85 com atribuição de cargos: 7 elementos do CG; 8 na Direção da Escola (Diretor, Subdiretor, Adjuntos e Assessores); 15 na Comissão de Coordenação da Avaliação

de Desempenho (Comissão e Relatores); 26 Coordenadores (Departamento, Área Disciplinar, Projetos e Programas) e 54 Dt.

Assim, a realidade empírica, que foi objeto deste **caso em estudo** e da pesquisa realizada, é constituída por um total de 77 professores Supervisores, correspondente a 91% da população, (100% dos elementos do CG, 87,5 % da Direção, 86,6% da CCAD, 92,3% dos Coordenadores e 94,4% dos Dt) conforme o gráfico e tabela que se seguem.

**Gráfico 1 – Universo dos Supervisores**



**Tabela 1 – Inquiridos por grupo de Supervisores**

Grupos	CG		Direção		CCAD		Coord.		Dt	
	Nº	Percent	Nº	Percent	Nº	Percent	Nº	Percent	Nº	Percent
Aplicados	7	100%	8	100%	15	100%	26	100%	54	100%
Recebidos	7	100%	7	87,5%	12	86,6%	24	92,3%	51	94,4%

### 3.4. FUNÇÕES DOS PROFESSORES SUPERVISORES

A seleção da amostra permitiu-nos constatar a diversidade de funções supervisivas exercidas na Escola, durante o ano letivo de 2011/2012. De forma a triangular posteriormente com os resultados do inquérito por questionário, foi efetuada uma análise categorial englobando os grupos de Supervisão anteriormente especificados e considerando quatro categorias (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008; Coimbra et al., 2012): desenvolvimento instrucional, desenvolvimento do currículo, desenvolvimento profissional, desenvolvimento da comunidade educativa.

Realizámos uma análise qualitativa do RI da Escola, dado este ter “por objeto as normas de funcionamento da Escola (...), definindo o seu modelo organizativo de gestão de

meios humanos, físicos e materiais que lhe estão afetos, seguindo uma lógica de otimização dos recursos” (ESTP, 2011e, p. 2). Assim, apresentamos as estruturas/órgãos da Escola que consideramos pertinentes à investigação – **CG, Direção, CCAD, Departamentos Curriculares e Dt** – segundo as competências que constam no RI.

O quadro subsequente apresenta informação constante no RI da Escola, uma vez que, do ponto de vista formal, apenas explicita “os aspetos cuja decisão é imputada, nos termos da lei, à própria Escola” (ibidem).

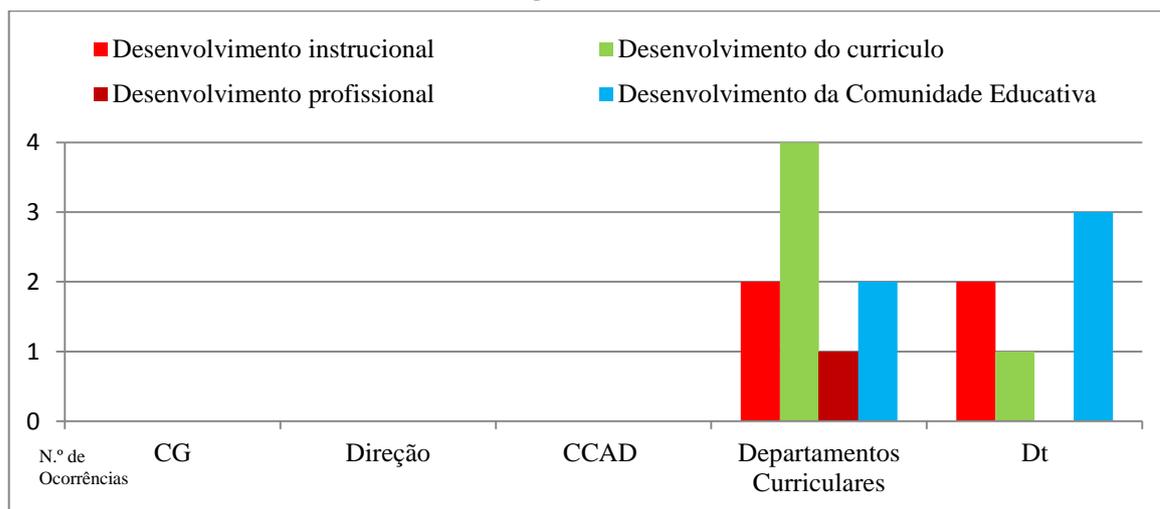
**Quadro 3 – Estruturas de coordenação e Supervisão da Escola**

<b>Estruturas</b>	<b>Competências</b>
<b>CG</b>	a) Remete para a legislação.
<b>Direção</b>	a) Acresce às competências, definidas na lei, a constituição de uma equipa de autoavaliação da Escola e a designação do respetivo coordenador.
<b>Departamentos Curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Garantir a articulação e a gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional, tendo em conta a realidade da Escola e os objetivos do Projeto Educativo.</li> <li>b) Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas.</li> <li>c) Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da Escola ou do agrupamento de Escolas, a adoção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo, quer das componentes de âmbito local do currículo.</li> <li>d) Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão.</li> <li>e) Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos.</li> <li>f) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens.</li> <li>g) Identificar necessidades de formação dos docentes.</li> <li>h) Participar no processo de autoavaliação da Escola.</li> <li>i) Colaborar no processo de avaliação do desempenho docente.</li> </ul>
<b>CCAD</b>	a) Sem referência no RI.
<b>Dt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e destes com os alunos e com os encarregados de educação.</li> <li>b) Promover a comunicação, bem como formas de trabalho cooperativo entre os professores e os alunos.</li> <li>c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno.</li> <li>d) Articular a conceção e a operacionalização do Projeto Curricular de Turma.</li> <li>e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador.</li> <li>f) Apresentar ao Diretor um relatório anual da atividade desenvolvida.</li> </ul>

Fonte: ESTP (2011e)

A observação do gráfico de Análise categorial do RI da Escola em estudo constata-se a ausência de referências, nas 4 categorias, no grupo dos Supervisores do CG, Direção e da CCAD. O único grupo com referência nas 4 categorias é o Departamento Curricular – Coordenadores. Sobre os Dt não há referências relativas ao desenvolvimento profissional, mas são os que mais referências têm em relação ao Desenvolvimento da comunidade educativa.

**Gráfico 2 – Análise categorial do RI da Escola em estudo**



Fonte: ESTP (2011e, pp. 12-20)

**Tabela 2 – Análise categorial do RI da Escola em estudo**

Desenvolvimento	Instrucional	Currículo	Profissional	Comunidade Educativa
CG	0	0	0	0
Direção	0	0	0	0
CCAD	0	0	0	0
Departamento Curricular	2	4	1	2
Dt	2	1	0	3
Total de ocorrências	4	5	1	5

Fonte: ESTP (2011e, pp. 12-20)

**Podemos concluir** que a principal preocupação dos Supervisores do CG, Direção e da CCAD é cumprir as determinantes legislativas, não pretendendo a Escola regulamentar outras competências, dentro da sua margem de autonomia. Por outro lado, aos grupos de Supervisores dos Coordenadores e dos Dt são atribuídas responsabilidades de iniciativa à mudança e competências de repensar a instrução, o currículo e o desenvolvimento da comunidade. É reconhecida, apenas ao grupo dos Supervisores Coordenadores, a competência do desenvolvimento profissional.

### 3.5. ANÁLISE DAS METAS DA ESCOLA

Conforme o quadro apresentado, é observável que a Escola compreende a necessidade de os alunos beneficiarem de conjunturas favoráveis para que as suas aprendizagens revertam em sucesso educativo – alíneas c), d), e), f). Considera-se, também, que a autoavaliação e autorregulação da organização são imprescindíveis para a qualidade do serviço que presta, numa perspetiva ecológica de influência na qualidade do desempenho docente, bem como no sucesso educativo dos alunos. Da mesma forma, a característica colaborativa do trabalho é considerada essencial para a melhoria dos resultados, de acordo com as tendências das investigações atuais (Alarcão & Tavares, 2010; Senge et al., 2000). No entanto, também é notável a preocupação da Escola em responder às exigências do que o sistema considera sucesso Escolar. Assim, as metas da Escola focam-se numa pluralidade de critérios, abrangendo o sucesso e o abandono Escolar pelos alunos. Ou seja, é evidente uma visão centralista da Escola, com ênfase no que aparentemente “conta como resultados educativos ‘de sucesso’” (Sugrue, 2004, p. 85), abarcando os saberes específicos de cada disciplina. Trata-se de uma visão positivista, quantificadora e discricionária.

#### Quadro 4 – Metas da Escola

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>a) Fomentar a capacidade da autoavaliação e de autorregulação da organização;</li><li>b) Promover o trabalho colaborativo ao nível das estruturas de coordenação intermédia;</li><li>c) Gerir os problemas disciplinares e atuar preventivamente na resolução de conflitos/problemas disciplinares;</li><li>d) Monitorizar a prática pedagógica;</li><li>e) Estimular a participação dos pais/encarregados de educação na vida da Escola;</li><li>f) Conceber respostas estruturadas no âmbito da ação social Escolar, adequadas à natureza dos problemas;</li><li>g) Reduzir a taxa de insucesso, face aos valores de 2008/09:<ul style="list-style-type: none"><li>- 28% no 9º ano;</li><li>- 4,3% no 10º ano dos cursos científico-humanísticos;</li><li>- 6,2% no 11º ano dos cursos científico-humanísticos;</li><li>- 4% no 12º ano dos cursos científico-humanísticos;</li></ul></li><li>h) Aumentar a taxa de frequência do ensino regular:<ul style="list-style-type: none"><li>- 14% no CEB, face aos valores de 2007/08</li><li>- 13% nos cursos científicos-humanísticos do ensino secundário, face aos valores de 2008/09.</li></ul></li></ul> |
|---|

Fonte: ESTP (2011f, p. 1)

Concluimos que a Escola define as suas **metas de funcionamento** em função da sua vivência como Escola e do conhecimento científico atual. No entanto, as mesmas denotam a dificuldade de se individualizar, de se emancipar de um sistema que a regula, segundo princípios de competitividade e prestação de contas, pelos resultados Escolares dos seus alunos, numa perspetiva objetiva e quantificadora.

### 3.6. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO

Seguidamente, enumeram-se os documentos de autoavaliação da Escola em estudo, procedendo-se a uma síntese do conteúdo de cada um.

**Quadro 5 – Documentos de autoavaliação da Escola**

Documentos	Conteúdo	Data
Documento A	Evolução de 2004/2005 a 2008/2009: a) número de alunos matriculados; b) % de insucesso no ensino básico por disciplina; c) Análise comparativa dos resultados nacionais e da Escola nos exames Nacionais de Língua Portuguesa e Matemática.	outubro de 2009
Documento B	Evolução: a) Número de alunos matriculados por nível e curso; b) Avaliação dos resultados Escolares por curso e disciplina (remonta ao ano letivo de 2004/05).	novembro de 2009
Documento C	Organização e caracterização dos Recursos Humanos. Matrículas nos cursos de Ensino e Formação de Adultos (EFA), Ensino Noturno e Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).	janeiro de 2010
Documento D	Proveniência dos alunos da Escola; Acesso ao Ensino Superior; Percurso dos alunos nos Cursos Profissionais.	fevereiro de 2010
Documento E	Análise estatística dos resultados dos exames do ensino secundário.	abril de 2010
Documento F	Síntese e análise dos resultados dos Exames do Ensino Básico e Secundário 2010.	janeiro de 2011
Documento G	Análise dos resultados de acesso ao Ensino Superior (2006-2007-2008-2009-2010).	janeiro de 2011
Documento H	Apoios Educativos no ano letivo 2009/2010	maio de 2011
Documento I	Análise dos resultados de acesso ao Ensino Superior (2006-2011).	novembro de 2011
Documento J	Funcionamento dos departamentos e grupos de recrutamento	novembro de 2011
Documento L	Síntese e análise estatística dos resultados dos exames do ensino secundário.	abril de 2012
Documento M	Funcionamento do refeitório 2011/2012	julho de 2012
Avaliação Docente	Não Publicado	—
Avaliação dos Assistentes operacionais	Não Publicado	—

Fonte: ESTP (2012a; 2012b; 2011g; 2011h; 2011i; 2011j; 2011k; 2010l; 2010m; 2010n; 2009o).

É observável, no quadro 5, que a Escola evidencia uma preocupação com a autorregulação do funcionamento dos Departamentos e áreas disciplinares. Em acréscimo, verifica-se a automonitorização dos resultados Escolares dos alunos, numa base de

comparação com os resultados académicos nacionais. Em relação à avaliação docente e dos assistentes operacionais, a Escola segue indicações superiores de não publicação dos resultados. Até ao momento, a Escola não publicou documentos de avaliação das restantes estruturas educativas.

**Podemos concluir** que a Escola encetou um processo de divulgação da sua autoavaliação, após a avaliação de 2008 pelo IGE. No entanto, é constatável que a preocupação central é com a análise e divulgação dos resultados obtidos pelos alunos, com destaque para o produto, sem considerar os processos de ensino-aprendizagem. É verificável, também, o foco na compreensão do funcionamento dos Departamentos e áreas disciplinares. Não foram tornados públicos os contributos profissionais e as práticas letivas de qualidade que serviram de base à classificação dos recursos humanos, que qualificam o serviço educativo da Escola.

## **CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

“Trata-se, em seguida, de verificar (...) se os resultados observados correspondem aos resultados esperados pela hipótese. O (...) objetivo desta fase de análise das informações é, portanto, a verificação empírica.”

Quivy e Campenhoudt (2008, p. 211)

### **1. INTRODUÇÃO**

Neste capítulo, iremos apresentar os resultados estatísticos do inquérito por questionário, aplicado à amostra selecionada, concretamente a todos os Supervisores da Escola em questão, professores em exercício de funções no CG, na Direção, na CCAD, na Coordenação de Departamentos e Áreas Disciplinares, bem como de Programas e Projetos, e Dt, do ano letivo de 2011/2012.

Através da aplicação deste inquérito por questionário pretendemos analisar o modo como os Supervisores percecionam a sua contribuição e o exercício da Supervisão, no desenvolvimento de uma comunidade aprendente. Pretendemos, ainda, apreender a perceção dos Supervisores relativamente à funcionalidade do enquadramento legislativo, no desenvolvimento da Escola como comunidade educativa.

### **2. A CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

O inquérito por questionário foi construído a partir da revisão bibliográfica, sendo constituído por duas partes. O questionário foi submetido a um processo de revisão, de forma a aperfeiçoar a estrutura e as questões.

Depois de autorizado pela Direção da Escola, na semana de 6 a 12 de Fevereiro de 2012 realizou-se o pré-teste a 10 Supervisores escolhidos aleatoriamente. Constatou-se que alguns Supervisores tiveram dúvidas na pergunta 10, pelo que a mesma foi objeto de clarificação. Tendo sido a única questão em que surgiu alguma ambiguidade, e devidamente esclarecida, o inquérito por questionário foi aplicado a todos os professores Supervisores, num total de 85, tendo sido recolhidos 77.

A parte A do questionário, constituída por 9 questões, refere-se à identificação dos respondentes. Pensámos que seria importante verificar se o tempo de serviço na Escola, bem como as habilitações académicas, situação profissional e pertença a um determinado grupo de Supervisores têm alguma influência nas perceções dos professores e no seu exercício da Supervisão, bem como no desenvolvimento de uma comunidade aprendizante. A parte B do questionário é composta por 10 questões que, de seguida, passamos a explicar.

O décimo item pretende estabelecer uma ordem de importância dos Documentos Orientadores da Escola para os Supervisores. Os dois seguintes determinam a forma como os Supervisores participam e contribuem para a concretização e implementação dos Documentos Orientadores da Escola. O décimo terceiro e décimo quarto incidem sobre a formação realizada e a preparação necessária para o exercício do cargo de Supervisor. Com o décimo quinto pretendemos verificar de que maneira a legislação em vigor, na perceção dos Supervisores, potencia a prática supervisiva. O décimo sexto e o décimo sétimo focalizam a forma como os docentes percecionam e exercem o seu cargo. Com o décimo oitavo e décimo nono item pretendemos obter a opinião dos Supervisores sobre a influência e a evolução da Supervisão, nos últimos cinco anos.

Nas questões onze, doze, quinze, dezasseis e dezassete os respondentes indicaram, segundo a escala de Likert, o nível de concordância com as afirmações. As questões décima quarta, décima oitava e décima nona constituem respostas abertas, sendo alvo de análise categorial do discurso escrito.

### **3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO**

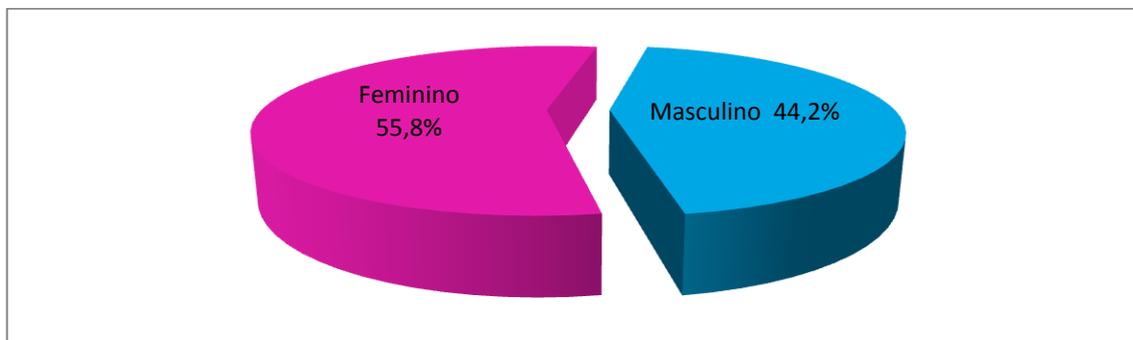
Retomando a pergunta de partida, “**De que forma os Supervisores percecionam a sua contribuição para o desenvolvimento dos professores, em comunidade aprendizante, numa Escola secundária com 3.º ciclo?**”, passamos à apresentação e análise e comentário dos resultados obtidos.

#### **3.1. IDENTIFICAÇÃO DOS RESPONDENTES**

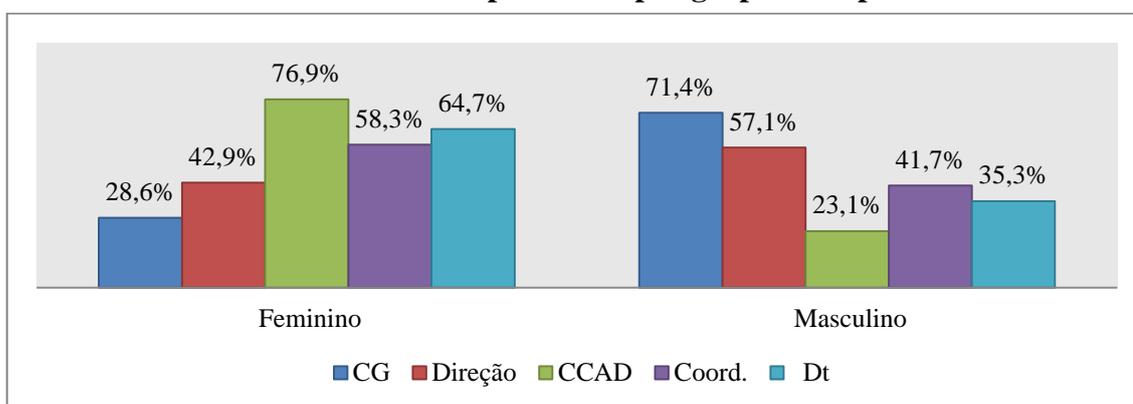
Neste primeiro momento do inquérito por questionário, pretendemos caracterizar a amostra, num total de 77 Supervisores, no que diz respeito ao sexo, idade, grupo disciplinar, tempo de serviço na Escola e na profissão, índice ou escalão na carreira, habilitações

académicas e situação profissional em relação aos cargos de Supervisão. Os resultados identificativos dos respondentes podem ser visualizados nas tabelas e nos gráficos seguintes.

**Gráfico 3 – Sexo**



**Gráfico 4 – Sexo dos respondentes por grupo de Supervisores**



**Tabela 3 – Sexo dos respondentes por grupo de Supervisores**

Sexo	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
Feminino	28,6%	42,9%	76,9%	58,3%	64,7%
Masculino	71,4%	57,1%	23,1%	41,7%	35,3%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Analisando estes dados, verificamos que os Supervisores são predominantemente do sexo feminino (55,8%). Registamos a diferença mais acentuada no grupo de Supervisores da CCAD, com 76,9% do sexo feminino. O sexo masculino regista percentagens superiores no grupo de Supervisores do CG (71,4%) e da Direção (57,1%).

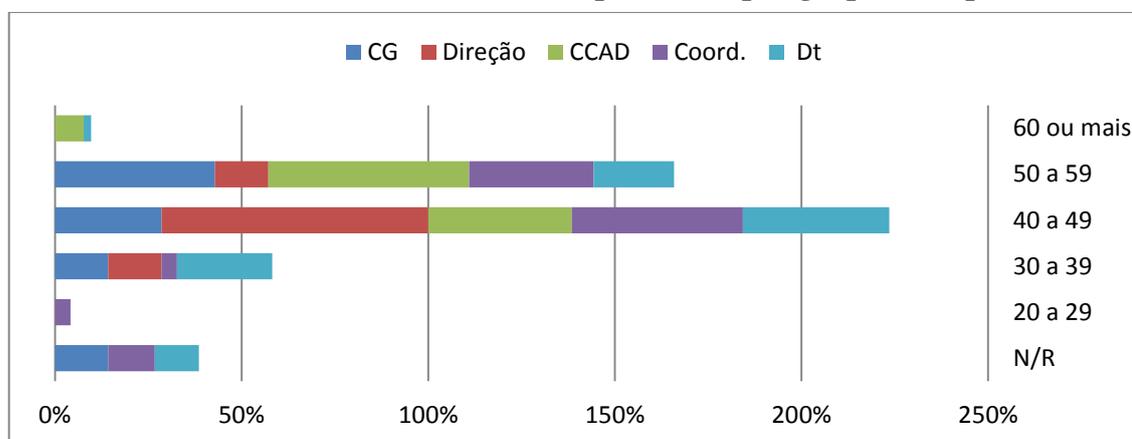
A **segunda questão** diz respeito à **idade**. No sentido de apresentar os dados de forma mais clara, estabeleceram-se 5 intervalos com base em décadas: dos 20 aos 29 anos, dos 30 aos 39 anos, dos 40 aos 49 anos, dos 50 aos 59 anos e dos 60 anos ou mais. As respostas podem ser visualizadas na tabela 4 e no gráfico 5.

**Verificamos** que a maior percentagem de Supervisores se situa no intervalo dos 40 aos 49 anos. O mesmo se verifica nos grupos da Direção, Coordenadores e Dt. Nos grupos do CG e da CCAD situam-se no intervalo dos 50 aos 59 anos. É observável, também, que a maior percentagem de Supervisores, no intervalo de idades dos 30 aos 39 anos, pertence ao grupo dos Dt.

**Tabela 4 – Intervalos de idades dos respondentes por grupo de Supervisores**

Grupo	CG		Direção		CCAD		Coord.		Dt	
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent
20 a 29 anos	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,2%	0	0,0%
30 a 39 anos	1	14,3%	1	14,3%	0	0,0%	1	4,2%	13	25,5%
40 a 49 anos	2	28,6%	5	71,4%	5	38,5%	11	45,8%	20	39,2%
50 a 59 anos	3	42,9%	1	14,3%	7	53,8%	8	33,3%	11	21,6%
60 ou mais	0	0,0%	0	0,0%	1	7,7%	0	0,0%	1	2,0%
N/R	1	14,3%	0	0,0%	0	0,0%	3	12,5%	6	11,8%
<b>Total Geral</b>	<b>7</b>	<b>100,0%</b>	<b>7</b>	<b>100,0%</b>	<b>13</b>	<b>100,0%</b>	<b>24</b>	<b>100,0%</b>	<b>51</b>	<b>100,0%</b>

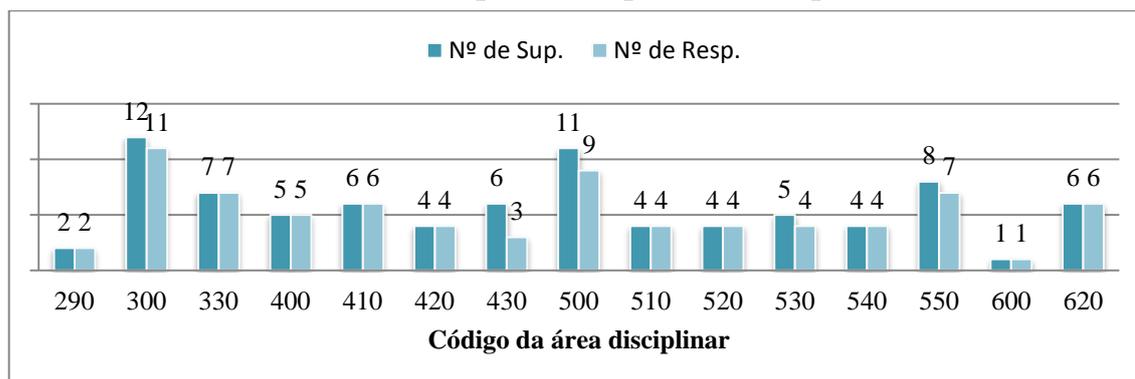
**Gráfico 5 – Intervalos de idades dos respondentes por grupo de Supervisores**



**Concluimos** que as funções de Coordenação, Orientação, Supervisão Pedagógica e ADD são exercidas por Supervisores num intervalo de idades mais elevado, de acordo com a imposição legislativa (DL 75/2010, Artigo 35.º). As tarefas da Direção de Turma são atribuídas aos Supervisores mais jovens.

A **terceira questão** identifica os Supervisores através da sua **Área Disciplinar** de formação.

Constatamos que a totalidade (100%) dos Supervisores de 10 de 15 áreas disciplinares (290, 330, 400, 410, 420, 510, 520, 540, 600 e 620) respondeu ao questionário.

**Gráfico 6 – Respondentes por área disciplinar**

A **quarta questão** é relativa ao **tempo de serviço na Escola**. Estabelecemos 3 intervalos (o primeiro, até aos seis anos, representa um período que julgámos suficiente para uma integração e adaptação iniciais na Escola; o segundo, dos 7 anos aos 19 anos, representa um tempo intermédio; o terceiro, dos 20 ou mais anos, representa o tempo de maturidade), no sentido de detetarmos possíveis diferenças na constituição dos grupos de Supervisores (Gonçalves, 2009; Huberman, 2007; Levering, 1988).

**Tabela 5 – Tempo de serviço na Escola dos respondentes por grupo de Supervisores**

Grupo	CG		Direção		CCAD		Coord.		Dt	
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent
Até 6 anos inclusive	0	0%	0	0%	1	8%	4	17%	9	18%
De 7 a 19 anos	2	29%	5	71%	3	23%	8	33%	18	35%
20 Anos ou mais	5	71%	2	29%	9	69%	12	50%	24	47%
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0%</b>	<b>7</b>	<b>100,0%</b>	<b>13</b>	<b>100,0%</b>	<b>24</b>	<b>100,0%</b>	<b>51</b>	<b>100,0%</b>

De acordo com a tabela 5, os elementos com mais tempo na Escola são os Supervisores do CG, 71% com mais de 20 anos na Escola, os da CCAD com 69% e dos Coordenadores com 50%. Os elementos da Direção são os que mais se situam no intervalo de tempo de serviço dos 7 aos 19 anos, com 71% dos seus Supervisores.

Verifica-se que uma percentagem de Supervisores CCAD (8%), Coordenadores (17%) e Dt (18%) se encontra na Escola até aos 6 anos inclusive, o que evidencia alguma permanência e estabilidade.

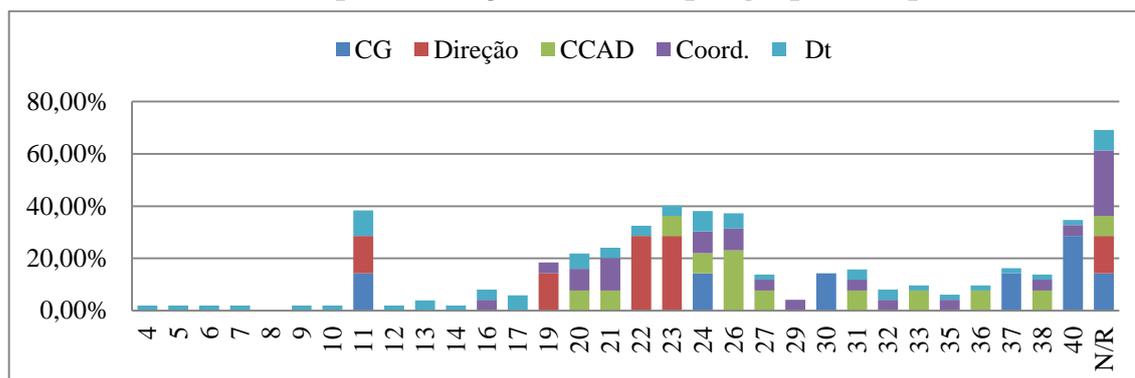
Ao analisar a idade dos respondentes e o tempo de serviço na Escola constatamos que, apesar de o grupo dos Diretores e Turma ser o mais jovem, uma percentagem significativa (47%) encontra-se na Escola há 20 ou mais anos e 35% entre 7 a 19 anos.

**Podemos concluir** que os diferentes grupos de Supervisores exercem a sua profissão, e a desenvolvem na Escola em que exercem funções, há tempo suficiente para a desempenharem eficazmente e conhecerem bem a organização.

Quanto á questão 5 “ **Tempo de serviço**, em anos, até 31 de agosto de 2012”, os resultados evidenciam algumas tendências na atribuição dos cargos supervisivos.

Da análise da tabela, tempo de serviço dos respondentes por grupo de Supervisores, e do gráfico, tempo de serviço na carreira por grupo de Supervisores, verificamos que as funções de Supervisão do grupo dos Dt são atribuídas a professores com maior diversidade de tempo de serviço, dos 4 aos 40 anos de serviço. As tarefas de Coordenação são atribuídas aos professores com mais de 16 anos de carreira e as de Avaliação do Desempenho aos professores com mais de 20 anos. No caso do grupo da Direção observa-se que o intervalo de tempo de serviço é mais homogéneo, situando-se entre os 11 e os 23 anos.

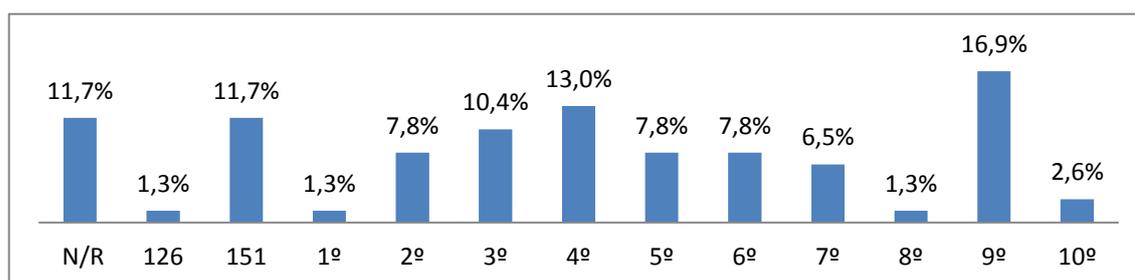
**Gráfico 7 – Tempo de serviço na carreira por grupo de Supervisores**



**Concluimos** que o tempo de serviço e a experiência profissional são fatores tidos em conta, em consonância com o legislado (DL 75/2010, Artigo 35.º), na constituição dos grupos de Supervisão de nomeação (CCAD, Coordenadores e Dt).

A questão 6, “**Índice ou escalão** em que se encontra”, permite-nos identificar o posicionamento dos Supervisores na carreira.

**Gráfico 8 – Escalão de vencimento**



Observando os dados do gráfico Escalão de vencimento, que situa os Supervisores na carreira docente, constatamos que a maior percentagem é referente ao 9.º escalão (16,9%) e 4.º (13%) de acordo com o ECD (DL 75/2010, Artigo 3.º); verificamos, ainda, uma percentagem significativa de Supervisores que não se encontram na carreira, índice 126 e 151, perfazendo um total de 13%. Notamos que a maior percentagem de Supervisores se encontram abaixo do 5.º escalão inclusive. Ou seja, 53,2% dos Supervisores situam-se antes do meio da carreira.

Em complemento, na tabela Tempo de serviço dos respondentes por grupo de Supervisores, verificamos que 54,5% dos Supervisores inquiridos responderam que tinham mais de 20 anos de serviço.

**Tabela 6 – Escalão/Índice de vencimento por grupo de Supervisores**

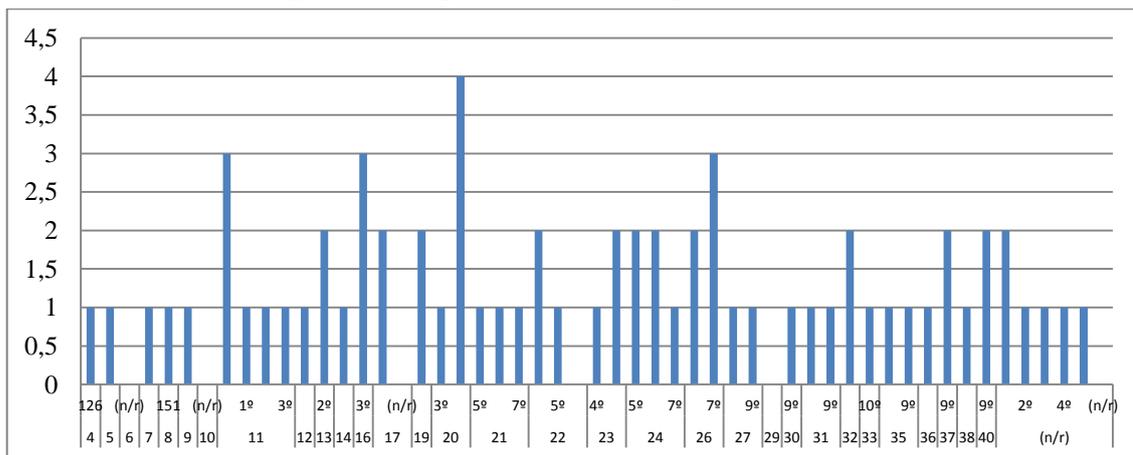
Grupo	CG		Direção		CCAD		Coord.		Dt	
	Índice/Escalão	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º
126	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
151	0	0,0%	1	14,3%	0	0,0%	2	8,3%	6	11,8%
1.º	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
2.º	1	14,3%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,2%	4	7,8%
3.º	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,2%	7	13,7%
4.º	0	0,0%	4	57,1%	1	7,7%	4	16,7%	4	7,8%
5.º	1	14,3%	1	14,3%	2	15,4%	1	4,2%	3	5,9%
6.º	0	0,0%	0	0,0%	2	15,4%	4	16,7%	5	9,8%
7.º	0	0,0%	0	0,0%	2	15,4%	3	12,5%	3	5,9%
8.º	0	0,0%	0	0,0%	1	7,7%	1	4,2%	1	2,0%
9.º	4	57,1%	0	0,0%	3	23,1%	4	16,7%	9	17,6%
10.º	0	0,0%	0	0,0%	1	7,7%	0	0,0%	2	3,9%
N/R	1	14,3%	1	14,3%	1	7,7%	3	12,5%	5	9,8%
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0%</b>	<b>7</b>	<b>100,0%</b>	<b>13</b>	<b>100,0%</b>	<b>24</b>	<b>100,0%</b>	<b>51</b>	<b>100,0%</b>

Ao cruzarmos o tempo de serviço na carreira e o índice/escalão de vencimento, constatamos que os Supervisores respondentes, com idêntico tempo de serviço, se situam em diferentes escalões de vencimento.

Com 11 anos de serviço encontramos Supervisores no índice 151, no 1.º, 2.º e 3.º escalão, com 20 anos no 3.º e 4.º escalão, com 21 anos no 5.º, 6.º e 7.º escalão, com 22 e 23

anos no 4.º e 5.º escalão, com 24 anos no 5.º, 6.º e 7.º escalão, com 26 anos no 6.º e 7.º escalão, com 27 anos no 6.º e 9.º escalão, com 31 anos no 8.º e 9.º escalão, com 35 anos no 9.º e 10.º escalão. De salientar, também, que há Supervisores com menos tempo de serviço que se encontram em escalões de vencimento superior, o que sublinha e acentua diferenças entre os professores que exercem funções de Supervisão.

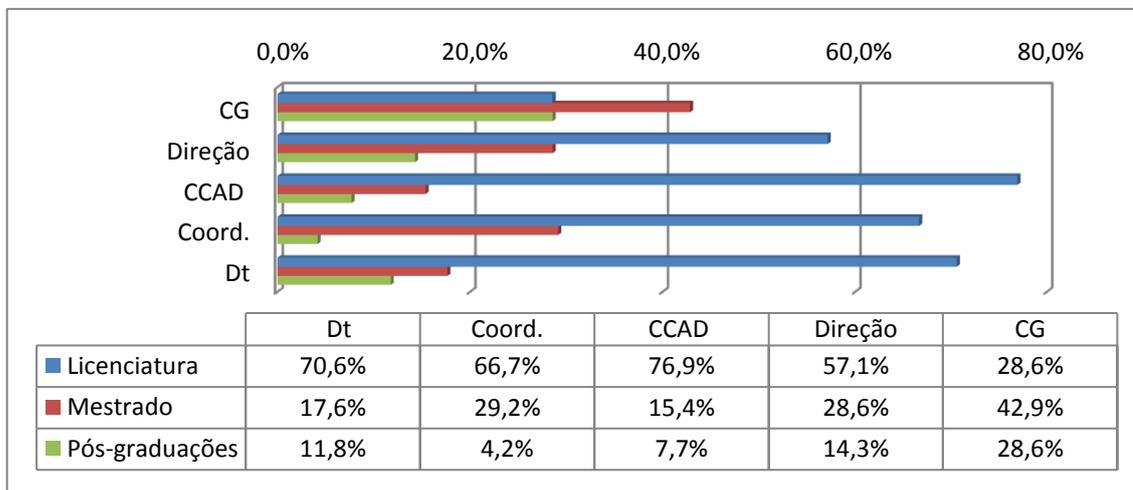
**Gráfico 9 – Tempo de serviço na carreira segundo o escalão de vencimento**



Estas realidades poderão estar relacionadas com as sucessivas alterações do ECD (DL 105/97; DL 1/98; DL 35/2003; DL 121/2005; DL 229/2005; DL 15/2007; DL 35/2007; DL 270/2009; DL 75/2010), o que originou, no caso em estudo, dissemelhanças no posicionamento na carreira docente e diferenças de vencimento. Estas diferenças, segundo Sugrue (2004), conduzem os professores a um menor comprometimento com o seu trabalho, na mesma medida da sua insatisfação pela não progressão na carreira.

Quanto à questão 7, **habilitações académicas**, obtivemos os seguintes resultados:

**Gráfico 10 – Habilitações académicas por grupo de Supervisores**



O gráfico acima mostra-nos que, apenas no grupo de Supervisores do CG, há uma percentagem superior ao nível da formação especializada (42,9% possuem Mestrado e 28,6% são Pós-graduados). Com uma percentagem menor surge o grupo da CCAD com 7,7% de elementos com pós-graduação e 15,4% de Mestrados.

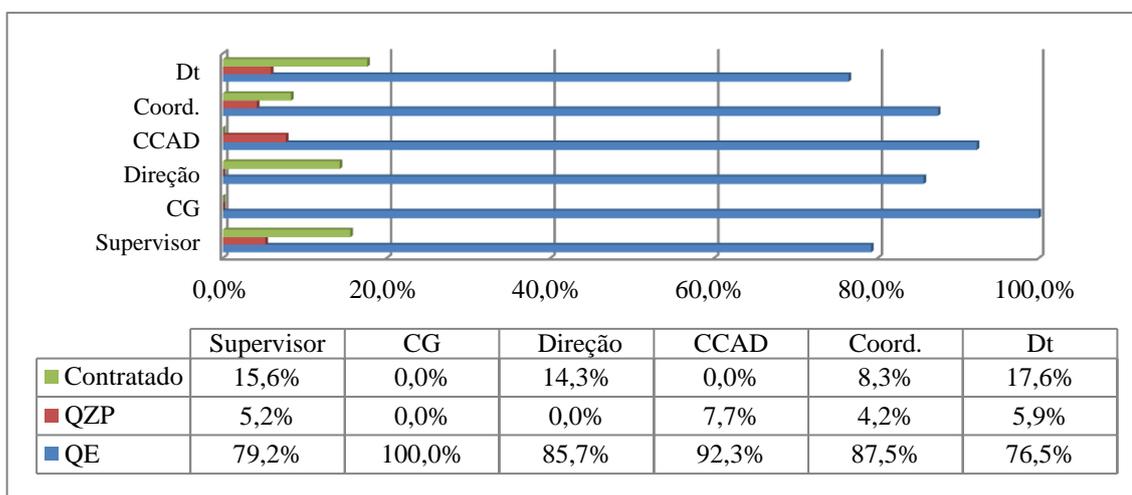
Assim, segundo estes dados, podemos afirmar que o nível de especialização não é preponderante para o exercício dos cargos.

Em relação à **situação profissional, na questão 8**, elaboramos o gráfico 11.

É verificável que, na globalidade dos grupos de Supervisores, há percentagens muito significativas de professores pertencentes ao Quadro de Escola. Destaca-se o grupo dos Dt, por ser aquele que apresenta percentagens mais elevadas de professores Supervisores não pertencentes ao Quadro de Escola (17,6% de Contratados e 5,9% do Quadro de Zona Pedagógica).

Consequentemente, podemos afirmar que, na globalidade, os Supervisores apresentam uma situação profissional estável. A estabilidade profissional, numa comunidade, tem influência no exercício profissional docente (Alarcão, 2009; Alarcão & Tavares, 2010; Coimbra et al., 2012; Oliva & Pawlas, 2004).

**Gráfico 11 – Situação profissional por grupo de Supervisores**



A **questão 9** permitiu-nos identificar o **número de respondentes** por **grupo** de Supervisão.

Verificamos uma elevada percentagem de respostas nos diferentes grupos de Supervisores, superior a 85%. Destacam-se os grupos de Supervisores do CG com 100% de respondentes, seguindo-se o grupo dos Dt com 94,4%, o dos Coordenadores com 92,3% e,

com menor percentagem de respostas, o grupo da Comissão de Coordenação da ADD com 86,6%.

**Tabela 7 – Grupos de Supervisão**

Grupos	CG		Direção		CCAD		Coord.		Dt	
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent
Aplicados	7	100%	8	100%	15	100%	26	100%	54	100%
Recebidos	7	100%	7	87,5%	12	86,6%	24	92,3%	51	94,4%

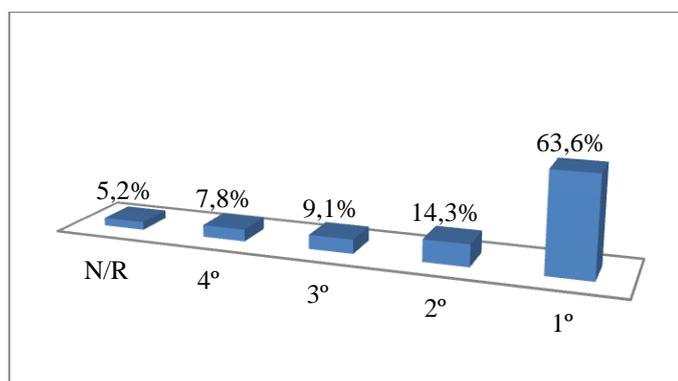
### 3.2. IMPORTÂNCIA DOS DOE

A partir da **questão número 10** - “Assinale, por ordem de importância (mais importante 1, 2, 3 a 4, menos importante), os **Documentos Orientadores em vigor na sua Escola (DOE):** PEE; RI; PAA; Documentos da ADD” – elaboraram-se as tabelas 8, 9, 10 e 11 e os gráficos 12, 13, 14 e 15 representativos da importância dos DOE na globalidade dos grupos de Supervisores.

**Tabela 8 – Importância do PEE para os Supervisores**

PEE	Frequência	Percentagem
1.º	49	63,6%
2.º	11	14,3%
3.º	7	9,1%
4.º	6	7,8%
N/R	4	5,2%
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>100,0%</b>

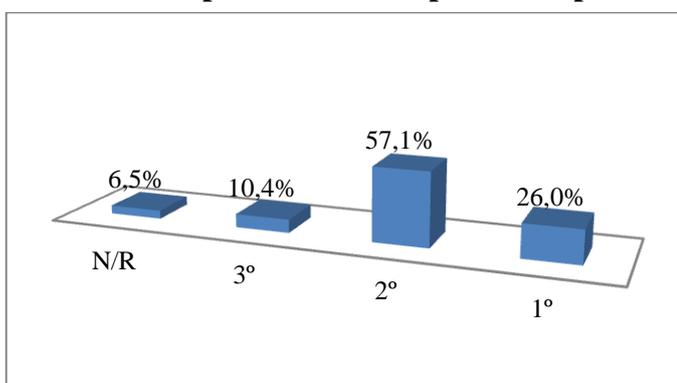
**Gráfico 12 – Importância do PEE para os Supervisores**



**Tabela 9 – Importância do RI para os Supervisores**

RI	Frequência	Percentagem
1.º	20	26%
2.º	44	57,1%
3.º	8	10,4%
4.º	0	0%
N/R	5	6,5%
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>100,0%</b>

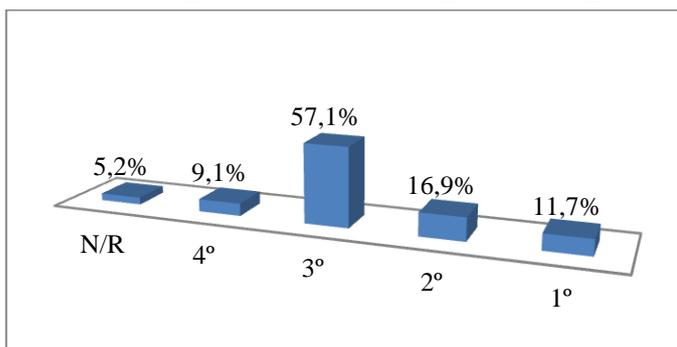
**Gráfico 13 – Importância do RI para os Supervisores**



**Tabela 10 – Importância do PAA para os Supervisores**

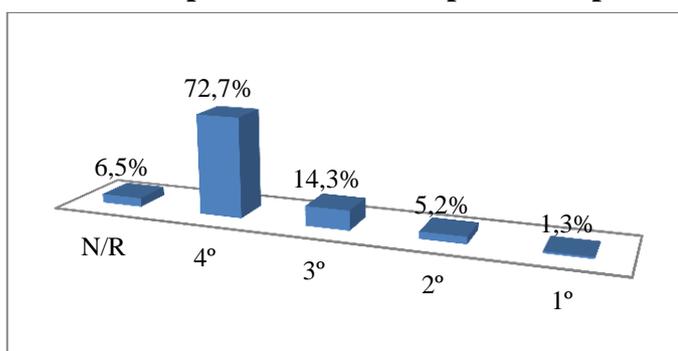
PAA	Frequência	Percentagem
1.º	9	11,7%
2.º	13	16,9%
3.º	44	57,1%
4.º	7	9,1%
N/R	4	5,2%
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>100,0%</b>

**Gráfico 14 – Importância do PAA para os Supervisores**



**Tabela 11 – Importância da ADD para os Supervisores**

ADD	Frequência	Percentagem
1.º	1	1,3%
2.º	4	5,2%
3.º	11	14,3%
4.º	56	72,7%
N/R	5	6,5%
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>100,0%</b>

**Gráfico 15 – Importância da ADD para os Supervisores**

Da análise das tabelas e dos gráficos relativos à importância dos DOE verificamos que 63,6% dos Supervisores consideram o PEE como o DOE mais importante, 57,1% consideram o RI como o segundo mais importante e o PAA como o terceiro. Com uma percentagem expressiva, 72,7%, os documentos de ADD são referenciados como os menos importantes, o que revela uma apreciação menos positiva.

**Tabela 12 – Importância do PEE por grupos de Supervisores**

PEE	CG		Direção		CCAD		Coord.		Dt	
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent
1.º	4	57%	7	100%	10	77%	15	63%	30	59%
2.º	1	14%	0	0%	1	8%	3	13%	8	16%
3.º	0	0%	0	0%	0	0%	2	8%	5	10%
4.º	1	14%	0	0%	2	15%	3	13%	5	10%
N/R	1	14%	0	0%	0	0%	1	4%	3	6%
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

**Tabela 13 – Importância do RI por grupos de Supervisores**

RI	CG		Direção		CCAD		Coord.		Dt	
	Ordem	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º
1.º	0	0%	1	14%	2	15%	5	21%	16	31%
2.º	4	57%	6	86%	8	62%	12	50%	26	51%
3.º	2	29%	0	0%	3	23%	5	21%	5	10%
4.º	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
N/R	1	14%	0	0%	0	0%	2	8%	4	8%
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

**Tabela 14 – Importância do PAA por grupos de Supervisores**

PAA	CG		Direção		CCAD		Coord.		Dt	
	Ordem	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º
1.º	1	14%	1	14%	2	15%	3	13%	5	10%
2.º	1	14%	0	0%	2	15%	6	25%	10	20%
3.º	4	57%	5	71%	6	46%	12	50%	29	57%
4.º	0	0%	1	14%	3	23%	2	8%	4	8%
N/R	1	14%	0	0%	0	0%	1	4%	3	6%
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

**Tabela 15 – Importância dos documentos da ADD por grupos de Supervisores**

ADD	CG		Direção		CCAD		Coord.		Dt	
	Ordem	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º
1.º	1	14%	0	0%	0	0%	1	4%	1	2%
2.º	0	0%	1	14%	1	8%	1	4%	3	6%
3.º	0	0%	1	14%	5	38%	4	17%	7	14%
4.º	5	71%	5	71%	7	54%	16	67%	36	71%
N/R	1	14%	0	0%	0	0%	2	8%	4	8%
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

Idêntica ordem de importância é constatável por grupo de Supervisores, conforme é possível confirmar nas tabelas 12, 13, 14 e 15.

**Concluimos** que os diferentes grupos de Supervisores estabelecem idêntica ordem de importância dos DOE. Primeiro o PEE, em segundo o RI, o PAA em terceiro, por último os documentos da ADD.

### 3.3. PARTICIPAÇÃO NA CONCRETIZAÇÃO DOS DOE.

Na **questão número 11** – “De que forma participa, individualmente, na concretização dos documentos orientadores da Escola (DOE)?” os inquiridos indicavam o grau de concordância ou discordância em relação a 3 afirmações com base na escala, 1 discordo totalmente, 2 discordo, 3 não concordo nem discordo, 4 concordo e 5 concordo totalmente. Os resultados apresentam-se nos seguintes gráficos e tabelas:

**Tabela 16 – Conceção individual dos DOE**

Conceção	CG		Direção		CCAD		Coord.		Dt	
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent
DT	0	0%	0	0%	2	15%	2	8%	9	18%
D	1	14%	0	0%	3	23%	5	21%	9	18%
NCND	1	14%	0	0%	4	31%	6	25%	15	29%
C	5	71%	6	86%	3	23%	9	38%	15	29%
CT	0	0%	1	14%	1	8%	2	8%	3	6%
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

**Tabela 17 – Médias de conceção dos DOE**

Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
2,99	3,57	4,14	2,84	3,17	2,88

Médias obtidas com base nas respostas

As tabelas 16 e 17 revelam uma maior participação na conceção dos DOE pelos Supervisores da Direção e do CG. Verificamos médias baixas no grupo dos Dt (2,88) e no grupo da CCAD (2,84). Cerca de 29% dos Dt não tem uma perceção clara da participação e 36% (18% DT + 18% D) considera não participar na conceção dos DOE. Resultados aproximados foram obtidos para os grupos de Supervisores dos Coordenadores e da CCAD: 25% dos Coordenadores e 31 % dos Supervisores da CCAD não têm uma perceção de participação e 29% dos Coordenadores (21% D + 8% DT) e 38% (23% D + 15% DT) do grupo da CCAD afirmam não participar.

Podemos **concluir** que os grupos de Supervisão da Direção e do CG são os mais participativos na conceção dos DOE.

**Tabela 18 – Realização individual dos DOE**

Realização	CG		Direção		CCAD		Coord.		Dt	
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent
DT	0	0%	0	0%	2	15%	0	0%	6	12%
D	1	14%	0	0%	1	8%	6	25%	7	14%
NCND	2	29%	0	0%	4	31%	6	25%	13	25%
C	3	43%	5	71%	6	46%	10	42%	20	39%
CT	1	14%	2	29%	0	0%	2	8%	5	10%
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

**Tabela 19 – Médias de realização dos DOE**

Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
3,29	3,57	4,29	3,10	3,33	3,21

Médias obtidas com base nas respostas

**Constatamos** ainda, nas tabelas 18 e 19, que todos os grupos de Supervisores têm a perceção que participam na concretização dos DOE. É de referir os grupos da Direção (4,29) e do CG (3,57), com apenas 1 Supervisor a discordar.

No entanto, é de realçar valores muito baixos nos grupos da CCAD (3,10), com 31% dos Supervisores a não percecionarem, de forma clara, a sua participação na realização das orientações dos DOE, 15% a discordarem totalmente e 8% a discordarem. Uma perceção aproximada é detetada no grupo dos Dt, com uma média de 3,21, com 14% a entenderem que não participam na realização dos DOE e 12% a considerarem que não participam de todo na sua realização. Por sua vez, 25% consideram não ter uma perspetiva clara e idêntica percentagem é verificável no grupo dos Coordenadores. Também neste grupo, 25% afirma não participarem, individualmente, na realização dos DOE.

Podemos **concluir** que os grupos de Supervisão da Direção e do CG são os mais empenhados na realização dos DOE.

**Constatamos**, nas tabelas 20 e 21, que todos os grupos de Supervisores têm a perceção que participam, **individualmente**, na avaliação dos DOE. Evidenciam-se os grupos

da Direção (3,86) e do CG (3,71), com 71% de concordantes em cada grupo e 14% de totalmente concordantes na Direção.

**Tabela 20 – Avaliação individual dos DOE**

Realização	CG		Direção		CCAD		Coord.		Dt	
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent
DT	0	0%	0	0%	1	8%	0	0%	6	12%
D	0	0%	1	14%	1	8%	5	21%	4	8%
NCND	2	29%	0	0%	3	23%	4	17%	12	24%
C	5	71%	5	71%	7	54%	11	46%	23	45%
CT	0	0%	1	14%	1	8%	4	17%	6	12%
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

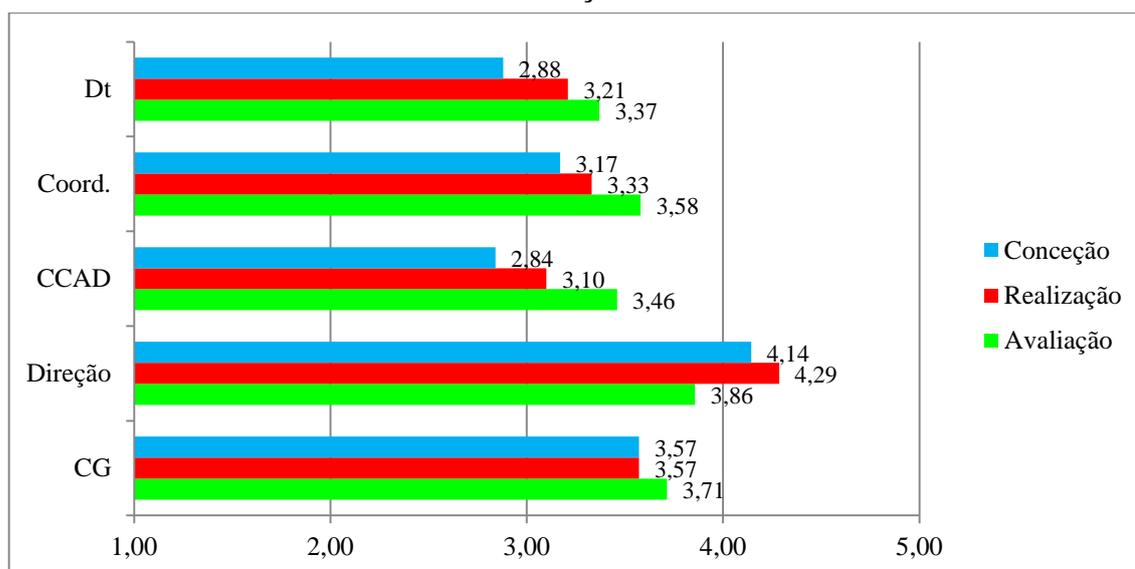
**Tabela 21 – Médias de Avaliação dos DOE**

Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
3,41	3,71	3,86	3,46	3,58	3,37

Médias obtidas com base nas respostas

Podemos **concluir** que os grupos de Supervisão da Direção e do CG são os que têm maior perceção de participação individual, na avaliação dos DOE.

**Gráfico 16 – Concretização individual dos DOE**



Médias obtidas com base nas respostas

O gráfico anterior mostra que os grupos de Supervisores dos Dt (2,88) e da CCAD (2,84) são os que têm uma perceção de menor participação individual na conceção dos DOE.

Todos os grupos, exceto o CG, o qual tem a mesma perceção de conceção e realização dos DOE, são de opinião que participam mais na realização dos DOE do que na sua conceção.

Desta forma, todos os grupos de Supervisores, com a exceção da Direção, têm uma perceção de participação na avaliação dos DOE superior à perceção de conceção e realização dessas mesmas orientações.

Podemos **concluir** que existe uma diferença significativa de perceção nos diferentes grupos supervisivos, em relação à concretização dos DOE. Os grupos da Direção e do CG revelam-se os mais participativos na concretização dos DOE.

### 3.4. PARTICIPAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DOS DOE

A questão número 12 – “De que forma, como Supervisor, contribui para a implementação dos documentos orientadores de Escola?”, era constituída por três alíneas, nas quais os inquiridos indicavam o seu grau de concordância ou discordância, segundo a escala de Likert. Pretendemos saber de que forma os Supervisores envolvem os professores na concretização dos DOE. Os resultados da participação na conceção, realização e respetiva avaliação e reflexão encontram-se nas tabelas.

Verificamos nas tabelas 22 e 23 que, de uma forma geral, os Supervisores dinamizam a participação dos professores na conceção dos DOE (3,25). Destaca-se o grupo da Direção, com uma média de 4, concordante e sem elementos discordantes.

**Tabela 22 – Dinamização da participação dos professores na conceção dos DOE**

Conceção	CG		Direção		CCAD		Coord.		Dt	
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent
DT	1	14%	0	0%	2	15%	2	8%	4	8%
D	2	29%	0	0%	1	8%	5	21%	8	16%
NCND	0	0%	1	14%	4	31%	3	13%	15	29%
C	3	43%	5	71%	5	38%	12	50%	21	41%
CT	1	14%	1	14%	1	8%	2	8%	3	6%
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

**Tabela 23 – Médias da dinamização da participação dos professores na conceção dos DOE**

Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
3,25	3,14	4	3,15	3,29	3,21

Médias obtidas com base nas respostas

**Tabela 24 – Dinamização da participação dos professores na realização dos DOE**

Realização	CG		Direção		CCAD		Coord.		Dt	
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent
DT	1	14%	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%
D	1	14%	0	0%	2	15%	5	21%	7	14%
NCND	1	14%	1	14%	5	38%	6	25%	12	24%
C	3	43%	4	57%	4	31%	10	42%	25	49%
CT	1	14%	2	29%	2	15%	3	13%	6	12%
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

**Tabela 25 – Médias da dinamização da participação dos professores na realização dos DOE**

Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
3,49	3,28	4,14	3,46	3,46	3,55

Médias obtidas com base nas respostas

Como podemos verificar nas tabelas 24 e 25, os Supervisores visualizam-se como dinamizadores da participação dos professores na realização das orientações dos DOE (3,49).

**Tabela 26 – Dinamização da participação dos professores na avaliação e reflexões das orientações dos DOE**

Avaliação	CG		Direção		CCAD		Coord.		Dt	
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent
DT	0	0%	0	0%	0	0%	1	4%	2	4%
D	0	0%	0	0%	0	0%	3	13%	1	2%
NCND	3	43%	1	14%	6	46%	5	21%	16	31%
C	3	43%	4	57%	6	46%	11	46%	28	55%
CT	1	14%	2	29%	1	8%	4	17%	4	8%
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

**Tabela 27 – Médias da dinamização da participação dos professores na avaliação e reflexões das orientações dos DOE**

Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
3,61	3,71	4,14	3,62	3,58	3,61

Médias obtidas com base nas respostas

Nas tabelas sobre a dinamização da participação dos professores na avaliação e reflexões das orientações dos DOE constatamos que os Supervisores consideram que motivam

os professores a refletirem e a participarem nas avaliações dos DOE (3,61). Não se registam discordâncias nos grupos do CG, Direção e CCAD.

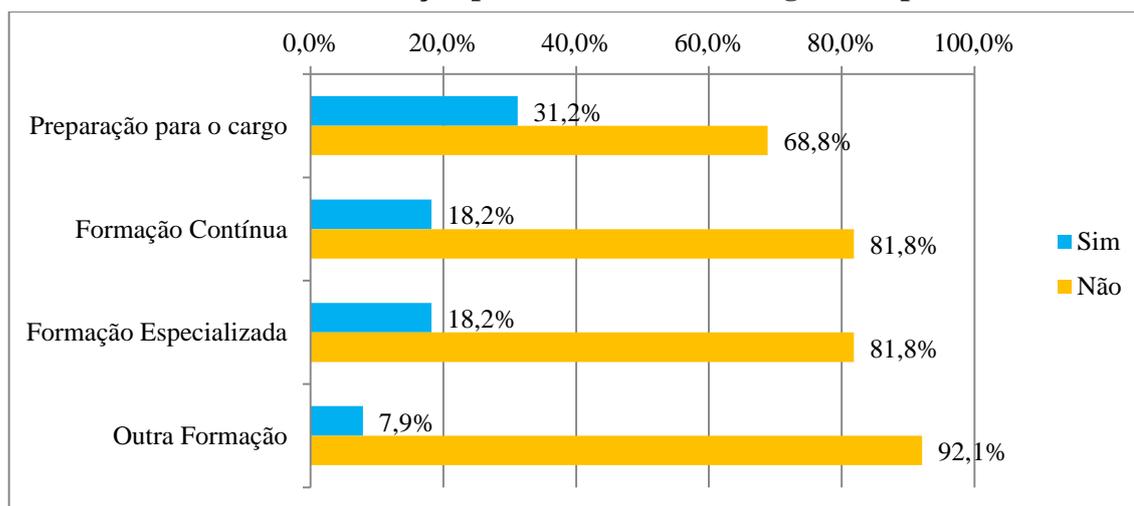
**Deduzimos** que este facto possa estar associado a uma recente consciencialização da sua importância pelo Relatório da Avaliação Externa da Escola de 2008 indicar, como um dos pontos fracos, a inexistência de processos sistemáticos e alargados de autoavaliação, enquanto instrumentos de melhoria e autorregulação da Escola. Trata-se do entendimento de uma Supervisão alargada à Escola aprendizente (Alarcão et al, 2010; Coimbra et al., 2012; Senge et al., 2000), em interligação entre sala de aula e comunidade (Oliveira-Formosinho, 2002).

**Concluimos** que os grupos da Direção e do CG desenvolvem um trabalho mais individualizado e preocupado com a concretização dos DOE, o que decorre das funções supervisivas desempenhadas.

### 3.5. FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE SUPERVISOR

Para apurar a formação realizada pelos Supervisores para o exercício dos cargos, colocámos a questão: “**Que formação teve para o exercício do cargo de Supervisor?**” (pergunta de três alíneas de resposta fechada de Sim/Não, com uma alínea para outro tipo de formação). Obtivemos a seguinte informação:

**Gráfico 17 – Formação para o exercício do cargo de Supervisor**



A maioria dos Supervisores (68,8%) revela que não teve preparação para exercer os cargos que desempenha. Apenas 18,2% afirmam que realizaram Formação Contínua de curta duração e, com idêntica percentagem, Formação Especializada.

Podemos **concluir** que não é exigida preparação prévia para o exercício dos cargos de Supervisor e que a sua aprendizagem se realiza no exercício do mesmo.

**Tabela 28 – Formação realizada por grupo de Supervisores para o exercício do cargo**

Formação realizada	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
Preparação para o cargo	14,3%	42,9%	53,8%	50,0%	29,4%
Formação de curta duração	0,0%	14,3%	46,2%	33,3%	19,6%
Formação especializada	14,3%	42,9%	30,8%	37,5%	11,8%
Outra Formação	28,6%	0,0%	15,4%	8,3%	5,9%

Quando analisamos esta questão, por grupo de Supervisores, verificámos que os grupos com uma maior percentagem de perceção de preparação para o exercício dos cargos são a CCAD (53,8%) e os Coordenadores (50%). Os grupos de Supervisores com menor preparação são os Dt (29,4%) e o CG (14,3%).

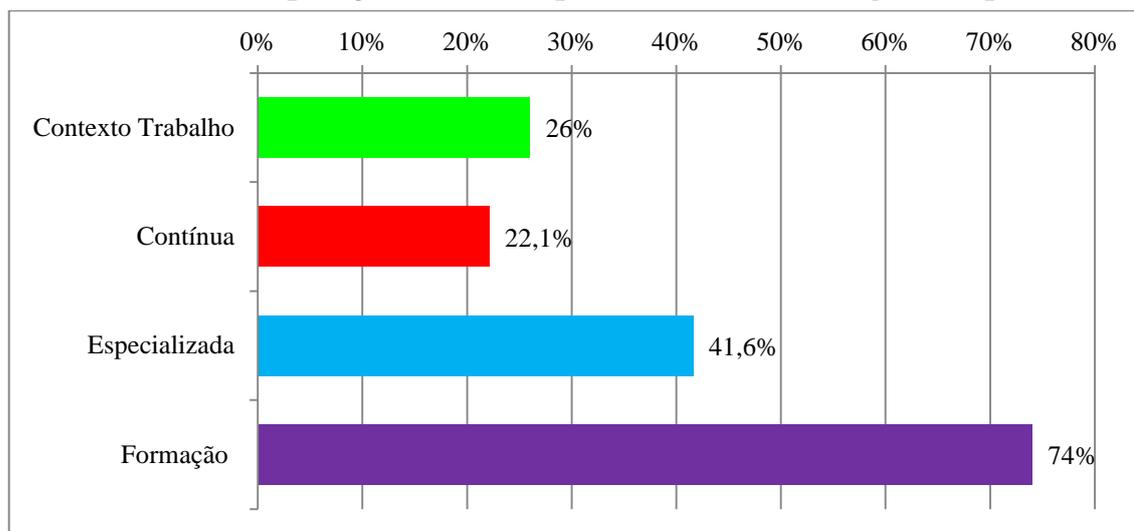
Podemos **concluir** que a formação realizada é diversa e reduzida, sendo mais evidente nos grupos do CG e dos Dt.

Esta realidade contrasta com a formação especializada exigida, em outros países (Nolan & Hoover, 2004; Pawlas e Oliva, 2007) aos Supervisores, à exceção da Supervisão entre pares. Ressalva-se o facto de, mesmo em Portugal, esta realidade, que imperou até ao ano letivo de 2011/2012, também estar a alterar-se. De facto, o ME tem vindo a dinamizar Cursos específicos para Supervisores-avaliadores, sendo exigido o Mestrado e/ou Doutoramento. De forma idêntica, no que se refere à gestão intermédia, Coordenadores da Área Disciplinar, de Departamento e Dt, foram recentemente estabelecidos pré-requisitos a nível de formação (DL 137/2012).

Para aprofundar de que forma os professores Supervisores percecionam necessidades de formação, colocámos uma pergunta aberta - “**Na sua opinião que preparação deveria ser realizada para o exercício do cargo de Supervisor?**”, obtendo-se os seguintes resultados:

**Tabela 29 – Preparação necessária para o exercício do cargo de Supervisor**

Formação necessária	CG		Direção		CCAD		Coord.		Dt	
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent
Especializada	3	42,9%	5	71,4%	8	61,5%	11	45,8%	21	41,2%
Contínua	3	42,9%	3	42,9%	2	15,4%	5	20,8%	10	19,6%
Contexto de Trabalho	2	28,6%	2	28,6%	3	23,1%	7	29,2%	12	23,5%

**Gráfico 18 – Preparação necessária para o exercício do cargo de Supervisor**

Verificamos que a maioria dos Supervisores (74%) considera a formação como necessária para uma preparação para o exercício da Supervisão. Uma percentagem importante de Supervisores (41,6%) considera a formação especializada como relevante para a preparação do exercício do cargo. Destacam-se, nesta opinião, os grupos de Supervisores da Direção (71,4%) e da CCAD (61,5%).

Um conjunto de 26% dos Supervisores faz referência à formação em contexto de trabalho. Nesta perspetiva, evidenciam-se os grupos dos Coordenadores (29,2%), do CG e da Direção, ambos com 28,2%, como os que mais percecionam a necessidade de formação em contexto de trabalho.

Os Supervisores referenciam a formação contínua segundo uma abordagem de temas específicos, direcionados para os cargos de Supervisão.

Podemos **concluir** que os Supervisores percecionam necessidades de formação e privilegiam a formação especializada/específica, relacionada com o exercício de cargos.

### 3.6. INFLUÊNCIA DA LEGISLAÇÃO NA PRÁTICA SUPERVISIVA

Para averiguar a perceção dos Supervisores em relação à influência da legislação no desenvolvimento da Supervisão na Escola, perguntámos: **“De que forma a legislação em vigor potencia a prática supervisiva?”**(Questão construída com 6 alíneas, nas quais os inquiridos indicavam o grau de concordância ou discordância, segundo a escala de Likert).

Dos dados recolhidos elaboraram-se as seguintes tabelas e gráficos:

**Tabela 30 – Influência da legislação na prática supervisiva**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
DT	16,9%	14,3%	14,3%	7,7%	4,2%	19,6%
D	29,9%	42,9%	28,6%	38,5%	16,7%	37,3%
NCND	31,2%	28,6%	28,6%	38,5%	50,0%	25,5%
C	20,8%	14,3%	28,6%	15,4%	29,2%	15,7%
CT	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Da análise da tabela 30, verificamos que os grupos supervisivos, com a exceção do grupo de Coordenadores com uma percentagem de concordantes (29,2%) superior à aos discordantes (16,7 de discordantes e 4,2 de totalmente discordantes), não percecionam que a legislação favoreça o desenvolvimento da ação do Supervisor.

A tabela 31 evidencia a opinião negativa dos diferentes grupos de Supervisores em relação à influência da legislação no desenvolvimento do professor. Apenas 7,7% de Supervisores da CCAD e 7,8% de Dt revelam concordância. Neste último grupo 2% revela concordância total. Nos Coordenadores verifica-se uma aproximação percentual entre os concordantes (25%) e os discordantes (25% D + 4,2% DT). De realçar o grupo do CG, sem concordantes, e da Direção, com maior desequilíbrio percentual (57% de discordantes, 14% que discordam totalmente, e apenas 28,6% de concordantes).

**Tabela 31 – Influência da legislação no desenvolvimento do professor**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
DT	11,7%	14,3%	14,3%	7,7%	4,2%	11,8%
D	35,1%	28,6%	57,1%	38,5%	25,0%	43,1%
NCND	37,7%	57,1%	0,0%	46,2%	45,8%	35,3%
C	14,3%	0,0%	28,6%	7,7%	25,0%	7,8%
CT	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

A tabela 32 indica o grau de discordância dos diferentes grupos de Supervisores, relativamente à influência da legislação no envolvimento dos professores nas atividades da comunidade educativa. Verificámos neste item que, percentualmente, o grupo de Supervisores

dos Coordenadores apresenta 29,2% de concordantes e 25% de discordantes, mais 4,2% de totalmente discordantes. No grupo do CG não se registaram opiniões totalmente concordantes nem concordantes.

**Tabela 32 – Influência da legislação no envolvimento dos professores em atividades**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
DT	7,8%	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%	9,8%
D	33,8%	42,9%	57,1%	53,8%	25,0%	37,3%
NCND	32,5%	57,1%	0,0%	38,5%	41,7%	31,4%
C	23,4%	0,0%	42,9%	7,7%	29,2%	17,6%
CT	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

A tabela 33 revela que, neste item, todos os grupos de Supervisores consideram que a legislação, isoladamente, não favorece o desenvolvimento da Escola como comunidade aprendizente supervisiva. O grupo dos Coordenadores surge como o mais equilibrado em termos percentuais (20,8% de concordantes e discordantes e 8,3% de totalmente discordantes).

**Tabela 33 – Influência da legislação no desenvolvimento da Escola como comunidade aprendizente supervisiva**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
DT	11,7%	14,3%	0,0%	0,0%	8,3%	13,7%
D	27,3%	42,9%	42,9%	46,2%	20,8%	29,4%
NCND	39,0%	28,6%	28,6%	30,8%	50,0%	33,3%
C	19,5%	14,3%	28,6%	23,1%	20,8%	19,6%
CT	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Verificamos, na tabela 34, a ausência de Supervisores que concordem totalmente com a afirmação “A legislação favorece o trabalho colaborativo e de partilha”, sendo o grupo do CG o mais discordante. Trata-se de um resultado preocupante, pois o trabalho entre pares e na comunidade aprendizente constitui a base da Supervisão (Alarcão, 2009).

**Tabela 34 – Influência da legislação no trabalho colaborativo e de partilha**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
DT	14,3%	28,6%	14,3%	0,0%	4,2%	11,8%
D	39,0%	28,6%	42,9%	61,5%	41,7%	39,2%
NCND	29,9%	42,9%	28,6%	23,1%	33,3%	31,4%
C	16,9%	0,0%	14,3%	15,4%	20,8%	17,6%
CT	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Constatamos, na tabela 35, que 33,8% (27,3% concorda e 6,5% concorda totalmente) dos Supervisores consideram que a legislação identifica Supervisão e avaliação de desempenho. No entanto, uma percentagem próxima de 26% (18,2% de discordantes e 7,8% de totalmente discordantes) de Supervisores é de opinião contrária.

Este equilíbrio de opiniões é mais evidente nos grupos da CCAD com 30,8% de concordantes e discordantes, da Direção com 28,6% de concordantes e 14,3% de discordantes e idêntica percentagem de totalmente discordantes. O grupo dos Coordenadores é o mais concordante (41,7%).

**Tabela 35 – Identificação na legislação da Supervisão e ADD**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
DT	7,8%	0,0%	14,3%	0,0%	4,2%	9,8%
D	18,2%	14,3%	14,3%	30,8%	16,7%	17,6%
NCND	39,0%	42,9%	42,9%	38,5%	37,5%	39,2%
C	27,3%	28,6%	28,6%	30,8%	41,7%	23,5%
CT	6,5%	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%	7,8%
N/R	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

A análise das tabelas sobre a **influência da legislação na prática supervisiva** permite **concluir** que os professores Supervisores entendem que a legislação não favorece o desenvolvimento do professor enquanto Supervisor, nem o envolvimento do professor em atividades Escolares, no trabalho colaborativo e de partilha, em comunidade. Consideram, ainda, que a legislação não é clara na distinção entre Supervisão e ADD, conforme estudos de Coimbra et al. (2012), e que esta indefinição pode, também, constituir um entrave

(Formosinho et al., 2010) ao seu desenvolvimento e da comunidade de professores, no sentido de uma comunidade aprendente. As sucessivas mudanças legislativas (cf. Cap. II, 1.2) comprovam a necessidade de uma maior adequação legislativa à realidade das Escolas, dado que “o centralismo burocrático não tem apenas uma dimensão jurídico-administrativa; é também um fenómeno cultural, com implicações, portanto, nas subjetividades dos professores e de outros agentes educativos” (Ferreira & Flores, 2012, p. 212).

**Tabela 36 – Síntese da influência da legislação na prática supervisiva**

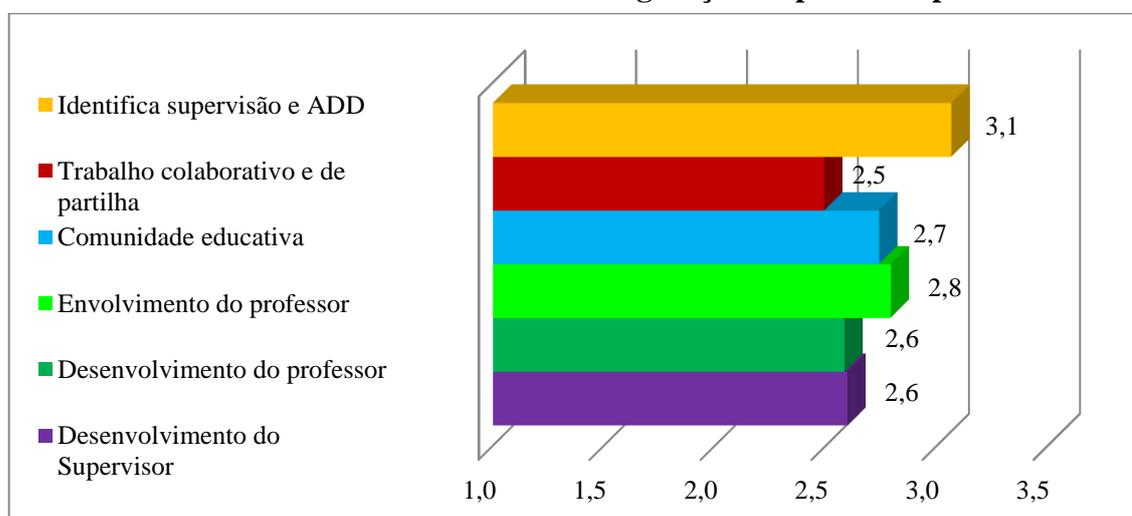
A legislação potencia ...	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt	Supervisor
Desenvolvimento do Supervisor	2,4	2,7	2,6	3,0	2,4	2,6
Desenvolvimento do professor	2,4	2,4	2,5	2,9	2,5	2,6
Envolvimento do professor	2,6	2,9	2,5	3,0	2,7	2,8
Comunidade educativa	2,4	2,9	2,8	2,8	2,7	2,7
Trabalho colaborativo	2,1	2,4	2,5	2,7	2,5	2,5
Supervisão e ADD	3,4	2,9	3,0	3,2	3,0	3,1

Médias obtidas com base nas respostas

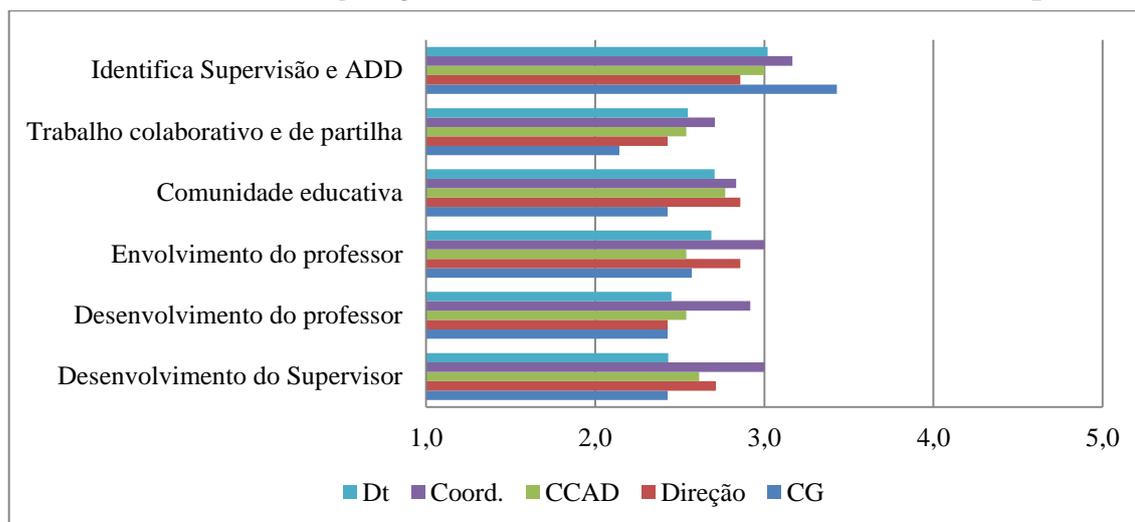
Observamos, no gráfico 20 e na tabela 36, nas perceções dos Supervisores de todos os grupos de Supervisão, uma discordância sobre os efeitos da legislação no desenvolvimento de uma comunidade aprendente.

Verificamos, ainda, que o grupo dos Coordenadores não revela uma tendência definida (média 3 – NCND) nos itens “Desenvolvimento do Supervisor” e “Envolvimento do Professor.” Apenas os grupos do CG (3,4) e dos Coordenadores (3,2) convergem na opinião de que a legislação distingue Supervisão e ADD.

**Gráfico 19 – Síntese da influência da legislação na prática supervisiva**



Médias obtidas com base nas respostas

**Gráfico 20 – Efeitos da legislação no desenvolvimento de uma comunidade aprendente**

Médias obtidas com base nas respostas

Podemos **concluir** que há, em todos os grupos de Supervisores, uma tendência para discordar dos efeitos positivos da legislação no desenvolvimento de uma comunidade aprendente de professores, o que é consequência de um contexto de mudança em Supervisão (Pawlas e Oliva, 2007).

### 3.7. EXERCÍCIO DO CARGO DE SUPERVISOR

Para averiguar a perceção dos Supervisores sobre a forma como exercem os seus cargos, colocamos a seguinte questão: “**De que forma considera exercer o seu cargo de Supervisor?**” (Pergunta constituída por 9 alíneas, em que os inquiridos indicavam o grau de concordância ou discordância segundo a escala de Likert). Elaboraram-se as seguintes tabelas e gráficos dos dados recolhidos:

**Tabela 37 – Liderança com recurso ao poder hierárquico**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
DT	27,3%	14,3%	42,9%	38,5%	25,0%	29,4%
D	24,7%	28,6%	42,9%	30,8%	29,2%	19,6%
NCND	15,6%	14,3%	0,0%	15,4%	12,5%	19,6%
C	24,7%	28,6%	14,3%	15,4%	33,3%	21,6%
CT	6,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	9,8%
N/R	1,3%	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

A análise da tabela 37 revela que a maioria dos Supervisores exerce a Supervisão sem recurso sistemático ao estatuto hierárquico estabelecido pela legislação. Os grupos que menos se identificam com a afirmação “Exerço a liderança com recurso ao estatuto e poder hierárquico que me é concedido” são os responsáveis pela Direção da Escola (42,9% discordam totalmente e 42,9% discordam) e os relativos à CADD (38,5% discordam totalmente e 30,8% discordam). Os grupos mais concordantes são os dos Coordenadores (33,3%) e os Dt, com 9,8% de totalmente concordantes e 21,6% de concordantes.

Podemos **concluir** que os Supervisores não recorrem ao poder estatutário para cumprirem os objetivos da Supervisão inerentes à sua função.

**Tabela 38 – Promoção de práticas democráticas**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
D	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%
NCND	9,1%	14,3%	0,0%	7,7%	8,3%	11,8%
C	55,8%	42,9%	57,1%	69,2%	54,2%	56,9%
CT	33,8%	42,9%	42,9%	23,1%	37,5%	29,4%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

A tabela 38 revela que 89,6% dos Supervisores consideram que promovem práticas democráticas (33,8% de totalmente concordantes e 55,8% de concordantes). De realçar a concordância da totalidade dos elementos do grupo da Direção.

**Concluimos** que os Supervisores preferem práticas em que todos colaborem e se sintam envolvidos, enquanto comunidade aprendizante (cf. Cap. I, 1.2).

**Tabela 39 – Promoção de práticas colaborativas e de partilha**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
D	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%
NCND	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%
C	55,8%	42,9%	71,4%	61,5%	41,7%	62,7%
CT	40,3%	57,1%	28,6%	38,5%	58,3%	31,4%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

A leitura da tabela 39 revela-nos que praticamente todos os Supervisores (96,1%) promovem práticas colaborativas e de partilha (40,3% concordam totalmente e 55,8% concordam). Os grupos dos Coordenadores e do CG apresentam-se como os mais convictos

de exercerem estas práticas (58,3% dos Coordenadores e 57,1% do CG concordam totalmente).

**Concluimos** que os Supervisores promovem práticas de cooperação entre docentes.

**Tabela 40 – Ambientes solidários**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
D	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%
NCND	11,7%	14,3%	0,0%	7,7%	8,3%	11,8%
C	48,1%	28,6%	71,4%	53,8%	37,5%	54,9%
CT	39,0%	57,1%	28,6%	38,5%	54,2%	31,4%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Neste item, os Supervisores consideram que promovem ambientes solidários e de interajuda afetiva (87,1% = 48,1% de concordantes + 39% de totalmente concordantes). De registar apenas 1,3% de discordantes, correspondendo a 2% dos Dt.

**Concluimos** que os Supervisores acreditam que ambientes solidários e de interajuda proporcionam uma maior probabilidade de obtenção de desenvolvimento e sucesso.

Na afirmação “Desenvolvo práticas formativas e reflexivas em exercício profissional”, obtivemos apenas 9,1% de discordantes, correspondendo a 7,7% do Grupo da CCAD e a 11,8% do grupo dos Dt. Destaca-se o grupo da Direção com a totalidade dos seus membros concordantes com a afirmação.

**Tabela 41 – Práticas formativas em exercício profissional**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
D	9,1%	0,0%	0,0%	7,7%	0,0%	11,8%
NCND	15,6%	14,3%	0,0%	7,7%	12,5%	17,6%
C	58,4%	71,4%	85,7%	53,8%	66,7%	54,9%
CT	16,9%	14,3%	14,3%	30,8%	20,8%	15,7%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

**Concluimos** que todos os grupos supervisivos consideram que, no exercício das suas funções, desenvolvem práticas supervisivas formativas e reflexivas.

A tabela 42 revela que 70,1% (50,6% + 19,5%) dos Supervisores consideram acompanhar de forma sistemática as práticas educativas. Apenas um número residual considera não o fazer (5,2 %), correspondendo a 4,2% dos Coordenadores e a 5,9% dos Dt.

Verificamos que os grupos que consideram acompanhar mais as práticas educativas são os do CG e da Direção, perfazendo um total de concordantes, por grupo, de 85,7%.

**Tabela 42 – Acompanhamento das práticas educativas**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
D	5,2%	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%	5,9%
NCND	24,7%	14,3%	14,3%	30,8%	25,0%	25,5%
C	50,6%	71,4%	57,1%	53,8%	58,3%	47,1%
CT	19,5%	14,3%	28,6%	15,4%	12,5%	21,6%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

**Concluimos** que todos os grupos percecionam um efetivo acompanhamento da prática educativa, considerando momentos antes, durante e após, ou seja, desde a planificação à concretização.

**Tabela 43 – Objetivos da Supervisão**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
D	3,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%
NCND	36,4%	57,1%	14,3%	30,8%	37,5%	35,3%
C	48,1%	42,9%	57,1%	61,5%	54,2%	45,1%
CT	11,7%	0,0%	28,6%	7,7%	8,3%	13,7%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Observamos, na tabela 43, que apenas 3,9% dos Supervisores, correspondendo a 5,9% dos Dt, consideram não motivar os professores para o cumprimento dos objetivos da Supervisão. Os grupos mais dinâmicos neste item são os da Direção e da CCAD.

**Tabela 44 – Atitude indagadora e transformadora**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
DT	1,3%	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
D	3,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%
NCND	28,6%	0,0%	0,0%	15,4%	16,7%	35,3%
C	51,9%	85,7%	71,4%	76,9%	62,5%	47,1%
CT	14,3%	0,0%	28,6%	7,7%	20,8%	11,8%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Na tabela 44 constatamos que os Supervisores motivam os professores a assumirem uma atitude indagadora e transformadora (51,9% concordam e 14,3% concordam totalmente). É de realçar que nenhum elemento da Direção, da CCAD e dos Coordenadores discorda.

**Concluimos** que a Escola promove uma cultura de melhoria, reflexão e de investigação-ação, em posicionamento indagatório e reflexivo, proporcionador da transformação e de mudança, o que está de acordo com estudos realizados na área de Supervisão (Alarcão & Roldão, 2008; Vieira, 2009; Vieira & Moreira, 2011).

**Tabela 45 – Inovar e experimentar novas práticas**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
D	5,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	7,8%
NCND	18,2%	14,3%	14,3%	15,4%	0,0%	21,6%
C	63,6%	85,7%	57,1%	69,2%	75,0%	62,7%
CT	13,0%	0,0%	28,6%	15,4%	25,0%	7,8%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Verificamos que somente 5,2% dos Supervisores discordam da afirmação “Motivo os professores a inovar e a experimentar novas práticas.” Nos grupos do CG, Direção, CCAD e Coordenadores não se registaram discordâncias.

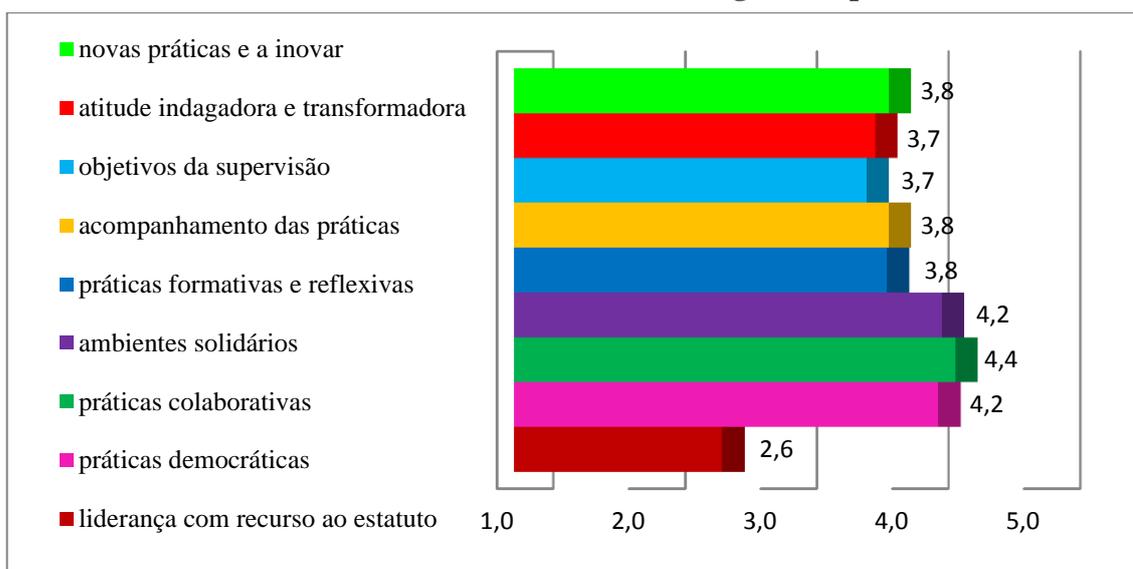
**Concluimos** que a Escola procura testar novas práticas para melhorar os seus resultados, numa perspetiva de renovação, mudança e inovação.

**Tabela 46 – Síntese do exercício do cargo de Supervisor**

Exercício da Supervisão	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt	Supervisores
Liderança com recurso ao estatuto	2,7	1,9	2,1	2,5	2,6	2,6
Práticas democráticas	4,3	4,4	4,2	4,3	4,1	4,2
Práticas colaborativas	4,6	4,3	4,4	4,6	4,2	4,4
Ambientes solidários	4,4	4,3	4,3	4,5	4,2	4,2
Práticas formativas e reflexivas	4,0	4,1	4,1	4,1	3,7	3,8
Acompanhamento das práticas	4,0	4,1	3,8	3,8	3,8	3,8
Objetivos da Supervisão	3,4	4,1	3,8	3,7	3,7	3,7
Atitude indagadora e transformadora	3,6	4,3	3,9	4,0	3,6	3,7
Novas práticas e a inovar	3,9	4,1	4,0	4,3	3,7	3,8

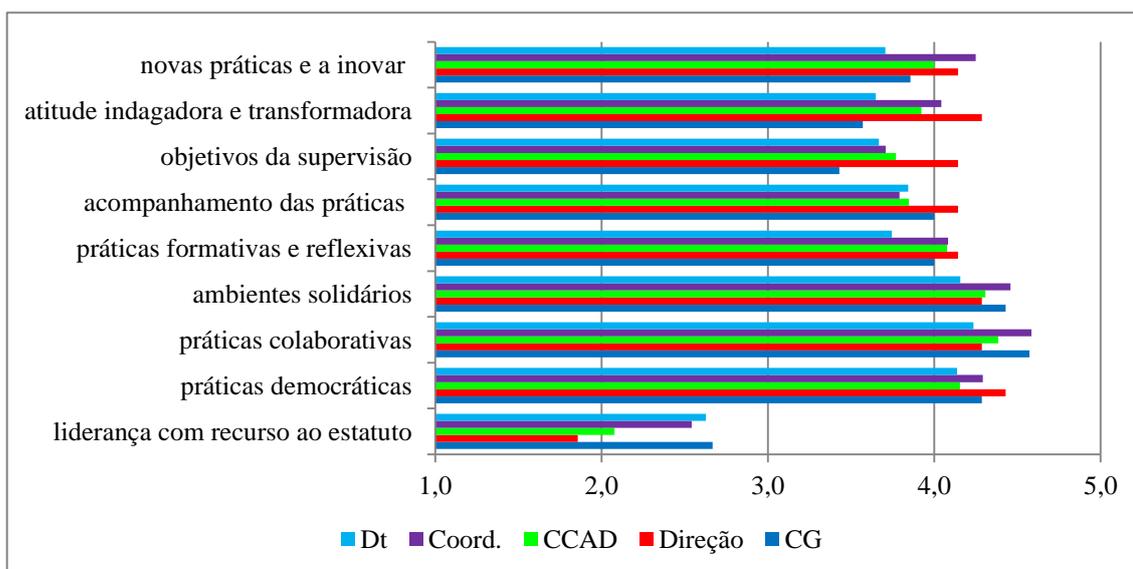
Médias obtidas com base nas respostas

**Gráfico 21 – Síntese do exercício do cargo de Supervisor**



Médias obtidas com base nas respostas

**Gráfico 22 – Síntese do exercício da Supervisão por grupos supervisivos**



Médias obtidas com base nas respostas

Na análise da tabela 46 e dos gráficos 21 e 22 constatamos valores médios próximos do nível de concordância, por Supervisores e grupos, em relação às características das práticas de uma comunidade aprendente, ultrapassados nos itens “Práticas colaborativas” (4,4), “Ambientes solidários” e Práticas democráticas” (4,2). Em sentido contrário, verificamos um valor negativo (2,6) no item “Liderança com recurso ao estatuto.” Os Supervisores dos grupos da Direção (1,9) e da CCAD (2,1) são os que menos perçoem esta característica na sua liderança.

Podemos **concluir** que os Supervisores percecionam, no exercício dos seus cargos, práticas democráticas em comunidade aprendizente (Cadório & Simão, 2012; Senge et al., 2000).

### 3.8. EXERCÍCIO DO CARGO DE SUPERVISOR COMO TRANSFORMAÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA

Pretendemos saber com a questão número 17 – “**De que forma perceciona as mais-valias do exercício do seu cargo de Supervisor?**”, como os Supervisores se percecionam no exercício do seu cargo, através da indicação do grau de concordância ou discordância, segundo a escala de Likert, em 6 afirmações. Obtivemos os seguintes resultados:

**Tabela 47 – Desenvolvimento das qualidades de Supervisor**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
DT	5,2%	0,0%	14,3%	0,0%	4,2%	5,9%
D	10,4%	14,3%	0,0%	23,1%	8,3%	11,8%
NCND	39,0%	42,9%	14,3%	46,2%	33,3%	43,1%
C	41,5%	42,9%	71,4%	30,8%	54,2%	33,3%
CT	3,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

A tabela 47 indica o nível de perceção dos Supervisores, em relação ao desenvolvimento das suas qualidades. Verificamos que 41,5% concordam e 3,9% concordam totalmente que as suas qualidades de Supervisor são aprofundadas. Os grupos de Supervisores que têm uma melhor perceção do desenvolvimento das suas qualidades supervisivas, no decurso das suas funções, são os da Direção e dos Coordenadores.

**Tabela 48 – Realização profissional**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
DT	6,5%	14,3%	14,3%	15,4%	4,2%	5,9%
D	23,4%	14,3%	0,0%	23,1%	16,7%	25,5%
NCND	33,8%	28,6%	42,9%	46,2%	41,7%	33,3%
C	31,2%	42,9%	0,0%	15,4%	37,5%	33,3%
CT	5,2%	0,0%	42,9%	0,0%	0,0%	2,0%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Observamos, na tabela 48, que inclui a perceção de realização dos Supervisores no exercício dos cargos, uma diferença reduzida de 6,5% entre concordantes e discordantes ((6,5% DT + 23,4% D) - (31,2% C + 5,2% CT)). Notamos que os grupos que sentem uma maior realização são os elementos da Direção (42,9% de totalmente concordantes) e do CG (42,9% de concordantes). Com um sentimento contrário de realização, apresenta-se o grupo da CCAD com apenas 15,4% de Supervisores.

**Tabela 49 – Satisfação profissional**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
DT	13,0%	14,3%	14,3%	30,8%	16,7%	15,7%
D	24,7%	28,6%	28,6%	23,1%	16,7%	21,6%
NCND	42,9%	42,9%	28,6%	23,1%	41,7%	45,1%
C	15,6%	14,3%	14,3%	23,1%	25,0%	13,7%
CT	3,9%	0,0%	14,3%	0,0%	0,0%	3,9%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

De acordo com a tabela 49, os professores não demonstram sentir satisfação profissional em serem Supervisores. Apenas 15,6% revelam sentirem satisfação e 3,9% sentem-se extremamente satisfeitos.

Podemos **concluir** que os cargos supervisivos, em contexto educativo, não se apresentam atrativos para a maioria dos professores. Esta realidade reflete algum desfasamento e indefinição legislativas, relativamente ao exercício da Supervisão (e em relação à ADD), tal como analisado anteriormente (cf. Cap. II, 2).

**Tabela 50 – Transformação da comunidade educativa**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
DT	10,4%	14,3%	0,0%	23,1%	12,5%	11,8%
D	16,9%	0,0%	28,6%	15,4%	8,3%	15,7%
NCND	36,4%	14,3%	14,3%	23,1%	41,7%	43,1%
C	33,8%	57,1%	42,9%	38,5%	37,5%	29,4%
CT	2,6%	14,3%	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Visualizamos, na tabela 50, que os Supervisores se veem como agentes transformadores da comunidade educativa. Destacam-se os grupos do CG com 57,1% de

concordantes e 14,3% de totalmente concordantes, e da Direção com 42,9% e 14,3%, respetivamente. Contudo, os restantes grupos apresentam resultados que evidenciam uma menor perceção de influência no desenvolvimento da comunidade educativa. Apenas 37,5% dos Coordenadores e 29,4% dos Dt concordam com a afirmação “Sinto que sou um agente transformador da comunidade educativa.”

**Concluimos** que a perspetiva de intervenção na comunidade educativa não é transversal a todos os grupos supervisivos, embora os Supervisores reconheçam a sua importância.

**Tabela 51 – Sobrecarga de trabalho**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
DT	7,8%	0,0%	42,9%	0,0%	0,0%	5,9%
D	14,3%	0,0%	0,0%	7,7%	29,2%	11,8%
NCND	24,7%	28,6%	0,0%	15,4%	25,0%	27,5%
C	36,4%	42,9%	57,1%	46,2%	33,3%	35,3%
CT	16,9%	28,6%	0,0%	30,8%	12,5%	19,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A tabela 51 indica-nos que a maioria dos Supervisores (53,3% = 36,4% de concordantes + 16,9% de totalmente concordantes) vê o desempenho do seu cargo como uma sobrecarga de trabalho. Sobressaem os grupos da CCAD com 46,2% de concordantes e 30,8 de totalmente concordantes, e do CG com 42,9% e 28,6%, respetivamente.

**Tabela 52 – Conflitos interpessoais**

Concordância	Supervisores	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt
DT	20,8%	0,0%	14,3%	15,4%	29,2%	21,6%
D	23,4%	42,9%	42,9%	15,4%	12,5%	21,6%
NCND	22%	28,6%	28,6%	7,7%	25,0%	21,6%
C	19,5%	0,0%	14,3%	30,8%	29,2%	19,6%
CT	14,3%	28,6%	0,0%	30,8%	4,2%	15,7%
Total	100,00%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Verificamos**, na tabela 52, que os Supervisores se dividem relativamente à perceção do exercício do seu cargo potenciar conflitos interpessoais. O grupo da CCAD é o que revela uma percentagem maior de perceção de geração de conflitos (61,6% correspondente a 30,8%

C + 30,8% CT). O grupo da Direção é o que expressa uma menor perceção (42,9% D + 14,3% DT). Relembra-se que as relações interpessoais são fulcrais numa ADD concretizada entre pares (Pawlas & Oliva, 2007).

**Concluimos** que a ADD potencia conflitos interpessoais, sobretudo pelo facto de à data de realização deste estudo (2011/2012) se efetuar entre pares. Contudo, trata-se de uma realidade em estudo e em mudança, de forma a possibilitar uma avaliação profissional com as melhores condições (cf. Cap. II, 1.3).

**Tabela 53 – Exercício do cargo de Supervisor como transformação individual e coletiva**

Perceção	CG	Direção	CCAD	Coord.	Dt	Supervisores
Desenvolvimento das qualidades	3,3	3,4	3,1	3,4	3,2	3,3
Realização profissional	3,0	3,6	2,6	3,1	3,0	3,1
Satisfação profissional	2,6	2,9	2,4	2,8	2,7	2,7
Transformação da comunidade	3,6	3,4	2,8	3,0	2,9	3,0
Sobrecarga de trabalho	4,0	2,7	4,0	3,3	3,5	3,4
Conflitos interpessoais	3,1	2,4	3,5	2,7	2,9	2,8

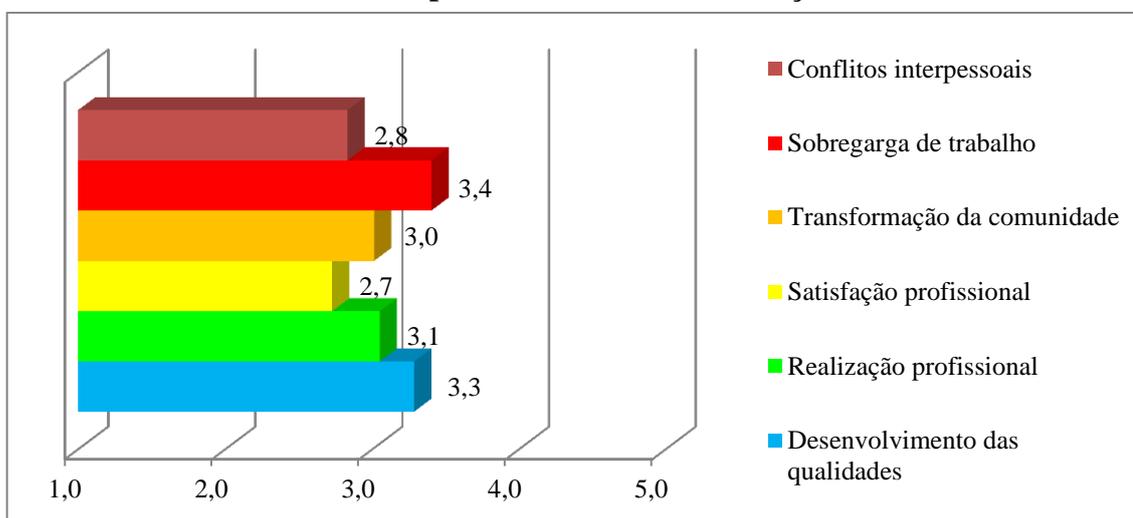
**Em síntese**, observamos na tabela 53 e nos gráficos 23 e 24 que:

- Os Supervisores são de opinião que as suas qualidades profissionais são desenvolvidas (3,3 de média). Sobressaem os grupos da Direção e dos Coordenadores, com média de 3,4 e do CG com 3,3.
- O grupo de Supervisores da CCAD é o único que não se sente realizado no exercício das suas funções (2,6 de média). O grupo que revela uma tendência positiva neste item é o da Direção, com 3,6 de média.
- Nenhum grupo revela satisfação profissional no exercício do seu cargo supervisory. O grupo da Direção é o que mais se aproxima de uma posição neutra (2,9% de média) e o grupo da CCAD o que menos sente satisfação profissional na Supervisão que realiza (2,4%).
- Os grupos do CG (3,6 de média) e da Direção (3,4 de média) têm a perceção que são agentes transformadores da comunidade educativa. Nos restantes grupos, verifica-se uma tendência neutra, enquanto no grupo da CCAD se regista a perceção mais negativa (2,8 de média).
- Os Supervisores consideram uma sobrecarga de trabalho a forma como desempenham as suas funções supervisory. Evidenciam-se os grupos do CG

- e da CCAD com um registo de 4 de média, seguindo-se o dos Dt com 3,5. Com uma perceção discordante surge o grupo da Direção, com 2,7 de média.
- f. Na perspetiva dos Supervisores da CCAD (3,5) e do CG (3,1), os desempenhos dos seus cargos são potenciadores de conflitos interpessoais. O valor mais baixo aparece no grupo da Direção (2,4).

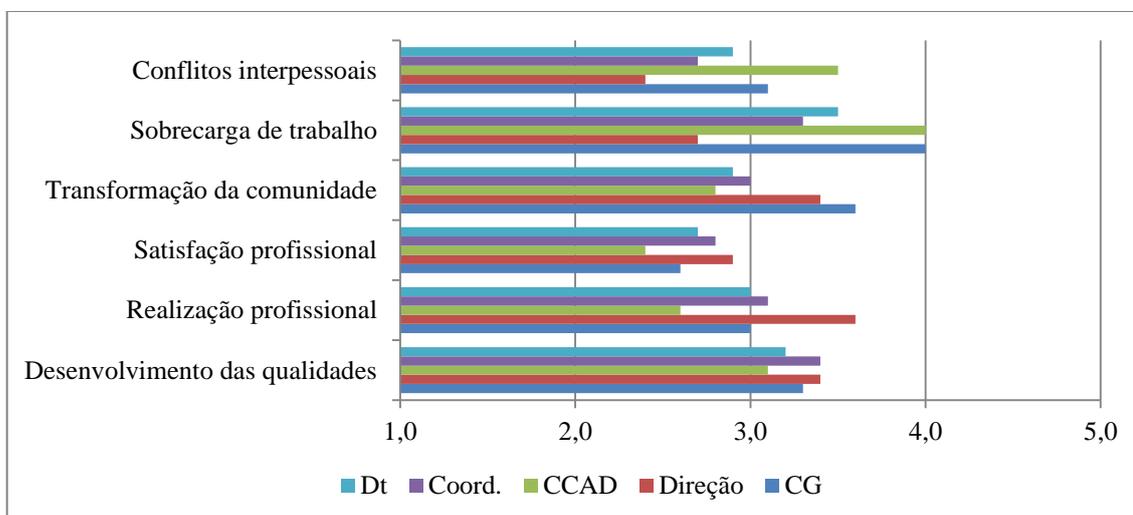
A partir destes dados **deduzimos** que os Supervisores têm uma perceção clara das transformações individuais e coletivas que ocorrem no cumprimento das tarefas definidas e inerentes aos seus cargos supervisivos. Em geral, os Supervisores visualizam-se como agentes transformadores da comunidade educativa, apesar da existência de constrangimentos ao desenvolvimento de uma comunidade aprendente (cf. Cap. III).

**Gráfico 23 – Exercício da Supervisão como transformação individual e coletiva**



Médias obtidas com base nas respostas

**Gráfico 24 – Exercício da Supervisão, por grupo de Supervisores, como transformação individual e coletiva**

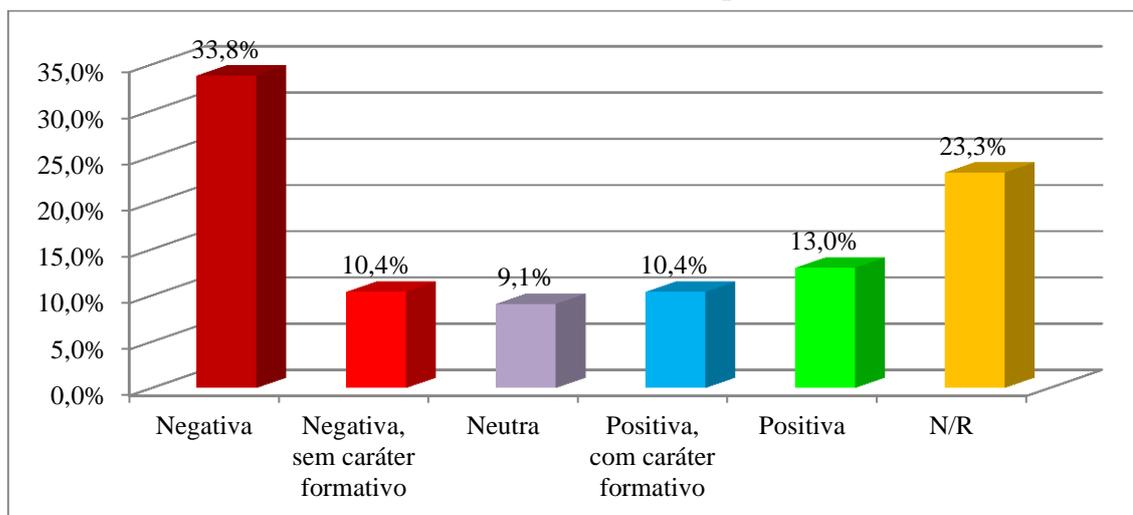


Médias obtidas com base nas respostas

### 3.9. INFLUÊNCIA DA SUPERVISÃO NA COMUNIDADE DE PROFESSORES

Com a questão número 18 – “Qual é a sua opinião sobre a influência da Supervisão na comunidade de professores?”, de resposta aberta, pretendemos averiguar a perceção dos Supervisores sobre a influência da Supervisão no desenvolvimento da Escola, enquanto comunidade aprendente. Produzimos a tabela 54 e os gráficos 25 e 26:

**Gráfico 25 – Influência da Supervisão**



O gráfico 25 e a tabela 54 expressam a percentagem de Supervisores que qualificaram a Supervisão segundo 5 categorias definidas com base nas opiniões dos mesmos (negativa, negativa sem caráter formativo, neutra, positiva com caráter formativo e positiva).

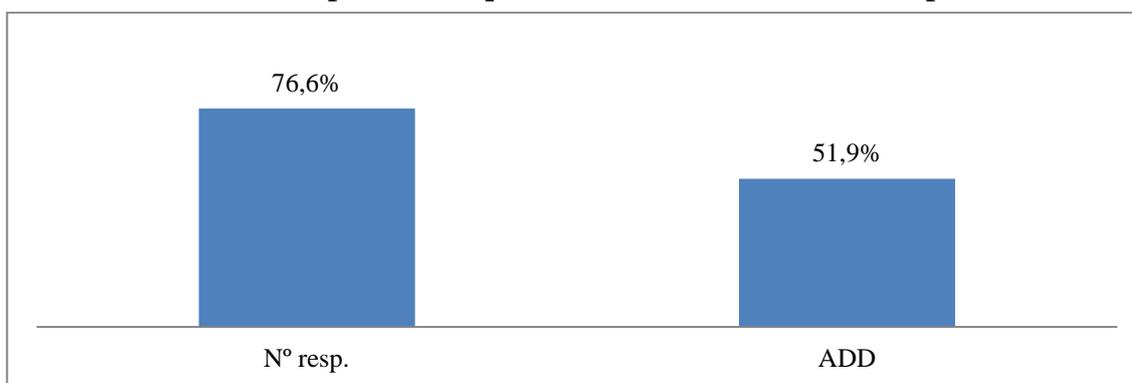
**Tabela 54 – Influência da Supervisão**

Influência da Supervisão	CG		Direção		CCAD		Coord.		Dt		Amostra	
	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent	N.º	Percent
Negativa	2	28,6%	3	42,9%	3	23,1%	9	37,5%	19	37,3%	26	33,8%
Negativa, sem caráter formativo	2	28,6%	1	14,3%	0	0,0%	2	8,3%	4	7,8%	8	10,4%
Neutra	1	14,3%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,2%	6	11,8%	7	9,1%
Positiva, com caráter formativo	0	0,0%	1	14,3%	3	23,1%	5	20,8%	4	7,8%	8	10,4%
Positiva	1	14,3%	2	28,6%	4	30,8%	13	12,5%	4	7,8%	10	13,0%
N/R	1	14,3%	0	0,0%	2	23,0%	4	17,0%	14	27,0%	18	23,3%
Total	7	100%	7	100%	12	100%	34	100%	51	100%	77	100,0%

Verificamos que uma percentagem elevada de Supervisores (33,8%) tem uma perceção negativa da atual influência da Supervisão, tal como legislada, no desenvolvimento de uma comunidade aprendente de professores. Destacam-se os grupos da Direção (42,9%), dos Coordenadores (37,5%) e dos Dt (37,3%). Contudo, revelam uma consciência da importância do carácter formativo da Supervisão. Registamos 10,4% dos Supervisores com um sentimento negativo da Supervisão, se esta não tiver um carácter formativo, e idêntica percentagem (10,4%) com um sentimento oposto, de positividade, se desenvolvida com um carácter formativo. Nesta última perspetiva, destaca-se o grupo da CCAD com 23,1% destes Supervisores a referirem o cariz formativo da Supervisão. O mesmo grupo, também, é o que mais contribui percentualmente (30,8%) para a perceção positiva, na globalidade dos Supervisores (13%), quanto à influência da Supervisão no desenvolvimento da comunidade de professores.

Esta aparente contradição revela a **problemática da mudança, em contexto educativo particular**: quando visualizam a Supervisão, de forma global, os Supervisores consideram-na maioritariamente negativa, contudo, quando se posicionam como agente de Supervisão no seu contexto, mudam para uma perspetiva positiva (Alarcão & Roldão, 2008; Nolan & Hoover, 2004).

**Gráfico 26 – Supervisores que identificam a ADD com a Supervisão**



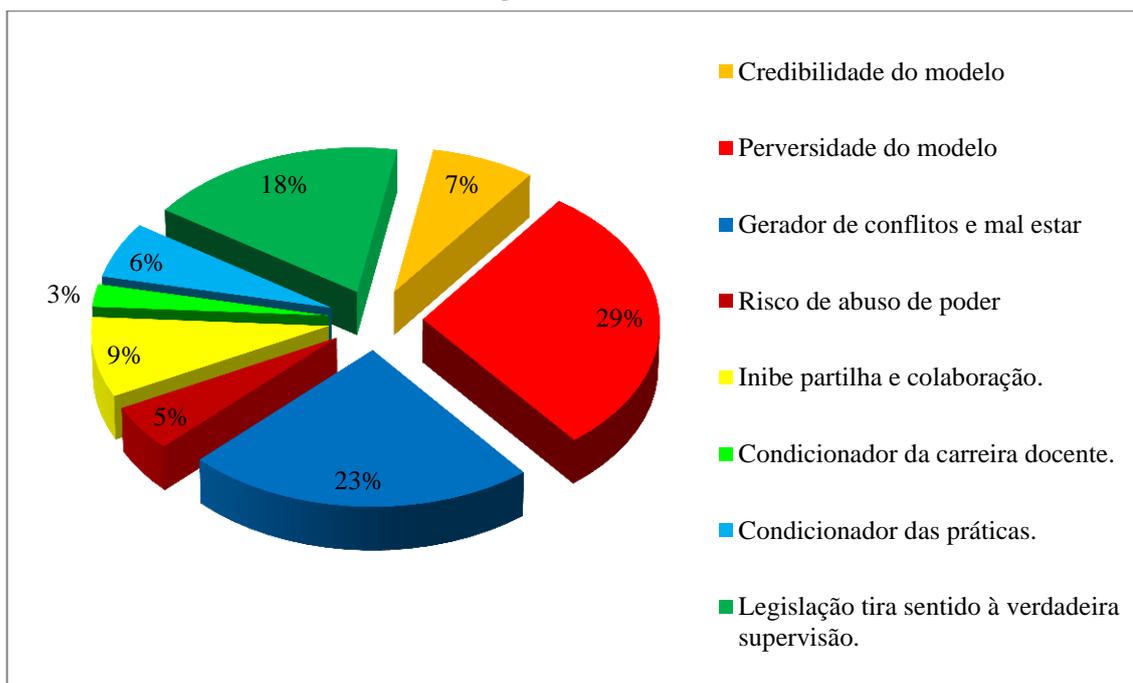
O gráfico 26 revela-nos um dado curioso, pois 51,9% dos Supervisores inquiridos identificam a Supervisão com a ADD. Um dado que se torna mais interessante quando analisado à luz dos 76,6% da amostra que respondeu à questão 18. Assim, obtemos um valor de 24,7% dos respondentes que não efetuaram a associação referida.

**Concluimos** que na Escola existe uma forte sobreposição do conceito de Supervisão ao de ADD, uma tendência justificada com um contexto de mudança, uma vez que, embora os professores conheçam práticas e estratégias supervisivas, até há alguns anos desconheciam a

ADD. A maioria dos docentes apenas foi avaliada, no seu percurso profissional, em ano de estágio pedagógico, por Orientadores do Ensino Superior, pelo que se verifica uma identificação entre Supervisão e avaliação.

O gráfico 27 apresenta as influências negativas do modelo de ADD (2010/2012), na perspetiva dos Supervisores.

**Gráfico 27 – Influência negativa do modelo de ADD (2010/2012)**

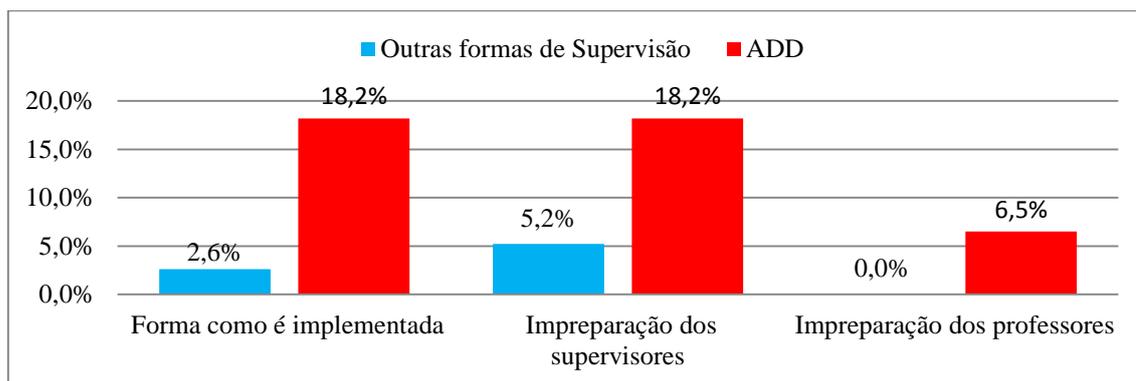


Observamos, no gráfico 27, que a influência negativa da Supervisão na comunidade de professores se foca exclusivamente no modelo da ADD e das suas consequências. Assim, os aspetos mais referenciados pelos Supervisores são o facto de considerarem o modelo perverso (29%), gerador de conflitos e mal-estar (23%) e de adulterar o conceito que têm de Supervisão (18%). Aparecem referências a comportamentos contrários aos característicos de uma comunidade aprendente. Isto é, comportamentos individualistas de falta de partilha e colaboração (9%), práticas condicionadas (6%) e abuso de poder (5%).

**Podemos concluir** que o atual modelo de ADD se apresenta, para muitos docentes, como uma influência negativa para o desenvolvimento de uma comunidade aprendente.

No gráfico seguinte são apresentados os motivos da influência negativa da ADD, tal como percecionados pelos Supervisores.

**Gráfico 28 – Motivos da influência negativa da Supervisão/ADD**

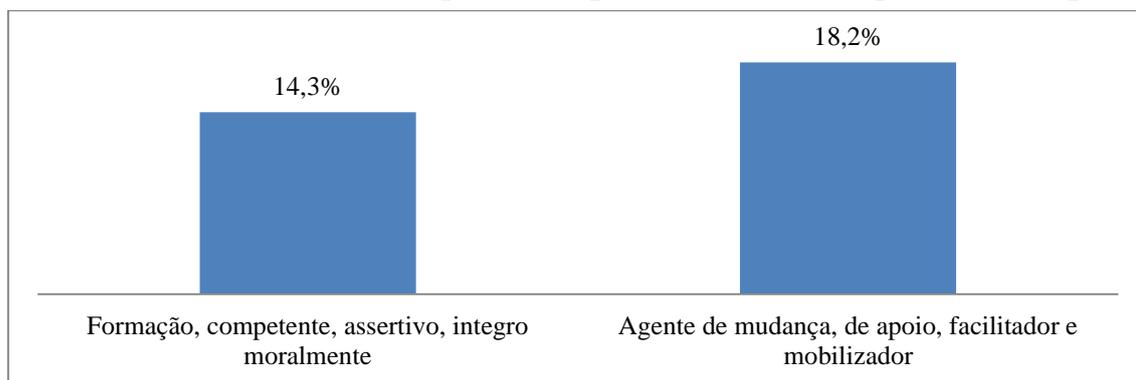


Na leitura do gráfico 28, comprovamos, mais uma vez, que as maiores percentagens de referências negativas de influência da Supervisão estão relacionadas com o Modelo de ADD. São atribuídas por 18,2% dos Supervisores à forma como foi implementado o processo de ADD e à impreparação dos Supervisores para exercerem as funções de avaliadores. Embora com uma percentagem marginal (5,2%), surge a impreparação dos Supervisores para exercerem outras formas de Supervisão.

**Concluimos** que a forma como a Supervisão, inerente ao Modelo de ADD, foi implementada, bem como a impreparação dos Supervisores para a sua implementação, foram determinantes para o agravar da influência negativa do modelo de avaliação de desempenho, no desenvolvimento de uma aprendizagem em comunidade.

Apresenta-se, no gráfico que se segue, as características que os Supervisores consideram pertinentes para uma influência positiva na sua ação supervisiva.

**Gráfico 29 – Características dos Supervisores para uma influência positiva da Supervisão**



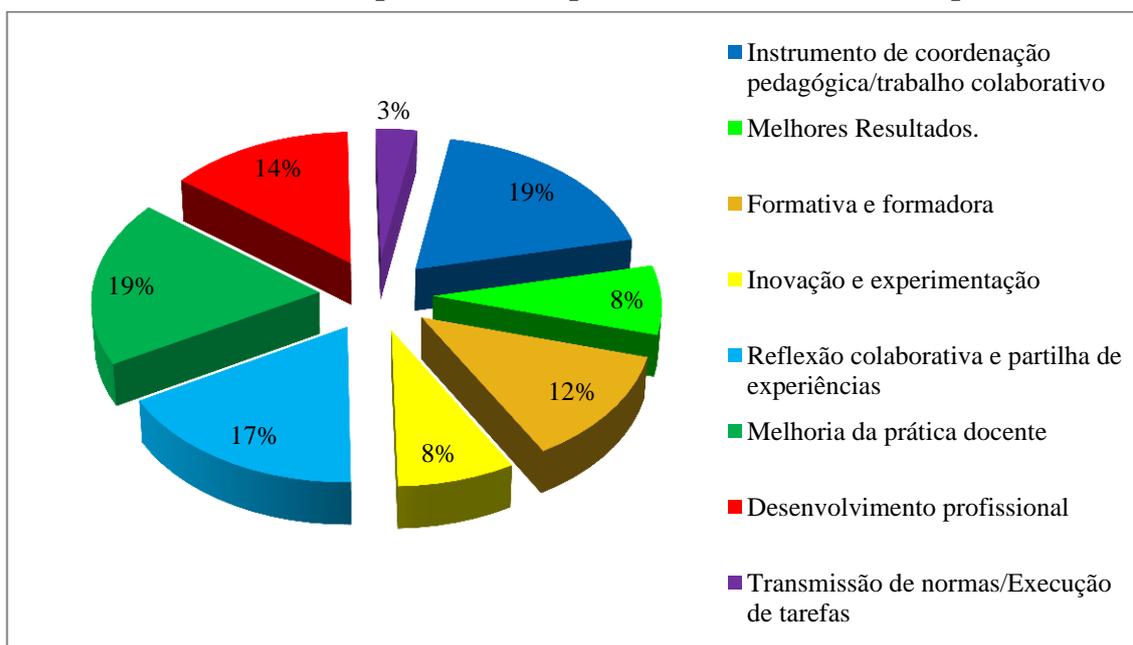
Verificamos que 18,2% dos Supervisores expressaram, na questão aberta, que devem agir como agentes de mudança, mobilizando e apoiando os professores, facilitando os

processos de Escola. Assim, 14,3% entendem que é essencial serem competentes, assertivos e moralmente íntegros, sendo necessária mais formação.

**Concluimos** que os Supervisores consideram as qualidades humanas e profissionais importantes para um bom desempenho das funções de Supervisão, dando realce à promoção do trabalho colaborativo a pares e à formação continua.

No gráfico seguinte, apresentamos as características positivas da Supervisão, descritas pelos Supervisores.

**Gráfico 30 – Influência positiva da Supervisão na comunidade de professores**



Assim, a coordenação das práticas pedagógicas, bem como o trabalho colaborativo (19%) e a melhoria da prática docente (19%) são as características mais referidas pelos Supervisores como as mais positivamente influenciáveis pela ação supervisiva. Seguem-se a reflexão colaborativa e partilha de experiências (17%), o desenvolvimento profissional (14%), a inovação e experimentação (8%). Os Supervisores reconhecem a importância da Supervisão para alcançar melhores resultados (8%), considerando-a formativa e formadora (13%).

**Em síntese**, para os Supervisores, a evidência da influência positiva da Supervisão verifica-se quando é desenvolvida colaborativamente **entre pares**, na organização, planificação, coordenação, reflexão e avaliação das práticas.

**Concluimos** que, na perspetiva dos Supervisores, a Supervisão, quando associada a uma função de avaliação individual dos docentes, segundo o modelo ADD de 2010/2012, dificulta o desenvolvimento de uma comunidade aprendente. Por outro lado, quando a

Supervisão é realizada colaborativamente em pares sobre a realidade, assume um caráter formativo e formador, e é considerada como fundamental para o desenvolvimento profissional e a obtenção de melhores resultados.

### 3.10. EVOLUÇÃO DA SUPERVISÃO NA ESCOLA NOS ÚLTIMOS 5 ANOS

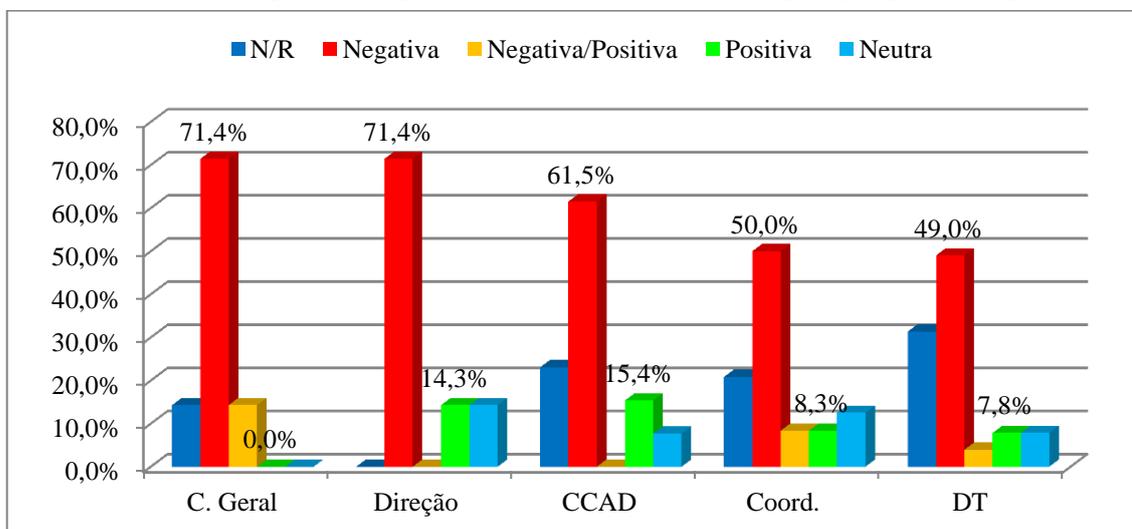
Através da **questão número 19** – “Qual é a sua opinião sobre a evolução da Supervisão nas Escolas nos últimos cinco anos?”, de resposta aberta, pretendemos averiguar a opinião dos Supervisores sobre a evolução da Supervisão, nos últimos cinco anos.

Foram produzidos os gráficos 31, 32, 33, 34, 35, 36 e 37, respeitantes aos aspetos positivos e negativos assinalados pelos Supervisores. Elaboraram-se 4 categorias, mediante as respostas obtidas (Negativa, Negativa e Positiva, Positiva, Neutra). Apresentamos na tabela 55 e nos gráficos 31 e 32 a opinião dos Supervisores sobre a evolução da Supervisão, nos últimos 5 anos.

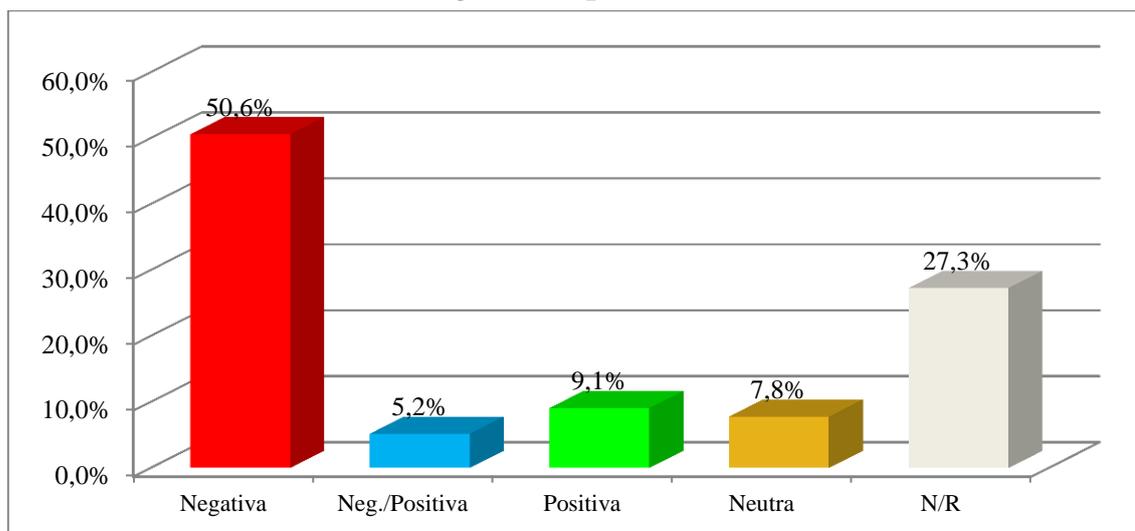
**Tabela 55 – Evolução da Supervisão nos últimos 5 anos**

Evolução últimos 5 anos	CG		Direção		CCAD		Coord.		Dt		Amostra	
	Nº	Percent	Nº	Percent	Nº	Percent	Nº	Percent	Nº	Percent	Nº	Percent
Negativa	5	71,4%	5	71,4%	8	61,5%	12	50,0%	25	49,0%	39	50,6%
Positiva	0	0,0%	1	14,3%	2	15,4%	2	8,3%	4	7,8%	7	9,1%
Neg./Positiva	1	14,3%	0	0,0%	0	0,0%	2	8,3%	2	3,9%	4	5,2%
Neutra	0	0,0%	1	14,3%	1	7,7%	3	12,5%	4	7,8%	6	7,8%
N/R	1	14,3%	7	0,0%	3	23,1%	5	20,8%	16	31,4%	21	27,3%

**Gráfico 31 – Evolução da Supervisão nos últimos 5 anos por grupo de Supervisores**



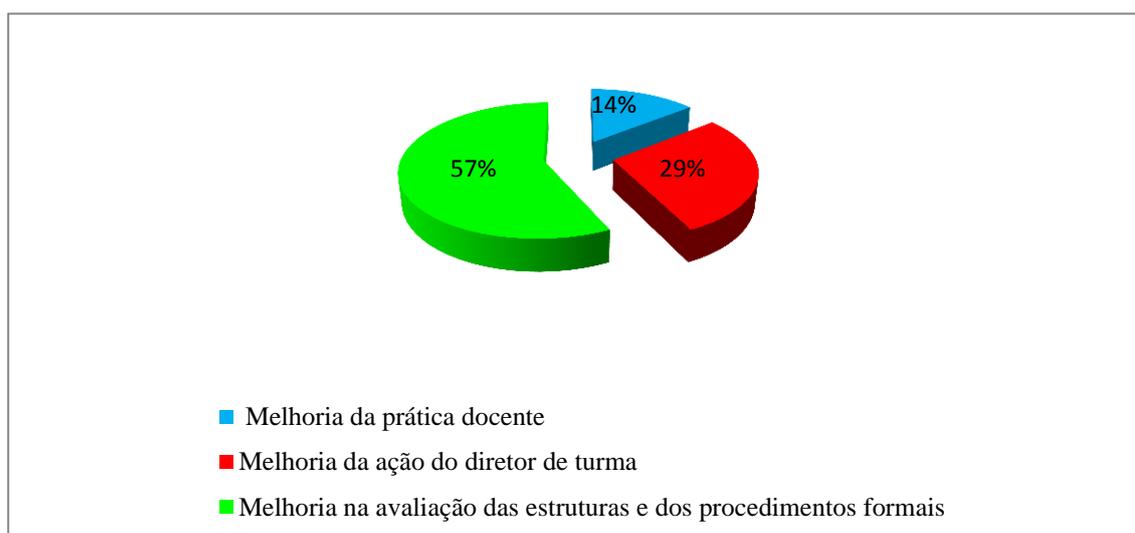
**Gráfico 32 – Evolução da Supervisão nos últimos 5 anos**

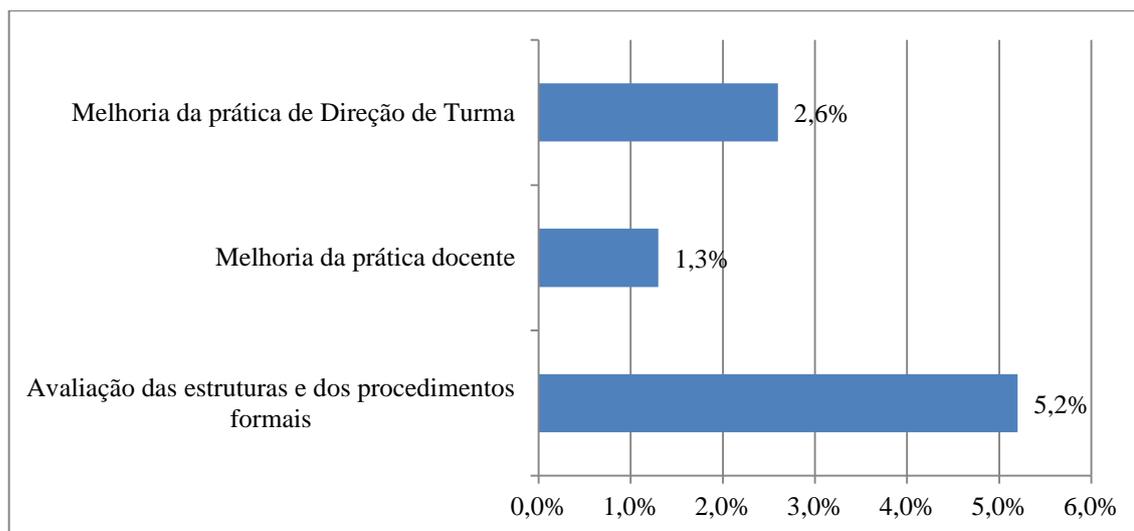


Verificamos que 50,6% dos Supervisores têm uma percepção negativa da evolução da Supervisão nos últimos 5 anos. Os grupos do CG e da Direção destacam-se nesta perspetiva, com 71,4% dos Supervisores a concordarem com esta opinião. Também é observável, no gráfico 30, uma percentagem elevada (61,5%) de Supervisores da CCAD com idêntica percepção. É, ainda, neste grupo, que se verifica a maior percentagem de percepções positivas (15,4%). Em triangulação, relembra-se a identificação, pela maioria dos docentes, entre Supervisão e ADD (cf. Cap. V, 3.9, gráfico 25).

Os gráficos seguintes revelam-nos os aspetos positivos da evolução da Supervisão considerados pelos respondentes.

**Gráfico 33 – Aspetos positivos da evolução da Supervisão**



**Gráfico 34 – Aspetos positivos da evolução da Supervisão nos últimos 5 anos**

Verifica-se que uma pequena percentagem de Supervisores reconhece uma evolução positiva da Supervisão nos últimos 5 anos (9,1%). Regista-se a melhoria da avaliação das estruturas da Escola e dos procedimentos formais como a mais referida, por 5,2% dos Supervisores. A melhoria da ação do Diretor de Turma é referida por 2,6% dos Supervisores e a melhoria da prática docente, ou seja, do ensino-aprendizagem, por 1,3%.

As perceções de evolução positiva da Supervisão focam-se na avaliação das situações das realidades, não no indivíduo. Ou seja, existe uma preocupação em centrar-se sobre o que é essencial (Fullan, 2011; Hargreaves & Shirley, 2009; Senge, 1990) e sobre o bom funcionamento da Escola. Como se depreende em algumas afirmações dos Supervisores:

**Coordenador (I23)** – “Tem havido uma evolução, no sentido da partilha e, apesar da hierarquia do cargo, tem havido uma interajuda efetiva.”

**Coordenador (I75)** – “Tem potenciado a sobrecarga de trabalho, aumentando a ineficiência (caso da ADD), desvia o professor das suas principais funções. Por outro lado, penso que tem melhorado a atividade reflexiva nas diversas estruturas da Escola. Eventualmente, fruto da experiência acumulada.”

**DT e CCAD (I18)** – “No que se refere ao papel do DT tem havido uma evolução positiva. As reformas da avaliação dos professores não foram boas nem representativas, tanto para os Relatores como para os professores avaliados.”

**CG (I45)** – “Mais significativa no que respeita aos procedimentos formais, menos significativa nas práticas pedagógicas (de sala de aula).”

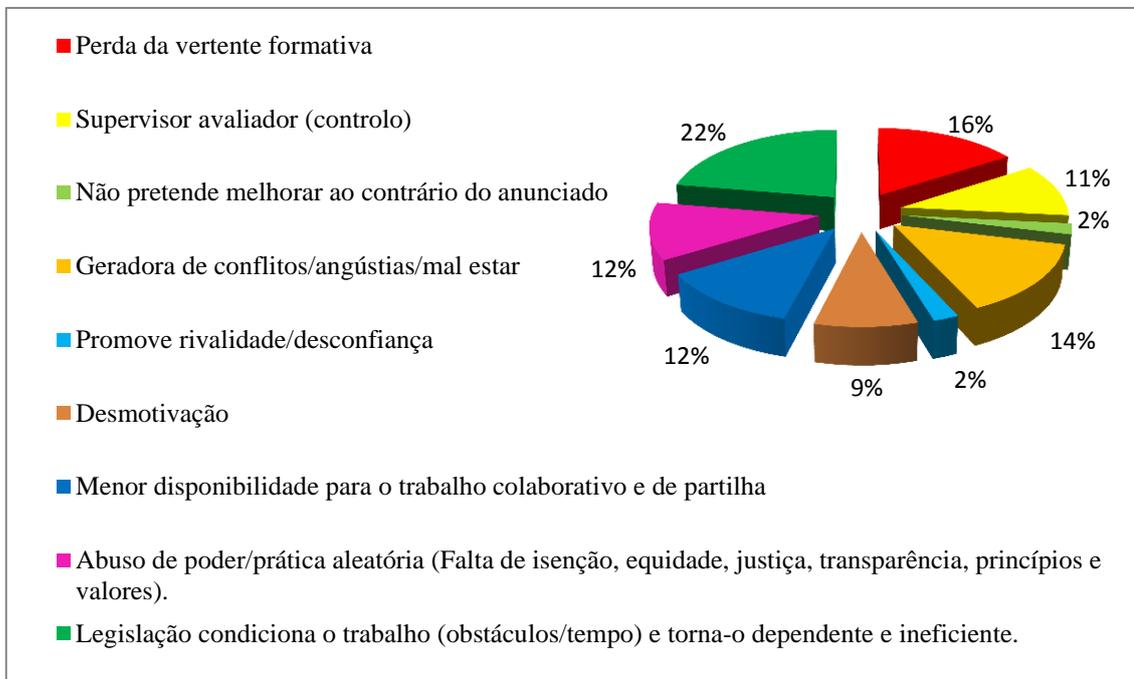
**Direção (I26)** – “Considero positivo, devendo ser mais inspetiva e, conseqüentemente, exigir e verificar os efeitos reais da mudança em casos onde se pretende que aconteça.”

**DT (I31)** – “Em alguns momentos foi positiva, "obrigou" a práticas de partilha, colaboração e interajuda. Mas, na maioria, ocasionou conflitos devido ao abuso de poder.”

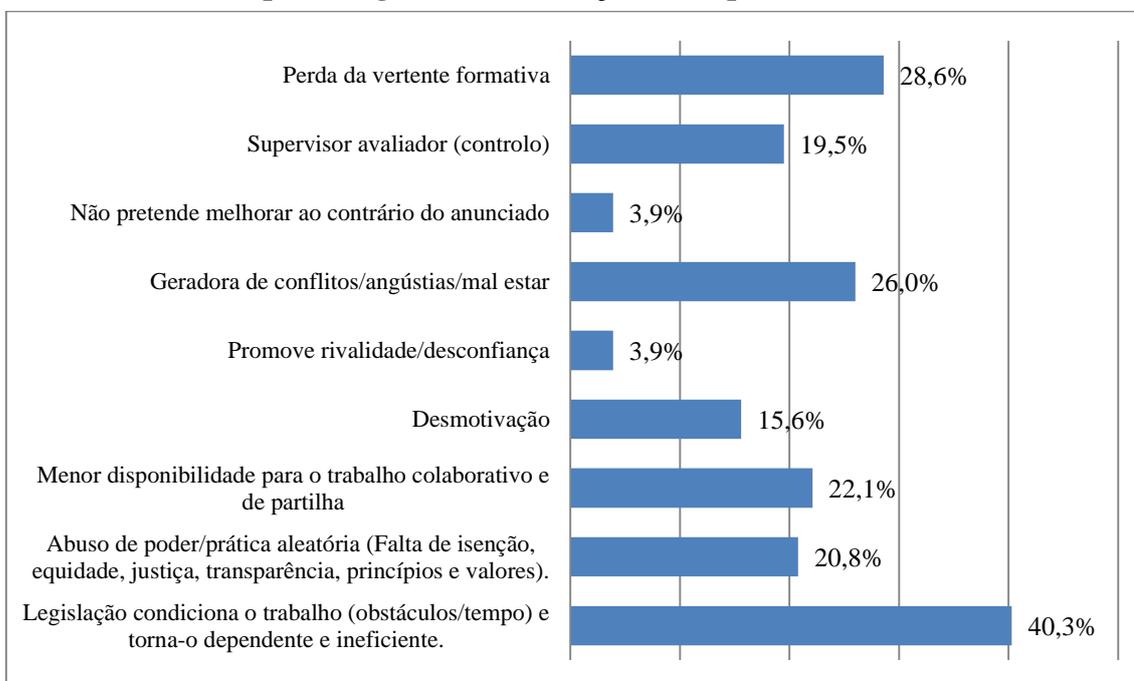
**Podemos concluir** que as perceções positivas parecem centrar-se na influência da Supervisão na formação e desenvolvimento profissional colaborativo.

Os dois gráficos seguintes revelam-nos os aspetos negativos da evolução da Supervisão, considerados pelos respondentes.

**Gráfico 35 – Aspetos negativos da evolução da Supervisão**



**Gráfico 36 – Aspetos negativos da evolução da Supervisão nos últimos 5 anos**



Os gráficos 35 e 36 mostram os aspetos negativos da evolução da Supervisão, nos últimos 5 anos, considerados pelos respondentes. É evidente uma diversidade de opiniões

negativas, idênticas às que os respondentes enunciam para a influência da Supervisão, e que nos parecem fortemente sobrepostas ao conceito de ADD. Destaca-se a perceção negativa do sistema, com 40,3% dos Supervisores a referirem que a legislação determina as suas ações, as quais consideram ineficientes, havendo 3,9% que expressam um julgamento de intenções ao afirmarem que “não pretende melhorar, ao contrário do anunciado.” Assente na determinação das práticas supervisivas surge a perda da vertente formativa da Supervisão como a segunda mais referida (28,6%), provavelmente associada a uma visão exclusiva do Supervisor como avaliador do desempenho individual docente (19,5%). Fatores que, presumivelmente, estarão na base da deterioração do ambiente de trabalho (gerador de conflitos, angústias, mal estar (26%), rivalidades, desconfianças (3,9%) e desmotivação (15,6%).

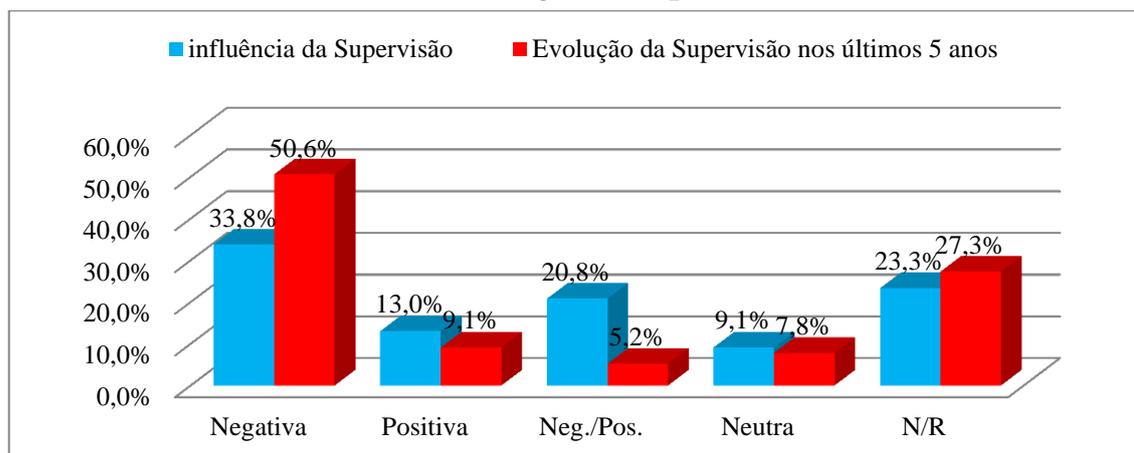
Os *inputs* legislativos aparecem, no gráfico 34, como o fator com mais peso (22%) na evolução negativa da Supervisão nos últimos cinco anos, na perceção dos Supervisores.

Este conflito entre o que os profissionais se vêm obrigados a praticar e o que interpretam como o mais pertinente e eficaz pode ser a explicação da perceção de uma prática aleatória, cuja interpretação visa a falta de transparência, equidade, justiça e isenção. Entrecruza a ideia de abuso de poder e a referência ao desenvolvimento ético e pessoal dos Supervisores pelos próprios e uns dos outros, no sentido em que referem a falta de princípios e valores (Alarcão & Roldão, 2008; Ferreira & Flores, 2012; Formosinho et al., 2010; Nolan & Hoover, 2004; Pawlas & Oliva, 2007; Sá-Correia, 2011a).

Como afirma um Supervisor do grupo da CCAD (I70) – “Passou de um estado de partilha democrática de decisões para um estado autoritário de decisões, em que foi retirado todo o poder de decisão aos professores sem cargos de direção.”

**Podemos concluir** que estamos perante um corpo de profissionais já não meramente executores de normas e cumpridores de tarefas, mas com pensamento crítico sobre as realidades e sobre os efeitos dos *inputs* teórico-legislativos. Os docentes mostram-se conscientes da importância dos valores e características de uma comunidade aprendente para a obtenção de resultados sustentáveis – centrar-se no trabalho em equipa (Formosinho, 2008; Fullan, 2011; Hargreaves & Shirley, 2009; Senge et al., 2000).

De seguida apresentamos um gráfico comparativo das opiniões dos Supervisores em relação à influência e evolução da Supervisão. Verificamos que predomina uma ideia negativa da evolução (50,6%) e influência (33,8%) da Supervisão no desenvolvimento da comunidade educativa, com a ressalva da identificação da Supervisão com a ADD.

**Gráfico 37 – Influência e evolução da Supervisão nos últimos 5 anos**

A análise dos gráficos, referentes à influência e evolução negativa da Supervisão revela-nos que as causas desta perceção negativa se devem, em grande parte, à evolução legislativa relacionada com o ECD e a ADD (DL 121/2005; DL 229/2005; DL 15/2007; DL 35/2007; DL 270/2009; DL 75/2010).

No entanto, é visível uma expectativa quanto à evolução da Supervisão, num sentido mais formativo, pelos próprios Supervisores, o que sugere uma necessidade de novas práticas supervisivas em contexto.

Os Supervisores revelam ter uma ideia diferente de Supervisão, tal como legislada (DR 2/2010; DL 75/2010), e sentem que o desenvolvimento da Escola e da sua comunidade será tanto mais positivo quanto mais se aproximar das suas vivências e opiniões. Esta aspiração é reveladora de um conhecimento desenvolvido em contexto e da necessidade dos próprios se centrarem no essencial e determinarem as suas formas de agir. Há, efetivamente, uma necessidade de empoderamento das práticas – “empowerment practices” (Cosme, 2009; Pawlas & Oliva, 2007; Hargreaves & Shirley, 2009; Senge et al., 2000).

Em **síntese**, nas perceções dos Supervisores, a prática supervisiva é fortemente determinada pelas orientações legislativas. A sua influência e evolução estão correlacionadas, no sentido de desenvolvimento de uma comunidade aprendizente e democrática.

Podemos **concluir** que a **perceção negativa** dos Supervisores sobre a evolução da Supervisão nos últimos 5 anos é significativa, derivando possivelmente das alterações do ECD. Em aparente contradição, os professores evidenciam uma **perceção positiva**, mais centrada no contexto de comunidade aprendizente, no qual situam a ação e interação supervisiva. Esta dupla perspetiva coincide com alguns estudos (Pawlas & Oliva, 2007), sendo característica de uma situação de mudança educativa.

#### 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este momento é dedicado à discussão dos resultados do inquérito por questionário, procedendo-se a uma síntese crítica dos mesmos, em triangulação. Neste processo, procuramos também cruzar os dados do inquérito por questionário com a análise de conteúdo e ainda com a revisão bibliográfica.

Retomando a introdução do Capítulo V, através do inquérito por questionário, pretendemos apreender a perceção dos Supervisores em relação à influência e evolução da legislação, no desenvolvimento da Escola como comunidade educativa. Pretendemos, ainda, perceber o modo como os Supervisores exercem a Supervisão e contribuem para o desenvolvimento de uma comunidade aprendizente.

Tivemos em conta dados relacionados com a situação profissional e o tempo de serviço na profissão e na Escola. Pareceu-nos interessante averiguar **a existência de diferenças** de formação e de necessidades formativas, bem como de participação na Escola e no exercício da Supervisão, por grupo de Supervisores. Por último, indagamos sobre quais as características que os docentes mais valorizam na Supervisão para o desenvolvimento profissional e melhoria do serviço educativo e da Escola.

Analisando os dados obtidos, verificamos que existe uma tendência de atribuição dos cargos de Supervisão a professores com mais experiência profissional e tempo de serviço na Escola. Esta observação não é generalizável ao grupo de Supervisores Dt. Esta circunstância pode ter explicação na dimensão dos recursos humanos da Escola e na perceção dos Supervisores Dt se sentirem mais executores do que decisores. Conforme corroboram os resultados obtidos da análise da perceção dos Dt, na conceção e realização dos DOE, respetivamente, médias de 2,88 (tendência para discordar) e 3,21 (tendência para concordar). Um dado que nos parece pertinente na caracterização da comunidade, dadas as funções determinadas na legislação para este grupo de Supervisores – relação Escola-família.

Identificamos outros condicionalismos, nomeadamente fatores de instabilidade profissional que desregulam o crescimento de uma comunidade educativa aprendizente. Apuramos uma percentagem significativa de Supervisores situados abaixo do meio da carreira (53,2%), apesar de 54,5% dos respondentes terem mais de 20 anos de serviço, isto é, uma localização na carreira no 6.º escalão de vencimento ou superior. Além disso, registamos inúmeras dissemelhanças entre tempo de serviço e escalão, para além de 13% dos Supervisores não se encontrarem na carreira e 20,8% (5,2% QZP; 15,6% Contratados) não

pertencerem ao Quadro de Escola. Esta realidade é mais expressiva no grupo dos Dt, com 17,6% de contratados e 5,6% pertencentes ao QZP. Trata-se de uma situação que poderá estar exacerbada na restante comunidade docente. No entanto, é de registar que as inúmeras origens das penalizações nas carreiras, relacionadas com as diferentes alterações do ECD, estarão na base da falta de reconhecimento profissional com resultados nas mesmas, e originam **perturbações no envolvimento e empenho** dos professores nas suas funções. Estas situações corroboradas pelo sentimento de fraca atratividade pelo desempenho dos cargos supervisivos, em contexto educativo, pelos docentes. Este facto, para além de refletir as indefinições legislativas, pelas sucessivas alterações, foca o ato Supervisivo no processo de ADD, o que é confirmado pela ausência de distinção entre ambas, na perceção dos Supervisores.

Os processos de mudança, impostos do exterior pelos *inputs* legislativos, são sentidos pela comunidade supervisiva como contraproducentes ao desenvolvimento de uma comunidade aprendizante. Tal é confirmado pelos resultados obtidos, concretamente as médias negativas – tabela 36 –, sobre a perceção dos Supervisores em relação ao favorecimento da legislação, no que concerne o desenvolvimento do professor enquanto Supervisor, e ao envolvimento do professor, em trabalho colaborativo e de partilha, nas atividades Escolares. Estes dados, por vezes, não coincidem com alguns estudos apresentados na revisão bibliográfica, relativamente a processos de mudança sustentáveis (cf. Cap. III).

Nesta perspetiva, os diferentes grupos supervisivos consideram os documentos de ADD como os menos importantes no desenvolvimento da Escola como comunidade aprendizante. De facto, o reconhecimento da competência do desenvolvimento profissional apenas é referido no RI da Escola, respeitante ao grupo dos Supervisores coordenadores.

Em ordem inversa, os respondentes consideram o PEE como o mais importante, numa visão de realização futura. No entanto, encontramos divergências nas perceções de concretização dos DOE, sobressaindo os grupos de Supervisores da Direção e do CG como os mais envolvidos na conceção, realização e avaliação dos DOE. Apenas registamos médias negativas, na conceção dos DOE, nos grupos de Supervisores da CCAD (2,84) e Dt (2,88). Em triangulação com a análise de conteúdo do RI, constatamos que somente se encontra discriminada a responsabilidade de iniciativa de mudança e a competência de repensar a instrução, o currículo e o desenvolvimento da comunidade nos grupos de Supervisores Coordenadores e Dt. O valor encontrado para o grupo de Supervisores dos Dt pode ter como explicação o facto de 20,8% destes Supervisores, como já foi referido, não pertencerem ao quadro de Escola. Dos dados recolhidos, pensamos poder afirmar que os diferentes grupos

supervisivos se encontram **comprometidos com o desenvolvimento da Escola**. No entanto, o grupo da CCAD revela, especificamente, uma preocupação em concretizar os procedimentos da ADD determinados na legislação.

Esta realidade evidencia que, aos **desafios** lançados à Escola para promover um processo de formação/desenvolvimento profissional, assente num processo de avaliação de desempenho, correspondeu alguma **falta de condições** para a sua implementação. Como exemplo, destacamos a impreparação de Supervisores e professores para compreenderem as vantagens de um processo de avaliação individual e respetiva classificação, com implicações na carreira docente, como processo de melhoria do serviço público de ensino.

Resultados idênticos foram encontrados por Pawlas e Oliva, nos anos oitenta, nos EUA (cf. Cap. III, 1.1). Estes dados são confirmados pelas perceções dos diferentes grupos de Supervisores que consideram o modelo de ADD de 2010/2012: perverso (29%); gerador de conflitos e mal-estar (23%) inibidor de partilha e colaboração (9%); condicionador das práticas (6%) e passível de adulterar o conceito formativo da Supervisão (18%) – (cf. Cap. III).

Cruzando estas opiniões com a análise das alterações do ECD (cf. Cap. II) e a ausência de publicação dos resultados da ADD, bem como dos contributos individuais para a concretização da qualidade do serviço educativo (cf. Cap. IV, 3.6), poderemos entender os juízos dos Supervisores, que visualizam o processo de avaliação docente como sendo de raiz penalizadora, não reconhecendo as qualidades profissionais dos docentes. Por outro lado, também podemos explicar este fenómeno no sentido em que a não divulgação dos resultados, no atual enquadramento do modelo de ADD, pode exacerbar os problemas de interação entre os professores e Supervisores, cumprindo objetivos contrários aos definidos pela legislação – proporcionar um clima de tranquilidade.

Assim, ao longo desta investigação empírica, fomos encontrando diversas evidências da presença de um corpo de profissionais com **pensamento crítico** sobre as realidades e sobre os efeitos dos *inputs* teórico-legislativos e consciente de práticas promotoras de qualidade da ação supervisiva, docente e de ensino-aprendizagem.

Nesta perspetiva, os dados revelam que os Supervisores se mostram conhecedores da importância dos **valores e características de uma comunidade aprendizante**, para a obtenção de resultados sustentáveis e de qualidade do serviço público de educação. Assim, consideram que exercem as suas funções numa **perspetiva democrática**, sem recorrer ao poder estatutário, para cumprirem os objetivos da Supervisão em trabalho de equipa. Esta visão

formadora, em contexto de trabalho, é valorizada, pelos Supervisores, como práticas colaborativas e reflexivas em ambientes solidários e de interajuda, de envolvimento e acompanhamento das atividades educativas e Escolares. Apesar de encontrarmos evidências de uma menor participação na conceção dos DOE por parte dos grupos dos Coordenadores, Dt e CCAD, confirmamos como Meta da Escola a **promoção do trabalho colaborativo ao nível das estruturas de coordenação intermédia**. Pensamos poder afirmar que a Escola encontra-se atenta à sua atividade, através de procedimentos de autoavaliação (cf. Cap. IV, 3.6), e estabelece **metas de ação** de acordo com características que entende como fundamentais para alcançar **sucesso Escolar e mais qualidade educativa**, em comunidade aprendizente. No entanto, é verificável um número significativo de metas centradas em princípios de competitividade e prestação de contas pelos resultados Escolares dos seus alunos, de forma objetiva e quantificadora.

Esta dificuldade da Escola – emancipar-se do sistema que a controla e domina – contrasta com a atitude da maioria dos Supervisores em promover uma cultura de melhoria, reflexão e de investigação-ação, em posicionamento indagatório e reflexivo, proporcionador de **transformação, inovação e mudança**.

Nesta visão, os Supervisores consideram as qualidades humanas e profissionais importantes para um bom desempenho das funções de Supervisão, tal como a **formação** e forma de agir. Dos dados recolhidos podemos afirmar que não é exigida formação específica para o exercício dos cargos de Supervisor, à exceção dos exigíveis pela legislação. No entanto, os Supervisores percecionam necessidades de preparação prévia para o exercício dos cargos, privilegiando a especializada e relacionada com o exercício das suas funções.

Os resultados mostram que os Supervisores têm uma perceção clara das transformações individuais e coletivas que ocorrem no desempenho da sua atividade profissional. Em geral, para além deste aspeto formativo em exercício, os Supervisores reconhecem a importância de serem **agentes transformadores e formadores da comunidade educativa**. A exceção é o grupo da CCAD, que revela uma tendência negativa na perceção da mais-valia do exercício do cargo, embora reconheça, em resposta escrita à pergunta 18 do questionário, a influência positiva da Supervisão.

Relativamente às duas últimas questões, de resposta aberta, sobre a influência e evolução da Supervisão, nos últimos cinco anos, constatamos que na base dos condicionalismos de origem legislativa organizativa confluem as **perceções negativas dos Supervisores**. De facto, a opinião dos diferentes grupos supervisivos volta a ficar em

sintonia, numa perspetiva negativa, sendo esta mais acentuada quando focada na evolução da Supervisão nos últimos anos. De sublinhar que a identificação legislativa da Supervisão e ADD é transposta para as perceções dos Supervisores, que também sobrepõem os conceitos. Este facto pode ser explicado pelo **desvio do foco supervisivo do campo de ação do professor para o próprio**. Esta mudança, imposta do exterior, distanciou a ação e a reflexão dos professores do ato educativo, retirando tempo, disposição e motivação. Como evidenciam os resultados, grande parte dos Supervisores considera que a evolução legislativa não tem privilegiado o verdadeiro conceito de Supervisão, transpondo o carácter formativo para sumativo/classificador.

Os aspetos negativos da influência e evolução da ADD são idênticos aos encontrados nos estudos citados (cf. Cap. III, 3.1), dos quais destacamos: valorização do trabalho individual em detrimento do trabalho a pares; perda de democraticidade; desenvolvimento de práticas em função dos critérios de avaliação; incompreensão dos resultados da ADD.

Por outro lado, o estudo demonstra que as **perceções positivas dos Supervisores** da Supervisão se centram no agilizar e na efetivação dos processos de docência, do ensino-aprendizagem e da Escola, pela formação e desenvolvimento profissional de forma colaborativa, em contexto de comunidade aprendente. Surgem preferências por uma Supervisão desenvolvida numa base formadora, de apoio, mobilizadora para a melhoria das práticas num processo de conceção, realização e avaliação.

Pensamos poder inferir que, na perspetiva dos Supervisores, a Supervisão, quando associada a uma função de avaliação individual dos docentes, segundo o modelo de ADD de 2010/2012, pode confundir o desenvolvimento de uma comunidade aprendente. Por outro lado, quando a Supervisão é realizada colaborativamente entre pares, no desenvolvimento da atividade profissional, assume um carácter formativo e formador, e é considerada como fundamental ao desenvolvimento profissional, à obtenção de melhores resultados e ao desenvolvimento da comunidade educativa.

Estes dois últimos itens do inquérito por questionário são bastante esclarecedores das opiniões dos Supervisores, estando em consonância com os tópicos abordados no Capítulo I deste trabalho. Fundamentalmente comprovam que, tanto na Supervisão como na avaliação docente, há que ter em conta as características de cada comunidade educativa.

## CONCLUSÕES

### Homem

“Inútil definir este animal aflito/ (...) Universo em expansão./Pincelada de zarcão/ desde mais infinito a menos infinito.”

António Gedeão (2001, p. 10)

Na atualidade, a Supervisão emerge como uma nova forma de atuar, no contexto de realidades educativas e sociais condicionadas por perceções e ações humanas, “desde mais infinito a menos infinito”, como afirma o poeta Gedeão (ibidem), em epígrafe que se retoma.

Este estudo, intitulado *Supervisão em Comunidade Aprendizante na Perspetiva dos Supervisores*, teve como finalidade averiguar de que forma o exercício da Supervisão, tal como percecionado pelos diversos grupos supervisivos – Conselho Geral, Direção, Coordenação de Área Disciplinar e de Departamento, Direção de Turma, Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho – pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, em comunidade aprendizante. Tratou-se de um trabalho de investigação sobre o exercício da Supervisão e as suas práticas, abrangendo o enquadramento legislativo e as perceções dos Supervisores sobre a forma como exercem as suas funções, participam e contribuem para o desenvolvimento da comunidade educativa.

A evolução legislativa veio enquadrar novas práticas supervisivas, com o objetivo de melhorar o serviço público educativo. A este objetivo, segundo diversos especialistas em Supervisão como Alarcão e Roldão (2008), Formosinho et al. (2010), Sá-Correia (2011) e Vieira e Moreira (2011), correspondeu um conjunto de problemas práticos de implementação, os quais funcionaram como condicionantes ao desenvolvimento de comunidades educativas. Neste contexto, e considerando que o presente ano constitui o quinto de implementação do sistema de Supervisão da ADD, surgiu este trabalho de investigação.

O estudo conjuga perspetivas de diversos autores, entre os quais destacamos Alarcão (2009), Alarcão e Tavares (2010), Alarcão e Roldão (2008), Oliveira-Formosinho (2002), Pawlas e Oliva (2007), Senge et al. (2000) e Vieira (2009). As teorias e investigações dos autores enunciados servem de base à revisão bibliográfica e fundamentam um perfil de Supervisores enquanto líderes educativos, equacionando a influência da Supervisão no desenvolvimento e na transformação da dinâmica da Escola, enquanto comunidade aprendizante, em constante evolução.

### **Da escolha do tema à concretização do estudo**

A escolha do tema direcionou o enquadramento teórico. Assim, focalizou-se a revisão da literatura no caráter formativo da Supervisão educativa e no caráter classificativo da Avaliação Docente, tendo em conta a evolução legislativa referente ao Estatuto da Carreira Docente. Destacou-se a pertinência do Supervisor como líder educativo, em comunidade aprendente, no sentido de suplantar problemas e potenciar as qualidades da ação supervisiva.

Nesta perspetiva, relembramos a pergunta de partida do estudo:

- **De que forma os Supervisores percecionam a sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente, em contexto de comunidade aprendente, numa Escola secundária com 3.º ciclo?**

Formulada a pergunta de partida, desenvolvemos o processo de trabalho de investigação, recorrendo a uma metodologia mista. Tratando-se de um caso em estudo, analisamos qualitativamente os DOE – PEE, RI, Metas e Documentos de Autoavaliação da Escola – e quantitativamente os resultados do inquérito por questionário, aplicado aos Supervisores da Escola em estudo. Tivemos como objetivo apurar a forma como os Supervisores exercem a sua ação e contribuem para o desenvolvimento da comunidade educativa. Da mesma maneira, procurámos perceber como é que a evolução legislativa influencia a prática supervisiva e cumpre o seu objetivo de desenvolvimento de uma comunidade aprendente. Assim, indagámos igualmente as necessidades de formação contínua para o exercício do cargo de Supervisor.

No desenvolvimento do estudo empírico, procurámos, para além de triangular os dados de ambas as vertentes de análise, qualitativa e quantitativa, comparar com os resultados de estudos concretizados por Alarcão (2009), Alarcão e Roldão (2008), Cadório e Simão (2012), Coimbra et al. (2012), Ferreira e Flores (2012), Formosinho et al. (2010), Nolan e Hoover (2004), Oliveira-Formosinho (2002), Pawlas e Oliva (2007), Senge et al. (2000), Vieira e Moreira (2011). Como estratégia de enriquecimento da fundamentação da investigação, e de forma a melhor interpretar os resultados, estabelecemos comparações com as teorias e estudos anteriormente referidos, ao longo da investigação empírica.

Assim, procurámos responder à pergunta de partida de forma fundamentada, através da comprovação das três hipóteses formuladas inicialmente, que se enunciam, sintetizando a sustentabilidade empírica da respetiva confirmação.

**Hipótese 1 - Os documentos orientadores previstos na legislação favorecem o desenvolvimento da Escola como comunidade aprendizente, na perceção do Supervisor.**

Verifica-se que os Supervisores estabelecem a mesma ordem de importância dos DOE, considerando o PEE como o documento mais importante, uma vez que manifesta a visão de uma concretização futura. Em ordem inversa, apercebem os documentos da ADD como os menos importantes para o desenvolvimento da comunidade dos professores, geradores, por vezes, de sentimentos contrários ao trabalho colaborativo e de equipa. Em justificação, manifestam que as intenções legislativas referentes aos documentos da ADD podem resultar num efeito contrário aos objetivos da sua criação.

Por outro lado, os diferentes grupos de Supervisores consideram, em geral, que participam e envolvem os professores na conceção, realização e avaliação das orientações dos DOE. Os Supervisores valorizam o trabalho em conjunto, focalizado numa visão partilhada de planificação e concretização, em comunidade aprendizente.

Concluimos que as representações dos Supervisores em relação aos DOE favorecem o desenvolvimento da Escola como comunidade, confirmando assim a primeira hipótese.

**Hipótese 2 - O exercício da Supervisão contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, na perceção do Supervisor.**

Constata-se que os Supervisores valorizam e percebem uma Supervisão formativa, em contexto profissional, privilegiando uma atitude indagadora, colaborativa e transformadora. Todavia, as representações dos Supervisores encontram-se focadas nas novas práticas supervisivas legisladas e assentes na ADD, a qual, por sua vez, tem originado influências negativas no relacionamento entre pares e nas interações entre os Supervisores do grupo da CCAD e dos professores. Uma esmagadora maioria de Supervisores não percebe melhorias profissionais através do modelo de ADD de 2010/2012.

Porém, se nos centrarmos no conceito de Supervisão, caracterizado pelos diversos investigadores citados no Capítulo I da revisão bibliográfica, e o cruzarmos com as representações da ação, nos diferentes grupos supervisivos, concluimos que as práticas supervisivas desenvolvidas na Escola contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento dos professores, em exercício profissional, o que confirma a segunda hipótese.

### **Hipótese 3 - O exercício da Supervisão contribui para o desenvolvimento de uma comunidade aprendente, na perceção do Supervisor.**

Constata-se que os procedimentos de desenvolvimento em comunidade apresentam algumas indefinições, em consequência dos processos de mudança supervisiva que se têm sucedido. Nesta perspetiva, as representações dos Supervisores sobre a evolução e influência da Supervisão, no desenvolvimento da comunidade educativa, são, em maioria, negativas. Esta visão, abrangente a todos os grupos supervisivos, deve-se, em parte, a condicionamentos de ordem legislativa: à falta de reconhecimento das funções supervisivas e das qualidades de desempenho dos docentes; à imposição externa de um modelo de avaliação docente, de base classificativa, sem a criação das condições necessárias para a sua implementação. O primeiro constrangimento confirma-se pela reduzida satisfação do exercício supervisivo e por uma tendência neutra de realização profissional, compreensíveis pela constatação das desigualdades de carreira profissional, bem como pela falta de crédito horário e proliferação de tarefas, não essenciais ao desenvolvimento da qualidade do serviço educativo da Escola. O segundo, em acréscimo, evidencia perturbações geradas no crescimento profissional individual e coletivo.

Por outro lado, quando os Supervisores visualizam a sua ação em contexto, reconhecem as potencialidades da Supervisão, no que se refere ao trabalho colaborativo de coordenação pedagógica entre pares, de cariz formativo e formador, visando a melhoria das práticas através de reflexão conjunta, o desenvolvimento profissional e os resultados educativos.

Triangulando os resultados do inquérito por questionário com a análise dos DOE e da legislação, pode-se concluir que todos os grupos de Supervisão se encontram comprometidos com a transformação da comunidade educativa. Assim, no RI da escola em estudo são atribuídas competências supervisivas de desenvolvimento instrucional, curricular e da comunidade educativa ao grupo de Supervisão dos Dt; para além destas, também é atribuída a competência de desenvolvimento profissional aos Supervisores Coordenadores. A legislação confere ainda esta responsabilidade aos Supervisores da CCAD. Porém, são os Supervisores do CG e da Direção da Escola os que mais percecionam a sua influência na formação de uma comunidade aprendente.

Na Escola em estudo são comuns procedimentos supervisivos sistemáticos de autoavaliação dos resultados escolares e do funcionamento das estruturas. A Escola, a partir desta avaliação refletida, edifica metas e formas de ação para as alcançar, de acordo com a

vivência e experiência do seu corpo profissional, alinhando o conhecimento científico atualizado e a legislação vigente. Assim, encontramos manifestações características de uma comunidade aprendente. Os seus profissionais desenvolvem novas formas de pensar, aprofundam conhecimentos e capacidades de refletir e agir em conjunto, compatibilizam objetivos individuais com os coletivos, estabelecem e partilham a visão da organização, através da recriação de metas e resultados.

Em conclusão, os Supervisores percecionam, como constrangimentos, imposições do exterior, a propósito do exercício superviso da avaliação do desempenho docente. Em simultâneo, valorizam uma Supervisão formativa e avaliativa em contexto, que contribua efetiva e adequadamente para o desenvolvimento de uma comunidade educativa aprendente.

### **Reflexões finais do estudo**

Neste momento final da investigação, salientam-se algumas representações gerais dos Supervisores, que prevalecem ao longo do estudo, bem como as principais conclusões.

- A Supervisão percecionada como o mais útil ao crescimento de uma comunidade aprendente, pelos supervisores, é a que se desenvolve numa prática de entendimento colaborativo, entre pares. De facto, a coordenação pedagógica e o exercício reflexivo surgem como base de sustentação das opções de ação, através da construção e identidade do Projeto Educativo de Escola e do fomento da confiança e satisfação profissional, pela partilha da responsabilidade e do sucesso.
- A Supervisão formativa é valorizada pelo seu potencial em oposição a um sistema classificativo redutor. Os Supervisores sentem que o exercício profissional proporciona a melhor aprendizagem da profissão, ou seja, das múltiplas funções que a Escola de hoje exige aos seus profissionais.
- A auto e a hetero aprendizagem entre pares surge como uma necessidade e uma preferência. A existência de Supervisores com formação profissional e pessoal reconhecida é privilegiada pelos professores.
- A necessidade de formação contínua, visando a especificidade da profissão e da Supervisão, é uma referência por parte dos Supervisores.
- A falta de tempo para as práticas supervisivas formativas e colaborativas, em contexto de trabalho, é sentida pelos Supervisores como um problema equacionado inadequadamente na legislação. Idêntico constrangimento é constatável no exercício da ADD.

- A formação de Supervisores, conscientes das mudanças necessárias a introduzir no sistema, potencia a análise crítica em relação às mudanças introduzidas do exterior.
- Os Supervisores concordam na eliminação de tarefas ineficazes e burocráticas, que apenas consomem energia e tempo.
- O exercício supervisivo tem sido condicionado por questões administrativas. De facto, quando os professores sobrepõem os conceitos de ADD e de Supervisão sentem que têm exercido uma prática distinta da que entendem como essencial ao êxito educativo.
- Verifica-se que o atual ECD não promove a heteroformação, nem a legislação contempla uma carreira profissional supervisiva abrangente.
- A ética e profissionalismo dos professores superam os constrangimentos legislativos na construção da comunidade aprendizente.
- Urge criar conjunturas de *empowerment practices*, ou seja, práticas de implicação na condução da mudança, reconhecendo capacidade e competência aos Supervisores para decidirem e executarem em contexto. Desta forma, será possível fortalecer sentimentos de liderança democrática sustentável e incentivar o envolvimento de todos na transformação da comunidade.

### **Limitações e potencialidades do Estudo**

Como referido, a investigação constitui um **caso em estudo**, não permitindo, por isso, a generalização dos resultados às restantes Escolas públicas portuguesas. Apesar de a amostra constituída ser bem representativa da globalidade dos Supervisores da Escola em estudo, apenas podemos generalizar os resultados a contextos semelhantes (Flick, 2005; Stake, 2009). Registamos, no entanto, que as Escolas públicas estão subjugadas aos mesmos DL, DR e DN.

Pensamos que o estudo permitiu interpretar as representações da comunidade docente em análise, pelo que a sua divulgação na comunidade Escolar, particularmente entre os professores, pode ser aproveitada para uma melhor compreensão das implicações de cada um na construção de comunidades aprendizentes.

### **Perspetivas de futuro**

Nos tempos mais próximos, tudo indica que a Escola continuará a ser o foco de uma **Supervisão formatada e burocrática**, no que se refere à avaliação de desempenho docente, subjugada a princípios de competitividade de resultados e prestação de contas, com caráter

vincadamente classificativo e controlador. Em simultâneo, coexiste uma **Supervisão formadora**, transversal aos diversos cargos supervisivos. Este tipo de Supervisão, assente em práticas democráticas na construção da comunidade, tem vindo a manifestar-se pela atitude ética e profissional de Supervisores e professores e, certamente, assim continuará. Desta maneira, manter-se-á como a mais influente no desenvolvimento da comunidade educativa e, conseqüentemente, influenciará o êxito do cumprimento das metas e objetivos educacionais.

Apesar das potencialidades, tendências e perspetivas futuras da evolução da Supervisão, a legislação Portuguesa mais recente, concretamente o DL 41/2012 de 21 de fevereiro, DR 26/2012 de 21 de fevereiro e DN 13-A/2012 de 5 de junho, mantém o foco numa organização do ensino-aprendizagem pré-determinado e num sistema avaliativo classificativo, em detrimento de um modelo supervisivo sociocultural, emancipado e formativo (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008; Formosinho et al., 2010). É necessário um Modelo que incentive o crescimento de comunidades aprendentes de professores, proporcionador de aprendizagens conjuntas e novas formas de pensar o sucesso e a qualidade da Escola e da Educação (Hargreaves & Shirley, 2009; Senge et al., 2000). Por isso, importa desenvolver mais estudos que proporcionem práticas reflexivas e contextualizadas e impulsionem a consciência formadora profissional dos diversos grupos supervisivos. Esta mudança apenas será possível através de uma evolução legislativa que lance desafios críveis e proporcione condições promotoras da liberdade da comunidade de professores, em transformar e transformar-se, indagando e refletindo, com base em processos de investigação-ação colaborativos.

Assim, é preciso que as diversas funções de Supervisão, em desenvolvimento na Escola de hoje, não se circunscrevam à única tarefa de executar, mas englobem também pensar, construir e avaliar de forma emancipada, livre e autónoma, através do diálogo e da colaboração. Com um forte acento tónico nos valores humanos e sociais, é preciso valorizar mais a educação e menos a burocracia, desenvolvendo redes de aprendizagem entre organizações, Escolas, professores, alunos, numa base supervisiva e colaborativa.

Como afirma, na epígrafe inicial deste trabalho, António Gedeão (2001, p. 10) os recursos humanos são um “Universo em expansão”, pela diversidade humana que torna mais complexa e mais rica a interação e o exercício profissional em comunidade educativa.

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do *Programme for International Student Assessment* (PISA) na decisão política em Portugal. O caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português [versão eletrónica]. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64. Acedido em 15 de abril de 2011 de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência [versão eletrónica]. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Acedido em 10 de março de 2011, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma Escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspetiva ecológica. In Tavares, J. (Org.), *Para intervir em Educação*. Contributos dos colóquios CIDInE. Aveiro: Edições CIDInE.
- Alba, M. (2012). Methodological Approach to the Study of Urban Memory: Narratives about Mexico City [versão eletrónica]. *Forum: Qualitative Social Research*, 13 (2). Acedido em 1 de julho de 2012, em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202276>
- Alves-Mazzotti, A. (2006). Usos e Abusos do Estudo de Caso [versão eletrónica]. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 637-651. Acedido em 25 de novembro de 2010, em [www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf)
- American Psychological Association [APA] (2012). *Publication manual of the American Psychological Association* (6.<sup>th</sup> ed.). Washington, D C: Author.
- Arends, R. (2007). *Learning to teach* (7<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.

- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (4ª ed.). (Maria João Cordeiro, Trad.). Lisboa: Gradiva. (Original publicado em 1993).
- Bessa, D. (2005). O uso das estatísticas em Economia. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed., pp. 79-98). Porto: Edições Afrontamento.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (2<sup>nd</sup> ed., vol.3 ). Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cadório, L., & Simão, A. (2012). Comunidade de aprendizagem de professores de Português: um caso de prática colaborativa na abordagem do currículo. In Flores, M. & Ferreira, F. (Orgs.), *Currículo e Comunidades de Aprendizagem. Desafios e perspetivas*. (pp. 201-248). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Coimbra, N. (2012). Supervisão e Avaliação Docente. Perceções de Mestrandos de Ciências da Educação. In C. Leite & M. Zabalza (Coord.), *Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência. VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária. Livro de Resumos* [versão eletrónica]. Acedido em 6 de agosto de 2012, em [http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/publicacoes/livro\\_de\\_resumos.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/publicacoes/livro_de_resumos.pdf) Porto: FPCEUP - CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Coimbra, N., Marques, A., & Martins, A. (2012). Formação e Supervisão: o que move os Professores? *Revista Lusófona da Educação*, 20, 31- 46.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Legis editora.
- Craig, C. (2012). Tensões no desenvolvimento profissional e na comunidade: variações sobre um tema recorrente na reforma Escolas. In Flores, M. & Ferreira, F. (Orgs.), *Currículo e Comunidades de Aprendizagem. Desafios e perspetivas* (pp. 201-248). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: porto Editora.

- Dewey, J. (2007, 1ª ed. 1916). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Doyle, M., & Smith, M. (2001). Shared leadership. In *The encyclopedia of informal education*. [versão electrónica]. Acedido em 12 de maio de 2011, em [http://www.infed.org/leadership/shared\\_leadership.htm](http://www.infed.org/leadership/shared_leadership.htm)
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização [versão eletrónica]. *Revista Lusófona da Educação*, 11, 113-132. Acedido em 27 de agosto de 2011, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>
- Ercikan, E., & Roth, W.-M. (2006, June-July). What Good Is Polarizing Research Into Qualitative and Quantitative? [versão eletrónica]. *Educational Research Journal*, 35 (5), 14-23. Acedido em 1 de julho de 2012, em [http://www.canadiansandtheirpasts.ca/Download/polarizing\\_research.pdf](http://www.canadiansandtheirpasts.ca/Download/polarizing_research.pdf)
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (A. Parreira, Trad., 1.ª ed.). Lisboa: Ed. Monitor.
- Ferreira, F. & Flores, M. (2012). Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória. In Flores, M. & Ferreira, F. (Orgs.), *Currículo e Comunidades de Aprendizagem. Desafios e perspetivas* (pp. 201-248). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M., & Simão, A. (Org.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contexto e perspectivas*. Mangualde. Edições: Pedagogo.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008, jan/jun). Currículo e organização – as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Forte, A. (2005). *Formação contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado em Educação – Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

- Fullan, M. (2011). *Change leader. Learning to do what matters most*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gedeão, A. (2001). *Obra Poética*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, Lda.
- Glickman, C., & Gordon, S. (1989). *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*. Boston: Allyn & Bacon
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 8, 23-36.
- Günther, H. (2006, maio-agosto). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? [versão eletrónica]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 201-210. Acedido em 1 de julho de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>
- Hargreaves, A., & Shirley, D., (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. California: Corwin.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Henriques, M. (2010). *Supervisão Inter-Pares: Um percurso colaborativo de Formação*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Supervisão em Educação. Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto Editora.
- Jobs, S. (2005). O discurso inspirador de Steve Jobs em Stanford [versão eletrónica]. *Jornal Público*. Acedido em 6 de outubro de 2011, em <http://www.publico.pt/Tecnologia/o-discurso-inspirador-de-steve-jobs-1515275>
- Kline, P., & Saunders, B. (1998). *Ten steps to a learning organization (2<sup>th</sup> ed)*. Salt Lake City: Great River Books.
- Levering, R. (1988). *A Great place to work. What Makes Some Employers So Good (and Most So Bad)*. New York: Random House.
- Lima, J. (2012). Comunidades profissionais nas Escolas: o que são e o que não são. In Flores, M. & Ferreira, F. (Orgs.), *Currículo e Comunidades de Aprendizagem. Desafios e perspetivas* (pp. 201-248). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes (Orgs.), *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 45-76). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Myers, M. (2000). Qualitative research and the Generalizability Question: Standing firm with Proteus [versão eletrónica]. *The Qualitative Report*, 4 (3/4). Acedido em 1 de julho de 2012, em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-3/myers.html>
- Nolan, J., & Hoover, L. (2004). *Teacher Supervision and Evaluation. Theory in to Practice*. Hoboken: Wiley Jossey-Bass Education.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In João Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão Escolar. In *Aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Paes, I. (2011). *Palavras em diálogo: competências do diretor de turma e mediação Escola – família*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação – Área de especialização em Supervisão Pedagógica. Universidade Lusófona, Porto.
- Paiva, M., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2006). Observação colaborativa, discurso supervisoivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes (Orgs.), *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 77-108). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today's Schools* (8.<sup>th</sup> ed.). Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Éducation. (Original publicado em 1989).

- Pereira, H., & Vieira, M. (2006). Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. *Saber (e) Educar*, 11, 111–126. Acedido em 1 de julho de 2011, em <http://purl.net/esepef/handle/10000/14>
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio. Revista pedagógica*, 17, 8-12. Brasil: Porto Alegre. Acedido em 14 de maio de 2012, em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_23.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html)
- Puebla, C., & Davidson, J. (2012). Qualitative Computing and Qualitative Research: Addressing the Challenges of Technology and Globalization [versão eletrónica]. *Forum: Qualitative Social Research*, 13 (2). Acedido em 1 de julho de 2012, em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202285>
- Quivy, R., & Campenhout, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, Trad., 5ª ed.). Lisboa: Gradiva. (Original publicado em 1995).
- Riemen, R. (2012). O primeiro combate é contra a estupidez dentro de nós próprios. Entrevista de Teresa Sousa. *Revista Jornal Público* 2, 24-29.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2007). *O Diretor de Turma e a Gestão Curricular*. Cadernos de Organização e Administração Educacional.
- Roldão, M. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores* (4.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos. Estratégias de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Correia, M. (2011a). O discurso supervisivo: a relação entre o desenvolvimento moral e o desejo de auto - atualização. *Revista EduSCIENCE*, 1 (1), 8 - 16.
- Sá-Correia, M. (2011b). Power relations in Supervisory practices: a critical discourse analysis of external Supervisor-internal Supervisor/teacher interaction. Comunicação apresentada no seminário de Supervisão das Práticas Pedagógica. Porto: Universidade Lusófona do Porto.

- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção e educação inclusiva [versão eletrónica]. *Revista Lusófona da Educação*, 5, 127-142. Acedido em 5 de janeiro de 2010, em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/349/34900507.pdf>
- Schön, A. (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Schweer, M., Assimakopoulos, D., Cross, R., & Thomas, R. (2012, março). Desenvolver uma organização interligada. *Executive Digest*, 72, 31-37.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P., Smith, B., Kruschwitz, N., Laur, J., & Schley, S. (2008). *The necessary revolution. Working together to create a sustainable world*. New York: Broadway Books.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline field book for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., & Smith, B. (1999). *The Dance of change. The challenges to sustaining momentum in learning organizations*. New York: Doubleday.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração [versão eletrónica]. *Ciências Saúde Coletiva*, 5 (1), 187-192. Acedido em 1 de julho de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf>
- Simão, A., Flores, M., Morgado, J. Forte, A., & Almeida, T. (2009). Formação de professores em contextos educativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 8, 61-74.
- Smaling, A. (2003). Inductive, analogical, and communicative generalization [versão eletrónica]. *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (1), 5. Acedido em 8 de julho de 2011, em [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2\\_1/html/smaling.html](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_1/html/smaling.html)
- Smith, M. K. (2001a). 'Peter Senge and the learning organization' [versão electrónica]. *The encyclopedia of informal education*. Acedido em 12 de Maio de 2011, em [www.infed.org/thinkers/senge.htm](http://www.infed.org/thinkers/senge.htm)

- Smith, M. K. (2001b). 'The learning organization' [versão electrónica] *The encyclopedia of informal education*. Acedido em 12 de Maio de 2011, em <http://www.infed.org/biblio/learning-organization.htm>.
- Smyth, J. (1984). Teachers as collaborators in clinical supervision: co-operative learning about teaching. *Teacher Education*, 24, 60-68.
- Spink, M. (1993). The Concept of Social Representations in Social Psychology. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro. Acedido em 20 julho de 2011, em: <http://www.scielosp.org/pdf/csp/v9n3/17.pdf>
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1995).
- Sugrue, C. (2004). Rhetorics and realities of CPD across Europe: from cacophony towards coherence. In Day, C. & Sachs, J. (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). Putting the Human Back in “Human Research Methodology”: The Researcher in Mixed Methods Research [versão eletrónica]. *Journal of Mixed Methods Research*, 4 (4), 271 – 277. Acedido em 1 de julho de 2012, em <http://mmr.sagepub.com/content/4/4/271.full.pdf+html>
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- Trindade, R., & Cosme, A., (2010). *Educar e aprender na Escola*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (L. Rodrigues, Trad., 4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1972).
- Turato, E. (2005). Métodos qualitativos e quantitativos na área de saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa [versão eletrónica]. *Revista Saúde Pública*, 39 (3), 507-514. Acedido em 1 de julho de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n3/24808.pdf>

- Vala, J. (2005). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.<sup>a</sup> ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 197-217 [versão eletrónica]. Acedido em 10 de março de 2012 de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100010&script=sci_arttext)
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para uma abordagem de orientação transformadora* [versão eletrónica]. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Acedido em 1 de abril de 2012, em [www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf)
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I. Paiva, M., & Fernandes, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Delegação Regional do Norte da IGE (2008, Novembro). Avaliação Externa da Escola em estudo. Inspeção-Geral da Educação.
- ESTP (2012a). *Documento M de autoavaliação da Escola*. (DAE). Santo Tirso: Autor.
- ESTP (2012b). *Documento L de autoavaliação da Escola*. (DAE). Santo Tirso: Autor.
- ESTP (2011c). *Projeto Educativo de Escola* (PEE). Santo Tirso: Autor.
- ESTP (2011d). *Plano Anual de Atividades* (PAA). Santo Tirso: Autor.
- ESTP (2011e). *Regulamento Interno* (RI). Santo Tirso: Autor.
- ESTP (2011f). *Metas da Escola* (Metas). Santo Tirso: Autor.
- ESTP (2011g). *Documento J de autoavaliação da Escola*. (DAE). Santo Tirso: Autor.
- ESTP (2011h). *Documento I de autoavaliação da Escola*. (DAE). Santo Tirso: Autor.
- ESTP (2011i). *Documento G de autoavaliação da Escola*. (DAE). Santo Tirso: Autor.
- ESTP (2011j). *Documento F de autoavaliação da Escola*. (DAE). Santo Tirso: Autor.
- ESTP (2011k). *Documento E de autoavaliação da Escola*. (DAE). Santo Tirso: Autor.

- ESTP (2010l). *Documento D de autoavaliação da Escola*. (DAE). Santo Tirso: Autor.
- ESTP (2010m). *Documento C de autoavaliação da Escola*. (DAE). Santo Tirso: Autor.
- ESTP (2010n). *Documento B de autoavaliação da Escola*. (DAE). Santo Tirso: Autor.
- ESTP (2009o). *Documento A de autoavaliação da Escola*. (DAE). Santo Tirso: Autor.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011 – Resultados provisórios*. Instituto Nacional de Estatística, I. P.
- Inspeção-Geral da Educação (2010). *Programa de Acompanhamento da Escola em estudo. Auto-avaliação das Escolas 2010*. Ministério da Educação.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – 3ª alteração à Lei De Bases Do Sistema Educativo.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto – 2ª alteração à Lei De Bases Do Sistema Educativo.
- Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro – 1ª alteração à Lei De Bases Do Sistema Educativo.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro – Lei De Bases Do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-Escolar e dos ensinos básicos e secundário.
- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Altera o Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho – Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro – Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Regime de Autonomia.
- Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de fevereiro – Concurso para recrutamento e seleção de pessoal docente.
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro – Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto-Lei n.º 224/2006, de 13 de novembro – Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto-Lei n.º 229/2005, de 29 de dezembro – Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de julho – Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto-Lei n.º 35/2003, de 17 de fevereiro – Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto-Lei n.º 1/1998, de 2 de janeiro – Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação e ensino.

Decreto-Lei n.º 105/1997, de 29 de abril – Estatuto da Carreira Docente.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Avaliação Docente.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho – Regula o Sistema de Avaliação do Desempenho Docente.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro – Regulamenta o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março – Percentagens máximas de Excelentes e Muitos Bons.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro – Padrões de desempenho.

Despacho Normativo 13-A/2012, de 5 de junho. Organização do ano letivo.

Despacho Normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro – Avaliação da Ponderação Curricular.

Despacho n.º 4913-B/2010, de 18 de março – Avaliação Intercalar.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2007). *Programme for International Student Assessment (PISA)* [Versão eletrónica]. Acedido em 1 de janeiro de 2010, em <http://www.pisa.oecd.org>

Portaria n.º 1333/2010, de 31 de dezembro – Avaliação de Diretores de Escola e Agrupamento de Escolas, Subdiretores e Adjuntos, Diretores do Centro de Formação.

Portaria n.º 14420/2010, de 15 de setembro – Regras e calendarização da Avaliação de Desempenho.

Resolução da Assembleia da República n.º 94/2011, de 27 de abril – Princípios a que deve obedecer o novo quadro legal da Avaliação e da Classificação de Desempenho das Escolas e dos Docentes.

Resolução da Assembleia da República n.º 93/2011, de 27 de abril – Aplicação da apreciação intercalar da Avaliação.

Marques, A., & Silva, J. (2008, maio). Parecer sobre “Avaliação Externa das Escolas”. Conselho Nacional de Educação.

## APÊNDICE

## Apêndice 1

Exmo. Senhor  
Diretor da Escola

Venho por este meio, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação - especialização em Supervisão Pedagógica - na Universidade Lusófona do Porto, solicitar a Vossa Excelência a consulta dos documentos orientadores da Escola e recolha de dados através da aplicação de um inquérito por questionário aos Supervisores, com o objetivo de analisar aspetos relacionados com as Práticas Pedagógicas.

Santo Tirso, 29 de Novembro de 2011

Com os melhores cumprimentos,  
Rui Isaque Gonçalves da Ascensão Fonseca

## Apêndice 2 – Inquérito por Questionário

O presente questionário enquadra-se no âmbito da realização de Mestrado em Ciências da Educação e Supervisão de Práticas Pedagógicas e tem por objetivo investigar a importância e funcionalidade da supervisão na comunidade dos professores Supervisores.

### PARTE A

1. Sexo: (1) feminino .....  (2) masculino .....
2. Idade .....
3. Grupo disciplinar a que pertence:  
(1) Código do grupo ...  (2) Designação ...
4. Tempo de serviço na Escola em que exerce funções, em anos, até 31 de agosto de 2012:  
(1) Até 6 (inclusive) ...  (2) De 7 a 19 .....  (3) 20 ou mais .....
5. Tempo de serviço, em anos, até 31 de agosto de 2012: .....
6. Índice ou escalão atual em que se encontra: .....
7. Habilitações académicas:  
(1) Licenciatura .....  (2) Mestrado .....  (3) Doutoramento .....   
(4) Outro .....  Qual? \_\_\_\_\_
8. Situação profissional:  
(1) Quadro de Escola ...  (2) Quadro Zona Pedagógica ..  (3) Contratado(a) ...
9. Assinale o(s) cargo(s) que desempenha na Escola.  
(1) Membro da direção .....  (2) Membro do conselho geral .....   
(3) Membro da CCAD .....  (4) Coordenador do departamento .....   
(5) Relator .....  (6) Coordenador da área disciplinar .....   
(7) Diretor de turma ...  Outros? ..  Quais? \_\_\_\_\_

### PARTE B

10. **Assinale, por ordem de importância** (mais importante 1, 2, 3 a 4, menos importante), **os Documentos Orientadores em vigor na sua Escola (DOE):**  
Projeto Educativo de Escola .....  Regulamento Interno .....   
Plano Anual de Atividades .....  Documentos da ADD .....

Indique o grau de concordância ou discordância em relação às afirmações que se seguem, com base na seguinte escala:

1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Não concordo nem discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

**11. De que forma participa, individualmente, na concretização dos documentos orientadores da Escola (DOE)?**

(Assinale, por favor, com um X a sua resposta em cada uma das afirmações).

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Participo na conceção dos DOE .....                            | <input type="checkbox"/> |
| b) Participo na realização das orientações dos DOE .....          | <input type="checkbox"/> |
| c) Participo na avaliação e reflexões das orientações dos DOE ... | <input type="checkbox"/> |

**12. De que forma, como Supervisor** (diretor de turma, coordenador de diretores de turma, coordenador de departamento, coordenador da área disciplinar, relator, membro da comissão de coordenação da avaliação de desempenho, membro do conselho geral, membro da direção), **contribui para a implementação dos documentos orientadores da Escola?** (Assinale, por favor, com um X a sua resposta em cada uma das afirmações).

Dinamizo no exercício das minhas funções de Supervisor...

- |  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) ... a participação dos professores na conceção dos DOE .....                              | <input type="checkbox"/> |
| b) ... a participação dos professores na realização das orientações dos DOE .....            | <input type="checkbox"/> |
| c) ... a participação dos professores na avaliação e reflexões das orientações dos DOE ..... | <input type="checkbox"/> |

**13. Que formação teve para o exercício do cargo de Supervisor?**

- a) Não realizei qualquer formação..... Sim  Não
- b) Realizei formação contínua de curta duração..... Sim  Não
- Se sim, qual? \_\_\_\_\_
- c) Realizei formação especializada..... Sim  Não
- Se sim, qual? \_\_\_\_\_
- d) Outra .....  Qual? \_\_\_\_\_

**14. Na sua opinião, que preparação deveria ser realizada para o exercício do cargo de Supervisor?**

---



---



---

Indique o grau de concordância ou discordância em relação às afirmações que se seguem, com base na seguinte escala:

1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Não concordo nem discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

**15. De que forma a legislação em vigor potencia a prática supervisiva?**

(Assinale, por favor, com um **X** a sua resposta em cada uma das afirmações).

	1	2	3	4	5
a) A legislação favorece o desenvolvimento profissional do professor enquanto Supervisor .....	<input type="checkbox"/>				
b) A legislação favorece o desenvolvimento profissional do professor .....	<input type="checkbox"/>				
c) A legislação favorece o envolvimento dos professores nas actividades Escolares .....	<input type="checkbox"/>				
d) A legislação favorece o desenvolvimento da Escola como comunidade aprendente supervisiva .....	<input type="checkbox"/>				
e) A legislação favorece o trabalho colaborativo e de partilha ...	<input type="checkbox"/>				
f) A legislação identifica supervisão e avaliação desempenho docente .....	<input type="checkbox"/>				

**16. De que forma considera exercer o seu cargo de Supervisor?**

(Assinale, por favor, com um **X** a sua resposta em cada uma das afirmações).

	1	2	3	4	5
a) Exerço a liderança com recurso ao estatuto e poder hierárquico que me é concedido.....	<input type="checkbox"/>				
b) Exerço a liderança promovendo práticas democráticas.....	<input type="checkbox"/>				
c) Promovo práticas colaborativas e de partilha.....	<input type="checkbox"/>				
d) Promovo ambientes solidários e de interajuda afetiva.....	<input type="checkbox"/>				
e) Desenvolvo práticas formativas e reflexivas em exercício profissional.....	<input type="checkbox"/>				
f) Acompanhamento de forma sistemática e interativa as práticas educativas .....	<input type="checkbox"/>				
g) Motivo os professores para cumprirem objetivos de supervisão .....	<input type="checkbox"/>				
h) Motivo os professores a assumirem uma atitude indagadora e transformadora .....	<input type="checkbox"/>				
i) Motivo os professores a inovar e a experimentar novas práticas .....	<input type="checkbox"/>				

**17. De que forma perceciona as mais valias no exercício do seu cargo de Supervisor?**

(Assinale, por favor, com um **X** a sua resposta em cada uma das afirmações).

	1	2	3	4	5
a) Sinto reconhecidas as minhas qualidades no exercício do cargo .....	<input type="checkbox"/>				
b) Sinto-me realizado no exercício do cargo .....	<input type="checkbox"/>				
c) Sinto orgulho em ser Supervisor .....	<input type="checkbox"/>				
d) Sinto que sou um agente transformador da comunidade educativa .....	<input type="checkbox"/>				
e) Sinto que o cargo que exerço é uma sobrecarga de trabalho ..	<input type="checkbox"/>				
f) Sinto que o cargo que exerço potencia conflitos interpessoais, sobretudo no caso da avaliação de desempenho docente (ADD) .....	<input type="checkbox"/>				

**18. Qual é a sua opinião sobre a influência da supervisão na comunidade de professores?**

---

---

---

---

**19. Qual é a sua opinião sobre a evolução da supervisão nas Escolas nos últimos cinco anos?**

---

---

---

---

**Obrigado pela sua colaboração.**