



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI**

**A importância da supervisão colaborativa no
desenvolvimento profissional do docente de
educação especial**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos
necessários à obtenção do grau de mestre em Ciências da
Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica

Por:

Maria da Conceição Martins Vieira

setembro de 2012



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI**

**A importância da supervisão colaborativa no
desenvolvimento profissional do docente de
educação especial**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos
necessários à obtenção do grau de mestre em Ciências da
Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica

Por:

Maria da Conceição Martins Vieira

Sob a Orientação de:

Professora Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

setembro de 2012

RESUMO

O presente estudo enquadra-se na temática da supervisão pedagógica e visa retratar uma situação particular que diz respeito às perceções de um grupo de docentes de educação especial, relativamente à importância da supervisão colaborativa no seu desenvolvimento profissional. Ancorado num referencial teórico sustentado pretendeu-se, conhecer, analisar e interpretar o modo como estes docentes percecionam a prática da supervisão colaborativa identificando fatores de constrangimento e de facilitação que possam estar subjacentes a este modelo de prática supervisiva.

Considerando o estudo como um todo, a metodologia utilizada enquadra-se no contexto de uma investigação de natureza descritiva/interpretativa, numa abordagem predominantemente qualitativa, utilizando o estudo de caso como suporte metodológico. Os dados foram recolhidos através de inquérito por questionário e entrevista semiestruturada. A informação obtida foi sujeita a análise estatística e análise de conteúdo resultante dos instrumentos de recolha de dados acima referidos.

Os resultados auferidos indicam que os sujeitos inquiridos têm presente que a supervisão colaborativa é importante no seu desenvolvimento profissional e que esta prática supervisiva deve assentar, sobretudo, num clima de abertura, diálogo, reflexão e partilha. Como fatores de constrangimento apontam, entre outros, a incompatibilidade de horários e a personalidade dos docentes.

As limitações de um estudo desta natureza resultam do número limitado de sujeitos, não permitindo quaisquer generalizações, para além do grupo em estudo, uma vez que se reporta a um grupo restrito de professores de educação especial, que embora não pertençam a um mesmo agrupamento vivenciam a mesma realidade.

Palavras-chave: supervisão; práticas colaborativas; desenvolvimento profissional; educação especial.

ABSTRACT

This study fits into the theme of pedagogic supervision and aims to describe a particular situation with regard to the perceptions of a group of special education teachers, regarding the importance of collaborative supervision in its professional development. Anchored in a theoretical sustained reference was intended to, understand, analyze and interpret how the subject understands the collaborative supervision practice identifying constraining and facilitation factors that may be underlying to this supervision practice.

Considering the study as a whole, the methodology used fits in the context of a descriptive/interpretive investigation, in a predominantly qualitative approach, using the case study as methodological support. The data was collected through a questionnaire survey and a semi-structured interview. The obtained information was subject to statistical and content analysis resulting from the data collection instruments mentioned above.

The obtained results indicate that the respondents know that collaborative supervision is important in its professional development and that this supervision practice should be based especially in an open environment, dialogue, reflection and sharing. As constraining factors the respondents point out the schedules incompatibility and the teacher personality, among others.

The limitations of such study results from the limited number of subjects, not allowing any generalizations, beyond the study group, since it refers to a restrict group of special education teachers, that although they do not belong to the same school group experience the same reality.

Keywords: supervision; collaborative practices; professional development; special education.

AGRADECIMENTOS

Para tornar possível este estudo, convergiram vários fatores que nos cumpre reconhecer:

- A cordialidade, saber científico, e total disponibilidade na orientação deste trabalho da Doutora Ana Paula Gomes;
- A colaboração e disponibilidade dos colegas de trabalho;
- A cooperação de todos aqueles que fazem parte da minha rede de parcerias estratégicas: Mãe, António, Micaela, Tiago e Hugo.

A todos, a nossa gratidão.

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	III
ABSTRACT.....	IV
AGRADECIMENTOS.....	V
ÍNDICE GERAL.....	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	IX
ÍNDICE DE TABELAS	X
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1. A SUPERVISÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS	15
1.1. <i>Conceito de supervisão</i>	16
1.2. <i>Cenários de supervisão</i>	19
1.3. <i>As funções do supervisor</i>	25
1.4. <i>A supervisão colaborativa</i>	30
2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	34
2.1. <i>O docente de educação especial</i>	39
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	44
1. OPÇÃO METODOLÓGICA	44
2. OBJETIVOS DO ESTUDO	47
3. FASEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO	47
4. AMOSTRA	48
5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	48
5.1. <i>Pesquisas bibliográficas</i>	48
5.2. <i>Inquérito por questionário</i>	49
5.3. <i>Entrevista</i>	54
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	61
1. INQUÉRITO AOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	61
2. ENTREVISTA A DOIS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	72
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	91
SITES CONSULTADOS	92

ANEXOS	93
ANEXO I – QUESTIONÁRIO PILOTO	94
ANEXO II – ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO PILOTO	100
ANEXO III – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	115
ANEXO IV – GUIÃO DA ENTREVISTA	120
ANEXO V – ENTREVISTA N.º1	123
ANEXO VI – ENTREVISTA N.º2	129

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Processos de construção e desenvolvimento profissional	37
Figura 2 - Estrutura esquematizada do inquérito por questionário	51
Figura 3 - Categorias Emergentes: Fatores de constrangimento	70
Figura 4 - Categorias Emergentes: Fatores de facilitação.....	71

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - A importância da Supervisão Colaborativa (SC).....	64
Gráfico 2 - Práticas Colaborativas	65
Gráfico 3 - O Supervisor	67
Gráfico 4 - As TIC no trabalho colaborativo	68

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Faseamento da Investigação	47
Tabela 2 - Caraterização Pessoal e Profissional dos inquiridos.....	62
Tabela 3 - Fatores de constrangimento subjacentes à prática de supervisão colaborativa	70
Tabela 4 - Fatores de facilitação subjacentes à prática de supervisão colaborativa	71
Tabela 5 - Categorias / Explicitação	73
Tabela 6 - Perceção dos docentes sobre as práticas supervisivas	74
Tabela 7 - Posição dos inquiridos relativamente à colaboração interpares no âmbito da educação especial.....	75
Tabela 8 - Práticas de supervisão colaborativa (constrangimento/facilitação).....	77
Tabela 9 - Benefícios na utilização das TIC no trabalho colaborativo em educação especial...	77
Tabela 10 - Estratégias para otimizar a supervisão colaborativa	78
Tabela 11 - Propostas para potenciar a supervisão colaborativa.....	78

INTRODUÇÃO

A presente dissertação surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Nos últimos anos letivos a escola tem vivido um (re)despertar do fenómeno supervísivo. Tal tem suscitado um novo interesse quer pelas alterações recentes na legislação que regula o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007), a Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente (Decreto-Regulamentar n.º 2/2008), a alteração ao Regime de Autonomia e Gestão das Escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008) que colocam a ênfase nas funções supervísivas, nomeadamente ao nível das estruturas de gestão intermédia quer pela sua função social de instituição ao serviço do desenvolvimento e da formação dos cidadãos e, mais recentemente, o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que diz respeito ao desenvolvimento dos princípios que presidiram ao estabelecimento de um novo regime de avaliação do desempenho docente instituído na 11.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Com efeito, e apesar do conceito de supervisão estar, tradicionalmente, confinado à formação inicial de professores, este é um conceito transversal a vários domínios da atividade política, económica, médica e educacional, visando a manutenção ou a melhoria da qualidade dos serviços, dos produtos, funcionando como uma espécie de trampolim para o desenvolvimento da instituição.

As atuais tendências supervísivas apontam para a supervisão entre pares, uma conceção democrática de supervisão que valoriza a reflexão, a aprendizagem em colaboração levando os professores a gerar e a partilhar atividades e conhecimentos. Nesta perspetiva de supervisão, os sujeitos estão implicados no processo de desenvolvimento profissional, na medida em que só

a reflexividade poderá anular o quotidiano de rotinas incapazes de produzir uma cultura educativa de qualidade. Será necessário, portanto, um diálogo permanente sobre aquilo que se espera, sobre o que está a acontecer e o que poderá ainda melhorar.

Esta conceção reflexiva, essencialmente construtivista, concebe um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado num contínuo de uma dinâmica interativa entre a ação e a reflexão.

Acreditamos que o trabalho dos docentes em equipa, centrado na reflexão, poderá promover um desenvolvimento profissional adequado às necessidades individuais e às exigências de uma profissão em que o professor se vê permanentemente confrontado com novas situações e desafios. As práticas colaborativas assentes na troca e partilha de experiências proporcionam aprendizagens diretas, fazem aumentar a quantidade e a qualidade de soluções e ideias e, eventualmente, a qualidade das opções realizadas.

O interesse em estudar este tema prende-se com o facto de ser um tema atual, debatido quase diariamente em contexto educativo, o percurso profissional de mais de duas décadas relacionado com a educação especial, o desempenho de funções de relator no ano letivo 2010/2011 e de coordenação, há aproximadamente dez anos, do grupo de docentes de educação especial, pertencente a um dado Agrupamento de Escolas do distrito do Porto. Ao mesmo tempo pretende-se também dar vez e voz a docentes de educação especial em se pronunciarem acerca da importância da supervisão colaborativa no seu desenvolvimento profissional. Sendo que, para isso, definimos a seguinte questão de partida: De que modo o trabalho colaborativo no âmbito das relações interpessoais em contexto supervisivo, contribui para o desenvolvimento profissional do docente de educação especial.

Para o desenvolvimento deste estudo definimos quatro objetivos distintos e complementares entre si:

- refletir sobre modelos e práticas supervisivas;
- verificar práticas colaborativas em contexto de sala de educação especial de uma escola EB 2/3;

- potenciar a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no trabalho colaborativo;
- identificar fatores de constrangimento e de facilitação da prática de supervisão colaborativa na sala de educação especial.

Na sequência do exposto e da definição da nossa problemática, em termos estruturais o presente estudo, através do qual pretendemos dar conta do trabalho realizado, está organizado em quatro capítulos.

Deste modo, após a introdução onde se antecipa o desenvolvimento do estudo, inicia-se o Capítulo I que se desdobra em dois pontos e corresponde ao enquadramento teórico, de suporte ao tema do trabalho. No ponto 1, que se encontra subdividido em quatro subpontos, apresentamos as diferentes conceções e cenários de supervisão à luz de investigadores nacionais e internacionais, bem como uma breve abordagem às funções do supervisor e à supervisão colaborativa encarada como um processo num *continuum* de parceria e construção do conhecimento profissional. No ponto 2, que se subdivide num subponto, fazemos uma abordagem ao desenvolvimento profissional dos professores e especificamente ao docente de educação especial.

Seguidamente, apresentamos o Capítulo II que está organizado em cinco pontos. No ponto 1 começamos por referir a opção metodológica adotada, no ponto 2 descrevemos os objetivos do estudo e no ponto 3 é desenhado o cronograma da investigação. Neste capítulo, constam também a amostra do estudo no ponto 4 e os instrumentos de recolha de dados utilizados e que melhor se adaptavam à investigação, no ponto 5.

No Capítulo III procedemos à apresentação e análise dos dados obtidos no inquérito por questionário e nas duas entrevistas realizadas. As conclusões dos resultados são dadas no Capítulo IV, no qual tecemos algumas considerações sobre a problemática que estudamos, algumas limitações que caracterizam o presente trabalho, tentando extrair algumas ilações acerca do conceito de supervisão numa dimensão colaborativa, autorreflexiva e autoformativa.

Apresentamos, ainda, a bibliografia que nos orientou no desenvolvimento do trabalho.

Os instrumentos utilizados para a recolha de informação, bem como outros elementos considerados relevantes ao estudo, apresentam-se em anexo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Supervisão no contexto educativo português

Supervisão: ato ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspecionar

Dicionário Editora da Língua Portuguesa 2013, Porto Editora, 2012

O conceito de supervisão, tradicionalmente ligado à formação inicial adquire uma importância crucial no quadro da avaliação do desempenho docente, particularmente na observação de aulas.

Até ao ano de 2008, e de acordo com o legalmente estabelecido, os professores progrediam na carreira mediante o cumprimento do tempo de serviço no escalão, a frequência de ações de formação contínua e a apresentação de um relatório de reflexão crítica da atividade docente desenvolvida. A oitava versão do Estatuto da Carreira Docente (ECD) do Decreto-Lei nº 15/2007 veio introduzir alterações significativas na estrutura da carreira e progressão dos docentes, no sentido de “identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva”. Assim, o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, vem dar corpo aos pontos 4 e 5 do Decreto-Lei nº 15/2007, cuja aplicação alterou substancialmente a organização dos estabelecimentos de ensino e a avaliação do desempenho docente.

Em 2010, surge a décima alteração ao ECD com o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho. Assim, o acordo de princípios resultante deste processo negocial, veio traduzir-se numa maior articulação entre a avaliação do desempenho e a progressão na carreira. Foi igualmente reforçada a importância da supervisão pedagógica, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo, sobretudo nos escalões onde é fixada uma contingentação através de vagas.

No ano de 2012 surge o Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro que, no seu conteúdo, continua a valorizar a importância da

supervisão pedagógica, fazendo referência à criação de uma bolsa de avaliadores com formação em supervisão pedagógica.

É, pois, através do enquadramento jurídico, referido anteriormente, que a supervisão da prática pedagógica, fora da esfera da formação inicial de professores, ganha outra legitimidade, sendo realizada por docentes profissionalizados e como referem Alarcão e Roldão (2008), em contexto de trabalho interpares de forma horizontal, distinguindo-se da supervisão vertical praticada nos contextos da formação inicial.

1.1. Conceito de supervisão

O conceito de supervisão pedagógica não é novo, pode localizar-se já na Idade Média, mas tem tido uma evolução, ao longo dos tempos, até aos nossos dias. A supervisão (do latim: *super* = *sobre, acima* + *videre* = *observar, ver*), visa a melhoria das práticas e a mudança da qualidade do ensino/aprendizagem e das escolas.

A supervisão foi considerada, em Portugal a partir da década de 70 (do séc. XX), como ligada à formação inicial e profissionalização em exercício de professores, em colaboração com o ensino superior responsável pela formação teórica dos formandos, tendo como meta a certificação para o exercício da profissão docente. Contudo, é com a implementação da Avaliação do Desempenho Docente (ADD), que a supervisão volta a ganhar uma maior visibilidade, na medida em que num contexto de mudança do exercício da profissão docente, surge associado à observação de aulas de todos os docentes em geral e não apenas dos que se encontram na formação inicial.

O termo “supervisão” encontra, em Portugal no domínio da educação, segundo a perspetiva de Vieira (1993: 60), alguma resistência quanto à sua aceitação, uma vez que se encontra associado a conceitos como “chefia”, “crítica” “imposição” vigia” e “autoritarismo”. A tradição de supervisão em Portugal é, na opinião da mesma autora, “de natureza prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando”. Neste sentido, o termo supervisão, de acordo

com Alarcão e Tavares (2010: 3), “evocava conotações de poder e de relacionamento socio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas”, até porque se encontrava associada a uma prática tradicional como a orientação pedagógica dos professores estagiários. Com efeito, a evolução da supervisão revela-se significativa, porque de movimentos fragmentários, na opinião de Alarcão (2005), torna-se um ato mais compreensivo e de atuação integrada.

Numa palavra, o olhar visto pelo sentido vertical, de cima para baixo, pode ser encarado numa perspetiva hierarquizada. Segundo Sá-Chaves (2007: 117) o prefixo “super”, da palavra supervisão, não deve ser encarado nesse sentido, onde existe uma relação de superioridade no processo de supervisionar, mas sim “o conceito de distanciamento entre o observador e o observado, que permite o alargamento do campo de análise e a possibilidade da sua compreensão sistémica e contextualizada”. A posição de orientação e acompanhamento, no processo formativo, é reforçada por Alarcão e Tavares (2010: 16) ao defenderem a ideia de que “um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

O fator social e humano interliga-se com o desenvolvimento profissional, revelando uma nova abordagem na conceção da supervisão. Neste sentido, a principal finalidade da supervisão na opinião de Tracy (2002: 33) é dar resposta aos interesses do professor, promovendo “o crescimento e desenvolvimento individual”.

Para Vieira (2006), a supervisão tal como o nome indica pressupõe uma “super Visão”, um olhar diferente, a visão do sentido, isto é, a direção que se deve conceder às práticas educativas: a transformação pessoal e social. Segundo Mintzberg (1995 *in* Alarcão e Tavares, 2010: 45):

“A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver além dele uma visão prospectiva baseada num pensamento estratégico”.

O objeto da supervisão redefinido por Alarcão e Tavares (2010: 144), visa “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 colectivas, incluindo a formação de novos agentes”.

Alarcão (2000: 17) considera que as mudanças na conjuntura fazem apelo a que a supervisão assuma uma “dimensão colectiva”, devendo pensar-se a

“supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interacções entre si e com os outros, na responsabilidade do ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, na responsabilidade, igualmente, pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da sua escola”.

As afirmações anteriores remetem para um conceito mais atual, onde se dá importância a um clima harmonioso de partilha, criação e desenvolvimento profissional, onde se constrói e se reforça um percurso amparado e progressivo até à autonomia profissional, pela dinâmica das sinergias entre duas entidades (supervisor e supervisionado) e a interação entre a ação e o pensamento (Alarcão e Tavares, 2010).

Os avanços conceituais da supervisão, segundo Alarcão e Roldão (2008), fazem corresponder a sua essência à função de apoiar e regular o processo formativo. Neste âmbito, promove competências para: a atuação em situações complexas; a observação crítica; a problematização e pesquisa; o diálogo; a vivência de diferentes papéis; o relacionamento plural e multifacetado e o autoconhecimento relativo a saberes e práticas.

De natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisory, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, a supervisão parece constituir assim o alicerce para a construção do conhecimento profissional como advogam Alarcão e Roldão (2008).

Nas palavras de Sá-Chaves (2007: 119), a supervisão e a atitude supervisory:

“pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir.”

De facto, as interações entre os intervenientes num diálogo constante e reflexivo, adaptado metodologicamente ao contexto singular único do exercício da profissão, numa atitude simultaneamente presente e distanciada, permite, na opinião de Alarcão e Tavares (2010: 129), que se reforce a ideia não só de supervisão da prática pedagógica, mas também de supervisão “da prática educativa”. Aliás, este facto tem servido de mote para várias investigações e estudos, onde os vários autores nacionais e estrangeiros têm defendido diferentes modelos ou cenários de supervisão, como a seguir se dá conta.

1.2. Cenários de supervisão

Com vista ao desenvolvimento profissional e pessoal pela ação (formação) e de acordo com Alarcão e Tavares (2010), entende-se a supervisão como um processo, assente em vários cenários, nomeadamente: de imitação artesanal; de aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista; clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico e dialógico.

Os vários modelos de supervisão permitem fazer uma leitura do seu cenário, na prática quotidiana. Apesar das particularidades de cada um, todos se completam e permitem clarificar o caminho de cada profissional (Harris, 2002). Neste sentido, nas práticas de supervisão coexistem vários cenários com características diferentes mas que se interligam no objetivo e nas finalidades, uma vez que não existem compartimentos estanques entre si. As práticas de supervisão, de acordo com Alarcão e Tavares (2010: 17), estão agrupadas “por necessidade de sistematização (...)”.

O *Cenário de imitação artesanal* – neste cenário o formando aprende com o saber de um “mestre”, por ser alguém que transmite o seu conhecimento e a sua “arte” a um aprendiz de professor, que o tem como modelo de profissão. A sua aprendizagem é única, tradicional, porque aprende por

“imitação”, de forma passiva, sem discussão, uma vez que o modelo era exemplar (Alarcão e Tavares, 2010).

O *Cenário de aprendizagem pela descoberta guiada* – põe ênfase na capacidade de descoberta e de imaginação dos formandos que apoiados pelo supervisor, desenvolvem competências de autocrítica, observando e refletindo sobre a prática pedagógica que desenvolvem. Assim, o supervisor não é o mestre, mas aquele que orienta processos, o que ajuda a analisar as vantagens e desvantagens de cada modelo de ensino experimentado na sala de aula.

O *Cenário behaviorista* – este modelo centra a atividade supervisiva de professores na observação de aulas, através de registos audiovisuais. O professor é um técnico de ensino, uma vez que segue um roteiro de observação e interpreta o que vê, podendo vir a melhorar o seu desempenho em idênticas situações de ensino/aprendizagem. Assim, depois de treinadas e adquiridas as competências necessárias para o micro-ensino (em aula), o professor deveria tentar, na opinião de Sá-Chaves (2000), aplicá-las no momento oportuno, atendendo à relação direta entre causa e efeito, isto é, entre o processo do ato de ensinar e o efeito, enquanto produto, na aprendizagem.

O *Cenário clínico* – neste modelo, a sala de aula é vista como uma “clínica”, onde todos os fenómenos ocorridos e observados são analisados e discutidos na intenção de melhorar a prática de ensino desenvolvida pelos professores. Analisar, planificar, observar, interagir e avaliar são as fases que caracterizam este modelo, sendo que nada deve acontecer desenquadrado do contexto da prática docente. Assim, numa dinâmica reflexiva e colaborativa, procuram soluções e mudanças para o processo de ensino e aprendizagem, num cenário real. Consequentemente, produz-se a melhoria das práticas e o sucesso escolar dos alunos, tendo por referência os quadros teóricos e os valores educativos. De acordo com Rodrigues (2001), observar e analisar, sem ter em conta estes fatores, não tem, só por si, um efeito formativo.

A análise feita pelo professor e supervisor implica o ciclo de observação por fases: encontro pré observação; observação; análise dos dados e

planificação da estratégia de discussão; encontro pós observação; análise do ciclo de supervisão. Apesar de não existir unanimidade no número de fases do ciclo de supervisão, há uma grande aceitação dos seus elementos básicos: planificar, observar, avaliar.

O *Cenário psicopedagógico* – neste cenário, os professores baseiam o seu desempenho em princípios psicopedagógicos fundamentais para o necessário apoio aos alunos na resolução dos problemas, com a devida adequação a cada faixa etária. O supervisor deve ajudar o professor em formação a encontrar assertivamente as soluções adequadas às questões e problemas que surgem no seu quotidiano. Entre supervisor e supervisando deve criar-se um clima de partilha de conhecimentos, numa relação dialogante. O referido cenário implica três etapas: preparar; discutir e avaliar o ciclo de supervisão. A finalidade principal da supervisão pedagógica é, na opinião de Alarcão e Tavares (2010: 28), “ensinar os professores a ensinar” isto é, a relação do professor com o supervisor e a relação do professor com os seus alunos promove um desenvolvimento no processo ensino/aprendizagem. Este cenário, segundo os mesmos autores, apoia-se na Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.

O *Cenário pessoalista* – este cenário preconiza a formação dos professores influenciada por várias correntes: filosofia, antropologia cultural, psicologia e fenomenologia. Os precursores deste cenário referem que quanto maior for o nível de desenvolvimento do professor melhor é a atuação pedagógica. Nesta perspetiva, os professores com mais elevado nível concetual conseguem mais facilmente planificar aulas, adaptar os conteúdos às diferenças e promovem, com mais facilidade, a aprendizagem pela descoberta. Este cenário tem por base a perspetiva cognitivista e construtivista, segundo a qual o autoconhecimento é fundamental para o desenvolvimento psicológico e profissional, uma vez que os seus valores, crenças, atitudes e motivações compõem o universo que é o professor (Alarcão e Roldão, 2008; Oliveira, 2000).

O *Cenário reflexivo* – promove a reflexão dialogante do professor de si para si, uma vez que o docente reflete sobre o que se faz, como se faz e para

que se faz. Esta reflexão visa a melhoria das suas práticas profissionais, uma vez que, atendendo à imprevisibilidade da profissão pelos variados contextos, o profissional necessitará de uma atuação “inteligente e flexível, situada e reactiva” (Alarcão e Tavares, 2010: 35). O processo formativo inerente a este cenário e de acordo com os mesmos autores “conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão” com vista à construção do conhecimento profissional. Este modelo tem por base o pensamento de Schön (1997) que defende uma abordagem reflexiva na formação dos profissionais como forma de desenvolver, sistematicamente, no contexto profissional, um conhecimento científico e pedagógico aliado à reflexão. A dinâmica entre o pensamento e a ação é interativa e permanente. No cenário reflexivo, o papel do supervisor é importante, uma vez que ajuda, pela reflexão, os professores/formandos a confrontarem situações reais com possíveis falhas e a encontrar estratégias que lhes permitam suplantá-las.

Os modelos promotores do desenvolvimento da capacidade reflexiva baseiam-se num tipo de formação em espiral contínua, que se desenvolve durante todo o processo e deve continuar ao longo do desempenho profissional.

O *Cenário ecológico* – este cenário foi desenvolvido por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e, mais tarde, por Oliveira Formosinho (2002). Estes investigadores desenvolveram uma conceção de formação e supervisão de professores centrada nas dinâmicas sociais, uma perspetiva ecológica do processo formativo. Neste contexto, de acordo com Alarcão e Tavares (2010: 37), a “supervisão (...) assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, (...)”. Segundo este cenário, o supervisor deve direccionar os formandos para o agir dinâmico, facilitando a compreensão do que acontece nos microssistemas educativos sem esquecer a influência de tudo o que lhe é exterior. Dá importância às experiências, aos contextos e às interações. Inspirado no Modelo de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1989), este cenário supervisivo centra-se nas dinâmicas sociais e no processo sinérgico que se estabelece na interação entre o sujeito, em desenvolvimento, e o meio que o envolve (micro, meso, exo,

macro), sendo que um e outro (o sujeito e o meio) estão em permanente transformação, a diferentes níveis e com diferentes implicações (Alarcão e Tavares, 2010). No âmbito deste cenário, o supervisor será um facilitador e gestor do acesso do professor/formando a distintas experiências, inseridas em diversos contextos situacionais, para um maior desenvolvimento formativo e profissional.

O *Cenário dialógico* – este é o cenário que assume no seu modelo de intervenção a importância do diálogo crítico e atribui à linguagem um papel muito importante na construção da cultura e do desenvolvimento. Os professores são vistos como agentes sociais e os supervisores, centram a sua atenção na análise dos contextos. Neste paradigma todos os parceiros se assumem enquanto elementos da mesma comunidade, onde não está ausente a relação dialógica entre pares, professores e supervisores. Este processo formativo pode contribuir para desenvolver competências emancipatórias, proporcionando a cada professor a possibilidade de crescer individual e coletivamente. Este cenário valoriza o papel da comunicação, da linguagem e do diálogo crítico na construção da cultura profissional. A importância reside, segundo (Alarcão, 2001: 330), na “lateralidade assumida na atenção a conceder à voz do outro e na consideração de supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional”.

Ainda nesta temática de cenários de supervisão é pertinente referir o *cenário integrador* de Idália Sá Chaves (2002) que sobre ele desenvolveu, segundo Alarcão e Tavares (2010: 43) o conceito de supervisão *não standard* que, na opinião da autora, é “um modelo algo inacabado e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação”. De acordo com este modelo, o conceito de supervisão joga-se na interação entre o pensamento e a ação, tenta dar sentido ao vivido e ao conhecimento, isto é, pretende compreender melhor a profissionalidade docente e as dinâmicas das instituições educativas para agir melhor sobre esses contextos.

Subjacentes a estes cenários/modelos supervisivos encontram-se diferentes conceções relativas a: relação entre teoria e a prática; formação e investigação; noção de conhecimento como saber constituído e transmissível

ou construção pessoal de saberes; papéis do supervisor/professor; noções de educação e de formação de professores ou supervisores; assunção da escola como centro de formação ou como mera estação de serviço à formação ou como comunidade reflexiva e aprendente (Alarcão e Tavares, 2010).

Independentemente dos diferentes cenários/modelos de práticas existentes o que parece comumente consensual é a relevância do processo supervisivo na construção e desenvolvimento do professor enquanto indivíduo aprendente, colaborativo e reflexivo.

Na sua obra Vieira (2006: 31) propõe-nos alguns “princípios reguladores das práticas supervisivas” nomeadamente: articulação da prática reflexiva e pedagogia para a autonomia; indagação de teorias, práticas e contextos para que o professor se torne produtor criativo do seu saber profissional; criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjetividade, a negociação e a regulação; promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens; avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da ação pedagógica.

Numa atitude de prática reflexiva, surge a figura do supervisor como alguém experiente, com capacidade de estimular e apoiar, de cooperar, alguém que orienta, promovendo a observação e o contacto com situações que exigem um esforço de compreensão no sentido de, desta forma, exercitar o aprender a agir em ação, depois de uma interpretação sustentada por um conhecimento que resulta da interação entre o pensamento e ação.

Como cada pessoa é um ser único, com experiências e conhecimentos singulares, os profissionais devem ser flexíveis e criativos para que possam, perante cada situação contextualizada, utilizar “pensamento estratégico ou reflexivo no sentido da construção para cada situação/problema das soluções mais adequadas” (Sá-Chaves, 2002: 100). Perante esta situação, a tríade supervisor, supervisão e professor/formando tem um cariz mais ativo, reflexivo e autónomo, uma vez que há lugar para a singularidade de cada professor e resposta para a imprevisibilidade do ato educativo. Desta forma, o processo

supervisivo, com caráter colaborativo promove atitudes de confiança, de partilha e de interação entre professor e formando, nos momentos supervisivos (Silva e Dana, 2001). Este conjunto de atitudes consubstancia o *feedback* do supervisor na atuação do professor para que o mesmo se sinta implicado e comprometido com a sua prática reflexiva.

1.3. As funções do supervisor

Pelo que foi descrito anteriormente, podemos perceber que as práticas refletidas são um elemento essencial e catalisador no desenvolvimento formativo dos professores. Neste entendimento, a supervisão constitui um processo dinâmico e o supervisor, como responsável educativo é o facilitador do processo, uma vez que atribui importância ao contexto e às interações entre os vários sujeitos e contextos. Pelos bons conhecimentos sobre o meio onde os “supervisandos” se movem, é que o supervisor, conforme refere Sá-Chaves (2000: 125), será capaz de “criar algumas situações de distanciamento que, configuradas com outras de aproximação estratégica, possam definir-se como um efeito de *zoom*, regulado”.

A plasticidade da distância tem subjacentes os objetivos e os objetos da observação. Estas atitudes (distanciamento e aproximação) permitem que a reflexão seja mais consistente e sustentada sobre os fenómenos em estudo. De facto, os supervisores têm a possibilidade de desempenhar um papel importante no contexto da organização, no cenário ecológico, onde a interação dinâmica e sistemática é o elemento fundamental, de acordo com a teoria de Broffebrenner (Sá-Chaves, 2000).

A compreensão da relação que se desenvolve entre as pessoas e o meio torna-se um processo complexo. Contudo, torna-se claro que o supervisor compreende bem o processo interativo entre o professor/formando e os seus alunos na sala de aula, o *microssistema*, uma vez que já exerceu funções similares (Formosinho, 2002), pelo que a partilha de conhecimentos e apoio facilita o desenvolvimento profissional do seu colega.

O supervisor dispõe, também, de conhecimentos sobre as interações no contexto de uma organização-escola, o *mesossistema*, onde vários microsistemas coexistem e interagem, quer a nível interpessoal quer a nível espacial. O conhecimento sobre a sinergia das relações dos atores, entre si e o espaço onde os mesmos se movimentam, permite ao supervisor a capacidade de apropriação de saberes para uma resolução dos problemas que surgem de forma mais adequada, para o trabalho colaborativo e partilhado e ainda para a resposta às solicitações dos professores/formandos (Pawlas e Oliva, 2007).

A ação do supervisor torna-se muito relevante ao nível do *exossistema* porque o seu modo de atuação está interligado com o exercício de supervisores que elaboram o Projeto Educativo (PE) ou o Regulamento Interno (RI) ou ainda das equipas que estudam este ou aquele assunto de interesse pedagógico. Desempenham também um papel importante relativamente ao *macrossistema*, na medida em que será sob a sua supervisão, ou por seu intermédio, que serão transmitidos aos seus pares, as diretrizes emanadas dos órgãos superiores, como o Ministério da Educação, e serão também eles a conduzir a sua implementação no contexto de trabalho.

Neste âmbito, a forma de estar do supervisor no agrupamento de escolas, deve, também, aproximar-se à perspetiva defendida no cenário dialógico (caraterizado pela ênfase atribuída às competências interpessoais), uma vez que nesta abordagem se valorizam as relações entre profissionais adultos e com prática em termos de exercício profissional. A relação interpessoal e a permuta de influências entre si facilitam o conhecimento, a comunicação, o diálogo, a colaboração, a ação e a aprendizagem interpares. Salienta-se que um contexto de autenticidade favorece o desenvolvimento pessoal e cognitivo de cada interveniente e o desenvolvimento humano, no geral, do sistema escolar. Sá-Chaves (2000: 188) defende que o supervisor, numa escola em contínua aprendizagem, deve atender à “constatação das diferenças individuais, grupais e contextuais” com o objetivo de conseguir dar resposta às várias e diferentes situações que surgem no quotidiano.

Assim, os supervisores/formadores são agentes e mediadores do processo de desenvolvimento profissional, uma vez que nenhum

professor/formando se forma invocando apenas os seus recursos, os seus meios e os seus conhecimentos (Rodrigues, 2001). Nesta função, o supervisor ajuda, opina, sugere, encoraja, questiona, em suma, torna-se o modelo pelo exemplo que transmite, avalia, dá atenção, é mais diretivo no ensino, sempre numa dinâmica interativa com o professor/formando. O supervisor abre, assim, novos caminhos e estratégias, com apoio das investigações teóricas e do desenvolvimento de competências reflexivas, promovendo a vontade do professor/formando de se desenvolver em *continuum* (Formosinho, 2009).

O supervisor é considerado por Vieira (2006) como aquele que deve saber ouvir, observar, interrogar, dar uma resposta adequada, integrar outras perspetivas, clarificar, cooperar, estabelecendo uma relação positiva com os professores. O tipo de relação será determinado também pelo tipo de professor, conforme ele necessite, em determinados momentos do processo, de um apoio mais diretivo ou mais colaborativo.

Referindo-se também a quem exerce a função de supervisor, Oliveira (2000: 47) advoga que “um supervisor é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoantes um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisão”, quer se trate das situações de formação inicial, quer se trate de supervisão escolar, desenvolvida inter pares.

No apontar de caminhos evolutivos para a supervisão, podemos referir o que foi apresentado por Kaufman (1991) e citado por Harris (2002) que nos aponta para os diferentes papéis que o supervisor deverá de desempenhar, nomeadamente de liderança, visões do futuro, aplicações tecnológicas, processo de mudança, entre outros. Harris (2002: 196) refere ainda que:

“novas pressões no sentido da mudança apontam para papéis ainda mais exigentes para o supervisor do ensino. Os contextos social, económico, demográfico e político estão em rápida mudança, sendo as exigências mais avassaladoras do que nunca”.

Na mesma linha de pensamento, Alarcão (2002: 232) chama a atenção para que os supervisores “têm de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização”. Para os autores referidos os supervisores devem

estar imbuídos do espírito que caracteriza a organização e possuir uma visão crítica sobre o seu funcionamento, devem ter a capacidade de refletir, intervir, planificar e avaliar os resultados das ações empreendidas e devem ser profissionais comprometidos com o futuro da instituição em que atuam e para a concretização do qual mobilizam os seus pares.

Numa outra obra (Alarcão, 2000: 20-21), define supervisor como “agente do desenvolvimento organizacional, que deve decorrer em simultâneo com o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da organização”. Não se esquece, porém, de salientar que “o supervisor ou os supervisores não podem trabalhar isoladamente. Fazem parte de uma equipa”. O supervisor surge-nos, assim, como alguém cuja função é extremamente rica de conteúdo, revestindo-se de cambiantes diferentes: liderança, organização e coordenação, formação, promoção da reflexão coletiva acerca dos caminhos que vão sendo seguidos pela própria instituição.

A mesma autora define com mais precisão as funções de um supervisor ao referir que o supervisor deverá ser aquele que,

“fazendo parte do colectivo da instituição e trabalhando em íntima ligação com a sua direcção e com os outros níveis de gestão e supervisão, se responsabilize por fomentar ou apoiar o processo reflexivo-formativo da escola sobre si mesma com vista à melhoria da qualidade da instituição e da educação que nela se pratica”.

De acordo com o pensamento da autora a nova supervisão faz apelo a um leque amplo de saberes. Trata-se, assim, de uma função para o exercício da qual são necessárias competências bastante alargadas ao considerar que “exige uma profunda leitura da escola e do mundo, uma profunda compreensão dos limites e das potencialidades do outro entre os outros e uma forte capacidade mobilizadora no respeito pela liberdade e no fomento da cooperação”. Assim, parece-nos apresentar, para além de significativas exigências de carácter técnico, também uma sensibilidade especial para lidar com o outro, isto é, sólidas competências relacionais e sociais.

Na mesma linha de raciocínio, Harris (2002) faz uma resenha das competências necessárias ao exercício da supervisão, de acordo com vários autores, mencionando, por exemplo: competências técnicas, competências de liderança, conhecimento dos procedimentos de observação rigorosa e

sistemática, técnicas de moderação de debates, competências de interação face a face, entrevista, trabalho com grupos, desenvolvimento curricular, competências e técnicas de formação, competências relacionadas com a aprendizagem do adulto, coordenação, pensamento criativo, tomada de decisões, avaliação formativa, planeamento e resolução de problemas, entre outras.

No dizer de Alarcão e Tavares (2010: 152) a supervisão, sendo uma área transdisciplinar, recorre a saberes variados, para construir o seu conhecimento específico, nomeadamente: “da psicologia, da pedagogia, da didáctica, da observação, da avaliação e do desenvolvimento curricular, passa a incluir também a gestão de recursos, a mudança organizacional e o desenvolvimento profissional”.

Sendo certo que o leque de capacidades ou competências que o supervisor necessita de possuir se viu alargado, vemos Alarcão (2002) destacar as seguintes: competências interpretativas, competências de análise e avaliação, competências de dinamização da formação e competências relacionais. Todavia, na base dessas competências deverão estar conhecimentos “ao nível das pessoas e da sua actuação em grupo, ao nível da profissão, da organização e do contexto sociocultural e político” (Alarcão 2002: 233-235). Todos estes conhecimentos e competências serão mobilizados no exercício de uma função que a mesma autora classifica de “macroscópica” e que desdobra nas seguintes:

- a) colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e perceber o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários participantes;
- b) colaborar no processo de auto-avaliação institucional e analisar as suas implicações;
- c) criar ou apoiar condições e culturas de formação com predomínio para a formação através da identificação e resolução de problemas específicos da escola numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-acção;
- d) acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos;
- e) colaborar no processo de avaliação do desempenho de professores e funcionários;
- f) dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos”.

A evolução do conceito de supervisão aconteceu paralelamente com um alargamento do campo de atuação dos supervisores, que vai para além do âmbito da formação inicial de professores, passando a ter a ver com o funcionamento de toda a escola, no seu processo de desenvolvimento enquanto organização. O supervisor é alguém que comunga da visão de futuro traçada para a escola e concretizada no seu projeto educativo e que colabora na sua implementação. Nesse sentido, promove processos de formação de agentes, de reflexão, de investigação, de gestão de pessoas e de grupos, de avaliação. É um líder que dinamiza, incentiva, coopera, coordena, ao serviço da qualificação e do desenvolvimento dos agentes e da própria escola. Paralelamente a este leque de tarefas, é também significativo o conjunto de competências que deve possuir e de saberes que deve dominar.

Outra perspetiva da atividade do supervisor na escola é a manifestação de uma forma colaborativa, não avaliadora, de modo que a supervisão não seja reduzida segundo Alarcão e Tavares (2010: 120) a um “mero processo de fiscalização em que o supervisor fora e dentro da sala de aula esquadrinha e inspecciona com um olhar superior a actividade de qualquer outro professor”.

1.4. A supervisão colaborativa

Atualmente fala-se muito de supervisão como um conceito transversal, visando a melhoria da qualidade das escolas.

Na opinião de Alarcão e Roldão (2008: 54), a “noção de supervisão remete para a criação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”.

A evolução verificada no âmbito da supervisão pedagógica e a emergência da sua faceta colaborativa e reflexiva contraria a solidão do professor em busca do seu desenvolvimento pessoal e profissional. De acordo com Alarcão e Roldão (2008: 15), a supervisão “ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento

profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social”. No entanto, Alarcão e Tavares (2010: 116) referem que:

“efectivamente, durante um tempo, a supervisão punha a tónica no factor eficácia de ensino sem tomar em consideração que o professor, sendo um dos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, terá de se sentir verdadeiramente responsável por esse processo e com o poder de arriscar inovações e tomar decisões que lhe advêm de uma reflexão crítica, consciente e comprometida. Para isso, não basta que alguém do exterior lhe venha dizer o que deve e como deve fazer, mas tem de ser ele a descobrir, por si próprio, a melhor forma de actuar e a responsabilidade que lhe cabe no processo. Neste sentido pode e deve ser ajudado. Mas segundo uma perspectiva diferente”.

Deste modo, o conceito de supervisão deixou de ficar confinado a um processo impositivo e dirigista para ser encarado como um processo num *continuum* de parceria, formação e construção do conhecimento profissional.

De acordo com Alarcão e Roldão (2008), a relação que se estabelece entre dois profissionais num processo supervisivo não deve ser encarada como unilateral e diretiva, mas sim como um processo conjunto de (des)(re)construção do conhecimento profissional baseado numa colegialidade horizontal, reflexiva e democrática.

Assim, numa perspetiva transformadora de supervisão, Vieira (2006: 11) refere que “existe um esforço deliberado de democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento, contrário a práticas de dominação e dirigido à busca de libertação e emancipação”. A supervisão assume, desta forma, contornos absolutamente diferentes em relação ao passado assumindo, no panorama educativo português, “(...) a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente” (Ministério da Educação, 2008: 2351). Numa perspetiva horizontal e colaborativa, a supervisão pode assumir, desta forma, um papel de compromisso entre professor e professor, uma vez que dois ou mais professores podem trabalhar conjuntamente, sem existir necessariamente uma relação hierárquica e com cariz avaliativo da supervisão. Neste sentido, Formosinho (2002: 12) defende a ideia de que a:

“supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração

activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado”.

Moreira (2005: 38, 39) contextualiza este tipo de supervisão no panorama educativo português, referindo que o processo de supervisão tem por finalidade ajudar o sujeito em formação

“a construir o seu conhecimento profissional através do desenvolvimento de atitudes e capacidades reflexivas, que lhe permitam tornar-se um profissional progressivamente mais competente e autónomo. Este processo deve ser interactivo, democrático, centrado no sujeito em formação, orientado para a reflexão e investigação e estimulador do estilo pessoal, estando globalmente orientado para o estabelecimento de uma relação de ajuda que se reflecte em atitudes de compreensão empática, implicação directa e aceitação por parte do supervisor”.

Nos nossos dias e segundo Alarcão e Roldão (2008), o conceito de supervisão assume uma dimensão coletiva associada à melhoria da qualidade da escola, reportando-se aos professores na dinâmica das suas interações, na responsabilidade pelo ensino que praticam e pela formação e pela educação que desenvolvem. A supervisão colaborativa, neste contexto, na opinião de (Morais *et al.*, 2003), pretende anular o isolamento pedagógico, (re)conceptualizar conceitos e crenças e preencher algumas lacunas no processo formativo. A colaboração que se estabelece entre supervisor e professor assenta num clima de partilha, num processo contínuo de (re)construção do conhecimento e prática profissionais. A aprendizagem passa, desta forma, a ser bilateral e contínua, permitindo quer ao supervisor, quer ao professor, uma responsabilidade partilhada na construção do conhecimento profissional.

Esta nova conceção de supervisão permite ultrapassar o “isolamento” do professor através de procedimentos baseados na reflexão e experimentação. A este propósito, Sá-Chaves (2000: 128) advoga que a supervisão colaborativa transmite o “alargamento da relação didáctica e dual supervisor-supervisando para uma concepção que admite, como princípio, a importância de outros contributos, de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer que não se reduzem simplisticamente à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe”.

A prática supervisiva encarada como um processo através do qual supervisor e professor se unem para, de uma forma reflexiva e colaborativa, (re)construírem o conhecimento profissional, é assim uma realidade inegável nos dias de hoje, ganhando cada vez mais simpatizantes no panorama educacional.

Esta faceta colaborativa de supervisão coloca a ênfase numa formação contínua, interativa e interpessoal de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional. Esta forma de estratégia de supervisão interpares pressupõe uma relação igualitária e não transmissiva do conhecimento associada a processos de observação, feedback e planificação colaborativa, assentes numa perspectiva comunicativa bilateral e reflexiva. Supervisor e professor partilham contextos, ideias, preocupações, práticas e refletem conjuntamente com vista à melhoria do processo ensino-aprendizagem, ao seu desenvolvimento profissional e pessoal. Tal como referem Alarcão e Tavares (2010: 129), a sua utilização conduz a “(...) um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática, (...) [geradora] de uma atmosfera afectivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos”.

Todavia, e apesar desta nova tendência supervisiva, avessa à rotina e ao desgaste e promotora de ambientes de trabalho construtivos intelectualmente estimulantes (Vieira, 2006) existe, ainda, na opinião de Alarcão e Roldão (2008), uma grande resistência a uma supervisão colaborativa de natureza reflexiva, auto-crítica e horizontal.

2. Desenvolvimento profissional dos professores

O desenvolvimento profissional dos professores é realizado ao longo do seu ciclo de vida profissional, sendo, por isso um desenvolvimento contínuo e está dependente de vários fatores nomeadamente: a vida pessoal e profissional, as políticas e contextos em que o professor se desloca de modo a realizar as suas funções (Day, 2001). A natureza atual do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo ao longo de toda a carreira.

A expressão desenvolvimento profissional quando aplicada aos professores requer uma especificidade, uma vez que as exigências e os desafios que são colocados aos professores são cada vez mais complexos, uma vez que traduzem as mudanças que se estão a verificar nos campos: social, económico, cultural e político.

Para Day (2001: 20-21), a definição de desenvolvimento profissional, envolve

“todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individualmente ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais”.

Segundo esta opinião o desenvolvimento profissional do professor é realizado de acordo com as suas próprias ambições e em diferentes contextos que sofrem alterações e que posteriormente se refletem em cada fase do ciclo de vida profissional. Para Oliveira-Formosinho (1998 *in* Sarmento, 2002: 100), o desenvolvimento profissional é visto 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”. O valor da profissionalidade docente reside no facto de ser dirigida a uma comunidade aprendente.

Nos seus estudos Hargreaves (1998: IX) observou que, para os docentes, o que ocorre na sala de aula está ligado ao exterior e certifica que:

“A qualidade, a amplitude e a flexibilidade do seu trabalho na sala de aula estão estreitamente ligadas ao seu crescimento profissional, à forma como se desenvolvem enquanto pessoas e enquanto profissionais (...) as carreiras as esperanças e sonhos, oportunidades e aspirações, ou a sua frustração também são importantes para o seu empenhamento, entusiasmo e *morale*”.

Segundo Gonçalves (1990 *in* Sarmento, 2002), esta aquisição de desenvolvimento profissional é realizada a nível particular ou em conjunto com a profissionalização, em que um aumento da aquisição de competências pedagógicas e de construção profissional podem-se traduzir no prestígio social da função docente. Através dos seus estudos, Holly (2000 *in* Nóvoa, 2000) concluiu que os professores experientes e professores em início de carreira passaram de um debate sobre o seu método de ensino e de uma escola descritiva para observações introspectivas e reflexivas.

O professor durante o seu percurso profissional participa em atividades formais e informais que impulsionam uma revisão do seu pensamento e ação profissional. Nesta continuidade, é necessário promover o desenvolvimento profissional no sentido de aperfeiçoar a qualidade da aprendizagem profissional, sendo este plano dirigido a todos os professores, independentemente de desempenharem ou não cargos de gestão (Day, 2001).

Para Hargreaves (1994: 17) “a quantidade de tempo que os professores passam longe das tarefas de sala de aula, a trabalhar com colegas ou apenas a reflectir individualmente, é um ponto vital para as questões da mudança, da melhoria e do desenvolvimento profissional”.

Nesta medida existem três cenários de aprendizagem profissional desenhados por Lieberman (1996 *in* Day, 2001) sendo: a instrução direta através de cursos, ou *ateliers*; a aprendizagem na escola através de amizades críticas, de trabalhos em equipa, de investigação-ação; a aprendizagem fora da escola através da elaboração de trabalhos promovendo a mudança. Day (2001) apresenta-nos mais um cenário, a aprendizagem que os professores realizam na sala de aula junto dos seus alunos, onde aprendem a viver, a sobreviver, a desenvolver competências, a crescer e a conhecer-se como profissionais. Assim urge uma melhoria da qualidade da aprendizagem e desenvolvimento

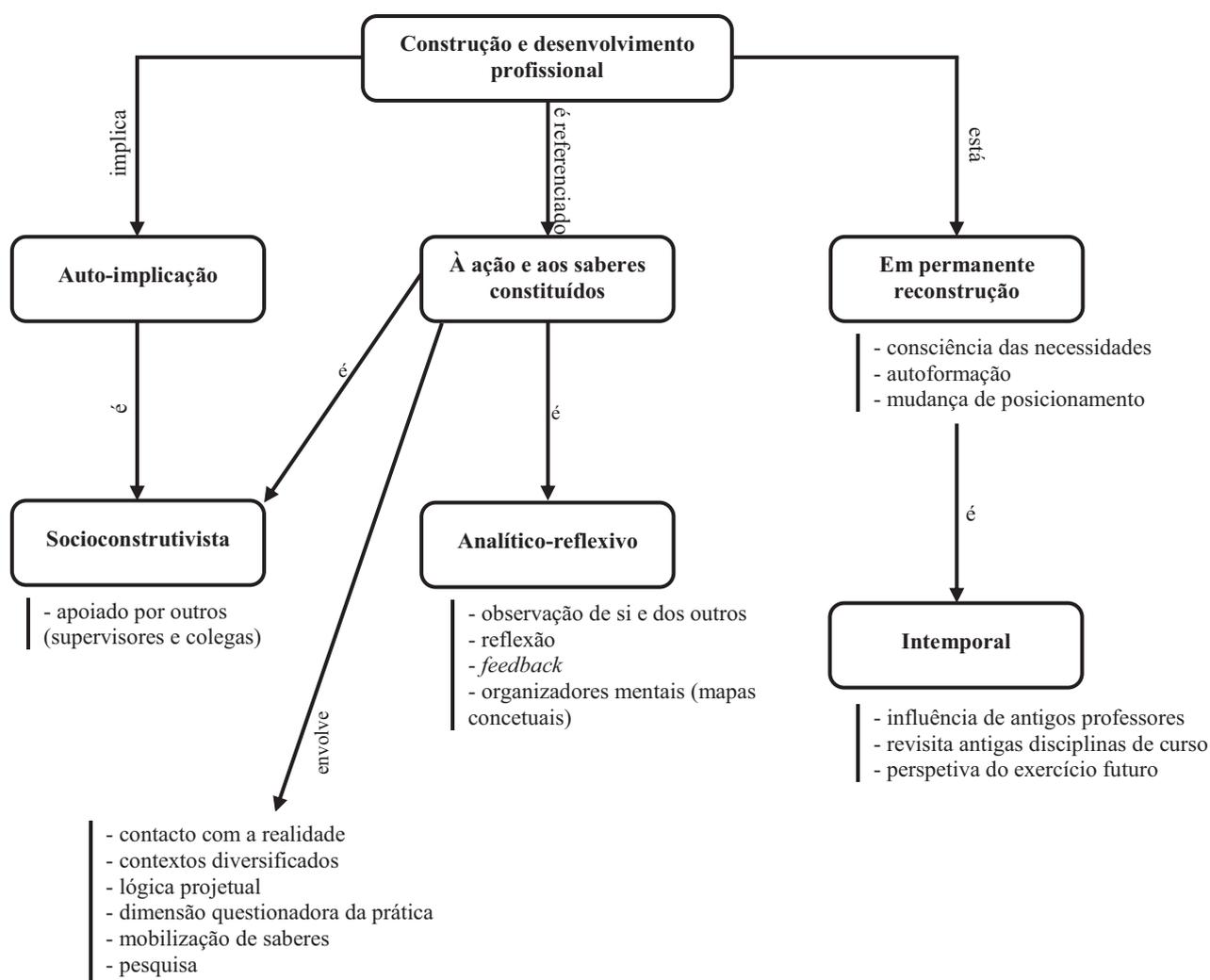
profissionais, tanto a nível das aprendizagens formais como informais, mas numa perspetiva centrada no aprendente, neste caso no professor e que se insere na lógica educativa sugerida por Michael Fullan (2002 *in* Morgado, 2005: 25) “indivíduos, instituições e sociedades que aprendem”.

Um desenvolvimento profissional construído, renovado e aperfeiçoado, perante o empenho e dedicação dum professor, ao longo de 30 ou 40 anos de carreira é com certeza uma obra ambiciosa, um tesouro repleto de riqueza em histórias. Para isso é necessário de acordo com Day (2001: 19)

“estabelecer e manter elevados padrões de ensino; interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidade, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas para os quais as expectativas, em termos de resultados, devem ser apropriadas e aliantes; (...) responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente, com entusiasmo e autoconfiança, dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na sala de aula e na escola”.

Alarcão e Roldão (2008) perspetivam o desenvolvimento profissional como um processo de mudança concetual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista – sistémica, interativa, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação – investigação – ação, considerando que o envolvimento pessoal e a partilha de experiências e saberes são elementos formativos imprescindíveis à construção e desenvolvimento profissional. As autoras apresentam essas dimensões através de um mapa mental representado na Figura 1.

Figura 1 - Processos de construção e desenvolvimento profissional



Fonte: Alarcão e Roldão (2008: 26)

O processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor é na perspetiva de Alarcão e Sá-Chaves (1994: 224), um processo “interactivo, inacabado, dependente do indivíduo e das possibilidades do meio, construtor do saber e da personalidade”.

O desenvolvimento profissional do docente é para Duke (1990), o processo ou processos através dos quais os professores competentes atingem níveis mais elevados de competência profissional, expandindo a compreensão que têm de si mesmos, do seu papel, da sua atividade e da respetiva carreira.

Alguns dos investigadores que se debruçam sobre a temática do desenvolvimento profissional dos professores identificaram quatro

caraterísticas essenciais no processo de desenvolvimento docente: são modificações de comportamento; têm um carácter relativamente permanente; orientam-se de estados menos valorizados para estados mais valorizados e encontram-se relacionados com a idade. A este propósito Soto (1994), defende que as características associadas ao desenvolvimento profissional do professor são:

- a sua implicação na prática docente;
- o seu carácter evolutivo, constante e dinâmico;
- o seu carácter contextual;
- a sua implicação na pessoa;
- o seu carácter integrador de práticas pessoais, curriculares e de ação didática;
- o seu carácter unificador;
- o seu carácter integrador, superando a dicotomia entre teoria e prática.

De acordo com Simões (2002), o desenvolvimento profissional dos docentes consubstancia-se na aquisição de níveis mais elevados de competência profissional, no aprofundamento do conhecimento de si mesmos como pessoas, no seu papel na escola, na comunidade e no contexto em que se inserem e na sua carreira profissional.

A forma como se organizam os processos de aprendizagem é tão importante como os produtos do conhecimento (Holly, 2000 *in* Nóvoa, 2000), uma vez que constitui, na perspetiva de Day (2001: 19-20), “o papel profissional do professor; e o propósito central do desenvolvimento profissional é possibilitar aos professores a realização desse papel dentro dos mais variados contextos em que os professores trabalham e onde tem lugar a aprendizagem”.

O profissionalismo docente está, também, diretamente ligado à perceção que os professores têm da sua atividade referindo-se, neste âmbito, à natureza e ao entendimento do seu trabalho e “a sua prática profissional nunca é totalmente solitária e baseia-se muitas vezes em conversas informais, em

momentos organizados de profissionalização interactiva” (Gather Thurler, 1996, 2000 *in* Perrenoud, 2007: 198).

2.1. O docente de educação especial

Tal como afirma Canário (2007: 146) ser professor, hoje, “implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes que se inscreve numa dinâmica de formação contínua a ser mais entendida como um direito e menos como uma imposição”.

Na ótica de Carrolo (1997: 46) ser professor é uma “actividade complexa cuja finalidade é a produção de «estados de espírito» e a modificação de mentalidades e comportamentos das pessoas, cujas características relevam do agir *comunicacional*. O que caracteriza a prática profissional do professor, comparativamente às outras profissões, não é o agir *instrumental* mas é o agir *comunicacional*”.

Nesta perspetiva, a conceção de que para se ser bom professor basta conhecer os conteúdos a ministrar já não faz sentido. Ao professor não cabe já de acordo com Pereira e Mendes (1997: 309) a “tarefa de instruir ou modelar os comportamentos dos seus alunos com base numa perspectiva «objectivista» desajustada a uma sociedade onde fontes de acesso à informação existem, mas, sobretudo, de criar condições para que estes aprendam e de orientar as suas aprendizagens, numa perspectiva construtivista”. Mais do que instruir, é fundamental a contribuição do professor na construção do cidadão, nas suas diversas vertentes, moral, cognitiva, afetiva e emocional.

A multiplicidade de funções desempenhadas pelo professor de educação especial é considerável e depende não só do profissional em si mas, também, do contexto escolar em que se insere. Em contextos mais rígidos, as funções mantêm a dinâmica tradicional, do apoio direto ao aluno com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Em contextos mais flexíveis, podem surgir soluções assentes em perspetivas criativas, que requerem, um acompanhamento cuidado e que, porventura, envolvem risco acrescido.

As funções e competências atribuídas ao docente de educação especial foram sofrendo transformações ao longo do tempo. Num passado recente a função desenvolvida por este profissional consistia em dar apoio individual ou em pequenos grupos, ao aluno, retirado da sala com o objetivo de apoio e de remediação. Atualmente, pretende-se que o professor de educação especial estabeleça uma relação mais colaborativa com o professor do ensino regular, revelando, uma atitude mais pró-ativa, promovendo a capacidade, por parte da escola, de derrubar barreiras de aprendizagem e de participação.

O docente de educação especial, hoje em dia, e de acordo com Correia (2008: 60) deve prestar um apoio mais indireto (de consultadoria a professores e pais, de cooperação no ensino) do que direto, quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) de caráter permanente.

Assim, de acordo com o mesmo autor, na equipa de programação e intervenção individualizada, o docente de educação especial deve saber:

- modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE;
- propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela;
- alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu;
- estar ao corrente de outros aspectos do ensino individualizado que possam responder às necessidades do aluno”.

E acrescenta, ainda, que no seu desempenho profissional o docente de educação especial deve colaborar com o professor/diretor de turma, efetuar trabalho de consultadoria, efetuar planificações em conjunto com o professor/diretor de turma; trabalhar diretamente com o aluno com NEE em contexto de sala de aula ou sala de apoio, a tempo parcial, se determinado no seu PEI (Programa Educativo Individual). Neste sentido, as funções dos professores de educação especial compreendem o planeamento e desenvolvimento programáticos, implementação do programa, serviços de avaliação e de orientação, ações de supervisão, comunicação e coordenação e ensino direto.

A imagem do professor de educação especial é determinante na aceitação do aluno com necessidades educativas especiais por parte dos docentes do ensino regular.

Em síntese, o professor de educação especial deve ter uma visão global, ter claramente definidos os objetivos e, simultaneamente, orquestrar os pequenos detalhes. Este perfil exige que o profissional manifeste elevado nível de competências profissionais, o que engloba as componentes: técnica e comunicacional.

Os objetivos subjacentes na prática pedagógica do docente de educação especial referidos no ponto 2 do art.º 1º do Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro são:

- 1) Promover a inclusão educativa;
- 2) Proporcionar acesso e sucesso educativo;
- 3) Desenvolver a autonomia;
- 4) Criar estabilidade emocional;
- 5) Propiciar igualdade de oportunidades;
- 6) Preparar para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional;
- 7) Promover a transição da escola para o emprego.

No art.º 2º do mesmo documento legislativo pode ler-se que os princípios orientadores que regem o professor de educação especial são:

- 1) Justiça e solidariedade social;
- 2) Não discriminação e combate à exclusão social;
- 3) Igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo;
- 4) Participação dos Encarregados de Educação;
- 5) Confidencialidade da informação.

No mesmo documento e mais especificamente o artigo 7º e 28º referem que ao docente de educação especial compete “leccionar as áreas curriculares específicas (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e actividade motora adaptada), bem como os conteúdos conducentes à

autonomia pessoal e social dos alunos, definidos no currículo específico individual. É, ainda, da responsabilidade destes docentes o apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e de tecnologias de apoio”.

A Declaração de Salamanca (1994) realça também a necessidade de repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas.

Em Portugal, a formação do professor de educação especial decorre sempre após uma formação inicial para o ensino, seguida de profissionalização e com, pelo menos, cinco anos de experiência na docência.

O regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário foi aprovado pelo Decreto-Lei N.º 95/97, de 23 de Abril. Neste âmbito, a formação especializada foi definida como sendo uma formação acrescida, “proporcionada e certificada pelas instituições de ensino superior, que habilita os docentes para o desempenho de cargos, actividades e funções especializadas no sistema educativo”.

O perfil de formação definido para o docente de educação especial prevê como objetivos a qualificação para o exercício das funções de apoio de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais. As competências a desenvolver passam por áreas de intervenção, de formação, de supervisão, de avaliação e de consultadoria.

A este propósito, Sanches (1995: 35) advoga que é imprescindível uma formação que opte por um modelo de professor-investigador, quebrando-se assim a “distância entre a teoria e a prática e [que encoraje] os professores a tornarem-se práticos de resolução de problemas”. A autora refere, ainda, que a metodologia aplicada na formação, com recurso a um formato que enfatize o

trabalho colaborativo, e o suporte teórico-prático em contexto são cruciais na formação de qualquer professor.

Em suma, as competências pessoais, de disponibilidade para com o *Outro*, bem como as competências comunicacionais, de trabalho em equipa e de colaboração, de participação positiva nas reuniões, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes positivas face à diferença, são Indispensáveis. Mas o saber ouvir, o saber ser, o saber compreender e saber esperar o momento mais apropriado para intervir, conjugado com determinação são, igualmente, condições singulares para a promoção de um ambiente propício à promoção de uma escola aberta a todos, sem exceção. Sendo que, as características pessoais e profissionais contribuem para um trabalho muito diversificado, em áreas distintas.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo é apresentada a opção metodológica adotada, os objetivos do estudo, o faseamento da investigação através da apresentação de um cronograma de atividades, a amostra e por último os instrumentos utilizados para a recolha dos dados que passamos de seguida a descrever.

1. Opção metodológica

“Cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho”

(Quivy & Campenhoudt, 2003: 120).

O estudo que apresentamos centra-se na recolha de opiniões com a finalidade de conhecer e analisar as perceções de docentes de educação especial, no que diz respeito à importância que este grupo de docentes atribui à supervisão colaborativa no seu desenvolvimento profissional.

Este estudo que se enquadra no âmbito da supervisão pedagógica insere-se num quadro de investigação de natureza descritiva/interpretativa e numa abordagem predominantemente qualitativa. Centra-se sobretudo em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados, sem prejuízo de, sob o ponto de vista metodológico, recorrer a procedimentos estatísticos para maior evidência e reforço do sentido e significado desses mesmos dados, designadamente dos que serão recolhidos através do inquérito por questionário. Assume-se, assim, a lógica de *continuum* metodológico, preconizada por Huberman e Miles (1991), uma vez que, procedimentalmente, não existe oposição entre dados tratados qualitativa e quantitativamente, considerando que estas perspetivas se apoiam mutuamente. Assim sendo, após reflexão acerca dos métodos e técnicas de

investigação a usar, fomos conduzidos à simultaneidade complementar da sua utilização, no plano metodológico.

A investigação qualitativa é descritiva e como tal, a descrição deve ser rigorosa e derivar diretamente dos dados obtidos. No que diz respeito à investigação descritiva, Carmo e Ferreira (1998: 213) defendem que:

“Esta área de trabalho implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. (...) Os dados numa investigação descritiva são normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário, a realização de entrevistas ou recorrendo à observação de situação real”.

A investigação qualitativa tem por base uma perspetiva hermenêutica interpretativa, isto é, pretende a compreensão dos fenómenos educativos, a partir da indução. Realiza-se com as pessoas e não sobre as pessoas, adotando o investigador um papel real dentro do grupo ou da instituição e sendo ele o principal instrumento de pesquisa, assumindo uma postura compreensiva face ao conhecimento da realidade.

De acordo com Pacheco (1995: 17), a investigação qualitativa proporciona aos investigadores “um conhecimento intrínseco aos próprios conhecimentos possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que está sempre presente, pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação dos dados”.

A estratégia de investigação adotada segue a metodologia de *estudo de caso* que, de uma maneira geral, se fundamenta nos pressupostos e propósitos da investigação interpretativa é, na opinião de Ponte (1994: 2), é definida como

“uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno”.

O estudo de caso, na opinião de Lüdke e André (1986), tem de ser bem delimitado, com contornos claramente definidos no desenrolar do estudo, uma vez que nos vai permitir a recolha de dados sobre algo único e particular. Para Sousa e Baptista (2011), o estudo de caso é um estudo de uma entidade bem definida, um caso que é único, específico, diferente e complexo. Para Stake

(2009) um estudo de caso é igualmente o processo de aprendizagem sobre “o caso” e o produto da nossa aprendizagem.

Cada estudo de caso, de acordo com Patton (1990), permite-nos perceber que o caso é único e considerado uma entidade holística, entendida como uma manifestação idiossincrática do “fenómeno” de interesse.

Yin (citado por Carmo e Ferreira, 1998: 216) define um estudo de caso como uma abordagem empírica que “investiga um fenómeno atual no seu contexto real; quando, limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual, são utilizadas muitas fontes de dados”.

Embora os métodos de recolha de dados mais comuns num estudo de caso sejam a observação e as entrevistas, nenhum método pode ser rejeitado. O estudo de caso emprega vários métodos escolhidos de acordo com a tarefa a ser cumprida.

Assim, no nosso estudo procedemos a:

- análise da literatura acerca da temática em estudo para melhor definir e enquadrar o estudo empírico;
- construção/elaboração de um inquérito por questionário piloto direcionado a docentes de educação especial para valorar o conteúdo e redação de cada item;
- (re)construção de um inquérito por questionário direcionado a docentes de educação especial;
- preparação e construção de um guião de entrevista semiestruturado direcionado a dois docentes que exercem funções na sala de educação especial numa Escola Básica de 2º e 3º Ciclos, do distrito do Porto;
- análise dos resultados obtidos no preenchimento do questionário piloto;
- análise dos resultados obtidos no preenchimento do questionário;
- análise do conteúdo das duas entrevistas realizadas.

2. Objetivos do estudo

Tendo em consideração o objeto de estudo e a sua natureza, constituem-se como objetivos do presente trabalho:

- refletir sobre modelos e práticas supervisivas;
- verificar práticas colaborativas em contexto de sala de educação especial de uma escola EB 2/3;
- potenciar a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no trabalho colaborativo;
- identificar fatores de constrangimento e de facilitação da prática de supervisão colaborativa na sala de educação especial.

3. Faseamento da investigação

O presente estudo decorreu ao longo do ano letivo 2011/2012. Para uma melhor visualização das diferentes fases do projeto foi elaborado um cronograma que apresentamos de seguida na Tabela 1.

Tabela 1 - Faseamento da Investigação

Atividades	outubro/ dezembro 2011	fevereiro 2012	março 2012	abril 2012	maio 2012	junho 2012	julho 2012	agosto 2012	setembro 2012
Consciencialização da problemática									
Definição da temática investigativa									
Pesquisas bibliográficas									
Elaboração do esquema organizador da investigação									
Construção dos instrumentos de recolha de dados (inquérito por questionários e guião de entrevista)									
Aplicação dos instrumentos de recolha de dados					Pré- teste				
Tratamento da informação recolhida									
Redação do projeto									

4. Amostra

Este estudo envolve uma amostra em pequena escala (Bodgan e Biklen, 1994) de apenas cinquenta e dois docentes de educação especial, que lecionam em diferentes agrupamentos de escolas.

A seleção da amostra não teve como objetivo ser representativo de uma determinada população ou universo, dada a limitação de tempo para a concretização deste estudo, mas antes auscultar, conhecer e analisar as percepções, crenças e representações de docentes de educação especial, nomeadamente no que diz respeito à importância da supervisão colaborativa no seu desenvolvimento profissional.

Trata-se de uma amostra não probabilística – amostra por conveniência, uma vez que foram inquiridos um grupo mais acessível de docentes de educação especial (colegas de trabalho e amigos e conhecidos dos mesmos que lecionam em diferentes agrupamentos de escolas).

5. Instrumentos de recolha de dados

Partindo do pressuposto de que qualquer metodologia só consegue ganhar consistência se tiver a constituí-la instrumentos, técnicas e procedimentos que a suportem e lhe deem um conteúdo próprio, privilegiámos como instrumentos fundamentais as pesquisas bibliográficas na qual assentou todo o corpo teórico e concetual do nosso estudo. Numa fase posterior e já numa abordagem empírica, o inquérito por questionário e a entrevista destinados a docentes de educação especial.

5.1. Pesquisas bibliográficas

A nossa pesquisa bibliográfica passou por uma análise documental nomeadamente, legislação referente à supervisão pedagógica e procura de literatura relacionada com a problemática a estudar, uma vez que a leitura como método de recolha de informação pode ser de extrema importância,

nomeadamente na seleção de textos e de autores a consultar, para que estes sejam relevantes dentro do tema a estudar, tais como:

- procura de leituras relacionadas com o problema da investigação;
- seleção das leituras que pareçam pertinentes de acordo com a nossa problemática;
- recolha de textos com opiniões contraditórias sobre a mesma temática para posterior confrontação;
- reflexão sobre as leituras efetuadas.

5.2. Inquérito por questionário

Ao utilizarmos o inquérito por questionário como um dos instrumentos de recolha de dados, considerámos algumas das suas vantagens, nomeadamente economia de tempo, maior número de pessoas inquiridas, maior liberdade nas respostas, mais segurança e mais uniformidade na avaliação.

Para Carmo e Ferreira (1998), o questionário é um instrumento com vantagens de padronização, autonomia e rapidez na recolha de informação.

A inquirição por questionário possibilita o tratamento de um conjunto de dados e numerosas análises de correlações. No entanto, Quivy e Campenhoudt (2003: 190), não deixam de nos alertar para o “carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo”, indicando que deve ser respeitado o rigor na escolha da amostra, formulação clara e inequívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das questões e o universo de referência dos inquiridos, transmissão de confiança e de credibilidade.

Na opinião de Ghiglione & Matalon (2005: 14,15) o inquérito por questionário é “uma técnica relativamente simples de aplicar e de ser praticamente o único método que podemos, se necessário, aplicar em grande escala, escolhendo os indivíduos”. Ainda na opinião dos autores supra citados, os inquéritos “são todas as formas de interrogar indivíduos tendo em vista uma generalização”. Todavia, tratando-se de um estudo de caso e dadas as características de que este estudo se reveste, nomeadamente por se tratar de

uma abordagem predominantemente qualitativa, não é nossa intenção chegar a generalizações, mas tão somente auscultar para compreender as opiniões de um grupo de docentes de educação especial acerca da importância da supervisão colaborativa.

Também Gil e Rodriguez (1999: 128) consideram o inquérito por questionário a técnica adequada para chegar ao conhecimento de “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”

No nosso estudo, para a construção do questionário, com base nos objetivos da investigação e revisão bibliográfica efetuada, estabelecemos as seguintes dimensões de análise: caracterização pessoal e profissional; importância da supervisão colaborativa; práticas colaborativas; supervisor; TIC no trabalho colaborativo e identificação de fatores de constrangimento e de facilitação subjacentes à prática de supervisão colaborativa, que tiveram como objetivo conhecer as concepções de docentes de educação especial face à importância da supervisão colaborativa no seu desenvolvimento profissional.

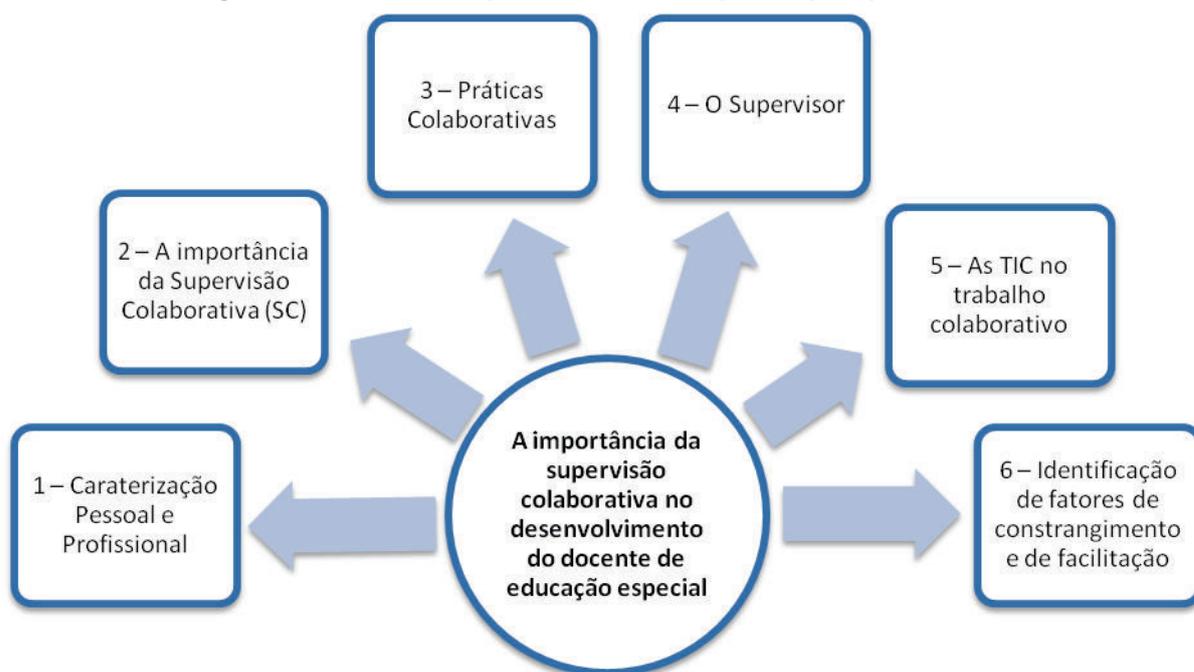
Seguindo a lógica de Bravo & Eisman (1998) que defendem que antes da aplicação do questionário ao grupo a que se destina, se efetue um “estudo piloto”, efetuou-se um pré-teste que incluiu a divulgação *online* do questionário piloto, constituído por seis questões de opinião (Anexo I). Este pré-teste foi aplicado no mês de maio de 2012, a nove docentes de educação especial que não fizeram parte da amostra da versão definitiva do questionário, mas com características idênticas e teve como objetivo valorar o conteúdo e redação de cada item relativo às diferentes dimensões do inquérito por questionário.

Entre os diferentes métodos utilizados para estimar a fiabilidade de um questionário aplicado numa pesquisa salienta-se o coeficiente *alpha de Cronbach*, sobre o qual reside a confiança da maioria dos investigadores. Este método mede a correlação entre as respostas presentes num questionário através da análise das mesmas dadas pelos inquiridos, apresentando uma correlação média entre as questões. Quanto maior a correlação entre as respostas, maior será o valor do *alpha de Cronbach*. De acordo com alguns investigadores, um bom valor do α será 0,70 ou superior (Maroco, 2006).

Este pré-teste, realizado no mês de maio, tendo por base o coeficiente *alpha de Cronbach*, permitiu-nos concluir que existe uma boa correlação entre as respostas presentes no questionário, obtendo um valor de α igual a 0,816 (Anexo II). A análise anterior teve por base o *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* por ser uma excelente “ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados” (Pereira, 2003: 8).

Posteriormente e depois da validação, foram efetuadas pequenas alterações ao questionário piloto, sobretudo ao nível do texto de apresentação, transformando-se na versão definitiva (Anexo III) e cuja estrutura se encontra esquematizada de acordo com as seguintes dimensões (Figura 2).

Figura 2 - Estrutura esquematizada do inquérito por questionário



A versão definitiva do inquérito por questionário compreende um texto de apresentação claro e sincero, de forma a permitir que os inquiridos conheçam a finalidade da investigação e o uso a dar aos dados bem como a proteção e garantia da confidencialidade dos mesmos. Nesta linha de pensamento, Tuckman (2000: 343) advoga que na administração do questionário “o inquirido deve ser informado do objectivo da investigação; protecção a conceder ao

sujeito; o endosso e aprovação do estudo; a legitimidade do investigador; a oportunidade para o esclarecimento; bem como o pedido de cooperação”.

Na nossa investigação, o inquérito por questionário é composto por um conjunto de afirmações, agrupadas em seis dimensões, cujo conteúdo das respostas foram tratadas estatisticamente. As cinco primeiras encontram-se subdivididas em subdimensões, num total de vinte e nove. Estas foram redigidas sob a forma de afirmações que solicita um tipo de resposta numa escala de Likert que varia entre “Concordo”; “Concordo Parcialmente”; “Sem Opinião”; “Discordo Parcialmente”; “Discordo”, uma vez que pretendemos que as respostas dos sujeitos inquiridos expressem perceções ou opiniões (Lessard-Hébert *et al*, 1994) sobre a importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do docente de educação especial.

A sexta dimensão, na qual os inquiridos podem expressar a sua opinião livremente, também se encontra dividida em duas subdimensões, por julgarmos que estas ofereciam maiores condições de liberdade de expressão escrita. Na opinião de Gil e Rodriguez (1999: 131) a principal vantagem das questões abertas é “a de não forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas”. As respostas a estas subdimensões foram sistematizadas em categorias, em função da respetiva análise de conteúdo que consideramos, tal como defende Vala (2001), particularmente útil, uma vez que não seria possível antecipar todas as formas de expressão que podem assumir as representações dos sujeitos inquiridos.

A recolha e tratamento dos dados do inquérito por questionário possibilitou-nos a conjugação de análises quantitativas com análises qualitativas, o que nos pareceu ser esta opção a mais adequada, em virtude das opiniões proporcionadas pela análise quantitativa poderem ser complementadas, de algum modo, pela análise qualitativa.

Para se proceder ao tratamento dos dados recolhidos através dos inquéritos estes foram sujeitos a uma análise quantitativa, utilizando o Office *Excel 2007*, que é um programa informático desenvolvido e distribuído pela Microsoft. Trata-se de um *software* que serve para facilitar a gestão de vastos

conjuntos de informação que envolvam principalmente o cálculo de dependências entre os dados.

Este inquérito foi concebido de modo a obter não só informações acerca da caracterização pessoal e profissional de docentes de educação especial, mas também abordar quatro grandes conjuntos de tópicos referentes aos seguintes temas: “A importância da supervisão colaborativa”; “Práticas Colaborativas”; “O Supervisor”; “As TIC no trabalho colaborativo” e ainda um convite para uma reflexão acerca de fatores de constrangimento e de facilitação que possam estar subjacentes à prática de supervisão colaborativa. Pensámos que através deste método obteríamos, de forma mais clara e contextualizada, as informações que nos propúnhamos. Pareceu-nos também que, desta forma, apresentávamos aos inquiridos um instrumento caracterizado pela facilidade com que estes pudessem exprimir as suas opiniões acerca da temática em estudo.

Para a criação e aplicação do inquérito por questionário foi usada a ferramenta *Google Docs* pelas vantagens que apresenta, nomeadamente no seu aspeto mais apelativo; no funcionamento inteiramente *online* permitindo, deste modo, que o questionário fosse distribuído a um elevado número de inquiridos, num curto espaço de tempo e com facilidade no preenchimento do formulário, mantendo o anonimato. Esta ferramenta permite ainda armazenar todas as respostas dos inquiridos numa folha de *Excel* para posterior análise dos dados.

No processo de divulgação do questionário foi muito importante a colaboração de colegas da nossa equipa de trabalho que, não só responderam ao inquérito, como disponibilizaram o mesmo a outros docentes de educação especial seus conhecidos e que lecionavam noutros agrupamentos de escolas.

O preenchimento do inquérito, por parte dos docentes, decorreu entre o mês de junho e a primeira quinzena de julho de 2012.

5.3. Entrevista

“A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas (...) com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações”

(De Ketele, 1999: 18)

Como já referimos, para além do inquérito por questionário de que nos servimos na recolha dos dados, utilizámos a técnica da entrevista, dirigida a dois docentes de educação especial. Ao recorrermos à entrevista tivemos em conta o facto de esta apresentar algumas vantagens: maior flexibilidade, oferecer uma melhor oportunidade para avaliar atitudes do entrevistado, dar oportunidade para obter dados relevantes, não constantes de fontes documentais e informações mais precisas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 134), a entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Na opinião dos autores Lakatos & Marconi (1991) a entrevista, pode-se definir como um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinados assuntos, mediante uma conversa de natureza profissional. Deste modo, numa entrevista é estabelecida uma relação entre o entrevistador e o entrevistado que visa a obtenção de informação para a investigação, que permite a descrição dos fenómenos.

Na literatura encontram-se várias definições de entrevistas. Para Cohen e Manion (1990), nas entrevistas os papéis do investigador e do investigado podem deferir conforme a finalidade da entrevista mas todas se resumem, geralmente à procura de informação por parte de um e no dar informação por parte do outro. Bogdan e Biklen (1994), por sua vez, definem a entrevista como sendo uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra.

Para Rodriguez *et al.* (1999), a entrevista tem diferentes funções conforme o objetivo a que se destina: obter informação de indivíduos ou de grupos; saber sobre certos aspetos da sua conduta; opiniões, sentimentos, comportamentos ou exercer efeito terapêutico.

Contudo, quando falamos de entrevistas não há uma só teoria que lhe seja subjacente, porque os há de diferentes tipos e, a sua prática exige o recurso a diferentes técnicas. Para os autores Ghiglione & Matalon (2005), realizar uma entrevista é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização. Sendo que, para Tuckman (2000), a recolha de dados qualitativos com recurso a entrevistas pode ser posta em prática de quatro modos:

- Entrevista de conversa informal;
- Modelo de entrevista aberta;
- Entrevista fechada ou de resposta fixa;
- Entrevista semiestruturada.

Já Ghiglione & Matalon (2005), diferenciam três tipos de entrevistas:

- Não diretivas (livres)
- Semidiretivas
- Diretivas ou estandardizadas

Por conseguinte, os dados para o nosso estudo foram recolhidos através de entrevista semiestruturada. Segundo Quivy & Campenhoudt (2003), este tipo de entrevista é a mais utilizada quando se pretende analisar o sentido que os sujeitos dão a problemas específicos, como sejam os pontos de vista e as representações face a uma situação em particular.

De acordo com Ghiglione & Matalon (2005), a elaboração do guião é um ponto essencial nas entrevistas semiestruturadas, pois é ele que orienta o entrevistado para as questões essenciais do problema do estudo. O modo como as questões são formuladas é essencial para o sucesso ou insucesso da entrevista. Elas devem ser estruturadas de forma clara e neutra, havendo o cuidado de não induzir as respostas nem facultar associações, de modo a que

as respostas espelhem o processo individual de reflexão, simultaneamente, devem ser evitadas questões dicotômicas pois estas limitam a expressão do entrevistado.

Tendo como ponto de partida o percurso teórico construído e os objetivos do estudo, as questões de maior relevo serão as de valor/opinião, uma vez que pretendemos auscultar opiniões, perspectivas e entendimentos relativamente à importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do docente de educação especial.

A entrevista foi suportada por um guião (Anexo IV), de natureza flexível, de modo a que, por um lado servisse os objetivos propostos e, por outro, nos auxiliasse na condução da entrevista aquando nos reuníssemos com os entrevistados para recolher informações necessárias à operacionalização da nossa investigação.

O guião que nos serviu de base para a concretização da entrevista é constituído por oito blocos temáticos. O *Bloco A* corresponde à caracterização geral dos entrevistados nomeadamente os dados biográficos (idade e género). No *Bloco B* procedemos à realização de uma breve caracterização sobre o percurso pessoal/profissional dos entrevistados. Neste sentido recolhemos dados sobre os anos de serviço na totalidade e na educação especial, situação profissional e investimento profissional. Os blocos seguintes prendem-se com a recolha de dados para o tema central do nosso estudo:

- *Bloco C* – estilos de supervisão – colher perceções sobre práticas supervisivas na educação especial;
- *Bloco D* – práticas colaborativas – recolher opiniões sobre a posição dos entrevistados relativamente à colaboração interpares no âmbito da educação especial;
- *Bloco E* – conceção pessoal da problemática – que tem como objetivo caracterizar as conceções dos professores sobre as práticas de supervisão colaborativa, bem como fatores de constrangimento e de facilitação que lhe poderão estar subjacentes;

- *Bloco F* – tecnologias da informação e da comunicação – aferir se existem benefícios na utilização das TIC no trabalho colaborativo em educação especial;
- *Bloco G* – estratégias – identificar a opinião dos sujeitos relativamente a estratégias para otimizar a supervisão colaborativa.
- *Bloco H* – pretendemos conhecer propostas para potenciar a supervisão colaborativa no âmbito da educação especial.

Na formulação das questões para estes temas considerámos sempre a possibilidade de serem flexíveis para que cada entrevistado pudesse expor as suas convicções sem constrangimentos.

Antes de procedermos à implementação do guião de entrevista efetuámos, de modo informal, um teste preliminar com esse mesmo guião a duas docentes de educação especial que não figuraram entre os entrevistados e que se disponibilizaram para o realizar. Uma vez que não foi necessário fazermos ajustes ao referido guião demos início às entrevistas que decorreram na segunda quinzena do mês de maio de 2012.

Optámos, ainda, por um formato de entrevista em que os sujeitos respondessem todos às mesmas questões, de modo a aumentar a possibilidade de comparar respostas e facilitar a tarefa de organização e análise de dados (Tuckman, 2000).

Toda a sua organização passou por um contacto prévio, efetuado diretamente pela investigadora com os docentes, onde, para além de serem explicados os objetivos do nosso estudo, se estabeleceu a data da mesma e foi garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

As entrevistas realizadas aos dois docentes tiveram a duração aproximada de sessenta minutos cada, decorreram na sala de educação especial de uma escola dos 2º e 3º ciclos sede de um agrupamento de escolas, do distrito do Porto, onde os docentes desempenham funções num ambiente calmo, acolhedor e o mais privado possível, uma vez que na opinião de Ruquoy (1997), o local da entrevista deve ser adequado para facilitar ao entrevistado a expressão do seu ponto de vista, deve ser isolado e acolhedor para que o entrevistado se sinta à vontade.

De acordo com o que tinha sido previamente definido com os entrevistados, as entrevistas foram processadas diretamente no *Microsoft Office Word*. Os textos resultantes das entrevistas encontram-se no Anexo V e no Anexo VI.

Para facilitar o tratamento dos dados, as entrevistas foram codificadas com a letra E seguida de um número correspondendo à ordem por que foram realizadas.

A informação recolhida através das duas entrevistas foi sujeita a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2008: 44) se constituiu como “um conjunto de técnicas de análise” que visam obter indicadores, através de procedimentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, que possibilitem segundo o mesmo autor a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens”. Estas conclusões baseiam-se em indícios como tema, palavra, etc.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003: 81) a análise de conteúdo tem uma “função essencialmente heurística, isto é, serve para a descoberta de ideias e de pistas de trabalho”.

Na opinião de Ghiglione e Matalon (2005) a análise de conteúdo, é uma técnica utilizada para tirar conclusões através da identificação sistemática e objetiva das características de uma mensagem.

No entender de Bardin (2008), o processo de análise de conteúdo envolve três fases:

i) A pré-análise: que organiza a disposição de todo o material com o propósito deste ser analisado, resultando na sistematização das ideias até se chegar a um plano de estudo.

ii) Exploração dos dados: é uma etapa extensa da fase da codificação, que segundo o mesmo autor é o processo no qual os dados brutos são transformados e associados em unidades que possibilitam a descrição das características do conteúdo.

iii) Tratamento e interpretação dos resultados conseguidos.

Este mesmo autor, lembra-nos que a categorização é uma operação que classifica os dados essenciais de um conjunto por diferenciação e,

posteriormente, por reagrupamento de acordo com o género e com os critérios determinados.

De acordo com Vala (2001), a análise de conteúdo prevê a definição de três unidades: *i*) unidade de registo – segmento que se caracteriza colocando-o numa categoria; *ii*) unidade de contexto – segmento mais largo que o investigador analisa quando descreve a unidade de registo; *iii*) unidade de enumeração – unidade em função da qual se quantifica.

No processo de análise de conteúdo Bardin (2008) refere que a categorização pode ser: semântica, originando as categorias temáticas; sintática, as categorias surgem em função dos verbos e adjetivos presentes no discurso; lexical, classifica as palavras segundo o seu sentido; expressiva, determinando as categorias em função das mudanças da linguagem.

Para Vala (2001), o processo de categorização ou de sistema categorial, é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, de seguida, reagrupá-las segundo critérios previamente definidos. Estas categorias expressam-se nas entrevistas através das palavras, das frases e das unidades temáticas que evidenciam cada uma das categorias (unidades de registo) e em que contexto (unidades de contexto).

Na opinião de Bardin (2008), a unidade de registo é a unidade de significação que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidades de base, visando a categorização e/ou frequência, em que substancialmente são utilizadas quer a palavra, quer o tema. No nosso estudo, a unidade de registo utilizada foi o tema, ou seja remetem-se aos excertos de entrevista retirados que ajudam a perceber as respetivas categorias que foram definidas *a priori*.

Segundo o mesmo autor, as categorias, devem obedecer a determinados princípios; exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade e produtividade. A exclusão mútua remete para o facto de o mesmo conteúdo não poder ser classificado, simultaneamente, em duas categorias diferentes, a homogeneidade diz-nos que, é preciso haver só uma dimensão na análise, por pertinência entende-se que as categorias devem estar orientadas para os objetivos da pesquisa e para as suas questões

norteadoras. No que diz respeito à objetividade e produtividade, considera-se que, a partir de uma boa e clara definição das categorias se incorre menos no risco de haver distorções devido à subjetividade de quem analisa e que a produtividade se orienta para a qualidade dos resultados obtidos, das inferências produzidas, em suma, da utilidade do investimento realizado.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados obtidos na sequência da aplicação dos procedimentos que nos propusemos seguir e que delineámos no capítulo anterior referente à metodologia. Mantivemos como linha orientadora do nosso percurso a questão de partida que fez despoletar este projeto, ou seja, “De que modo o trabalho colaborativo no âmbito das relações interpessoais em contexto superviso, contribui para o desenvolvimento profissional do docente de educação especial”. Com este estudo procurámos conhecer as perceções de cinquenta e dois docentes de educação especial, auscultando-os acerca da importância desta prática supervisiva no seu desenvolvimento profissional.

Assim sendo, e consideradas as diversas fases de recolha de dados anteriormente realizadas, iremos proceder à análise dos mesmos em duas etapas distintas: a primeira relativa aos questionários e a segunda, às entrevistas. Quanto à primeira etapa analisaremos as respostas obtidas, recorrendo à estruturação de tabelas e gráficos sistematizados, de modo a permitir uma leitura mais imediata e clara dos dados recolhidos. Relativamente à segunda etapa procuraremos, através da análise das entrevistas, onde estas foram organizadas numa tabela para facilitar e proporcionar uma melhor leitura, conhecer as opiniões de cada um dos entrevistados.

1. Inquérito aos docentes de educação especial

O objetivo de um inquérito por questionário é, de acordo com Bell (2004: 25-26), “obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações”. Neste caso pretendíamos auscultar docentes de educação especial acerca da importância da supervisão colaborativa no seu

desenvolvimento profissional e também identificar fatores de constrangimento e de facilitação subjacentes a este modelo de prática supervisiva.

A recolha de elementos, por aplicação do inquérito por questionário, incidiu em cinquenta professores de educação especial, cujo perfil pessoal e profissional apresentámos através de uma tabela de frequência – Tabela 2.

Tabela 2 - Caracterização Pessoal e Profissional dos inquiridos

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL		Nº DE INQUIRIDOS	PERCENTAGEM DE INQUIRIDOS
Género	Masculino	10	20%
	Feminino	40	80%
Idade	Mais de 45 anos	27	54%
	De 30 a 45 anos	22	44%
	Menos de 30 anos	1	2%
Habilitações Académicas	Licenciatura	7	14%
	Pós-Graduação	28	56%
	Mestrado	15	30%
Tempo de serviço	Menos de 5 anos	2	4%
	De 5 a 10 anos	9	18%
	De 11 a 20 anos	16	32%
	Mais de 20 anos	23	46%
Tempo de serviço na Educação Especial	Menos de 5 anos	20	40%
	De 5 a 10 anos	13	26%
	De 11 a 20 anos	12	24%
	Mais de 20 anos	5	10%
Tempo de serviço no agrupamento	Menos de 5 anos	23	46%
	De 5 a 10 anos	16	32%
	De 11 a 20 anos	9	18%
	Mais de 20 anos	2	4%
Situação profissional	Professor(a) Contratado(a)	16	32%
	Quadro de agrupamento	31	62%
	Outra	3	6%

Pela análise efetuada à primeira Dimensão do inquérito por questionário – *Caracterização Pessoal e Profissional*, mais especificamente, no que diz respeito ao género, os resultados revelam um claro predomínio do género feminino, com 80% do total dos sujeitos. No que diz respeito à idade dos sujeitos inquiridos o grupo etário com mais de 45 anos apresenta valores

superiores mais significativos, com 54% em oposição a 2% para os sujeitos com idade inferior a 30 anos. Com apenas 44% encontram-se os sujeitos na faixa etária de 30 a 45 anos.

Ao analisarmos as habilitações académicas, a pós-graduação é o grau académico com maior incidência, representando 56% dos sujeitos, 30% dos professores fizeram o mestrado e 14% possuem o grau de licenciatura. Nos últimos anos, verificou-se um forte incremento, no número de professores que procuravam uma formação acrescida, que lhes conferisse um grau superior (mestrado ou doutoramento), não só pelo gosto em acrescentar os seus conhecimentos, mas também pelas vantagens que trazia, até ao presente, em termos de progressão na carreira. Se à percentagem de 30% de professores com mestrado juntarmos 56% com pós-graduação verificamos que este movimento, provavelmente, também se fez sentir neste grupo de docentes.

No que diz respeito ao tempo de serviço registam-se valores sensivelmente mais elevados para os grupos que se situam com mais de 20 anos, 46% dos sujeitos, e 32% dos sujeitos de 11 a 20 anos de serviço. O grupo que apresenta valores inferiores, 4%, corresponde aos sujeitos com menos de 5 anos de tempo de serviço.

Quanto ao tempo de serviço na educação especial, 40% dos sujeitos possuem menos de 5 anos, por oposição a 10% de sujeito que pertencem ao grupo de educação especial há mais de 20 anos.

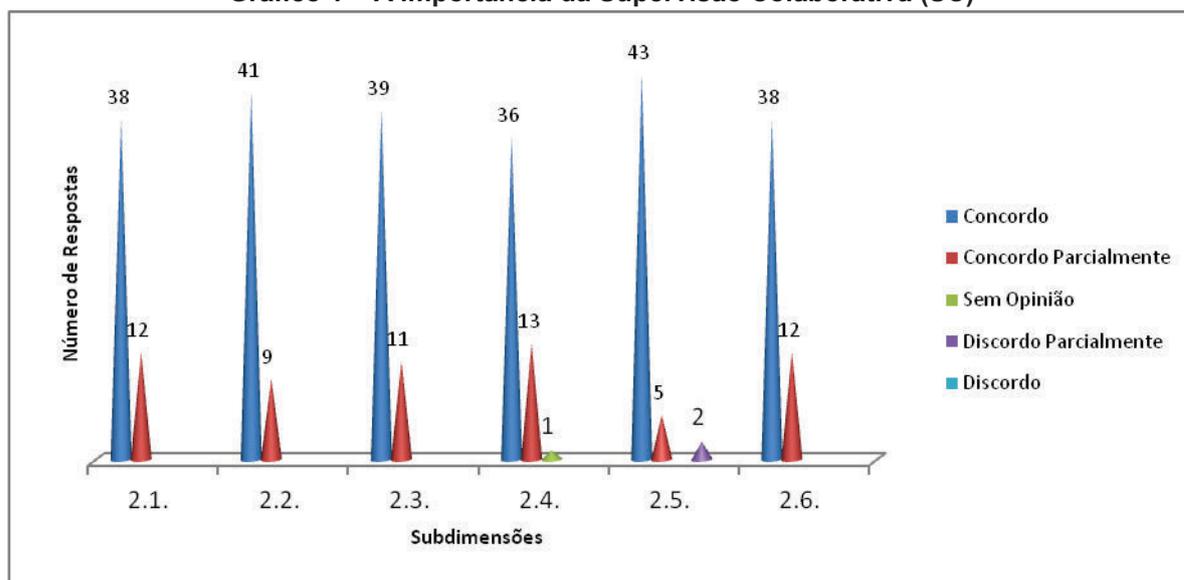
Estes resultados permitem-nos concluir que estamos perante um corpo docente com alguma experiência na docência em geral mas com menos de cinco anos de experiência em educação especial.

No tempo de serviço no agrupamento verifica-se que grande parte dos inquiridos, 46% apresenta menos de 5 anos contrapondo com 4% que há mais de 20 anos exerce funções docentes no mesmo agrupamento. Este resultado parece apontar para o facto de grande parte dos docentes de educação especial não permanecerem há muito tempo no agrupamento.

Já no que diz respeito à situação profissional dos respondentes, 62% pertencem ao quadro de agrupamento em oposição a 6% com outra situação profissional.

Passando de seguida à análise dos dados recolhidos na segunda Dimensão do inquérito por questionário – *A importância da Supervisão Colaborativa (SC)*, subdividida em seis subdimensões e que corresponde ao número de opiniões expressas por cada um dos inquiridos, de acordo com as opções dadas (“Concordo”, “Concordo Parcialmente”, “Sem Opinião”, “Discordo Parcialmente”, “Discordo”).

Gráfico 1 – A importância da Supervisão Colaborativa (SC)



Assim, pela análise do Gráfico 1, podemos concluir que todos os inquiridos exibiram fatores de concordância positivos ao assinalarem “Concordo” e “Concordo Parcialmente” ao conteúdo das subdimensões 2.1 - “A SC é promotora do desenvolvimento profissional do docente de educação especial”; 2.2 – “A SC proporciona uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas em contexto de sala de educação especial”; 2.3 – “A SC pode contribuir para vencer as dificuldades que surgem no dia a dia, dado que encoraja os professores a experimentar coisas que nunca fariam sozinhos” e 2.6 – “A finalidade última da supervisão será proporcionar uma reflexão colaborativa, assente no respeito mútuo e no reconhecimento do trabalho do outro”.

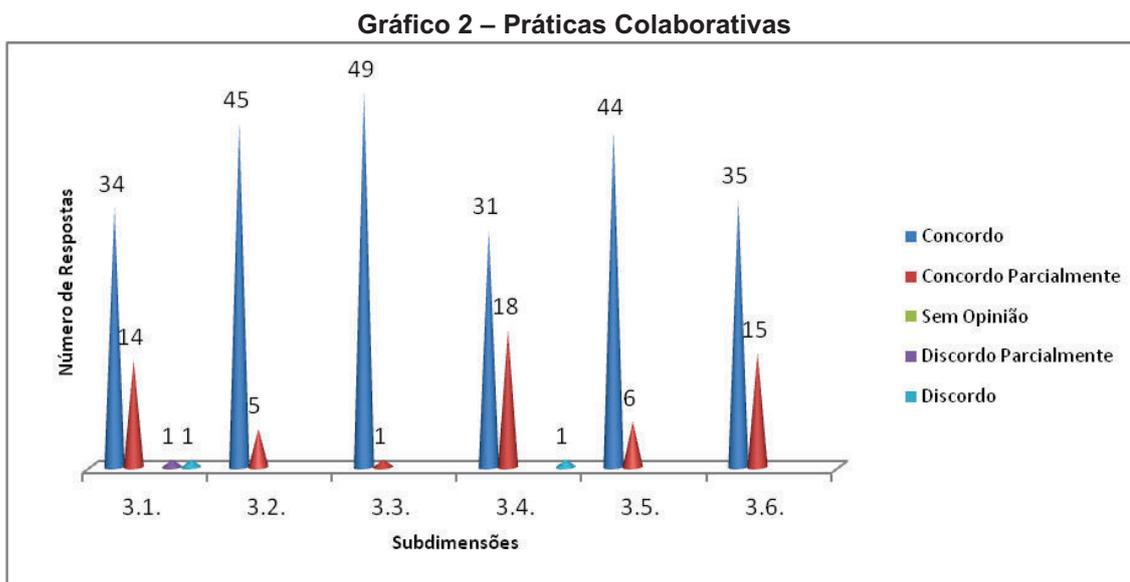
Relativamente à subdimensão 2.4 – “A SC é fundamental para o desenvolvimento qualitativo da escola e dos que nela realizam o seu trabalho”

apenas um dos inquiridos respondeu “Sem opinião”, sendo que os restantes inquiridos (quarenta e nove) assinalaram “Concordo” e “Concordo Parcialmente”.

Comparativamente com a subdimensão 2.5 – “O desenvolvimento profissional faz-se na relação dialógica de partilha de experiências”, dois dos inquiridos responderam “Discordo Parcialmente”, o que indicia que estes inquiridos não sentem francamente que o desenvolvimento profissional faz-se na relação dialógica de partilha de experiências. Os restantes quarenta e oito inquiridos assinalaram “Concordo” e “Concordo Parcialmente” com a referida afirmação.

Neste sentido, parece-nos poder concluir que a maioria dos inquiridos corrobora com a opinião de Alarcão e Tavares (2010) que referem que é fundamental que os professores dialoguem sobre os seus sucessos e insucessos, partilhem experiências entre si cruzando olhares que permitem confrontar aquilo que fazem com aquilo que pensam que fazem.

No que concerne aos dados recolhidos na terceira Dimensão do inquérito por questionário – *Práticas Colaborativas*, subdividida em seis subdimensões, estes encontram-se sistematizados no Gráfico 2.



Pelos resultados obtidos referentes à terceira Dimensão do questionário verificamos que os sujeitos da nossa amostra concordam maioritariamente com as afirmações identificadas em cada subdimensão. Concretamente, todos os sujeitos inquiridos assinalaram “Concordo” e “Concordo Parcialmente” nas afirmações identificadas nas subdimensões: 3.2 – “O trabalho colaborativo permite a resolução conjunta de problemas na sala de educação especial”, 3.3 – “O diálogo interpares não deve ser centrado em juízos de valor”, 3.5 – “As atitudes de empatia, apoio e aceitação são fundamentais na construção de um clima de abertura entre os pares” e 3.6 – “O desenvolvimento profissional faz-se na relação dialógica de partilha de experiências”.

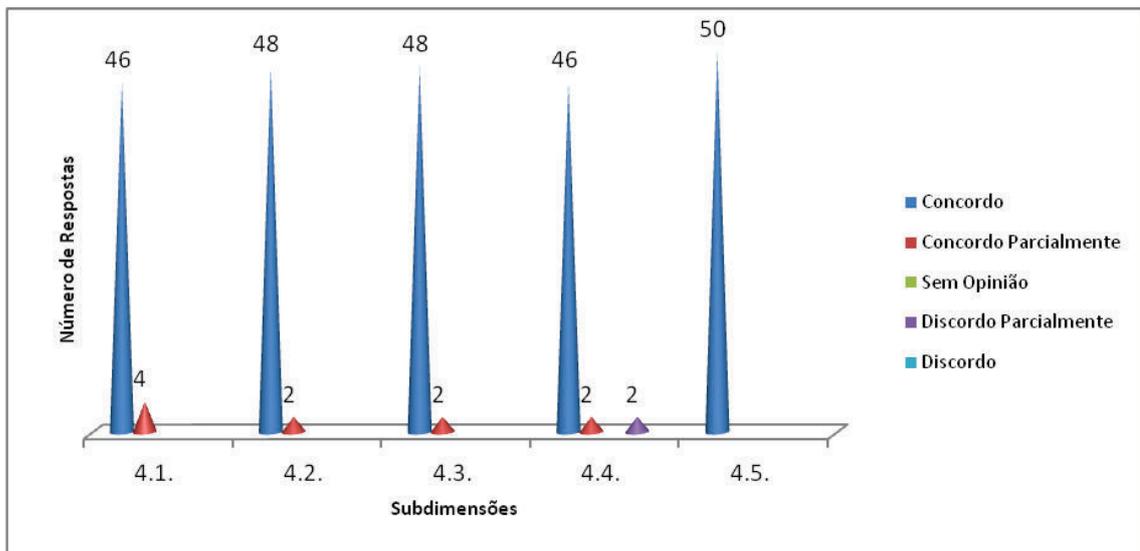
No que diz respeito à subdimensão 3.1 – “O isolamento dos professores constitui um dos maiores obstáculos ao seu desenvolvimento profissional” um dos inquiridos respondeu “discordo parcialmente” e um outro inquirido respondeu “discordo”. No entanto, os restantes quarenta e oito inquiridos da amostra total, responderam “concordo” e “concordo parcialmente” com a afirmação. A este propósito Hargreaves (1998: 189) afirma:

“tal como a ostra que neutraliza um grão de areia irritante, cobrindo-o com camadas de pérola, os professores isolados parecem cobrir as suas dúvidas e inadequações irritantes com camadas reconfortantes de ilusão pessoal”

Continuando com a análise é ainda possível verificar que apenas um dos inquiridos respondeu “Discordo” com a afirmação referente à subdimensão 3.4 – “O conhecimento profissional do professor emerge na e a partir da prática”, no entanto, os demais quarenta e nove inquiridos responderam “concordo” e “concordo parcialmente”.

No que diz respeito aos dados recolhidos na quarta Dimensão do inquérito por questionário – *O Supervisor*, que se encontra subdividida em cinco subdimensões, podemos analisar a frequência das respostas obtidas para cada uma das subdimensões no Gráfico 3.

Gráfico 3 – O Supervisor



A opinião dos respondentes relativamente à quarta Dimensão do inquérito por questionário permite-nos concluir que os cinquenta inquiridos, o que corresponde a 100% da nossa amostra, responderam “Concordo” e “Concordo Parcialmente” com as afirmações identificadas em cada uma das subdimensões: 4.1 – “O supervisor deve contribuir para a existência de uma relação de confiança que possibilite a participação responsável do professor na sua formação”; 4.2 – “O supervisor deve criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento profissional”; 4.3 – “O supervisor deve promover iniciativas que melhorem a qualidade de educação”.

Todavia, dois dos inquiridos responderam “Discordo Parcialmente” com a subdimensão 4.4 – “O supervisor deve criar as condições necessárias para o desenvolvimento de programas e projetos” e a grande maioria que corresponde a quarenta e oito dos sujeitos inquiridos optou por assinalar “Concordo” com a afirmação.

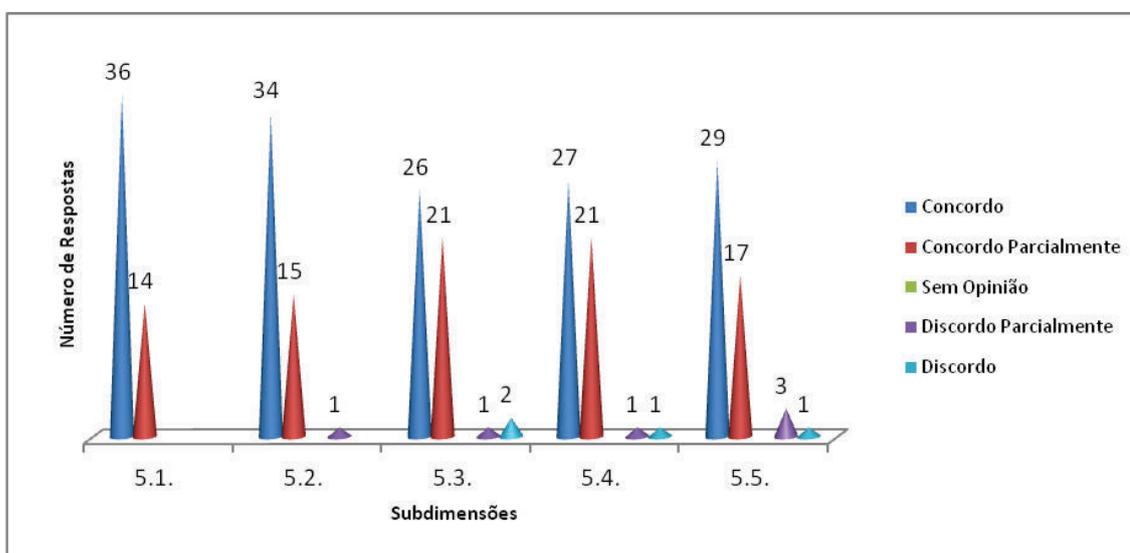
É de salientar que relativamente à subdimensão 4.5 - “A relação interpessoal (supervisor/supervisando) deve pautar-se por uma comunicação aberta e autêntica”, 100% da população inquirida (cinquenta sujeitos) respondeu “Concordo” com a afirmação.

A este propósito Alarcão e Tavares (2010: 61) referem que “a atmosfera afectivo-relacional e sócio-cultural (...) condicionam negativa ou positivamente

todo o processo, [sendo necessário criar-se] um clima favorável” em todo o processo de supervisão.

No que respeita aos dados recolhidos na quinta Dimensão do inquérito por questionário – *As TIC no trabalho colaborativo*, que se encontra subdividida em cinco subdimensões, analisemos a frequência das respostas obtidas para cada uma das subdimensões no Gráfico 4.

Gráfico 4 – As TIC no trabalho colaborativo



Assim, perante o Gráfico 4 é fácil verificar que todos os inquiridos (cinquenta sujeitos) indicaram “Concordo” e “Concordo Parcialmente” com a afirmação identificada na subdimensão 5.1 – “As TIC funcionam como veículo facilitador no trabalho colaborativo”. Verificamos ainda que apenas um dos inquiridos respondeu “discordo parcialmente” à subdimensão 5.2 – “As TIC contribuem para melhorar o desenvolvimento profissional do docente de educação especial”, porém, trinta e quatro dos sujeitos, afirmou “Concordo” com a afirmação e quinze sujeitos da nossa amostra, expressaram a sua opinião ao assinalarem “Concordo Parcialmente” com a afirmação.

É de salientar que relativamente à subdimensão 5.3 – “A utilização das TIC permite aumentar a aproximação entre os docentes de educação especial”, um dos inquiridos respondeu “Discordo Parcialmente” com a afirmação e dois

inquiridos assinalaram “Discordo”. No entanto, vinte e seis dos sujeitos responderam “Concordo” e vinte e um dos sujeitos inquiridos assinalaram “Concordo Parcialmente”.

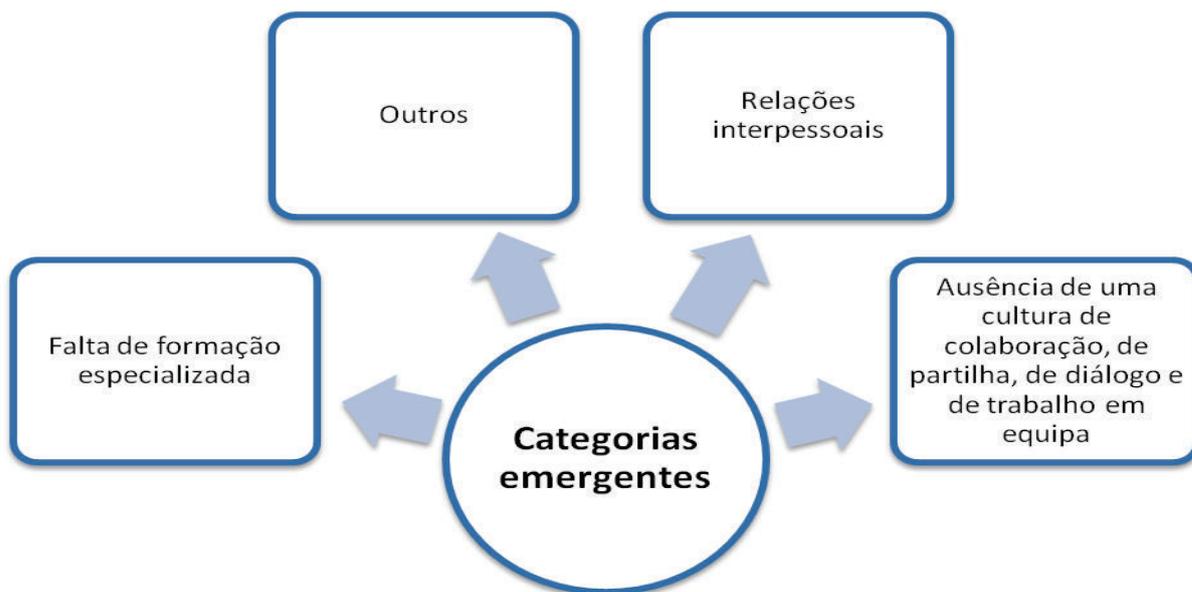
No que respeita à subdimensão 5.4 – “As TIC facilitam a troca ativa de ideias entre os docentes de educação especial, fazendo aumentar o interesse e o compromisso entre eles”, um dos inquiridos respondeu “Discordo Parcialmente” e um outro inquirido respondeu “Discordo”. Contudo, vinte e sete dos sujeitos inquiridos responderam “Concordo” com a afirmação e os restantes vinte e um sujeitos inquiridos indicaram a expressão “Concordo Parcialmente”.

Relativamente à subdimensão 5.5 – “As TIC estimulam o trabalho colaborativo”, três dos inquiridos responderam “Discordo Parcialmente” e um inquirido respondeu “discordo”. No entanto, vinte e nove dos sujeitos inquiridos responderam “Concordo” e dezassete sujeitos da amostra assinalaram “Concordo Parcialmente”.

Em síntese, e perante os resultados obtidos, podemos referir que a maioria dos inquiridos considera que o recurso às TIC aumenta a aproximação entre este grupo de docentes favorecendo, deste modo, o trabalho colaborativo.

Reportando-nos à dimensão 6 – “Identificar fatores de constrangimento e de facilitação” e dado que, no caso presente, as opiniões recolhidas são declarações, sucintas, consistindo em simples listagens de fatores de constrangimentos e de facilitação que poderão estar subjacentes à prática supervisiva colaborativa e, de acordo com Ghiglione e Matalon (2005: 233) “trata-se, de facto, de um problema de análise de conteúdo, tendo em vista apresentar os resultados de uma forma simples”, foi efetuada uma primeira leitura, a partir da qual foram definidas e desenhadas as seguintes categorias emergentes e que se encontram retratadas na Figura 3. Importa, ainda, referir que englobamos em “Outros” os fatores de constrangimento que registaram uma frequência diminuta de respostas.

Figura 3 - Categorias Emergentes: Fatores de constrangimento



Seguidamente, registamos e apresentamos a frequência, a percentagem e a frequência acumulada na Tabela 3, relativamente aos fatores de constrangimento subjacentes à prática de supervisão colaborativa referente à opinião de cada um dos inquiridos.

Tabela 3 - Fatores de constrangimento subjacentes à prática de supervisão colaborativa

Categorias emergentes	Frequência	Percentagem	Frequência acumulada
<i>Falta de formação especializada</i>	7	14%	14
<i>Ausência de uma cultura de colaboração, de partilha, de diálogo e de trabalho em equipa.</i>	21	42%	56
<i>Relações interpessoais</i>	16	32%	88
<i>Outros</i>	6	12%	100
Total	50	100%	

Pela análise da tabela anterior, relativa aos fatores de constrangimento subjacente à prática de supervisão colaborativa, podemos aferir que os docentes inquiridos apontam com maior frequência a ausência de diálogo, de partilha, de trabalho em equipa, em suma, uma ausência de uma cultura de colaboração.

No que diz respeito à identificação de fatores de facilitação, que poderão estar subjacentes à prática de supervisão colaborativa, os nossos inquiridos descreveram os seguintes fatores de que damos conta na Figura 4 e na Tabela 4 com a informação relativa à frequência, à percentagem e à frequência acumulada.

Figura 4 - Categorias Emergentes: Fatores de facilitação

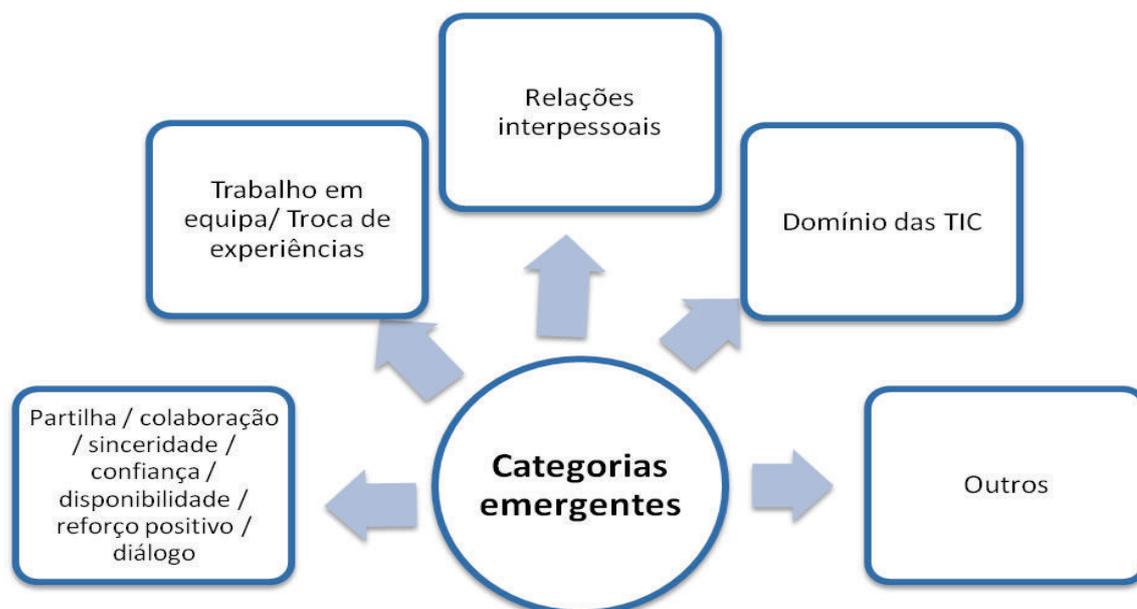


Tabela 4 - Fatores de facilitação subjacentes à prática de supervisão colaborativa

Categorias emergentes	Frequência	Percentagem	Frequência acumulada
Partilha/colaboração/sinceridade/confiança/disponibilidade/reforço positivo/diálogo	26	52%	52
Trabalho em equipa / Troca de experiências	14	28%	80
Relações interpessoais	3	6%	86
Domínio das TIC	5	10%	96
Outros	2	4%	100
Total	50	100%	

Fazendo uma leitura à Tabela 4 podemos constatar que cerca de 52% dos docentes inquiridos, apontam como fatores de facilitação subjacente à

prática de supervisão colaborativa, a partilha, a colaboração, a sinceridade, a confiança, a disponibilidade, o reforço positivo e o diálogo.

2. Entrevista a dois docentes de educação especial

No sentido de obtermos informação adicional e para completarmos a investigação utilizámos, como já referimos, a técnica da entrevista dirigida a dois docentes de educação especial, uma vez que através desta técnica de acordo com Bogdan e Biklen (1994: 135) ficámos com uma maior segurança de obtermos “dados comparáveis entre os vários sujeitos”. Para Quivy e Campenhoudt (2003), as entrevistas assumem o compromisso de ajudar a problemática da investigação, ou seja, as entrevistas colaboram para a descoberta de aspetos a ter em consideração e alargam o campo da investigação.

As entrevistas foram conduzidas de forma semiestruturada, depois de serem definidas as linhas orientadoras quanto ao seu conteúdo. Para facilitar o tratamento dos dados, as entrevistas foram codificadas de forma alfanumérica, com a letra *E* seguida de um número correspondente à ordem por que foram realizadas de modo a serem facilmente identificadas e permitirem a sua consulta nos anexos. Foram devidamente assinaladas com as seguintes designações: Entrevista 1 (E1); Entrevista 2 (E2).

Tendo por base o percurso teórico construído, assim como a questão e objetivos de estudo, foram identificadas *a priori* categorias de análise, no sentido de operacionalizar a informação recolhida através das entrevistas, como podemos observar na Tabela 5 que a seguir se apresenta.

Tabela 5 - Categorias / Explicitação

Categorias	Explicitação
Percurso pessoal e profissional	Com esta categoria pretendíamos obter uma descrição sucinta do percurso profissional dos docentes entrevistados, nomeadamente tempo de serviço, anos de serviço na educação especial, situação profissional e investimento profissional.
Perceção sobre as práticas supervisivas na educação especial.	É nossa intenção analisar e compreender a conceção que os docentes têm relativamente ao processo de avaliação/supervisão, modelos de supervisão, funções e características do supervisor.
Posição dos inquiridos relativamente à colaboração interpares no âmbito da educação especial.	Esta categoria surge com o intuito de perscrutar as ideias que os docentes possuem relativamente à colaboração, ao trabalho conjunto e à vivência de um trabalho em equipa.
Práticas de supervisão colaborativa (constrangimento / facilitação).	É objetivo desta categoria identificar fatores de constrangimentos e de facilitação que poderão dificultar o trabalho colaborativo.
Benefícios na utilização das TIC no trabalho colaborativo em educação especial.	É nossa intenção perceber se os docentes atribuem alguns benefícios à utilização das TIC no trabalho colaborativo.
Estratégias para otimizar a supervisão colaborativa	Com esta categoria pretendíamos que os docentes elencassem algumas estratégias para levar a cabo uma supervisão colaborativa.
Propostas para potenciar a supervisão colaborativa no âmbito da educação especial.	Nesta categoria pretendíamos identificar algumas propostas que poderão potenciar uma cultura colaborativa de supervisão.

Através da entrevista a dois docentes do grupo de recrutamento 910 (educação especial) que exercem funções na sala de educação especial num dado agrupamento de escolas, pretendemos conhecer a sua perceção sobre a prática supervisiva, a sua posição relativamente à colaboração interpares, práticas de supervisão colaborativa (constrangimento / facilitação), benefícios na utilização das TIC no trabalho colaborativo, bem como estratégias/propostas para otimizar/potencializar a supervisão colaborativa na sala de educação especial. Os resultados das análises de conteúdo das entrevistas serão apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 - Percepção dos docentes sobre as práticas supervisivas

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Percepção dos docentes sobre as práticas supervisivas	<p>“O atual modelo de supervisão/avaliação de professores, na minha opinião, é um processo mais economicista e menos centrado na efetiva melhoria do sistema de ensino e práticas docentes (...), o que gera uma enorme desmotivação e uma competição pouco saudável entre os professores, fazendo perigar o processo colaborativo entre os mesmos” (E1)</p> <p>“(…) o modelo de supervisão/avaliação que no ano letivo anterior tive oportunidade de o “sentir” não garante a imparcialidade, (...) o que gerou em muitas escolas um mau ambiente de colaboração entre colegas” (E2).</p> <p>“(…) o mais importante nesse processo é o apoio do supervisor, o diálogo, a partilha, o trabalho de equipa entre os professores (avaliador e avaliado), a colaboração, e a reflexão sobre as próprias práticas educativas, numa perspetiva de autoavaliação” (E1)</p> <p>“(…) parece-me imprescindível que o supervisor não seja visto como aquele que inspeciona, que está ali para criticar ou emitir juízos de valor (...) mas antes como alguém, em princípio mais experiente e mais informado, que, numa reflexão colaborativa, assente no respeito mútuo, permite e ajuda de modo construtivo o professor avaliado a refletir e pensar acerca da sua ação educativa, de forma a melhorar a qualidade do seu trabalho e incentivar o seu desenvolvimento profissional e mesmo pessoal” (E2)</p> <p>“(…) os modelos de supervisão são concetualizações teóricas que se situam mais no campo virtual do que no real” (E1)</p> <p>“(…) o modelo de supervisão que mais se adequa à avaliação interpares deverá ser baseado num clima de abertura, de ajuda e reflexão sobre a prática pedagógica, com a finalidade de a melhorar” (E2)</p> <p>“(…) um supervisor pedagógico deve ter um forte conhecimento da função que desempenha e das suas responsabilidades. Deverá (...) saber liderar e aconselhar práticas e métodos educativos (...), orientar e ajudar (...) a estruturar o trabalho do seu colega que vai ser supervisionado” (E1)</p> <p>“(…) o supervisor tem a função de promover junto do professor uma reflexão colaborativa sobre a prática pedagógica deste, no sentido de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem” (E2)</p> <p>“(…) um supervisor deve possuir uma série de competências, nomeadamente: competências técnicas, de liderança, de interação face a face; de tomada de decisões; de planeamento e resolução de problemas, entre outras” (E1)</p> <p>“(…) um supervisor deve ser reconhecido como alguém com autoridade, como líder; ter facilidade na interação; ser acessível; ser promotor de um bom ambiente entre os colegas; ser cooperativo, colaborador e mediador; ser imparcial nas apreciações que faz e discreto mas determinado quando as críticas que tem a fazer são menos positivas” (E2)</p>

Relativamente à opinião dos docentes entrevistados sobre as práticas supervisivas verificamos que estes apontam para a necessidade de uma prática supervisiva assente no trabalho de equipa onde a figura do supervisor desempenha um papel fundamental para que este processo se desenvolva de forma colaborativa. Esta opinião é partilhada por Cruz (*in* Machado *et al* 2011: 86), uma vez que para o referido autor o supervisor deverá “criar um contexto educativo favorável num clima de confiança e apoio mas simultaneamente de confronto, desafio, potenciando o desenvolvimento contínuo de ambos”. Nesta linha de pensamento, Alarcão e Tavares (2010: 148) defendem que o supervisor deverá desempenhar um papel que pressuporá “o empenhamento e a partilha de opiniões e práticas que se constituem em processos de aprendizagem e de construção colaborativa de saberes”.

No que diz respeito à posição dos inquiridos relativamente à colaboração interpares no âmbito da educação especial damos conta das suas opiniões na Tabela 7.

Tabela 7 - Posição dos inquiridos relativamente à colaboração interpares no âmbito da educação especial

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Posição dos inquiridos relativamente à colaboração interpares no âmbito da educação especial	<p>“Sou totalmente a favor, porque tal prática possibilita uma maior e melhor aprendizagem entre os pares, assim como, um reforço da relação sócio afetiva (...) a existência de um clima de trabalho colaborativo na sala de aula e, em particular na de educação especial, baseado na confiança e no apoio mútuo é muito importante para o crescimento profissional de ambos, uma vez que ninguém se desenvolve num clima de isolamento” (E1)</p> <p>“A colaboração entre os professores, em qualquer grupo, é imprescindível” (E2)</p> <p>“Todas as atividades são conscientemente planificadas (...); a planificação anual e trimestral da sala, (...) os nossos horários [em suma] todo o trabalho desenvolvido na sala de educação especial é planeado pelos três docentes” (E1)</p> <p>“(…) as atividades são planeadas em conjunto e tudo o que diz respeito à parte burocrático (horários, planificações, relatórios, informações/avaliações de alunos, contactos com os pais, com os DT’s, etc.) é feito em colaboração” (E2)</p> <p>“(…) todo o trabalho é desenvolvido e vivido de uma forma muito participativa, muito ativa e muito estruturado. Os nossos encontros semanais (...) diminuem o stress (...) e aumentam a segurança no desenvolvimento da prática profissional (...) assente numa (...)</p>

	<p>atmosfera afetivo relacional positiva que facilita e desenvolve o aproveitamento escolar dos alunos com NEE (...) e também o nosso desenvolvimento profissional” (E1)</p> <p>“ (...) Os nossos encontros informais (...) de questionamento sobre as nossas práticas constituem-se num espaço de partilha estimulando a vontade de fazer ainda melhor (...) desde o primeiro dia, tudo o que fazemos é partilhado, colocado ao grupo, sem qualquer tipo de constrangimento. Pedimos sempre a opinião uns aos outros (...) Um dos nossos lemas é: “Várias cabeças pensam melhor do que uma!” (E2)</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pela análise do discurso dos nossos entrevistados verificámos que a colaboração interpares no âmbito da sala de educação especial é muito positiva, uma vez que favorece o crescimento pessoal e profissional de ambos. Para estes docentes a relação de confiança revela-se essencial para que os professores sejam capazes de partilhar as suas perceções acerca das suas aulas e acerca de novas perspetivas curriculares, uma vez que ninguém se desenvolve num clima de isolamento. Como refere Alarcão e Tavares (2010: 121), citando a opinião defendida por alguns autores “os professores, como adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros e revistas, mas sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do praticado pelos seus colegas”. Também Garcia (1999) refere que, em oposição ao individualismo, é necessário desenvolver uma cultura de colaboração que potencie e fomente a partilha entre os profissionais de educação.

As opiniões dos nossos entrevistados relativamente às práticas de supervisão colaborativa no que diz respeito a fatores de constrangimento e de facilitação encontram-se expressas na Tabela 8.

Tabela 8 - Práticas de supervisão colaborativa (constrangimento/facilitação)

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas de supervisão colaborativa (constrangimento / facilitação)	<p>“O caráter e a personalidade dos professores, assim como o próprio processo de avaliação dos mesmos” (E1)</p> <p>“(…) penso que o trabalho colaborativo só é possível se os professores quiserem (...). Ou se tiverem à partida qualquer incompatibilidade de feitio ou de métodos pedagógicos (...), ficará difícil trabalhar em colaboração. Claro que também se nunca se encontrarem, em termos de horários, também não será fácil. Depois, é essencial também a comunicação, o diálogo, e a disponibilidade” (E2)</p>

Quanto aos fatores de constrangimento e de facilitação na prática de supervisão colaborativa verificamos, através da Tabela 8, que nos seus discursos os docentes entrevistados apontam como fatores de constrangimento a incompatibilidade de feitio, o caráter e a personalidade dos docentes e o próprio processo de avaliação dos mesmos. Como fatores de facilitação consideram o diálogo, a disponibilidade, e a comunicação.

De acordo com Boavida e Ponte (2002), para assegurar que o trabalho colaborativo tenha sucesso, é necessário que cada um dos elementos sinta que o seu envolvimento no trabalho valeu a pena pelos benefícios que daí obteve, bem como pela forma como sentiu que contribuiu para o grupo. Os mesmos autores defendem ainda que a verdadeira colaboração só acontece quando existe um ambiente de confiança.

Tabela 9 - Benefícios na utilização das TIC no trabalho colaborativo em educação especial

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Benefícios na utilização das TIC no trabalho colaborativo em educação especial	<p>“Sou favorável a tal. A troca de mensagens, a informação e o relacionamento humano são importantes para (...) o trabalho em equipa (...) é benéfico e muito úteis (...) os computadores fazem parte da nossa vida. Com este recurso conseguimos partilhar e colaborar facilmente na elaboração de documentos online, em tempo real” (E1)</p> <p>“(…) as TIC são um excelente veículo facilitador no trabalho colaborativo. (...) muito do nosso trabalho colaborativo passa pela utilização deste recurso informático. Através de emails comunicamos imenso, construindo documentos, esclarecendo dúvidas e partilhando situações ocorridas com os alunos” (E2)</p>

Relativamente aos benefícios na utilização das TIC no trabalho colaborativo em educação especial (Tabela 9) os nossos entrevistados são de opinião de que é um recurso muito útil para esclarecer e partilhar ideias e dúvidas num curto espaço de tempo e sem necessidade de sairmos do nosso espaço de conforto. De acordo com os docentes, este recurso informático representa um aumento da motivação e da responsabilização, a consistência na planificação e um *feedback* mais personalizado. Na opinião de Okada (2009: 62) as “TIC funcionam como interfaces, consolidando as inter-relações pessoais, as interações, a interatividade e a construção de sentidos e de significados, além dos recursos de produção e comunicação”.

Tabela 10 - Estratégias para otimizar a supervisão colaborativa

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias para otimizar a supervisão colaborativa	“(…) relações de abertura e confiança, desenvolver a reflexividade profissional, construir a partir da reflexão crítica, (...) e articular a investigação e ensino, teoria e prática, reflexão e ação (...)” (E1) “(…) para que isso aconteça terá de haver disponibilidade de ambas as partes em encetar esse tipo de supervisão, assente na compreensão, diálogo, comunicação, ajuda e partilha de conhecimentos” (E2)

No que se refere à definição de estratégias para otimizar a supervisão colaborativa (Tabela 10), os nossos entrevistados referem, no geral, que esta prática supervisiva deve assentar sobretudo num clima de abertura, diálogo, reflexão e partilha de conhecimentos.

Tabela 11 - Propostas para potenciar a supervisão colaborativa

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Propostas para potenciar a supervisão colaborativa	“(…) a supervisão colaborativa (...) terá que ser baseada no respeito mútuo, no diálogo, na responsabilidade, etc. A supervisão interpares deveria ser encarada como um processo de formação e construção do conhecimento e do desenvolvimento pessoal e profissional” (E1) “(…) a supervisão colaborativa entre dois ou mais professores pode existir sem que haja, necessariamente, uma relação hierárquica com cariz avaliativo da supervisão” (E2)

Como propostas para potenciar a supervisão colaborativa (Tabela 11) os nossos entrevistados defendem a ideia de que a supervisão colaborativa deverá ser baseada no respeito mútuo, no diálogo, na responsabilidade e deverá ser encarada como um processo de formação e desenvolvimento pessoal e profissional sem que exista uma relação hierárquica com um cariz avaliativo da supervisão.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar esta nossa caminhada, julgamos ser pertinente tecer algumas considerações acerca dos resultados obtidos neste estudo, onde pretendíamos conhecer, analisar e compreender as concepções de docentes de educação especial acerca da supervisão pedagógica e em particular da importância da supervisão colaborativa no seu desenvolvimento profissional, bem como fazer a interligação da supervisão colaborativa com o desenvolvimento profissional.

Neste estudo não foi nossa pretensão encontrar conclusões generalizáveis, nem obter princípios universais, uma vez que o que nos interessou nesta investigação foi o conhecimento particular deste caso, isto é, saber a opinião de alguns docentes sobre a supervisão colaborativa e se essa prática supervisiva contribui para o seu desenvolvimento profissional.

Ao longo do estudo tivemos sempre em atenção as questões ético-morais, tentando assegurar algumas normas de conduta privilegiadas pela investigação qualitativa, nomeadamente, no cumprimento das regras respeitantes à confidencialidade/anonimato dos participantes e ao consentimento esclarecido.

Para o desenvolvimento deste estudo definimos quatro objetivos distintos e complementares entre si determinados pelo: refletir sobre modelos e práticas supervisivas; verificar práticas colaborativas em contexto de sala de educação especial de uma escola EB 2/3; potenciar a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no trabalho colaborativo e identificar fatores de constrangimento e de facilitação da prática de supervisão colaborativa na sala de educação especial.

Deste modo, recorreremos à elaboração de um inquérito por questionário, dividido em seis dimensões, a ser aplicado a cinquenta docentes e a duas entrevistas a mais dois docentes.

A primeira dimensão do questionário, que diz respeito à “Caraterização Pessoal e Profissional” dos sujeitos inquiridos teve como intuito conhecer melhor o grupo em estudo. Assim, ficámos a saber que a maioria dos nossos inquiridos pertence ao género feminino, situa-se no grupo etário com mais de quarenta e cinco anos, sendo que a pós-graduação é a habilitação académica com mais expressividade no grupo. Relativamente ao tempo de serviço é um grupo que na sua maioria apresenta mais de vinte anos de tempo de serviço docente, encontrando-se assim numa fase de alguma serenidade e distanciamento afetivo que se traduz num aumento da sensação de confiança e serenidade, em situação de sala de aula, de acordo com os estudos empíricos de Huberman (1991). Apesar dos respondentes serem um grupo de docentes com alguma experiência na docência, pertencem há menos de cinco anos ao grupo de educação especial. Daqui podemos inferir que estes docentes, uma vez chegados à fase intermédia da sua carreira profissional, procuraram de acordo com Cooper (1992, in Day, 2001: 105) “um novo estímulo... compromissos mais profundos, novos desafios... para se envolverem em projectos de maior âmbito de significado”.

Relativamente à segunda e quarta dimensão – “A importância da Supervisão Colaborativa” e “O Supervisor”, permite-nos responder ao primeiro objetivo delineado no estudo, cujas opiniões, da maioria dos sujeitos inquiridos e entrevistados, vão ao encontro das linhas teóricas dos autores por nós referenciados no enquadramento teórico, nomeadamente Vieira (1993), Alarcão e Roldão (2008) e Alarcão e Tavares (2010). De acordo com Alarcão e Rodão (2008: 19) “as tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de autossupervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento (...)”. Os sujeitos da nossa amostra referem, ainda, que subjacente a esta prática supervisiva deverá existir um diálogo aberto e verdadeiro interpares competindo ao supervisor enquanto membro do corpo docente com funções supervisivas e, de acordo com Alarcão e Tavares (2010: 129), permitir o “estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva”

e, ao mesmo tempo, transmitir a ideia de que todo o processo supervisivo interpares não é a avaliação, mas sim um melhor conhecimento do ato educativo, facultando a tomada de decisões pedagógicas mais adequadas ao desenvolvimento dos seus alunos. Para um dos nossos entrevistados “(...) o modelo de supervisão que mais se adequa à avaliação interpares deverá ser baseado num clima de abertura, de ajuda e reflexão sobre a prática pedagógica, com a finalidade de a melhorar” [E2]. A confiança e o reconhecimento da competência profissional do supervisor, foi também mencionado como fundamentais para a prática do ato supervisivo “(...) um supervisor deve possuir uma série de competências, nomeadamente: competências técnicas, de liderança, de interação face a face; de tomada de decisões; de planeamento e resolução de problemas, entre outras” [E1].

No que diz respeito à terceira dimensão – “Práticas colaborativas”, permite-nos responder ao segundo objetivo definido neste trabalho. A maioria dos nossos respondentes defendem a ideia de que o diálogo, o trabalho colaborativo, as atitudes de apoio e empatia e a troca de experiências são necessárias e fundamentais para lidar e resolver problemas. Também o testemunho dos dois entrevistados vai no sentido de que na sala de educação existem práticas colaborativas que se traduzem em “encontros informais, semanalmente, que se constituem num espaço de partilha estimulando a vontade de fazer ainda melhor” [E2], “que diminuem o nosso *stress*, e aumenta a nossa autoestima e segurança no desenvolvimento da nossa prática profissional” [E1]. Nestes encontros elaborámos a “planificação anual e trimestral da sala” [E1], a “planificação de aulas” [E2], “de horários” [E1], [E2] e “toda a documentação necessária à avaliação dos alunos com NEE que frequentam esta sala” [E1], [E2].

Na quinta dimensão do questionário – “As TIC no trabalho colaborativo” que vai de encontro ao pretendido no terceiro objetivo do trabalho, verificamos que as TIC apesar de serem reconhecidas pela maioria dos docentes inquiridos como um contributo para a melhoria do seu desenvolvimento profissional e do trabalho colaborativo, um número reduzido de docentes que fizeram parte da amostra não considera que as TIC estimulam o trabalho colaborativo (quatro

inquiridos), que a utilização das TIC permite aumentar a aproximação entre os docentes de educação especial (três inquiridos) e que as TIC facilitam a troca ativa de ideias entre os docentes de educação especial, fazendo aumentar o interesse e o compromisso entre eles (dois inquiridos). Todavia, o discurso dos entrevistados acentua a ênfase nas vantagens que o recurso a esta tecnologia proporciona na realização de trabalhos colaborativos, uma vez que “Com este recurso conseguimos partilhar e colaborar facilmente na elaboração de documentos *online*, em tempo real” [E1], “Através de emails comunicamos imenso, construindo documentos, esclarecendo dúvidas e partilhando situações ocorridas com os alunos” [E2].

Relativamente à sexta dimensão – “Identificação de fatores de constrangimento e de facilitação que podem estar subjacentes à prática de supervisão colaborativa” e que está relacionado com o quarto objetivo do trabalho e tendo por base a análise dos resultados dos inquéritos por questionário e a análise de conteúdo das entrevistas, os fatores de constrangimento apontados vão ao encontro das ideias expressas pelos autores referenciados no enquadramento teórico, que se traduzem na falta de diálogo, disponibilidade e sobretudo numa ausência de uma cultura de colaboração. Os nossos entrevistados corroboram também esta ideia ao afirmarem que “a falta de diálogo, a disponibilidade, incompatibilidade de feito ou de métodos pedagógicos” [E2] “o caráter e a personalidade dos professores assim como o próprio processo de avaliação dos mesmos” [E1] funcionam com fatores de constrangimento na prática supervisiva.

Pela análise dos inquéritos por questionário e análise de conteúdo das entrevistas depreendemos que, para a grande maioria dos docentes inquiridos, a supervisão colaborativa é uma prática supervisiva que promove a partilha, a cooperação e o trabalho colaborativo. Concluimos ainda, que os cinquenta e dois docentes participantes deste estudo estão cientes da importância da supervisão colaborativa e que esta deverá ser baseada no respeito mútuo, no diálogo e na responsabilidade.

Esta investigação proporcionou aos intervenientes, a possibilidade de refletirem sobre os modelos e práticas supervisivas, bem como, constatar a

existência de práticas colaborativas em contexto de sala de educação especial. Esta reflexão permitiu ainda, por um lado reconhecerem o potencial da utilização das TIC no trabalho colaborativo e por outro identificarem a existência de algumas lacunas na prática de supervisão colaborativa.

Com este projeto esperamos oferecer um pequeno contributo para a realização de investigações mais alargadas no âmbito da supervisão colaborativa, uma vez que perfilhamos a ideia de que esta prática supervisiva realizada entre dois ou mais professores pode existir sem que haja, necessariamente, uma relação hierárquica com cariz avaliativo da supervisão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (2005). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que Novas Funções Supervisivas?-* In FORMOSINHO, J. (org.). **A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola**. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. In ALARCÃO, I. (org.). **Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem**. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (1994). *Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica*. In Tavares, J, (ed.). **Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDINE**. Aveiro: Edições CIDINE.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- BARDIN, L. (2008). *Análise de conteúdo*. 19ª Edição. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BOAVIDA, A. & PONTE, J. (2002). *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas*. In GTI (org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM.
- BOGDAN, R.& BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BRAVO, M. & EISMAN, L. (1998). *Investigación Educativa*. 3ª Edição. Sevilha: Ediciones Alfa.

- BRONFENBRENNER, U. (1989). *Ecological system theory. Annals of Child Development*. 6.
- CANÁRIO, R. (2007). *Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: Educa/UIDE.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia de Investigação – Guia de auto-aprendizagem*. Lisboa: Livraria Faculdade de Psicologia. Universidade Aberta.
- CARROLO, C. (1997). *Formação e identidade profissional de professores*. In Estrela, M. (org). **Viver e construir a profissão docente**. Porto. Porto Editora.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- CORREIA, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Coleção Impacto Educacional. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora.
- CRUZ, I. (2011). *Potenciar as práticas de observação de aulas – supervisão e colaboração*. In Machado, E. et al. (2011). **Observar e avaliar as práticas docentes**. Santo Tirso: De Facto Editores.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- DE KETELE, J.-M. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO – nas áreas das necessidades educativas especiais* (1994). Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- DICIONÁRIO EDITORA DA LÍNGUA PORTUGUESA 2013* (2012). Porto: Porto Editora.
- DUKE, L. (1990). *Developing teacher evaluation systems that promote professional growth*. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4 (2).
- FORMOSINHO, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

- FORMOSINHO, J. (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- GARCIA, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GATHER T. (1996). *Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites*. In PERRENOUD, P. (2007). **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor – Profissionalização e Razão Pedagógica**. Brasil: Artmed Editora.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (2005). *O Inquérito*. Celta Editora: Oeiras.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIL, F. & RODRIGUEZ, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2ª edição. Málaga: Ediciones Aljibe.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Macraw Hill de Portugal.
- HARRIS, B. (2002). *Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação*. In FORMOSINHO, J. (org.). **A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa**. Porto: Porto Editora.
- HOLLY, M. (2000). *Investigando a Vida Profissional dos Professores: Diários biográficos*. In NÓVOA, A. (2000). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora.
- HUBERMAN, M. & MILES, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelas: De Boeck Université.
- LAKATOS, E. & MARCONI, M. (1991). *Fundamentos de metodologia científica*. 3ª edição. São Paulo: Atlas.
- LESSARD-HÉBERT, M., et al. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MAROCO, J. & GARCIA-MARQUES, T. (2006). *Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?* Laboratório Psicologia, 4.

- MINTZBERG, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. In ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (2010). **Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem**. Coimbra: Edições Almedina.
- MORAIS, D., et al (2003). *Supervisão colaborativa: potencial na formação contínua do professor*. In Fernandes, I. (orgs.) et al. **Pedagogia para a autonomia – resistir e agir estrategicamente**. Atas do 2º encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a autonomia (GT-PA). Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- MOREIRA, M. (2005). *A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês*. Braga: CIED.
- MORGADO, C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- OKADA, S. (2009). *A intermediação pedagógica múltipla no universo das TIC e Moodle*. In Okada, A. (org.). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso**. Salvador: EDUNEB.
- OLIVEIRA, M. (2000). *O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar*. In ALARCÃO, I. (org.) et al. **Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1995). *Formação de Professores: teoria e praxis*. Braga: Universidade do Minho.
- PATTON, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2ª edição. Sage Publications.
- PAWLAS, G. & OLIVA, P. (2007). *Supervision for Today's Schools*. 8ª edição. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- PEREIRA, A. (2003). *SPSS - Guia Prático de Utilização*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PEREIRA, D. & MENDES, M. (1997). *Aprender a pensar como professor: Contributos das novas tecnologias na formação inicial de professores*. Psicopedagogia; Educação e Cultura, Vol. I, nº 2.
- PONTE, J. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Quadrante, Vol. 3 (I).
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- RODRIGUES, A. (2001). *A formação de Formadores para a prática na Formação Inicial de Professores*. Policopiado.
- RODRÍGUEZ, G. *et al.* (1999). *Enfoques en la Investigación Cualitativa. Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RUQUOY, D. (1997). *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador*. In LUC, A., *et al.* **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Edições Gradiva.
- SÁ-CHAVES, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. 2ª Edição. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2002). Práticas de supervisão: tempo e memórias de formação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Porto: GEDEI, nº 4.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANCHES, I.R. (1995). *Professores de educação especial. Da formação às práticas educativas*. Porto. Porto Editora.
- SARMENTO, D. (2002). *O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte*. Rio de Janeiro: Wak.
- SCHÖN, D. (1997). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In Nóvoa, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª edição. Lisboa: Dom Quixote.
- SILVA, D. & DANA, N. (2001). Collaborative supervision in the professional development school. *Journal of Curriculum and Supervision*. 16.
- SIMÕES, G. (2002). *A avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editora.
- SOTO, A. (1994). *La evaluación y el desarrollo profesional de docente*. Revista de Ciências de L'Educación, 3, 2.
- SOUSA, M. & BAPTISTA, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha*. Lisboa: Factor.
- STAKE, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- TRACY, S. (2002). *Modelos e Abordagens*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). **A supervisão na formação de professores I – da sala à escola**. Porto: Porto Editora.
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J. (2001). *A análise de conteúdo*. Porto: Edições Afrontamento.
- VIEIRA, F. (2006). *Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica*. In Vieira, F., et al.. **No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia**. Mangualde: Pedago.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Edições Asa.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril. *Diário da República n.º 95*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. *Diário da República n.º 14 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro. *Diário da República n.º 7 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República n.º 14 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. *Diário da República n.º 79 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho. *Diário da República n.º 120 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro. *Diário da República n.º 37 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

SITES CONSULTADOS

Cronbach. Acedido em 13 de Maio de 2012, em:

http://www.youtube.com/watch?v=6x0_LUnXR1E

Cronbach. Acedido em 13 de Maio de 2012, em:

<http://www.youtube.com/watch?v=2gHvHm2SE5s&feature=endscreen&NR=1>

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO PILOTO

**VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA
SUPERVISÃO COLABORATIVA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

– Questionário Piloto –

Este questionário integra-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, especialização em Supervisão Pedagógica, da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, sob o tema “*A importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do docente de educação especial*”.

São objetivos desta investigação:

Refletir sobre modelos e práticas supervisivas;

Verificar práticas colaborativas em contexto de sala de educação especial;

Identificar fatores de constrangimento e de facilitação da prática de supervisão colaborativa na sala de educação especial;

Potenciar a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no trabalho colaborativo.

Por favor, valere este questionário no que respeita ao conteúdo e redação de cada item, considerando se a informação é adequada e a redação correta, utilizando um intervalo com um máximo de 10 e um mínimo de 0 (muito adequado 10, nada adequado 0) se considerar oportuno, além da sua opinião ou sugestão

1. Caracterização Pessoal e Profissional *(assinale a situação que se lhe aplica, em cada caso)*

1.1. Género

Masculino

Feminino

1.2. Idade

Menos de 30 anos

De 30 a 45 anos

Mais de 45 anos

1.3. Habilitações Académicas

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

1.4. Tempo de serviço

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

1.5. Tempo de serviço na Educação Especial

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

1.6. Tempo de serviço no agrupamento

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

1.7. Situação profissional

- Quadro de Agrupamento
- Professor(a) Contratado(a)
- Outra

2. Importância da Supervisão Colaborativa (SC)

	<i>A redação deste item é inteligível</i>	<i>O item é adequado para valorar o que se pretende</i>
2.1. A SC é promotora do desenvolvimento profissional do professor de educação especial.		
2.2. A SC proporciona uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas em contexto de sala de educação especial.		
2.3. A SC pode contribuir para vencer as dificuldades que surgem no dia a dia, dado que encoraja os professores a experimentar coisas que nunca fariam sozinhos.		
2.4. A SC é fundamental para o desenvolvimento qualitativo da escola e dos que nela realizam o seu trabalho.		
2.5. O desenvolvimento profissional faz-se na relação dialógica de partilha de experiências.		
2.6. A finalidade última da supervisão será proporcionar uma reflexão colaborativa, assente no respeito mútuo e no reconhecimento do trabalho do outro.		

3. Práticas Colaborativas

	<i>A redação deste item é inteligível</i>	<i>O item é adequado para valorar o que se pretende</i>
3.1. O isolamento dos professores constitui um dos maiores obstáculos ao seu desenvolvimento profissional.		
3.2. O trabalho colaborativo permite a resolução conjunta de problemas na sala de educação especial.		
3.3. O diálogo interpares não deve ser centrado em juízos de valor.		
3.4. O conhecimento profissional do professor emerge na e a partir da prática.		
3.5. As atitudes de empatia, apoio e aceitação são fundamentais na construção de um clima de abertura entre os pares.		
3.6. O desenvolvimento profissional faz-se na relação dialógica de partilha de experiências.		

4. Supervisor

	<i>A redação deste item é inteligível</i>	<i>O item é adequado para valorar o que se pretende</i>
4.1. O supervisor deve contribuir para a existência de uma relação de confiança que possibilite a participação responsável do professor na sua formação.		
4.2. O supervisor deve criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento profissional.		
4.3. O supervisor deve promover iniciativas que melhorem a qualidade de educação.		
4.4. O supervisor deve criar as condições necessárias para o desenvolvimento de programas e projetos.		
4.5. A relação interpessoal (supervisor/supervizando) deve pautar-se por uma comunicação aberta e autêntica.		

5. TIC no trabalho colaborativo

	<i>A redação deste item é inteligível</i>	<i>O item é adequado para valorar o que se pretende</i>
5.1. As TIC funcionam como veículo facilitador no trabalho colaborativo.		
5.2. As TIC contribuem para melhorar o desenvolvimento profissional do docente de educação especial.		
5.3. A utilização das TIC permite aumentar a aproximação entre os docentes de educação especial.		
5.4. As TIC facilitam a troca ativa de ideias entre os docentes de educação especial, fazendo aumentar o interesse e o compromisso entre eles.		
5.5. As TIC estimulam o trabalho colaborativo		

Validação das questões abertas:

6. Convidamo-lo(a), por fim, a refletir sobre as seguintes questões:

Identifique fatores de constrangimento e de facilitação que podem estar subjacentes à prática de supervisão colaborativa.

	<i>A redação deste item é inteligível</i>	<i>O item é adequado para valorar o que se pretende</i>
Fatores de constrangimento		
Fatores de facilitação		

Valoração Global do Questionário (Valore de 1 a 10 os seguintes aspetos – marque com um X a pontuação que corresponde)

Aspetos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Idoneidade e importância dos diferentes blocos propostos										
Clareza geral da linguagem utilizada										
Extensão do questionário no seu conjunto										
Facilidade em responder										
Apresentação geral do questionário										

✓ Observações

Agradecemos desde já a colaboração e a atenção dispensada,

Conceição Vieira

ANEXO II – ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO PILOTO

➤ Cronbach's Alpha aplicado ao grupo 2 do inquérito:

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	9	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	9	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,933	,962	12

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00001	8,3333	1,73205	9
VAR00002	8,0000	2,06155	9
VAR00003	6,8889	3,21887	9
VAR00004	7,1111	2,42097	9
VAR00005	8,7778	1,39443	9
VAR00006	8,5556	1,81046	9
VAR00007	8,4444	1,42400	9
VAR00008	8,2222	1,78730	9
VAR00009	8,8889	1,26930	9
VAR00010	8,5556	1,66667	9
VAR00011	8,8889	1,05409	9
VAR00012	8,6667	1,58114	9

Inter-Item Correlation Matrix

	VAR0 0001	VAR0 0002	VAR0 0003	VAR0 0004	VAR0 0005	VAR0 0006	VAR0 0007	VAR0 0008	VAR0 0009	VAR0 0010	VAR0 0011	VAR0 0012
VAR00001	1,000	,875	,232	,586	,811	,651	,895	,740	,701	,491	,707	,502
VAR00002	,875	1,000	,188	,726	,913	,904	,937	,950	,860	,800	,920	,844
VAR00003	,232	,188	1,000	-,030	,244	,184	,176	,135	,088	-,010	,033	,016
VAR00004	,586	,726	-,030	1,000	,749	,754	,673	,716	,574	,540	,593	,599
VAR00005	,811	,913	,244	,749	1,000	,946	,874	,875	,620	,598	,746	,699
VAR00006	,651	,904	,184	,754	,946	1,000	,813	,923	,683	,755	,822	,859
VAR00007	,895	,937	,176	,673	,874	,813	1,000	,939	,861	,726	,870	,740
VAR00008	,740	,950	,135	,716	,875	,923	,939	1,000	,894	,877	,944	,914
VAR00009	,701	,860	,088	,574	,620	,683	,861	,894	1,000	,919	,924	,851
VAR00010	,491	,800	-,010	,540	,598	,755	,726	,877	,919	1,000	,893	,933
VAR00011	,707	,920	,033	,593	,746	,822	,870	,944	,924	,893	1,000	,950
VAR00012	,502	,844	,016	,599	,699	,859	,740	,914	,851	,933	,950	1,000

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	91,0000	243,750	,777		,924
VAR00002	91,3333	224,500	,971		,915
VAR00003	92,4444	265,278	,125		,969
VAR00004	92,2222	233,194	,672		,930
VAR00005	90,5556	247,528	,895		,922
VAR00006	90,7778	235,194	,905		,919
VAR00007	90,8889	245,611	,921		,921
VAR00008	91,1111	233,111	,961		,917
VAR00009	90,4444	253,028	,845		,925
VAR00010	90,7778	245,444	,776		,925
VAR00011	90,4444	257,528	,890		,926
VAR00012	90,6667	245,250	,828		,923

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
99,3333	288,750	16,99265	12

➤ Cronbach's Alpha aplicado ao grupo 3 do inquérito:

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	9	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	9	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,932	,955	12

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00001	8,5556	1,23603	9
VAR00002	8,5556	1,23603	9
VAR00003	8,7778	1,30171	9
VAR00004	8,5556	1,58990	9
VAR00005	9,2222	,97183	9
VAR00006	8,4444	1,87824	9
VAR00007	8,0000	3,20156	9
VAR00008	7,8889	1,90029	9
VAR00009	8,8889	,92796	9
VAR00010	8,5556	1,58990	9
VAR00011	8,7778	1,30171	9
VAR00012	8,5556	1,74005	9

Inter-Item Correlation Matrix

	VAR0 0001	VAR0 0002	VAR0 0003	VAR0 0004	VAR0 0005	VAR0 0006	VAR0 0007	VAR0 0008	VAR0 0009	VAR0 0010	VAR0 0011	VAR0 0012
VAR00001	1,000	1,000	,863	,777	,821	,096	,411	,083	,932	,650	,863	,710
VAR00002	1,000	1,000	,863	,777	,821	,096	,411	,083	,932	,650	,863	,710
VAR00003	,863	,863	1,000	,913	,637	,097	,450	,191	,908	,671	,926	,779
VAR00004	,777	,777	,913	1,000	,719	,284	,761	,395	,894	,901	,973	,959
VAR00005	,821	,821	,637	,719	1,000	,418	,603	,286	,724	,719	,834	,805
VAR00006	,096	,096	,097	,284	,418	1,000	,437	,856	,104	,367	,301	,412
VAR00007	,411	,411	,450	,761	,603	,437	1,000	,616	,547	,909	,690	,875
VAR00008	,083	,083	,191	,395	,286	,856	,616	1,000	,134	,437	,343	,475
VAR00009	,932	,932	,908	,894	,724	,104	,547	,134	1,000	,810	,908	,817
VAR00010	,650	,650	,671	,901	,719	,367	,909	,437	,810	1,000	,852	,959
VAR00011	,863	,863	,926	,973	,834	,301	,690	,343	,908	,852	1,000	,944
VAR00012	,710	,710	,779	,959	,805	,412	,875	,475	,817	,959	,944	1,000

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	94,2222	203,944	,722	.	,926
VAR00002	94,2222	203,944	,722	.	,926
VAR00003	94,0000	201,500	,751	.	,925
VAR00004	94,2222	187,944	,928	.	,917
VAR00005	93,5556	207,528	,803	.	,926
VAR00006	94,3333	204,750	,422	.	,938
VAR00007	94,7778	158,194	,776	.	,937
VAR00008	94,8889	200,611	,496	.	,935
VAR00009	93,8889	208,361	,811	.	,927
VAR00010	94,2222	188,444	,916	.	,918
VAR00011	94,0000	195,500	,927	.	,920
VAR00012	94,2222	182,444	,967	.	,915

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
102,7778	230,944	15,19686	12

➤ Cronbach's Alpha aplicado ao grupo 4 do inquérito:

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	9	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	9	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,990	,990	10

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00001	9,0000	1,11803	9
VAR00002	9,0000	1,11803	9
VAR00003	8,8889	1,26930	9
VAR00004	8,8889	1,26930	9
VAR00005	8,8889	1,26930	9
VAR00006	8,8889	1,26930	9
VAR00007	9,1111	1,05409	9
VAR00008	9,1111	1,05409	9
VAR00009	9,2222	,97183	9
VAR00010	9,2222	,97183	9

Inter-Item Correlation Matrix

	VAR0 0001	VAR0 0002	VAR0 0003	VAR0 0004	VAR0 0005	VAR0 0006	VAR0 0007	VAR0 0008	VAR0 0009	VAR0 0010
VAR00001	1,000	1,000	,969	,969	,969	,969	,849	,849	,920	,920
VAR00002	1,000	1,000	,969	,969	,969	,969	,849	,849	,920	,920
VAR00003	,969	,969	1,000	1,000	1,000	1,000	,945	,945	,833	,833
VAR00004	,969	,969	1,000	1,000	1,000	1,000	,945	,945	,833	,833
VAR00005	,969	,969	1,000	1,000	1,000	1,000	,945	,945	,833	,833
VAR00006	,969	,969	1,000	1,000	1,000	1,000	,945	,945	,833	,833
VAR00007	,849	,849	,945	,945	,945	,945	1,000	1,000	,705	,705
VAR00008	,849	,849	,945	,945	,945	,945	1,000	1,000	,705	,705
VAR00009	,920	,920	,833	,833	,833	,833	,705	,705	1,000	1,000
VAR00010	,920	,920	,833	,833	,833	,833	,705	,705	1,000	1,000

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	81,2222	96,694	,978		,988
VAR00002	81,2222	96,694	,978		,988
VAR00003	81,3333	93,500	,991		,987
VAR00004	81,3333	93,500	,991		,987
VAR00005	81,3333	93,500	,991		,987
VAR00006	81,3333	93,500	,991		,987
VAR00007	81,1111	99,111	,916		,989
VAR00008	81,1111	99,111	,916		,989
VAR00009	81,0000	101,500	,868		,991
VAR00010	81,0000	101,500	,868		,991

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
90,2222	119,444	10,92906	10

➤ Cronbach's Alpha aplicado ao grupo 5 do inquérito:

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	9	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	9	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,871	,941	10

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00001	9,1111	1,16667	9
VAR00002	9,1111	1,16667	9
VAR00003	8,6667	1,73205	9
VAR00004	8,6667	1,73205	9
VAR00005	8,4444	1,87824	9
VAR00006	8,4444	1,87824	9
VAR00007	7,4444	3,12694	9
VAR00008	8,5556	1,50923	9
VAR00009	8,5556	1,74005	9
VAR00010	7,4444	3,24465	9

Inter-Item Correlation Matrix

	VAR0 0001	VAR0 0002	VAR0 0003	VAR0 0004	VAR0 0005	VAR0 0006	VAR0 0007	VAR0 0008	VAR0 0009	VAR0 0010
VAR00001	1,000	1,000	,825	,825	,887	,887	,122	,883	,828	,150
VAR00002	1,000	1,000	,825	,825	,887	,887	,122	,883	,828	,150
VAR00003	,825	,825	1,000	1,000	,973	,973	,100	,845	,982	,230
VAR00004	,825	,825	1,000	1,000	,973	,973	,100	,845	,982	,230
VAR00005	,887	,887	,973	,973	1,000	1,000	,111	,916	,986	,210
VAR00006	,887	,887	,973	,973	1,000	1,000	,111	,916	,986	,210
VAR00007	,122	,122	,100	,100	,111	,111	1,000	,100	,087	-,268
VAR00008	,883	,883	,845	,845	,916	,916	,100	1,000	,867	,096
VAR00009	,828	,828	,982	,982	,986	,986	,087	,867	1,000	,216
VAR00010	,150	,150	,230	,230	,210	,210	-,268	,096	,216	1,000

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	75,3333	164,750	,857	.	,852
VAR00002	75,3333	164,750	,857	.	,852
VAR00003	75,7778	149,444	,929	.	,836
VAR00004	75,7778	149,444	,929	.	,836
VAR00005	76,0000	145,250	,950	.	,832
VAR00006	76,0000	145,250	,950	.	,832
VAR00007	77,0000	179,000	,036	.	,926
VAR00008	75,8889	157,611	,842	.	,846
VAR00009	75,8889	149,361	,926	.	,836
VAR00010	77,0000	170,750	,124	.	,922

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
84,4444	191,778	13,84839	10

➤ Cronbach's Alpha aplicado ao grupo 6 do inquérito:

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	9	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	9	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,990	,990	4

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00001	6,8889	3,10018	9
VAR00002	6,8889	3,10018	9
VAR00003	7,0000	3,12250	9
VAR00004	7,0000	3,12250	9

Inter-Item Correlation Matrix

	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004
VAR00001	1,000	1,000	,943	,943
VAR00002	1,000	1,000	,943	,943
VAR00003	,943	,943	1,000	1,000
VAR00004	,943	,943	1,000	1,000

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	20,8889	85,111	,974	.	,987
VAR00002	20,8889	85,111	,974	.	,987
VAR00003	20,7778	84,694	,974	.	,987
VAR00004	20,7778	84,694	,974	.	,987

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
27,7778	150,444	12,26558	4

➤ Cronbach's Alpha aplicado ao grupo 7 do inquérito:

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	9	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	9	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,221	,417	4

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00001	9,1111	1,05409	9
VAR00002	9,2222	,97183	9
VAR00003	8,7778	1,56347	9
VAR00004	9,6667	,50000	9

Inter-Item Correlation Matrix

	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004
VAR00001	1,000	,949	-,211	,316
VAR00002	,949	1,000	-,210	,171
VAR00003	-,211	-,210	1,000	-,107
VAR00004	,316	,171	-,107	1,000

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	27,6667	3,000	,434	,925	-,319
VAR00002	27,5556	3,278	,418	,919	-,242
VAR00003	28,0000	4,750	-,220	,049	,772
VAR00004	27,1111	5,111	,147	,270	,179

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
36,7778	5,694	2,38630	4

➤ Cronbach's Alpha aplicado a todos os grupos do inquérito:

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	9	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	9	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,816	,894	12

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00001	8,3333	1,73205	9
VAR00002	8,0000	2,06155	9
VAR00003	8,5556	1,23603	9
VAR00004	8,5556	1,23603	9
VAR00005	9,0000	1,11803	9
VAR00006	9,0000	1,11803	9
VAR00007	9,1111	1,16667	9
VAR00008	9,1111	1,16667	9
VAR00009	6,8889	3,10018	9
VAR00010	6,8889	3,10018	9
VAR00011	9,1111	1,05409	9
VAR00012	9,2222	,97183	9

Inter-Item Correlation Matrix

	VAR0 0001	VAR0 0002	VAR0 0003	VAR0 0004	VAR0 0005	VAR0 0006	VAR0 0007	VAR0 0008	VAR0 0009	VAR0 0010	VAR0 0011	VAR0 0012
VAR00001	1,000	,875	,778	,778	,581	,581	,536	,536	-,085	-,085	,251	,322
VAR00002	,875	1,000	,736	,736	,813	,813	,312	,312	,039	,039	,575	,686
VAR00003	,778	,736	1,000	1,000	,814	,814	,645	,645	-,080	-,080	,426	,405
VAR00004	,778	,736	1,000	1,000	,814	,814	,645	,645	-,080	-,080	,426	,405
VAR00005	,581	,813	,814	,814	1,000	1,000	,287	,287	,072	,072	,636	,690
VAR00006	,581	,813	,814	,814	1,000	1,000	,287	,287	,072	,072	,636	,690
VAR00007	,536	,312	,645	,645	,287	,287	1,000	1,000	,004	,004	,192	-,024
VAR00008	,536	,312	,645	,645	,287	,287	1,000	1,000	,004	,004	,192	-,024
VAR00009	-,085	,039	-,080	-,080	,072	,072	,004	,004	1,000	1,000	,157	,134
VAR00010	-,085	,039	-,080	-,080	,072	,072	,004	,004	1,000	1,000	,157	,134
VAR00011	,251	,575	,426	,426	,636	,636	,192	,192	,157	,157	1,000	,949
VAR00012	,322	,686	,405	,405	,690	,690	-,024	-,024	,134	,134	,949	1,000

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	93,4444	121,278	,575	.	,793
VAR00002	93,7778	111,444	,701	.	,779
VAR00003	93,2222	125,444	,694	.	,791
VAR00004	93,2222	125,444	,694	.	,791
VAR00005	92,7778	126,444	,736	.	,791
VAR00006	92,7778	126,444	,736	.	,791
VAR00007	92,6667	132,750	,449	.	,806
VAR00008	92,6667	132,750	,449	.	,806
VAR00009	94,8889	116,111	,306	.	,842
VAR00010	94,8889	116,111	,306	.	,842
VAR00011	92,6667	131,500	,562	.	,801
VAR00012	92,5556	133,028	,545	.	,803

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
101,7778	146,194	12,09109	12

**ANEXO III – INQUÉRITO POR
QUESTIONÁRIO**

**QUESTIONÁRIO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO
COLABORATIVA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Este questionário integra-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, especialização em Supervisão Pedagógica, da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, sob o tema “*A importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do docente de educação especial*”. Os dados recolhidos são confidenciais e a sua colaboração é muito importante para a concretização deste trabalho.

1. Caracterização Pessoal e Profissional (assinale a situação que se lhe aplica, em cada caso)

1.1. Género

- Masculino
- Feminino

1.2. Idade

- Menos de 30 anos
- De 30 a 45 anos
- Mais de 45 anos

1.3. Habilitações Académicas

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento

1.4. Tempo de serviço

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

1.5. Tempo de serviço na Educação Especial

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

1.6. Tempo de serviço no agrupamento

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

1.7. Situação profissional

- Quadro de Agrupamento
- Professor(a) Contratado(a)
- Outra

2. A importância da Supervisão Colaborativa (SC) *(Assinale com um X a sua opinião face às afirmações que se seguem)*

	Concordo	Concordo Parcialmente	Sem Opinião	Discordo Parcialmente	Discordo
2.1. A SC é promotora do desenvolvimento profissional do professor de educação especial.					
2.2. A SC proporciona uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas em contexto de sala de educação especial.					
2.3. A SC pode contribuir para vencer as dificuldades que surgem no dia a dia, dado que encoraja os professores a experimentar coisas que nunca fariam sozinhos.					
2.4. A SC é fundamental para o desenvolvimento qualitativo da escola e dos que nela realizam o seu trabalho.					
2.5. O desenvolvimento profissional faz-se na relação dialógica de partilha de experiências.					
2.6. A finalidade última da supervisão será proporcionar uma reflexão colaborativa, assente no respeito mútuo e no reconhecimento do trabalho do outro.					

3. Práticas Colaborativas (Assinale com um X a sua opinião face às afirmações que se seguem)

	Concordo	Concordo Parcialmente	Sem Opinião	Discordo Parcialmente	Discordo
3.1. O isolamento dos professores constitui um dos maiores obstáculos ao seu desenvolvimento profissional.					
3.2. O trabalho colaborativo permite a resolução conjunta de problemas na sala de educação especial.					
3.3. O diálogo interpares não deve ser centrado em juízos de valor.					
3.4. O conhecimento profissional do professor emerge na e a partir da prática.					
3.5. As atitudes de empatia, apoio e aceitação são fundamentais na construção de um clima de abertura entre os pares.					
3.6. O desenvolvimento profissional faz-se na relação dialógica de partilha de experiências.					

4. O supervisor (Assinale com um X a sua opinião face às afirmações que se seguem)

	Concordo	Concordo Parcialmente	Sem Opinião	Discordo Parcialmente	Discordo
4.1. O supervisor deve contribuir para a existência de uma relação de confiança que possibilite a participação responsável do professor na sua formação.					
4.2. O supervisor deve criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento profissional.					
4.3. O supervisor deve promover iniciativas que melhorem a qualidade de educação.					
4.4. O supervisor deve criar as condições necessárias para o desenvolvimento de programas e projetos.					
4.5. A relação interpessoal (supervisor/supervisando) deve pautar-se por uma comunicação aberta e autêntica.					

5. As TIC no trabalho colaborativo (Assinale com um X a sua opinião face às afirmações que se seguem)

	Concordo	Concordo Parcialmente	Sem Opinião	Discordo Parcialmente	Discordo
5.1. As TIC funcionam como veículo facilitador no trabalho colaborativo.					
5.2. As TIC contribuem para melhorar o desenvolvimento profissional do docente de educação especial.					
5.3. A utilização das TIC permite aumentar a aproximação entre os docentes de educação especial.					
5.4. As TIC facilitam a troca ativa de ideias entre os docentes de educação especial, fazendo aumentar o interesse e o compromisso entre eles.					
5.5. As TIC estimulam o trabalho colaborativo					

6. Convidamo-lo(a), por fim, a refletir sobre as seguintes questões:

Identifique fatores de constrangimento e de facilitação que podem estar subjacentes à prática de supervisão colaborativa.

✓ Fatores de constrangimento

✓ Fatores de facilitação

Agradecemos desde já a colaboração e a atenção dispensada,

Conceição Vieira

ANEXO IV – GUIÃO DA ENTREVISTA

Bloco/Tema	Categorias	Questões
Bloco A Dados biográficos	1. Idade 2. Género	
Bloco B Percurso pessoal/profissional	3. Anos de serviço 4. Anos de serviço na Educação especial 5. Situação profissional 6. Investimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Que fatores o/a levaram a escolher a profissão docente? • O que o/a levou a decidir pela especialização em educação especial? • Que aspetos considera mais importantes para um bom desempenho da função docente? • Que experiências profissionais considera determinantes para o seu desenvolvimento enquanto professor(a) de educação especial? • Enquanto professor(a) de educação especial em que área tem investido mais?
Bloco C Estilos de supervisão	7. Perceção sobre as práticas supervisivas na educação especial	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião sobre o atual processo de supervisão/avaliação dos professores? • Que aspetos considera mais importantes num processo de supervisão? • Conhece algum modelo de supervisão? • Na sua opinião quais são as funções do supervisor? • Que características deve ter um supervisor?
Bloco D Práticas colaborativas	8. Posição dos inquiridos relativamente à colaboração interpares no âmbito da educação especial	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião sobre a colaboração entre os professores? • Costuma trabalhar conjuntamente com os seus pares pedagógicos? • Em sua opinião como é vivido o trabalho em equipa?

Bloco/Tema	Categorias	Questões
<p>Bloco E</p> <p>Conceção pessoal da problemática</p>	<p>9. Práticas de supervisão colaborativa (constrangimento / facilitação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em sua opinião que tipo de constrangimentos poderá dificultar o trabalho colaborativo na sala de educação especial? • Considera que as estruturas existentes no agrupamento são facilitadoras do trabalho em equipa?
<p>Bloco F</p> <p>Tecnologias da Educação e comunicação (TIC)</p>	<p>10. Benefícios na utilização das TIC no trabalho colaborativo em educação especial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião sobre a utilização das TIC no trabalho em equipa? • Considera benéfico este recurso informático?
<p>Bloco G</p> <p>Estratégias</p>	<p>11. Estratégias para otimizar a supervisão colaborativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em sua opinião que tipo de estratégias poderão ser desenvolvidas para levar a cabo uma supervisão colaborativa na sala de educação especial?
<p>Bloco H</p> <p>Propostas</p>	<p>12. Propostas para potenciar a supervisão colaborativa no âmbito da educação especial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acha que não foi referido algum aspeto importante? • Quer acrescentar mais alguma opinião sobre esta temática?

ANEXO V – ENTREVISTA N.º1

Entrevista n.º 1 (E1)

Entrevista realizada no dia 28 de maio de 2012

Hora: 16h45m

Local: Escola EB 2/3 – Sala de educação especial

Antes de começarmos esta entrevista cumpre-me informar-te que a mesma se integra num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, especialização em Supervisão Pedagógica, da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, sob o tema *“A importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do docente de educação especial”*. Os dados recolhidos são confidenciais e a tua colaboração é muito importante para a concretização deste trabalho.

E – Podes dizer-me a tua idade, o teu grau académico e a tua habilitação profissional?

E1 – Sim, com certeza. Tenho 47 anos, sou docente de educação especial, do grupo de recrutamento 910, tirei uma licenciatura em Professores do Ensino Básico – 1º Ciclo e mais tarde realizei uma pós-graduação em educação especial, permitindo-me exercer a docência no atual grupo em que me encontro.

E – Há quantos anos exerces a profissão docente?

E1 – Há 15 anos.

E – E há quantos na educação especial?

E1 – Este é o terceiro ano.

E – Qual é a tua situação profissional?

E1 – Pertença ao Quadro de Agrupamento (QA).

E – Que fatores te levaram a escolher a profissão docente?

E1 – Bom penso que primeiro foi o meu bom desempenho enquanto aluno e depois o grande interesse por assuntos relacionados com a pedagogia.

E – Então foram dois os fatores?

E1 – Sim ... penso que sim ... que foram esses os fatores mais importantes que determinaram a minha escolha.

E – Então, pelo que disseste, posso inferir que gostas mesmo de ensinar?

E1 – Ah! Sim...sim. Para mim ensinar e participar em atividades didáticas com os alunos é algo gratificante e um desafio constante que torna, no meu entender, a profissão docente muito atrativa.

E - O que te levou a decidir pela especialização em educação especial?

E1 – Optei por especializar-me em educação especial, porque nas turmas que lecionei tive sempre, em sala de aula, alunos com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente e, muitas vezes, não sabia qual a resposta mais adequada a dar, sobretudo, quando o professor de Educação Especial não estava presente.

E – Então, foi a busca em saber mais?

E1 – Sim, sim ... bem podes dizer isso. Mas também porque os alunos com NEE que estavam integrados nas minhas turmas passavam mais tempo comigo na sala do que com o docente de Educação Especial e como eu queria fazer mais por eles decidi tirar a especialização e fiquei entusiasta desta área.

E – Que aspetos consideras mais importante para um bom desempenho da função docente?

E1 – Em minha opinião, considero a formação constante e inerente atualização... mas também humildade, bom senso, capacidade de trabalhar em grupo e partilha de experiências ...

E – Que experiências profissionais consideras determinantes para o teu desenvolvimento profissional enquanto docente de educação especial?

E1 – Dado que ainda não possuo muitos anos de serviço como professor de educação especial as experiências não são ainda muitas..., mas valorizo e aposto na formação de professores ao longo da carreira, no diálogo franco e transparente entre os pares, nas relações interpessoais, na partilha de interesses, preocupações, tarefas e atividades.

E – Enquanto docente de educação especial em que área tens investido mais?

E1 – As áreas em que mais tenho investido prendem-se com a formação e utilização das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) e também em áreas relacionadas com a saúde.

E – E porquê?

E1 – Bem ... em relação à área das TIC tem-se revelado muito útil no ensino e aprendizagem das crianças com NEE, assim como no seu bem-estar. Nas áreas relacionadas com a saúde, o meu investimento está diretamente ligado às problemáticas dos alunos. Dado que temos, algumas vezes, reuniões com os médicos que acompanham os alunos com NEE, eu necessito de me informar primeiro para depois poder questionar sobre esta ou aquela problemática.

E – Agora, mudando de assunto, qual é a tua opinião sobre o atual processo de supervisão/avaliação dos professores?

E1 – O atual modelo de supervisão/avaliação de professores, na minha opinião, é um processo mais economicista e menos centrado na efetiva melhoria do sistema de ensino e práticas docentes, veja-se, como exemplo, a introdução de cotas, o que gera uma enorme desmotivação e uma competição pouco saudável entre os professores, fazendo perigar o processo colaborativo entre os mesmos.

E – Que aspetos consideras mais importantes num processo de supervisão?

E1 – Para mim o mais importante nesse processo é o apoio do supervisor, o diálogo, a partilha, o trabalho de equipa entre os professores (avaliador e avaliado), a colaboração, e a reflexão sobre as próprias práticas educativas, numa perspetiva de autoavaliação.

E – Conheces algum modelo de supervisão?

E1 – Sim... mas somente ao nível da literatura.

E – Como assim?

E1 – Como eu gosto de ler...e quando se começou a falar de avaliação do desempenho docente, por curiosidade, comecei a ler e a pesquisar na net. Do que li sobre supervisão, apercebi-me que os variados modelos supervisivos têm implícitos diferentes conceitos de supervisão, que não correspondem totalmente a compartimentos estanques, apresentam sim, facetas comuns que coexistem com alguma frequência. Penso, contudo, que os modelos de supervisão são concetualizações teóricas que se situam mais no campo virtual do que no real. Penso também que subjacente à conceção de supervisão que cada autor defende aparece a figura do supervisor.

E – Na tua opinião quais são as funções do supervisor?

E1 – Bem, para mim, um supervisor pedagógico deve ter um forte conhecimento da função que desempenha e das suas responsabilidades. Deverá sobretudo saber liderar e aconselhar práticas e métodos educativos e ao mesmo tempo, orientar e ajudar ... ou melhor a estruturar o trabalho do seu colega que vai ser supervisionado.

E – Para ti quais são as características que um supervisor deve ter?

E1 – Para mim, um supervisor pedagógico um supervisor deve possuir uma série de competências, nomeadamente: competências técnicas, de liderança, de interação face a face; de tomada de decisões; de planeamento e resolução de problemas, entre outras.

E – No que diz respeito às práticas colaborativas, qual é a tua opinião sobre a colaboração entre os professores?

E1 – Sou totalmente a favor, porque tal prática possibilita uma maior e melhor aprendizagem entre os pares, assim como, um reforço da relação sócio afetiva. Em minha opinião, a existência de um clima de trabalho colaborativo na sala de aula e, em particular na de educação especial, baseado na confiança e no apoio mútuo é muito importante para o crescimento profissional de ambos, uma vez que ninguém se desenvolve num clima de isolamento.

E – Costumas trabalhar conjuntamente com os teus pares pedagógicos?

E1 – Sim, claro que sim. Todas as atividades são conscientemente planificadas e realizadas para benefício direto ou indireto dos alunos em sala de aula. No início de cada ano letivo fazemos em conjunto a planificação anual e trimestral da sala, onde são descritos os objetivos, as atividades que pretendemos levar a cabo e o material a usar. Os nossos horários são também elaborados conjuntamente. Todo o trabalho desenvolvido na sala de educação especial é planeado pelos três docentes.

E – Na tua opinião, como é vivido o trabalho em equipa?

E1 – Na minha equipa todo o trabalho é desenvolvido e vivido de uma forma muito participativa, muito ativa e muito estruturado. Os nossos encontros semanais de planificação, de seleção de materiais e de avaliação de alunos diminuem o nosso *stress*, e aumenta a nossa autoestima e segurança no desenvolvimento da nossa prática profissional. O nosso trabalho é assente numa relação interpessoal saudável e autêntica que se traduz no estabelecimento de uma atmosfera afetivo relacional positiva que facilita e desenvolve o aproveitamento escolar dos alunos com NEE de carácter permanente que frequentam a sala de educação especial e também o nosso desenvolvimento profissional.

E – Que tipo de constrangimentos poderá dificultar o trabalho colaborativo na sala de educação especial?

E1 – O carácter e a personalidade dos professores, assim como o próprio processo de avaliação dos mesmos.

E – Consideras que as estruturas existentes no agrupamento são facilitadoras do trabalho em equipa?

E1 – Se nos referirmos às estruturas físicas, não, porque o facto das escolas da Pré, do 1º Ciclo e do 2º/3 Ciclos não estarem todas concentradas no mesmo edifício, inviabiliza alguma comunicação e atuação com os pares. Se nos referirmos às “estruturas humanas”, sim, porque existe um clima organizacional propício ao trabalho em equipa.

E – Relativamente à utilização das TIC no trabalho em equipa. Qual é a tua opinião?

E1 – Sou favorável a tal. A comunicação, como se sabe, é algo complexa, uma vez que existem várias formas de se comunicar. A troca de mensagens, a informação e o relacionamento humano são importantes para a evolução de novos conceitos, nomeadamente, o trabalho em equipa, a gestão do conhecimento, o ensino à distância, que promovem uma maior democracia nos relacionamentos entre pessoas e a diminuição do espaço físico/temporal.

E – Então, consideras benéfico este recurso informático?

E1 – Claro que sim.... pelo que acabei de dizer é benéfico e muito útil....Repara... os computadores fazem parte da nossa vida. Com este recurso conseguimos partilhar e colaborar facilmente na elaboração de documentos *online*, em tempo real.

E – Que tipo de estratégias poderão ser desenvolvidas para levar a cabo uma supervisão colaborativa na sala de educação especial?

E1 – Em minha opinião devem-se estabelecer entre os docentes relações de abertura e confiança, desenvolver a reflexividade profissional, construir a partir da reflexão crítica, uma ação contínua da identidade individual e articular a investigação e ensino, teoria e prática, reflexão e ação, potenciando a autonomia, a emancipação e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

E – E que propostas sugeres?

E1 – É o que tenho vindo a afirmar a supervisão colaborativa tanto no grupo de educação especial como noutro grupo de recrutamento deve ser baseada no respeito mútuo, no diálogo, na responsabilidade, etc. A supervisão interpares deveria ser encarada como um processo de formação e construção do conhecimento e do desenvolvimento pessoal e profissional.

E – Achas que não foi referido algum aspeto importante?

E1 – Não, penso que não.

E – Queres acrescentar mais alguma opinião sobre esta temática?

E1 – Também não. Penso que foi tudo bem abordado.

Obrigada pela tua disponibilidade e colaboração

Legenda:

E- Entrevistador

E1 - Entrevistado

ANEXO VI – ENTREVISTA N.º2

Entrevista n.º 2 (E2)

Entrevista realizada no dia 31 de maio de 2012

Hora: 15h00m

Local: Escola EB 2/3 – Sala de educação especial

Antes de começarmos esta entrevista cumpre-me informar-te que a mesma se integra num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, especialização em Supervisão Pedagógica, da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, sob o tema “*A importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do docente de educação especial*”. Os dados recolhidos são confidenciais e a tua colaboração é muito importante para a concretização deste trabalho.

E – Para começar a nossa conversa. Qual é tua idade?

E2 – 40 anos

E – Que habilitações académicas possúis?

E2 – Possuo o bacharelato em Educação de Infância, o CESE em Educação Infantil e Básica Inicial, no ramo de Língua Portuguesa e Literatura Infantil e a especialização em Intervenção Precoce na Infância (IPI).

E – Há quantos anos exerces a profissão docente?

E2 – Há quase 16 anos.

E – E há quantos na educação especial?

E2 – Este é o décimo ano.

E – Qual é a tua situação profissional?

E2 – Pertenço ao Quadro de Agrupamento (QA).

E – Que fatores te levaram a escolher a profissão docente?

E2 – Sempre me lembro de ter pensado ser educadora de infância. Durante a frequência do primeiro ciclo, nos meus cadernos, encontro composições sobre o tema: “O que queres ser quando fores grande?” E a minha resposta já era “quando for grande quero ser professora infantil!” (risos).

E – Então esse gosto em ensinar manifestou-se desde sempre?

E2 – Sim ...sim... Como vês, em pequenita já queria ser um misto de educadora e professora. Depois, mais tarde, apesar de gostar de todas matérias acabei por seguir a área A – científico-naturais - e fiz o 12º ano com matemática, química e biologia. Diga-se que a matemática me fez imenso jeito durante o curso de educação de infância e ainda hoje continua a fazer. Mas voltando à questão que colocaste, não sei

dizer se houve fatores específicos que determinaram a minha opção pela profissão docente. Sei que foi algo que sempre quis!

E – O que te levou a decidir pela especialização em educação especial?

E2 – Bem, se eu pudesse, quando acabei o 12º ano, teria tirado logo o curso de educação especial mas era preciso fazer educação de infância ou ensino básico e depois esperar cinco anos até poder fazer a especialização. Durante a minha adolescência tive um vizinho surdo, mais novito do que eu, que comunicava através de Língua Gestual. Penso que foi muito por causa dele que me comecei a interessar pela educação especial... Na altura até fui à Associação de Surdos do Porto, que ficava na Rua do Almada, pedir informações. Lembro-me que me falaram da tal necessidade de ter cinco anos de experiência docente para depois poder fazer a especialização, mas prometeram chamar-me quando abrisse o primeiro curso de LG na ESE do Porto e assim aconteceu logo que abriram o curso na ESE chamaram-me e eu fui! Foi muito interessante!

E – E depois?

E2 – Depois fiz o curso de Educação de Infância e logo a seguir o CESE e comecei a trabalhar. Os meus primeiros anos de serviço foram nas antigas SAPs, salas de apoio permanente, atualmente salas de multideficiência.

E – E como foi essa experiência?

E2 – Foi um trabalho muito gratificante! Conheci crianças /jovens com problemáticas muito diversas e aprendi que, por mais dificuldades que estes tenham, se investirmos neles, conseguirão fazer aquisições. E mais, ouvia dizer que era frustrante trabalhar com crianças que tinham grandes limitações porque as aquisições eram muito lentas e por vezes quase inexistentes. Mas, como em muitas outras coisas na vida, há pelo menos duas formas de se olhar/ver a mesma coisa. Depende da perspetiva! Essa experiência de trabalho com crianças com NEE acentuou ainda mais a minha vontade de fazer a especialização. Por isso, em 2007, resolvi candidatar-me ao mestrado em Educação Especial, e como sou educadora de infância optei pela área de Intervenção Precoce. Se pudesse teria feito em simultâneo a área de Dificuldades de Aprendizagem! (risos)

E – Que aspetos consideras mais importante para um bom desempenho da função docente?

E2 – Ora bem, deixa lá ver... Primeiro, sem dúvida, gostar do que se faz. Este é o primeiro aspeto. Mais... ser educado; ser coerente nas palavras e nas ações; respeitar os alunos, os colegas e os pais dos alunos; estar sempre disposto a aprender e a

fazer mais e melhor; acreditar, acho muito importante o acreditar, acreditar nos alunos, nos pais dos alunos, nos colegas... em nós. Sabes, aqui há tempos dei comigo a sorrir ao ler um *outdoor* que continha uma frase do filósofo Epicuro que diz algo do género: “Faz tudo como se alguém te contemplasse!” Não é extraordinário?! Parece-me que poderia perfeitamente ser a resposta à tua questão, não te parece? Se agíssemos desse modo daríamos sempre o máximo, não era? Ah! E podemos ainda juntar à lista: ser perseverante, paciente e ter sentido de humor q.b.!

E – Que experiências profissionais consideras determinantes para o teu desenvolvimento profissional enquanto docente de educação especial?

E2 – Como já referi, os anos que trabalhei com crianças com NEE foram muito determinantes. Fora o trabalho nas SAPs, também apoiei crianças em diferentes jardins de infância: crianças surdas, com hemiparesia, Síndrome de Down, multideficiência... Para além do trabalho direto com as crianças, trabalhei com colegas e conheci pais que também foram marcantes no meu desenvolvimento enquanto professora de educação especial. Foram diferentes pessoas que, em termos de partilha de experiências, no exemplo que me deram, na força que demonstravam, na vontade em “ir à luta” e no tal “acreditar”, foram marcantes no meu percurso.

E – Enquanto docente de educação especial em que área tens investido mais?

E2 – Como a minha especialização é relativamente recente, é em IPI (Intervenção Precoce na Infância) e, atualmente, estou a trabalhar com crianças/jovens do 2º e 3º ciclos, a formação desde sempre tem sido muito importante para mim. Desde o primeiro ano de serviço que leio sobre as diferentes problemáticas e frequento ações de formação, seminários, *workshops* e faço formações muito no âmbito da educação especial e, nos últimos anos, por razões óbvias, na área da avaliação de crianças com NEE e nas dificuldades de aprendizagem.

E – Vamos mudar de assunto, ok? Agora queria saber a tua opinião sobre o processo de supervisão/avaliação dos professores?

E2 – Bem, essa questão levanta uma certa celeuma.

E – Como assim?

E2 – Então não Ambas sabemos que o movimento de autonomia das escolas e as recentes alterações ao estatuto da carreira docente, em termos de avaliação do desempenho docente, alargaram o âmbito da supervisão, que agora, além de estar associada à formação inicial de professores, ganha relevância na avaliação dos professores.

E – E que pensas então disso?

E2 – Penso que ainda haverá muito a fazer... As mudanças exigem sempre um tempo de adequação. Repara, no meu percurso profissional, cheguei a trabalhar em Jardins de Infância de lugar único. Partilhar o espaço da sala de aulas com outros colegas pode ser complicado. Ter alguém que cai ali de para-quedas para observar o que eu faço, poder ser ainda mais complicado, certo? Para mim o modelo de supervisão/avaliação que no ano letivo anterior tive oportunidade de o “sentir” não garante a imparcialidade, pelo facto dos avaliadores e avaliados serem concorrentes numa mesma carreira profissional, o que gerou em muitas escolas um mau ambiente de colaboração entre colegas.

E – Que aspetos consideras mais importantes num processo de supervisão?

E2 – Bom ... em minha opinião parece-me imprescindível que o supervisor não seja visto como aquele que inspeciona, que está ali para criticar ou emitir juízos de valor e ver o que eu faço de errado, mas antes como alguém, em princípio mais experiente e mais informado, que, numa reflexão colaborativa, assente no respeito mútuo, permite e ajuda de modo construtivo o professor avaliado a refletir e pensar acerca da sua ação educativa, de forma a melhorar a qualidade do seu trabalho e incentivar o seu desenvolvimento profissional e mesmo pessoal.

E – Conheces algum modelo de supervisão?

E2 – Eu só conheço o que diz a literatura sobre o assunto. Mas tenho uma opinião sobre isso (risos)...para mim o modelo de supervisão que mais se adequa à avaliação interpares deverá ser baseado num clima de abertura, de ajuda e reflexão sobre a prática pedagógica, com a finalidade de a melhorar.

E – Na tua opinião quais são as funções do supervisor?

E2 – Para mim o supervisor tem a função de promover junto do professor uma reflexão colaborativa sobre a prática pedagógica deste, no sentido de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

E – Para ti que características deve ter um supervisor?

E2 – Penso que um supervisor deve ser reconhecido como alguém com autoridade, como líder; ter facilidade na interação; ser acessível; ser promotor de um bom ambiente entre os colegas; ser cooperativo, colaborador e mediador; ser imparcial nas apreciações que faz e discreto mas determinado quando as críticas que tem a fazer são menos positivas.

E – No que diz respeito às práticas colaborativas, qual é a tua opinião sobre a colaboração entre os professores?

E2 – A colaboração entre os professores, em qualquer grupo, é imprescindível. Na educação especial não é exceção. Em minha opinião as práticas colaborativas geram uma responsabilidade individual e uma responsabilidade para o grupo que é geradora de um melhor desempenho profissional ao nível do grupo de trabalho.

E – Costumas trabalhar conjuntamente com os teus pares pedagógicos?

E2 – Sim. Nós partilhamos a mesma sala, muitas vezes no mesmo horário, e temos os mesmos alunos. Logo, as atividades são planeadas em conjunto e tudo o que diz respeito à parte burocrático (horários, planificações, relatórios, informações/avaliações de alunos, contactos com os pais, com os DTs, etc.) é feito em colaboração.

E – Em tua opinião, como é vivido o trabalho em equipa?

E2 – (risos) Muitas vezes é bem divertido! Os nossos encontros informais realizados semanalmente de questionamento sobre as nossas práticas constituem-se num espaço de partilha estimulando a vontade de fazer ainda melhor. Sabes.....penso que temos uma boa equipa! Costumo comentar esse facto com colegas de outras escolas. O que acontece é que, desde o primeiro dia, tudo o que fazemos é partilhado, colocado ao grupo, sem qualquer tipo de constrangimento. Pedimos sempre a opinião uns dos outros porque acreditamos que só temos a lucrar com isso. Um dos nossos lemas é: “Várias cabeças pensam melhor do que uma!” E é mesmo verdade! Estamos sempre à vontade: quando está bem elogiamos e quando não está tão bem fazemos críticas construtivas, dando sugestões. Era uma boa ideia para aplicar na política, não era? (risos).

E – Que tipo de constrangimentos poderá dificultar o trabalho colaborativo na sala de educação especial?

E2 – Em primeiro lugar, penso que o trabalho colaborativo só é possível se os professores quiserem. Portanto, se não quiserem, ou se tiverem à partida qualquer incompatibilidade de feitio ou de métodos pedagógicos, ficará difícil trabalhar em colaboração. Claro que também se nunca se encontrarem, em termos de horários, também não será fácil. Depois, é essencial também a comunicação, o diálogo, e a disponibilidade.

E – Consideras que as estruturas existentes no agrupamento são facilitadoras do trabalho em equipa?

E2 – Atualmente, penso que as estruturas existentes favorecem o trabalho colaborativo. Contudo, se os professores não estiverem dispostos a isso tudo são barreiras à implementação de uma cultura de trabalho colaborativo.

E – Relativamente à utilização das TIC no trabalho em equipa. Qual é a tua opinião?

E2 – A minha opinião é a melhor possível! (risos). As TIC são um excelente veículo facilitador no trabalho colaborativo. O nosso grupo que o diga! Nós somos grandes defensores da utilização das TIC, muito do nosso trabalho colaborativo passa pela utilização deste recurso informático. Através de emails comunicamos imenso, construindo documentos, esclarecendo dúvidas e partilhando situações ocorridas com os alunos.

E – Então, consideras benéfico este recurso informático?

E2 – Claro que sim! Os computadores já fazem parte da nossa vida individual e coletiva. Para além da internet e multimédia ser um facilitador no nosso trabalho interpares também nos permite desenvolver diversas atividades com os alunos, promovendo as suas aprendizagens.

E – Na tua opinião que tipo de estratégias poderão ser desenvolvidas para levar a cabo uma supervisão colaborativa na sala de educação especial?

E2 – Fica difícil responder a essa questão, uma vez que nós já temos uma supervisão colaborativa na nossa sala de educação especial que é promotora do desenvolvimento pessoal e profissional de cada um de nós. Mas também penso que para que isso aconteça terá de haver disponibilidade de ambas as partes em encetar esse tipo de supervisão, assente na compreensão, diálogo, comunicação, ajuda e partilha de conhecimentos.

E – Então, para ti é importante que a supervisão se faça baseada em práticas colaborativas?

E2 – Claro que sim... Sem dúvida... Penso que a supervisão entre pares só faz sentido se for baseada em práticas colaborativas, partilhando as experiências, refletindo sobre o que se fez e como se fez e resolvendo em conjunto problemas do quotidiano. Em suma as práticas colaborativas desenvolvidas com base no trabalho colaborativo favorece a relação interpessoal entre os professores (avaliador e avaliado), a permuta de influências entre si, para além de facilitar o conhecimento e o desenvolvimento profissional dos docentes. Caso contrário é “um faz de conta”.

E – Então que propostas sugeres?

E2 – Exatamente o que acabei de dizer... uma vez que penso que a supervisão colaborativa entre dois ou mais professores pode existir sem que haja, necessariamente, uma relação hierárquica com cariz avaliativo da supervisão.

E – Achas que não foi referido algum aspeto importante?

E2 – Penso que se focaram todos os pontos essenciais.

E – Queres acrescentar mais alguma opinião sobre esta tema?

E2 – Não. Penso que foi tudo bem abordado.

Obrigada pela tua disponibilidade e colaboração

Legenda:

E- Entrevistador

E1 - Entrevistado