

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Ciências da Educação, especialização em
Supervisão Pedagógica

***Supervisão Pedagógica:
Conceções, Limitações e Transgressões***



Cristina Paula Garcia Ferreira Pinto

Porto

Setembro 2012

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Supervisão Pedagógica: Conceções, Limitações e Transgressões

Trabalho de projeto apresentado à

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

para obtenção do grau de

Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica

Por Cristina Paula Garcia Ferreira Pinto

Sob Orientação da **Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos
Gonçalves**

Setembro 2012



À minha família...

Meu porto de abrigo em todos os momentos!

RESUMO

As mudanças alucinantes da sociedade e, por conseguinte, da escola enquanto organização, perspetivam-nos dúvidas, incertezas, ao mesmo tempo que se configuram como um desafio. São muitos os entraves, alguns impostos por nós próprios, à construção de um saber experimentado e reflexivo. Consideramos que esta reflexividade está subjacente ao conceito de supervisão, sendo essencial na supervisão entre pares, que adquiriu uma maior importância fruto da recente alteração do Estatuto da Carreira Docente.

Partindo destas premissas, este trabalho de projeto teve como grande finalidade compreender as percepções dos docentes (participantes do estudo) relativamente à concetualização da área de saber da Supervisão Pedagógica, para além do seu campo de atuação. Por outras palavras, e tendo em conta a atual organização da instituição escola, procurou-se compreender de que modo o coordenador de departamento exerce as funções supervisivas que estão inerentes ao seu desempenho, preconizadas na legislação hodierna.

A par da compreensão destas percepções, são igualmente identificadas limitações na supervisão pedagógica, subvertendo toda a estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Portanto, foi desenhado um estudo exploratório, pressupondo a seguinte intencionalidade: compreender e descrever limites e transgressões do ato supervisivo, tendo em conta a percepção dos docentes, assim como as funções do supervisor pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: supervisão pedagógica; coordenador de departamento curricular; funções do supervisor; limitações; transgressões.

ABSTRACT

The constantly changing society and, as a consequence, the constantly changing scholar system arise a whole lot of doubts and uncertainties, as well as a permanent defy. The construction of a reflexive and wise knowledge faces many obstacles, some of them built by us, some of them built by society itself. We consider that the moments of reflexion are connected to the idea of supervision, which is essential in the peer supervision, as it is been given a greater part in the so recent changes on the Statute of the Career.

These concepts have been the departure point to the project we present. The principal aim of this project is to understand the teachers' perceptions (at least, of those participating on the study) of the Pedagogical Supervision and of what it represents beyond its visible and practical side. If we consider the current organization of school as an institution, we had to understand on what way the Department Coordinator performs his functions of supervision, as they are presented on the specific legislation.

Along with the main aim of this project as presented above, we also identify the limitations of pedagogical supervision, which may subvert the strategies of personal and professional development of teachers. In order to unveil those limitations, we elaborated an exploratory study that intended to understand and describe the limitations and the transgressions of the supervision function, always keeping in mind the teacher's perceptions of it, as well as the educational supervisor's functions.

KEYWORDS: Pedagogical supervision; department coordinator; supervisor functions; limitations; transgressions.

Se eu vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes.

Isaac Newton

Na conclusão de mais uma etapa na minha vida acadêmica, agradeço, de forma reconhecida a todos quantos me permitiram chegar mais longe, fazendo-me acreditar que era possível!

À Professora Doutora Daniela Gonçalves, pela enorme disponibilidade e apoio prestado; pela forma célere com que sempre respondeu às minhas dúvidas e questões; pelo conhecimento e palavras de confiança, indicando-me o caminho a percorrer; pelo vislumbre de luz em cada encontro, que me levavam a querer continuar, sobretudo nos momentos de desânimo.

Aos professores e colegas do curso de mestrado da ESEPF, pelos conhecimentos, partilha, experiências e reflexões, que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos professores que aceitaram participar neste projeto de investigação, pela disponibilidade e interesse dispensados.

À minha família, onde tudo começou, meu porto de abrigo, onde sempre vou buscar forças, pelo incentivo e apoio, desde o primeiro momento em que me propus embarcar nesta aventura. Sem a vossa inestimável compreensão e ajuda não teria sido possível.

LISTA DE ABREVIATURAS

Avaliação de Desempenho Docente – ADD

Coordenador de Departamento Curricular - CD

Índice

Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	5
1. Supervisão Pedagógica	5
1.1 Evolução da conceção	6
1.2. Supervisão entre pares	9
1.2.1.As práticas colaborativas	9
1.2.2. Dimensões supervisivas	12
1.3. Funções do Supervisor	14
1.3.1. O coordenador de departamento curricular enquanto supervisor.....	17
1.4. Potencialidades da supervisão pedagógica.....	23
1.5. Limitações e transgressões ao ato supervisivo	25
2. Enquadramento legal	27
2.1. A atual legislação	29
Parte II – Enquadramento Metodológico	31
1. Âmbito e Objetivos da Investigação	31
2. Opções Metodológicas.....	32
3. Contexto e Participantes da Investigação	34
4. Faseamento da Investigação.....	36
5. Técnicas de Recolha de dados de Investigação.....	37
5.1 Inquérito por Entrevista	38
5.2 Observação Direta/Participante	40
5.3 Análise Documental.....	41
6. Tratamento de dados de Investigação	41
6.1. Procedimentos adotados	43
7. Apresentação e discussão dos dados de investigação.....	46
7.1. Análise das entrevistas aos Coordenadores de departamento curricular.....	48
7.1.1 Perceção relativamente à supervisão pedagógica	48
7.1.2.Perceção relativamente às funções do supervisor.....	49
7.1.3.Estratégias supervisivas	51
7.1.4.Instrumentos supervisivos.....	53
7.1.5. Opinião sobre o trabalho colaborativo.....	53
7.1.6.Perceção sobre os constrangimentos do trabalho colaborativo.....	56
7.1.7.Relação entre supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente .	58
7.1.8.Opinião sobre supervisão pedagógica e mudança educativa	60
7.1.9.Limitações ao ato supervisivo.....	61
7.1.10.Formação especializada.....	62
7.2. Análise das entrevistas aos docentes.....	63

7.2.1. Perceção relativamente à supervisão pedagógica	63
7.2.2. Perceção relativamente às funções do supervisor	64
7.2.3. Estratégias supervisivas	66
7.2.4. Instrumentos supervisivos	67
7.2.5. Opinião sobre o trabalho colaborativo	68
7.2.6. Perceção sobre os constrangimentos do trabalho colaborativo	69
7.2.7. Relação entre supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente	70
7.2.8. Opinião sobre supervisão pedagógica e mudança educativa	72
7.2.9. Limitações ao ato supervisivo	73
7.2.10. Formação especializada	74
7.3 Interpretação dos dados recolhidos pelo inquérito por entrevista	74
7.4. Observações de reuniões de departamento	77
7.5. Análise documental de documentos estruturantes	78
7.6 Triangulação dos resultados obtidos	80
Parte III – Limitações e Transgressões: proposta de Ação	83
Considerações finais	86
Referências Bibliográficas	91
Anexos	95

Índice Tabelas

Tabela 1 - Faseamento da Investigação	36
Tabela 2 - Instrumentos de recolha de dados	38
Tabela 3 - Quadro de referentes	45
Tabela 4 - Perceção relativamente à supervisão pedagógica (I).....	49
Tabela 5 - Perceções relativamente às funções do supervisor (I).....	51
Tabela 6 - Estratégias supervisivas (I)	52
Tabela 7 - Instrumentos supervisivas (I)	53
Tabela 8 - Opinião sobre o trabalho colaborativo (I)	55
Tabela 9 - Perceções sobre os constrangimentos do trabalho colaborativo (I)	57
Tabela 10 - Relação entre supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente (I)	59
Tabela 11 - Opinião sobre supervisão pedagógica e mudança educativa(I).....	60
Tabela 12 - Limitações ao ato supervisivo (I)	62
Tabela 13 - Formação especializada (I)	62
Tabela 14 - Perceção relativamente à supervisão pedagógica (II).....	63
Tabela 15 - Perceções relativamente às funções do supervisor (II).....	65
Tabela 16 - Estratégias supervisivas (II)	67
Tabela 17 - Instrumentos supervisivas (II)	67
Tabela 18 - Opinião sobre o trabalho colaborativo (II)	69
Tabela 19 - Perceções sobre os constrangimentos do trabalho colaborativo (II)	70
Tabela 20 - Relação entre supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente (II)	71
Tabela 21 - Opinião sobre supervisão pedagógica e mudança educativa (II).....	72
Tabela 22 - Limitações ao ato supervisivo (II)	73
Tabela 23 - Formação especializada (II)	74

Índice Gráficos

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes	47
Gráfico 2 - Tempo de serviço	47

Índice Figuras

Figura 1 - Representação das técnicas de recolha de dados	37
---	----

Introdução

No momento atual em que nos encontramos, com a sociedade em constante mutação, complexa, também a escola sofre as diversas influências da sociedade, não se podendo dissociar desta. Torna-se, assim, uma organização complexa que tem em conta uma permanente mutação.

É num cenário de mudanças vertiginosas, complexas e dinâmicas, que verificamos uma cada vez maior importância atribuída à qualidade da educação, personificada na figura do professor e, conseqüentemente, à supervisão pedagógica, o que nos coloca perante algumas questões: De que modo a supervisão é efetivada? Que dispositivos legais a legitimam? Quais as percepções dos docentes relativamente à supervisão entre pares? Que limitações surgem no ato supervisivo?

Com estas inquietudes e dúvidas a pairarem no nosso pensamento afigura-se-nos pertinente perceber e identificar as limitações da supervisão, entre pares, sendo a problemática do nosso trabalho de investigação a ***Supervisão Pedagógica – Conceções, Limitações e Transgressões***.

Tendo o seu âmbito inicialmente delimitado na formação inicial de professores, o campo da supervisão pedagógica situa-se, atualmente, num contexto mais alargado. De entre este contexto situa-se a organização escolar, a formação ao longo da vida, o trabalho docente nas nossas escolas.

Este trabalho surge na sequência das inquietudes surgidas durante a recente avaliação de desempenho docente, na qual nos encontramos envolvida, enquanto coordenadora de departamento.

Sabemos que a supervisão está sujeita a muitos condicionalismos e subjectividade, que, na perspectiva de Vieira (2010) se traduz, não em atingir a perfeição com a supervisão, mas procurando construir a mesma com tentativas de aproximação a essa perfeição desejada, com avanços, recuos e atendendo a novos problemas.

Perante este cenário algumas questões foram surgindo no nosso pensamento: Quais as percepções dos docentes relativamente à supervisão entre pares? Qual o papel do coordenador de departamento, enquanto

supervisor? Que dúvidas e inquietudes surgem no trabalho supervisivo entre pares? De que forma se poderá realizar a supervisão pedagógica no contexto da prática educativa?

Importa, desde logo, refletirmos sobre a relevância que a supervisão pedagógica adquiriu ao longo destes últimos anos. Referimo-nos não à supervisão ao nível da formação inicial, como *orientação da prática pedagógica*, mas numa visão mais alargada proposta por Sá-Chaves, onde

o supervisor não é considerado apenas, e como seria previsível, como aquele que supervisiona (ou seja, dirige, orienta e/ou inspeciona a partir de uma posição superior), mas também como aquele que aconselha (2007:117).

A supervisão entre pares, que Sá-Chaves (1999) denomina de supervisão horizontal, assume então agora, um papel de relevo, tendo como pano de fundo a Avaliação de Desempenho Docente (ADD), apesar de todo o trabalho supervisivo conter em si uma abrangência maior do que a avaliação do desempenho.

Certos que, em qualquer tipo de estratégia supervisiva está implícita a avaliação, a reflexão e a capacidade de melhoria, não pretendemos, neste trabalho, reduzir a supervisão pedagógica à avaliação do desempenho docente, que está muito presente no dia a dia das nossas escolas, na certeza de que a classificação que lhe está implícita torna todo o processo supervisivo um palco cheio de limitações, inquietudes e transgressões. A supervisão pedagógica possui um campo muito mais alargado que a “simples” classificação. Não pretendemos com este trabalho perceber o alcance do supervisor enquanto avaliador, como consagrado na ADD, mas somente que caminho deve seguir na supervisão entre pares, que instrumentos e estratégias tem ao seu alcance para superar as limitações e identificar as transgressões que estão inerentes ao ato supervisivo.

Compreendemos contudo que, quando a supervisão entre pares resulta de um compromisso de construção do conhecimento, reflexivo e refletido, poderá minimizar os efeitos, porventura perversos da classificação, tal como se verifica no atual domínio da avaliação de desempenho docente.

Sendo esta uma realidade recente, deparamo-nos com a existência de poucos estudos relativamente à supervisão entre pares, condensada, no nosso caso, nos coordenadores de departamento curricular. Este facto, aliado às dúvidas e inquietações sentidas, enquanto docente, constituíram também uma motivação para a realização deste trabalho, que tem como objetivos:

- ✓ Conhecer as perceções dos coordenadores de departamento curricular e dos docentes relativamente à supervisão pedagógica;
- ✓ Identificar as principais funções supervisivas do coordenador de departamento curricular;
- ✓ Identificar instrumentos/estratégias supervisivas utilizadas pelo coordenador de departamento curricular, enquanto supervisor pedagógico;
- ✓ Identificar as limitações e condicionalismos no trabalho supervisivo;
- ✓ Propor estratégias – *transgressão supervisiva* – como forma de superação das limitações encontradas nesta investigação.

Deste modo, e do ponto de vista formal, procederemos ao enquadramento teórico da nossa problemática, começando por abordar as conceções de supervisão pedagógica e as funções do supervisor, centrando-nos na figura do coordenador de departamento, enquanto supervisor, analisando algumas considerações sobre as limitações do trabalho supervisivo. Procederemos depois ao enquadramento legal da figura do coordenador de departamento, enquanto elemento das estruturas intermédias de gestão da organização escolar, na sua dimensão de supervisor, conferidas pelas mais recentes alterações legislativas.

Num segundo momento, explicitaremos as opções metodológicas adotadas no nosso estudo, assim como o contexto e a caracterização dos participantes envolvidos, para além de evidenciar o faseamento da investigação, bem como as técnicas de recolha de dados e, ainda, as técnicas de tratamento de dados de investigação que estão divididas em sub-capítulos.

Serão, ainda, apresentados nesta parte os resultados obtidos, devidamente organizados.

Finalmente, na parte III, apresentamos uma proposta supervisiva, explicitando as limitações identificadas neste trabalho de investigação, propondo, para cada uma delas, possibilidade(s) transgressora(s). Por outras palavras, apresentar-se-á diferentes olhares supervisivos face às limitações detetadas, no âmbito do exercício profissional docente entre pares.

Parte I – Enquadramento Teórico

A crescente atenção da sociedade nas problemáticas da educação, coloca-a no centro de interesse e contínua investigação. Das questões ligadas à aprendizagem dos alunos, evoluiu-se para o crescente enfoque na melhoria da qualidade da educação, onde os professores se constituem como os principais promotores da tão desejada melhoria da ação educativa (Marco, 2006). Gregory, citado por Sergiovanni (1996:152), lembra que “uma escola que não trabalha para os professores tem poucas hipóteses de trabalhar para os alunos”. Também Hargreaves considera que “os professores constituem (...) a chave da mudança educativa” (1998:12), alertando para a importância do desenvolvimento dos professores, no acompanhamento das inovações e do seu envolvimento nos processos de mudança educativa.

Neste contexto, a supervisão pedagógica assume, cada vez mais um papel de relevância, tendo em vista a melhoria da educação e, sobretudo o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Como parte estruturante deste trabalho, pretendemos abarcar as diferentes conceções de supervisão pedagógica, bem como a evolução do conceito ao longo dos tempos. São igualmente referidas as funções do supervisor, para além das limitações que podem ocorrer no ato supervisivo, tendo em conta o enquadramento legal deste conceito e exercício, quer ao nível das estruturas de gestão intermédia da organização escolar, corporizada na figura do coordenador de departamento, quer enquanto a figura e atuação do supervisor pedagógico.

1. Supervisão Pedagógica

Partindo da compreensão da supervisão no domínio da organização escolar, num campo mais lato, e da supervisão entre pares, num campo mais restrito, devemos realçar que o objetivo da mesma é “o desenvolvimento profissional do professor” (Alarcão, 2010:16) enquanto processo, ou seja, algo

que implica dinamismo e continuidade temporal. Por tal, propomos uma breve análise à evolução do entendimento da supervisão pedagógica.

1.1 Evolução da concepção

Num mundo cada vez mais competitivo, tudo em seu redor se transforma. A sociedade transforma-se e a educação não fica alheia a estas mutações, porque também a escola sofre várias metamorfoses.

A noção de supervisão pedagógica, inicialmente ligada à formação inicial, viu o seu campo alargado, nos anos 90, à formação contínua de professores, sobretudo devido à alteração do paradigma educacional. Esta alteração da forma como a educação, ao nível social, sofreu conduziu-a da formação inicial à formação ao longo da vida.

A supervisão, como a própria palavra indica, é uma “super-visão”, referida por Stones, que nos remete para uma observação cuidada, isenta e atenta às pessoas e aos contextos, numa perspetiva de mudança.

No entanto, nem sempre foi este o entendimento da supervisão. No campo da educação foi durante muito tempo conotado com uma visão de inspeção, controlo, tendo esta perspetiva sofrido uma alteração em virtude da introdução de um modelo de supervisão clínica, nos Estados Unidos (Vieira, 2009). Em Portugal, a concepção de supervisão pedagógica, foi introduzida por Alarcão, na década de 80, para indicar a *orientação da prática pedagógica*, no contexto da formação inicial, sendo, contudo este termo, historicamente conotada com relações diferenciadas de poder, remetendo para a inspeção e fiscalização, concepções que só muito lentamente serão alteradas.

A evolução social e conseqüentemente a evolução da educação redefiniram a supervisão pedagógica, enquadrando-se esta num novo paradigma educacional, partindo do modelo bancário de educação, identificado por Paulo Freire, onde o professor era o centro da educação, sendo um transmissor de conhecimentos relativamente ao aluno, para

(...) uma concepção de professor como a pessoa que orienta e estimula, com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. (...)uma concepção transmissiva dá

lugar a uma concepção socioconstrutivista (Alarcão e Roldão, 2008:41).

Emergente do novo paradigma de escola, a supervisão “torna-se um mediador de aprendizagem e do desenvolvimento do adulto” (Oliveira-Formosinho, 2002:102).

Abordando este novo paradigma educacional, onde a escola se situa no centro como fator de reflexão de práticas, de melhoria da sua qualidade, sem esquecer o contexto onde se insere, Alarcão e Roldão (2008) salientam que a supervisão possui “uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e autoformativa”, inerente ao papel desempenhado pelos professores e à sua própria profissionalidade.

Nesta linha, Alarcão enquadra os profissionais da educação “no conjunto dos profissionais do desenvolvimento humano” a quem compete “(...) estabelecer a mediação entre os aprendentes (...) os saberes (...) e a sociedade” (2008:16) alargando, pois, o seu campo de ação, saindo da escola, trazendo da e para a sociedade os conhecimentos, as experiências, as vivências próprias, atendendo aos contextos onde cada um se insere.

Aludindo à organização escolar, Sá-Caves destaca os vários órgãos de gestão da comunidade escolar (direções, coordenação de departamento, coordenação de projetos, entre outros) a quem é solicitado o ato de supervisionar, o que só por si permite o alargamento do campo de atuação do supervisor, não o focando apenas na formação inicial. Salientando que as

acções de direcção, de orientação, de aconselhamento ou mesmo de inspecção (...) não são atributos exclusivos da relação que se estabelece na prática pedagógica e no quadro de sistemas de formação de novos profissionais” (2007:118).

Contextualizando o conceito de supervisão Alarcão e Roldão referem que “(...) reconhecem-se nos seus objectivos e objecto de estudo as temáticas que, no pensamento actual, cruzam as questões do ensino, da aprendizagem, da formação e da profissionalidade docente” (2008:12).

Vieira considera a supervisão como teoria e prática da regulação de processos de ensino-aprendizagem, orientando-nos para a sua relação com o “desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria

da qualidade das aprendizagens dos alunos” (2010:15). Salientamos aqui a importância da prática reflexiva, inerente à supervisão, que neste contexto visa sobretudo a melhoria da prática pedagógica, tendo como pano de fundo o processo ensino-aprendizagem.

Concebemos como essencial a reflexão, enquanto ato fundamental da supervisão, partindo da ideia de Schön, que podemos descrever como algo que deverá ocorrer *na* e *sobre* a ação, permitindo uma monitorização, através da observação, orientação, comunicação, aconselhamento, visando a consequente melhoria das práticas pedagógicas, tendo em vista o fim último – o sucesso dos alunos.

Contudo, como refere Vieira (2010:16), “a reflexão profissional não garante, por si só, a qualidade das práticas educativas”, pois múltiplos e variados fatores condicionam a reflexão profissional, desde logo centradas no próprio professor e estendendo-se a toda a organização escolar, que se mostra, muitas vezes, resistente às mudanças.

Alarcão define supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (2010:16). Reconceptualizando o conceito, a mesma autora, considera que o ato supervisivo não se pode só centrar no professor, alargando-o a toda a organização escolar, isto é, a toda a escola e a “todos os que na, escola, realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa” (2009:119).

A existência de vários modelos, que obviamente acompanharam a evolução da sociedade e da educação ao longo dos tempos, constitui um instrumento para que se confira à supervisão um carácter mais objetivo, uma forma de a concretizar. Desde o modelo da imitação artesanal (ligado à escola tradicional) ao modelo *situacional* (Gonçalves, 2010), passando pelo modelo ecológico, modelo clínico, modelo reflexivo e o não standard (ligados ao novo paradigma de escola), o supervisor dispõe de uma diversidade de modelos que adota e adapta - utilizando de cada modelo aquilo que de mais positivo ou o que melhor possuem para o contexto em que supervisor e supervisando se

encontram, uma vez que estes modelos podem coexistir (Alarcão, 2010). Na nossa perspetiva consideramos pertinentes e essenciais os conceitos associados aos modelos resultantes de uma nova forma de pensar a escola – uma escola reflexiva.

Apesar de existirem propostas diversificadas na conceção de supervisão, todas colocam a tónica no desenvolvimento profissional dos professores, baseada na reflexividade, o que contribui para a melhoria das práticas e conseqüentemente das aprendizagens dos alunos.

1.2. Supervisão entre pares

Nos últimos anos as tarefas dos professores tornaram-se mais complexas e extravasaram a sala de aula. No presente momento e tal como refere Hargreaves

o trabalho com os seus colegas significa agora muito mais do que fazer reuniões estruturadas ou manter conversas casuais. Ele pode também envolver a planificação em colaboração, o desempenho da função de “treinador” de um colega (peer coach) ou de mentor de um novo professor, a participação em programas de desenvolvimento profissional ou a integração de comissões... (1998:16).

salientando que estas tarefas, exteriores à sala de aula, têm resultados positivos no sucesso educativo dos alunos . Assume, assim, grande relevância o trabalho colaborativo, entre pares, no sentido de uma mudança e melhoria do ato educativo, contribuindo igualmente para o desenvolvimento dos professores.

1.2.1.As práticas colaborativas

Em torno da questão da colaboração entre pares é unânime a opinião de diversos autores (Hargreaves, 1998; Perrenoud, 2000; Fullan e Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Segiovanni, 1996; Simão et al, 2009) que salientam a sua

capital importância numa estratégia de mudança da ação educativa e dos seus benefícios para os professores. Hargreaves salienta mesmo que “a colaboração acabou por se transformar num *metaparadigma* da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna” (1998:277).

De facto, a partilha, a reflexão, a confiança, que advém do trabalho em equipa, permitem aos professores desenvolver as suas competências, o que obviamente se traduz em resultados positivos nas aprendizagens dos alunos.

Relativamente ao trabalho colaborativo, os professores sentem que o seu poder é fortalecido quando trabalham em conjunto, sendo que a questão da colaboração rodeia todas as questões de liderança, de desenvolvimento profissional dos professores, apresentando-se como um termo usado com uma grande amplitude, e apontado como a solução para os problemas que surgem na organização escolar (Hargreaves, 1998).

Assumindo a importância do trabalho em equipa, Perrenoud afirma que esta é “uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (2000:81), destacando a comunicação como ferramenta de suporte às práticas colaborativas.

Hargreaves refere que as culturas de colaboração consistem em “encontros informais, quase imperceptíveis, breves mas frequentes” (1998:216) assumindo diversas formas, que passam por conversas, partilha de materiais, de problemas, bem como pela criação de situações empáticas, que se podem traduzir em linguagem corporal (troca de olhares) ou em elogios aos colegas, salientando a questão da confiança interpessoal como essencial na colaboração. De igual forma, “o envolvimento na tomada de decisões, o trabalho construtivo com colegas, o empenhamento compartilhado num aperfeiçoamento contínuo” (Hargreaves, 1998:16), constituem-se como fundamentais nas culturas colaborativas.

Contudo, o mesmo autor realça que as conversas informais, na sala de professores, as planificações em conjunto, o diálogo, a investigação-ação, a partilha de recursos, por si só, não são sinónimos de colaboração, pois dentro da sala de aula o professor mantém a sua “independência” e individualidade, considerando que esta individualidade e momentos de solidão, conduzem à

criatividade, podendo ser benéficos, embora existam limitações nesse individualismo.

Neste sentido, Lima (2002) refere que existe alguma dificuldade na conceptualização dos ambientes colaborativos, pois estão sempre dependentes dos contextos, da percepção e experiência de cada professor. Também Fullan e Hargreaves (2001) destacam a importância do contexto em que cada professor se move, salientando a importância de os professores investigarem e analisarem a sua própria prática, no seu contexto, sendo esta a condição *sine qua non* para a obtenção de um efetivo conhecimento e desenvolvimento profissional.

De facto, na colaboração entre pares não existem apenas virtudes, apresentando-se a mesma como uma moeda de duas faces, que “pode unir, mas também facilmente pode dividir” (Hargreaves, 1998:240), desde logo dada a complexidade da organização escolar, alertando o autor para uma *colegialidade artificial*, referindo que mesmo as mudanças bem intencionadas e que contribuem para o crescimento dos docentes, podem ter um efeito perverso, transformando-se em “modelos mecanicistas ou asfíxiados, através de supervisões sufocantes” (1998:3), considerando que outro dos entraves à colaboração é a falta de tempo que cada professor pode/deve dedicar à mesma.

Perante a realidade, o que se observa é que cada vez mais a escola está mergulhada no “eu solitário”, referido por Sá-Chaves (2000), quando o desejável era que cada docente se tornasse no “eu solidário”, (algo que a ADD veio agravar) o que provocaria alterações na forma como cada um de nós percebe e vivencia a organização escolar. A alteração das práticas educativas e consequentemente um aprimorar na relação ensino e aprendizagem irá favorecer todos os atores que possuem o seu palco na escola, conduzindo ao sucesso educativo dos alunos, fim último do princípio da educação.

1.2.2. Dimensões supervisivas

Verificamos já importância atribuída à supervisão pedagógica, no momento atual, salientando a supervisão realizada entre pares, em contexto de trabalho, extravasando da formação inicial. De facto, estes dois modos de encarar a supervisão, com pressupostos diferenciados, implicam igualmente, duas estratégias a ter em conta no ato supervisivo.

Neste âmbito, Sá-Chaves (1999) considera dois tipos de estratégia na supervisão:

- *a supervisão vertical*, normalmente relacionada com a formação inicial, em que existem diferenças quer ao nível dos conhecimentos quer da experiência entre supervisor e supervisando;
- *a supervisão horizontal*, a que poderemos associar a supervisão entre pares, em que, muitas vezes, quer os conhecimentos quer a experiência se encontram numa situação de equivalência entre ambos.

Perante estas duas estratégias, consideramos o seguinte: se a primeira se apresenta relativamente pacífica, no domínio da formação inicial, suscita já muitas questões, com as quais nos confrontamos diariamente nas nossas escolas, quando se transporta para a supervisão entre pares, sobretudo devido à alteração do Estatuto da Carreira Docente e à Avaliação de Desempenho Docente (ADD); a segunda, relativa à supervisão horizontal, é aquela que mais se adequa ao trabalho colaborativo entre pares. Consideramos que, atendendo à lógica da supervisão entre pares, o supervisor deverá assumir as duas dimensões, privilegiando, contudo, a horizontalidade da mesma.

Assim, estando os professores integrados na carreira e já em contexto de trabalho, segundo Alarcão (2008), a supervisão torna-se *horizontal*, em oposição à *supervisão vertical*, onde se verifica uma diferenciação de poderes. Salienta a autora que a *supervisão horizontal* é, pois, uma supervisão

“inter pares, colaborativa”, alertando no entanto para a importância da supervisão vertical e da autosupervisão.

Alarcão e Tavares (2010:42) salientam três ideias norteadoras da supervisão de professores, sendo que primeiro “ o professor é uma pessoa”, detentor de um passado e visionando o futuro, logo encontra-se ainda em formação; “ o professor, ao ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem”; por fim o supervisor é também uma pessoa, “um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência”, pelo que decorre da sua função a promoção do desenvolvimento do professor, refletindo-se nas aprendizagens dos alunos.

Os mesmos autores salientam que a supervisão entre pares assenta num

processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento 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 (2010:129).

Considerando a supervisão horizontal como aquela que é praticada entre pares, apelando a uma visão colaborativa, democrática, dialogante, verificamos que, com a assunção destes valores a supervisão possui um carácter *formativo*, conforme foi anteriormente referido.

Nesta lógica, as estruturas de gestão intermédia (coordenadores de departamento curricular, coordenadores de ano ou ciclo), assumem um papel de relevo, pois, além de funcionarem como elo de ligação entre os docentes e a direcção ou o conselho geral (órgãos de gestão), constituem-se como potenciadoras do trabalho colaborativo, da partilha e reflexão, quer individual quer coletivamente, conducentes a uma dimensão formativa.

A supervisão vertical, por ser exercida por um supervisor, entre pares, e embora numa lógica de acompanhamento e apoio do professor, encerra em si um carácter *sumativo*, que conduz a uma avaliação dos conhecimentos, das práticas, enquadrando-se aqui os coordenadores de departamento, situando-se numa posição de poder diferenciada.

Salientamos aqui que, a supervisão pedagógica exercida nas escolas, apresenta estas duas dimensões, verificando-se no entanto, que a dimensão sumativa, com a necessidade de se proceder à avaliação dos professores, tem sido alvo de grande contestação por parte da classe docente, que a remete para uma conceção de inspeção, fiscalização, de controlo. Estas dimensões mostram-se ainda pouco claras, conduzindo a alguma confusão em torno da conceção de supervisão pedagógica. Decorrente essencialmente da ADD e da necessidade de se proceder à avaliação docente, sobretudo entre pares, não é ainda “possível ou (desejável) retirar ilações sobre a sua configuração (avaliação)” (Esteban e Afonso, 2010:165), sobretudo em resultado da constante alteração legislativa de que tem sido alvo.

É, pois, com esta visão que se encontram enquadrados os coordenadores de departamento curricular, enquanto supervisores que são objeto de estudo deste trabalho que aqui se apresenta.

1.3. Funções do Supervisor

Sá-Chaves considera que o ato supervisivo ocorre sempre que um professor, no desempenho de determinadas funções, é chamado a intervir. A autora considera que, quando tal acontece, o docente se encontra perante uma “complexa matriz de gestão” (2007:118), alertando para a importância da formação em supervisão, por parte destes docentes.

A este propósito, a mesma autora salienta ainda que o ato supervisivo “pressupõe uma continuada e sistemática recolha de informação” (2007:118), permitindo uma transparente e adequada tomada de decisão, aos níveis científico, pedagógico, ético e social.

Como competências específicas do supervisor Sá-Chaves enuncia:

- ✓ Exercícios ora de aproximação, ora de distanciamento;
- ✓ Partilha de saberes e complementaridade de competências;
- ✓ Capacidades para avaliar, dirigir, orientar, aconselhar;
- ✓ Capacidades para conceptualizar e implementar.

São, portanto, estes os requisitos que permitem a procura de soluções para a resolução dos problemas com que a organização escolar se defronta. Imanando das competências específicas, a autora destaca uma “competência supervisiva de natureza meta-analítica e de intervenção responsável” (2007:118) como fundamental para o desenvolvimento sustentado, quer da organização, quer do próprio professor.

Salientemos aqui a capacidade de cooperação que deverá presidir à relação entre supervisor e supervisando. Se, por um lado, se pretende a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, influenciando as suas práticas em contexto de sala de aula, alargando toda a ação ao contexto escolar, assumindo o supervisor um papel de facilitador de conhecimentos, capaz de conduzir os supervisandos a um processo de reflexão e análise da sua prática, também, e por outro lado, o supervisor, ao participar, observar, refletir e analisar a ação decorrente deste processo, irá melhorar pessoal e profissionalmente a sua visão da educação e a sua forma de agir. O crescimento pessoal e profissional de supervisor e supervisando fica então condensado no pensamento de Paulo Freire “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996:12).

Paulo Freire salienta a importância da comunicação, no ato educativo, que, em nosso entender, podemos extrapolar para a supervisão entre pares, sendo esta essencial no processo supervisivo, em que supervisor e supervisando se encontram, de forma verdadeira e autêntica.

Na realidade, o ato de supervisionar e a supervisão por si “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” (Sá-Chaves, 2007:119). Esta observação atenta, alargada ao contexto em que cada um de nós se move contribui para a construção da profissionalidade docente.

O facto de o supervisor, enquanto coordenador de departamento, exercer a sua função na organização escolar, poderá, daí, advir vantagens, pois existe o comprometimento e conhecimento do contexto, do que se pretende, quais as metas a que o departamento e a própria escola se propõem

a alcançar, pretende-se que “sintam a responsabilidade de dinamizar as iniciativas” (Alarcão e Tavares:2010:145), conducentes à promoção do sucesso educativo dos alunos, tendo por base o projeto da escola. Obviamente que ato supervísivo só pode ser potenciando ao máximo quando é exercido na “base do respeito mútuo e do reconhecimento do trabalho e das capacidades de cada um” (Alarcão e Tavares, 2010:149).

Relativamente às funções do supervisor, tendo em conta a nova conceção, assim como a lógica paradigmática que enforma a educação hodierna, Alarcão e Tavares (2010:151), realçam “competências cívicas, técnicas e humanas” no trabalho supervísivo, agrupadas em 4 grandes áreas:

- ✓ Competências interpretativas (conhecer e compreender a realidade);
- ✓ Competências de análise e avaliação (relacionadas com o desempenho de cada um);
- ✓ Competências de dinamização da formação (visão acerca das lacunas e aspetos a melhorar, proporcionando novas perspetivas);
- ✓ Competências de comunicação e relação interpessoal (gestão de conflitos e relacionamento interpessoal).

Nesta medida, podemos estabelecer um paralelismo entre as características de supervisor, enunciadas por Alarcão (observador, flexível, orientador, comunicador, clarificador) e do coach, termo que tem vindo a ser introduzido em vários domínios da sociedade, incluindo na educação (de salientar que Hargreaves refere já na sua obra de 1998 o termo *peer coach* no sentido da colaboração e entreaajuda entre pares). Assim, o *coach* deve “saber ouvir, oferecer disponibilidade, saber fazer o seu trabalho, ser competente, ter motivação, uma atitude mental positiva e (...) uma metodologia preciosa” (Perez, 2009:23).

Verificamos, pois, a importância da relação interpessoal que deve presidir à relação entre supervisor e supervisando. Na mesma linha de

pensamento, Perrenoud (2000) destaca a importância das competências interpessoais no professor, no sentido facilitar o trabalho em equipa.

Atendendo a que para haver um supervisor, existirá um supervisando, torna-se cada vez mais necessário dar especial atenção às relações que ambos estabelecem. Um ambiente saudável, de confiança, motivador para o trabalho em equipa necessita de atender a duas dimensões: a) dimensão interpessoal - consiste na capacidade de entender e valorizar as intenções e desejos de outros e agir sobre esse conhecimento; b) dimensão intrapessoal - que é o conhecimento de si próprio, adaptando-se a vários contextos (Huges e Terrel, 2009). Os mesmos autores evidenciam a existência de 7 habilidades da inteligência emocional e social da equipa (Identidade da Equipa; Motivação; Consciência Emocional; Comunicação; Tolerância ao Stress; Resolução de Conflitos; Atitude Positiva), a que o supervisor deverá prestar toda a atenção.

Do mesmo modo Sergiovanni (1996), aludindo a Gardner e à inteligência emocional, destaca as relações intra e interpessoais como fundamentais no desenvolvimento do trabalho do professor. Nesse sentido, o supervisor deverá estar atento às capacidades de cada docente, valorizando e estimulando as capacidades e os dons de cada um.

Atendendo às dimensões e funções supervisivas, o supervisor - tarefa que compete ao coordenador de departamento -, deverá constituir-se como um dinamizador e promotor das mesmas, assumindo um conjunto de funções, estratégias e instrumentos que, de algum modo, possam permitir equilibrar a dimensão formativa e a dimensão sumativa, clarificando os benefícios da supervisão entre pares.

1.3.1. O coordenador de departamento curricular enquanto supervisor

O supervisor, constituindo-se como um modelo perante os seus pares, deverá ser portador de credibilidade junto destes, e elevados conhecimentos profissionais, pelo que alguns autores (Alarcão e Tavares, 2010; Vieira, 2010)

salientam a importância e a necessidade de formação especializada para o exercício da função supervisiva. As competências ao nível das relações interpessoais e de comunicação são fundamentais para que a supervisão seja encarada de um ponto de vista colaborativo e fomentadora de novas dinâmicas de ensino-aprendizagem, com vista ao desenvolvimento quer do docente quer dos alunos.

Sergiovanni (1996) destaca a importância dos sistemas de gestão e supervisão como fundamentais para o desenvolvimento dos professores, salientando a colaboração, reflexão, diálogo, reconhecimento das suas capacidades individuais, comprometimento e as relações interpessoais, situando-se entre estes o coordenador de departamento, como órgão de gestão intermédia da organização escolar, logo imbuído de algum poder sobre os pares, assumindo perante estes um papel de liderança.

Hargreaves (1998) e Sergiovanni (1996) advogam a ideia da partilha de autoridade entre pares, considerando que a liderança partilhada traz benefícios à escola, permitindo melhorá-la. Contudo, os referidos autores colocam algumas reservas relativamente a concretização da mesma, por razões de desconfiança, medo de perder a autoridade e pouca vontade dos professores em assumir a responsabilidade.

Como já referimos, o coordenador de departamento situa-se, relativamente à supervisão pedagógica, numa posição de, entre pares, associada à *supervisão horizontal* - é um professor entre outros de um mesmo departamento, exercendo a sua atividade docente, devendo promover a colaboração entre todos, não se excluindo ele próprio desse processo. Possui, no entanto, um poder que lhe foi atribuído no exercício da sua função de coordenador de departamento, o que lhe confere uma ambivalência entre pares. Se, por um lado se reconhece como professor, realizando a sua autosupervisão, desenvolvendo o seu trabalho num ambiente colaborativo (Alarcão, 2010) por outro recai sobre si a necessidade de realizar a supervisão numa dimensão *vertical*, ou seja, é a pessoa a quem é reconhecida mais experiência, conhecimentos, e, no atual contexto, é a pessoa que realiza a avaliação dos pares (ADD), sendo então responsável pela heterosupervisão.

Na realidade, a assunção desta dupla dimensão por parte do coordenador de departamento, pode conduzir a algum desconforto e/ou dificuldade em efetivar a supervisão, sendo que “um dos principais dilemas do supervisor reside na conciliação entre as funções de apoio e avaliação” (Vieira, 2010:40). Compete ao coordenador de departamento encontrar um justo equilíbrio entre a *supervisão formativa* e a *supervisão sumativa* (Vieira e Moreira, 2011).

No que concerne à avaliação entre pares, Sergiovanni (1996) destaca a dificuldade que os professores demonstram para supervisionar e avaliar os seus pares. O mesmo autor sugere que esta dificuldade seria colmatada com a ideia de escola como centro de investigação, uma *comunidade de aprendizagem*, onde se aplica, experimenta, soluciona os problemas que vão surgindo.

Fullan e Hargreaves (2001) alertam para a dificuldade inerente a um professor, quando este ocupa um cargo de liderança. Estes autores salientam que, quando um professor ocupa um cargo de gestão intermédia da organização escolar (como é o caso do coordenador de departamento), este muitas vezes oferece alguma relutância em demonstrar os seus conhecimentos perante os colegas, pois pretende, acima de tudo manter uma boa relação com os seus pares, “omitindo” ou evitando referir o que deveria ser feito.

No atual contexto da vida profissional dos professores, verificamos que a supervisão pedagógica, neste momento, integra em si a ADD, o que por si só, implica algum cuidado e especial atenção, no que se reporta à efetiva supervisão, pois como referem Alarcão e Tavares (2010:145) é “necessário um grande cuidado para que (a supervisão) (...) não se transforme em inspeção e avaliação, num exercício de poder sobre os outros.”

Ainda sobre este aspeto, e transpondo a relação de supervisão em formação inicial para a supervisão entre pares, os mesmos autores referem que as limitações e dificuldades inerentes a todo o processo (avaliação) podem ser atenuadas através da

existência de uma relação interpessoal positiva, esclarecida, saudável... (onde os intervenientes) se sintam comprometidos com um objectivo comum: a melhoria das aprendizagens dos

alunos através de um ensino de qualidade ministrado em condições facilitadoras da própria aprendizagem (2010:72).

Tomam, assim, outro sentido, as competências do supervisor, destacando-se, entre todas a comunicação e a empatia.

No sentido de facilitar o desempenho do coordenador de departamento enquanto supervisor, este tem ao seu alcance alguns instrumentos e estratégias, que podem de algum modo ajudar na sua difícil tarefa de equilíbrio entre o que é formativo e sumativo, sem contudo esquecer que, enquanto supervisor lhe compete

(...) ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência (Alarcão:2010:119).

No domínio da colaboração, referimos que a comunicação e a confiança constituem estratégias de práticas colaborativas entre pares. No entanto, muitas outras estratégias se perfilam no horizonte superviso, no sentido de conceber e melhorar a prática pedagógica dos professores.

Destacamos então aqui, a investigação-ação, os registos escritos e a observação de aulas, como essenciais para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da ação educativa, bem como para o exercício superviso, assente sempre numa perspetiva de auto e heteroavaliação (Vieira e Moreira, 2011).

Na investigação-ação sublinhamos a importância da reflexão, entre pares, na partilha e procura de soluções para situações problemáticas (Sergiovanni, 1996; Alarcão, 2010). Nesta perspetiva, o professor torna-se construtor do seu próprio desenvolvimento, o que vai encontro ao princípio da supervisão pedagógica, constituindo-se como uma metodologia de investigação, utilizada na formação em contexto de trabalho dos professores (no âmbito de formação contínua), tendo por base a planificação, a ação, a observação, aliadas à reflexão. As características desta metodologia tem em

linha de conta a melhoria da prática, assente em princípios colaborativos, em que todos se comprometem e participam, sendo orientada para o desenvolvimento do professor, atendendo ao contexto onde se encontra, que, associadas à reflexão, vão de encontro às características da supervisão entre pares, potenciando a colaboração e a própria supervisão.

Se a investigação-ação obriga a uma aproximação entre os professores, muitas vezes, na sala de aula, o professor continua a trabalhar individualmente. Aliás, este continua a ser o seu reduto que tenta proteger ao máximo, evitando muitas vezes que outros o possam invadir (Fullan e Hargreaves, 2001), o que de algum modo constitui um entrave a uma cultura colaborativa.

Neste sentido, os mesmos autores, referindo-se a estudos de Rosenholtz e Lortie, salientam essa mesma individualidade do ensino, como modo de se protegerem do que vem do exterior, atribuindo esta “pouca vontade” em abrir as portas da sala de aula aos colegas, à questão da formação inicial, onde o professor, em contexto de estágio, se mostra, por norma, ainda pouco confiante e sujeito a uma avaliação.

Apesar de, em escolas com verdadeiras culturas colaborativas já enraizadas, esta situação não se verificar, esta não é ainda uma prática generalizada nas nossas escolas.

Recentemente, e no âmbito da ADD, a observação de aulas foi alvo de muita controvérsia e algum mal-estar docente, tendo os professores sentido o seu espaço, a sua “zona de conforto” (para o bem e para o mal), ameaçado. O desconforto denunciado por alguns professores nas aulas observadas prende-se com a necessidade de avaliar a sua ação, naquele que é o seu reduto, durante 45 ou 90 minutos, remetendo para uma supervisão sumativa, correndo-se, pois, o risco de se perder o caráter fundamental da supervisão, de cariz formativo, que implica a ação, a reflexão sobre a ação e o consequente desenvolvimento do professor que conduz à alteração e melhoria da sua prática, ou seja, a uma verdadeira supervisão colaborativa.

Neste sentido, Vieira e Moreira consideram que a observação de aulas deverá, antes de mais constituir-se como uma estratégia de “regulação colaborativa das práticas” (2011:31). Assim entendida, a supervisão em

contexto de sala de aula implica um processo contínuo, logo dinâmico, assente na entreatajuda e observação, na comunicação e confiança.

Salientando que a observação de aulas, mesmo para a avaliação pode representar uma mola para uma reflexão de cariz indagatório, Fullan e Hargreaves referem que “limitarmo-nos à nossa experiência de sala de aula não é geralmente suficiente para suscitar uma reflexão mais forte e profunda” (2001:119). De facto, a observação permite a monitorização e a identificação de dificuldades, contribuindo para o desenvolvimento do professor.

Tal como a observação de aulas, também os registos escritos, podem constituir-se como excelentes estratégias supervisivas, porque, principalmente, ao descrever/escrever as suas vivências, o professor está a refletir sobre a ação passada e a procurar estratégias de superação de dificuldades. Os registos escritos - que podem assumir a forma de narrativas, portefólios, registos de autoavaliação, registo de incidentes críticos, entre outros - tornam-se assim fundamentais na autosupervisão, mas também na supervisão efetuada pelo coordenador de departamento, constituindo-se igualmente como um documento/instrumento a ser analisado no âmbito da supervisão pedagógica.

Os referidos registos escritos apresentam contudo algumas limitações, nomeadamente a falta de tempo e hábitos de escrita reflexiva (Vieira e Moreira, 2011), o que pode comprometer o resultado expectável – o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Assumindo, então, o coordenador de departamento uma dimensão essencialmente formativa da supervisão pedagógica, transparecendo o seu trabalho na relação que estabelece com os seus pares, podemos afirmar que, em conjunto, ambos terão uma visão transformadora da supervisão, o que potenciará os benefícios da mesma.

1.4. Potencialidades da supervisão pedagógica

É unânime entre os diversos autores (Alarcão, Vieira, Sá-Chaves, Segiovanni) a importância de uma *supervisão praticada*, para uma verdadeira mudança nas práticas educativas, salientando a supervisão assente em valores democráticos, baseada no diálogo, colaboração e reflexão e que advém de um novo paradigma educativo. Neste sentido, e sem desvalorizar a dimensão técnica e científica necessária ao exercício da função docente, destaca-se uma vertente pessoal, individualizada, em consonância com a especificidade do contexto onde cada professor se encontra, com uma visão abrangente da complexidade social. Sá-Chaves (2007) preconiza um paradigma indagador, reflexivo, investigativo, globalizante, que atende ao individual e ao coletivo, resultante da necessidade de resolução de problemas emergentes.

À semelhança da sociedade, também o conhecimento se apresenta como global, o que nos remete para o modo como a supervisão deve ser encarada – uma supervisão global – estimulando a reflexão, o sentido crítico, a indagação, a constante procura de soluções, atendendo ao “eu” e ao “outro”, à individualidade e à diversidade.

Vieira (2009: 202) realça a necessidade de se praticar “uma supervisão de natureza transformadora e orientação emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva”, que nos remete para uma pedagogia da autonomia, enunciada por Paulo Freire. Tendo por base os contributos da supervisão, que a autora identifica como a promoção da reflexão crítica, dos contextos colaborativos, do constante indagar e (re)orientar da ação educativa, estes deverão estar alicerçados numa prática colaborativa e dialogante, remetendo para a valorização da dimensão ética enunciada por Sá-Chaves.

É nesta dimensão ética que consideramos a supervisão pedagógica como potenciadora de “estratégias de transgressão e transformação” (Vieira e Moreira, 2011:8). Na visão transformadora e transgressora proposta por Vieira (2009) existem contudo dificuldades, sobretudo na articulação da teoria e da

prática educativas, fundamentais no processo ensino-aprendizagem, onde se salienta então a importância da *investigação-ação*.

Esta mesma ideia é partilhada por Sergiovanni (1996: 203) ao afirmar que “os professores têm (...) de se tornar pesquisadores da sua prática e investigadores da sua profissão”, defendendo a criação de *comunidades de aprendizagem* e investigação, que surgem dentro das próprias escolas. Este autor, subscrevendo os modelos de Schaefer, de escola como centro de investigação, salienta o que desconhecemos, mais do que conhecemos relativamente à educação e ensino; a diversidade de modelos e teorias – aplicável aos diferentes alunos; a reflexão na prática e sobre a mesma, de modo a construir um conhecimento sobre a prática, através da análise, avaliação e tomada de decisões, ideia igualmente defendida por Schön.

Perante as teorias referidas e as soluções apresentadas, refletindo sobre a realidade nas nossas escolas, questionamo-nos sobre o modo como poderá a supervisão pedagógica constituir-se como um novo olhar sobre os problemas; mais, de que modo se poderá apresentar como potencializadora do desenvolvimento profissional e pessoal, da melhoria da ação educativa.

As respostas a estas questões não são fáceis, desde logo pela complexidade que implica o desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor (num contexto estrito) até à complexidade do mundo em que vivemos (num contexto mais alargado). Passa, num primeiro momento, pela autorregulação – com a reflexão, indagação, por um “situar” pessoal e profissional – percorrendo o caminho da colaboração, entre pares, da comunicação, da democraticidade e, conseqüentemente da responsabilização e comprometimento, onde situamos a heterorregulação, num sentido igualmente reflexivo, investigativo, indagador. Sem apresentar soluções que sirvam a todos, mas antes permitam a tomada de decisões justas, adequadas e oportunas, a cada problema.

1.5. Limitações e transgressões ao ato supervisivo

Sabemos empiricamente que na realidade das nossas escolas a supervisão nem sempre ocorre do modo que todos desejaríamos, sobretudo porque está sujeita a muitos condicionalismos e subjetividade.

Alguns condicionalismos prendem-se com a forma como a supervisão é efetuada. Quem a efetua? De que modo? Com que objetivos?

Não podemos esquecer que a supervisão é sempre feita por sujeitos, enquanto indivíduos, logo imbuídos de subjetividade - cada sujeito é um ser único com os seus conhecimentos, saberes, as suas vivências e experiências; efetua-se em contextos impregnados de ideologias sociais, culturais, políticas. A este propósito Vieira (2010) alerta para o perigo do desvirtuar do ato supervisivo.

Formosinho aponta falhas à própria escola, no que concerne à supervisão entre pares, que se pretende colaborativa,

Às escolas, assoberbadas com uma gestão de sobrevivência durante a expansão constante dos efectivos escolares, e, posteriormente, com a reestruturação organizacional, restou pouco espaço para pensar em processos colaborativos entre pares para apoio para a resolução de problemas do quotidiano escolar (Oliveira-Formosinho, 2002:12).

Sergiovanni (1996), baseado em vários estudos (Lortie, 1975; Johnson, 1990; Lieberman e Miller, 1984) refere a falta de tempo que os professores têm para partilhar, refletir e analisar as suas práticas. A falta de tempo é igualmente assinalada por Hargreaves (1998), referindo-se às dificuldades na colaboração e colegialidade docente, ideia retomada por Fullan e Hargreaves (2001), propondo estes autores a marcação de um “tempo”, no horário, específico para trabalhar com outros professores.

Consideramos que um dos principais desafios que se coloca à supervisão pedagógica é a escassez de tempo. Tempo para refletir, para

investigar, para partilhar...tempo para alterar hábitos e atitudes, salientando a capacidade de cooperação como essencial à supervisão entre pares.

Outro elemento a ter em conta é a dimensão da escola e consequentemente do número de docentes em cada departamento curricular, que pode ser igualmente um fator de limitação à supervisão pedagógica. Estudos de Gregory com Smith, citados por Sergiovanni (1996), salientam que à medida que o tamanho da escola aumenta, aumentam também os efeitos negativos de existirem mais professores, e consequentemente mais alunos, aconselhando um número de 10 professores, de modo que este grupo “reduzido” possa planejar, encontrar soluções, agir e partilhar sucessos em conjunto. Neste sentido, Sergiovanni refere que as grandes escolas promovem “a especialização, departamentarização, fragmentação” (1996:139), advogando que se deverá “definir as escolas como pequenos conjuntos de indivíduos comprometidos uns com os outros e ligados a compromissos e valores partilhados” (1996:141), defendendo as comunidades de aprendizagem “com os seus objectivos individuais, lealdade e compromisso” (ibidem) entre os seus membros, salientando que o tamanho da organização reflete a relação interpessoal que se estabelece entre todos os intervenientes da comunidade educativa, que sairá fortalecida em pequenas comunidades.

Um outro aspeto a que devemos dar alguma importância, é à questão da avaliação de desempenho docente. De que modo pode, ou não condicionar a supervisão? Como refere Alarcão (2010:113), o “fantasma da avaliação acaba por condicionar todo o processo (de supervisão)”.

2. Enquadramento legal

A complexidade da escola, enquanto organização, bem como a recente alteração do Estatuto da Carreira Docente, com a necessidade de se proceder à avaliação de desempenho docente entre pares, traz para a ribalta o conceito de supervisão pedagógica.

As sucessivas alterações legislativas, relativamente à educação, remetem-nos para um infundável cenário de legislação. As diversas alterações decorreram da necessidade de introdução da componente avaliativa no trabalho docente, com repercussões na progressão da carreira docente, fazendo referência à supervisão pedagógica, ao nível dos órgãos de gestão intermédia da organização escolar, nomeadamente os coordenadores de departamento. O decreto-lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, cria duas hierarquias na carreira de professor, professor e professor titular, sendo que a esta última acediam os professores com mais anos de serviço, logo mais experientes, estando destinados a estes as funções de gestão dos órgãos de coordenação de departamento. Com esta alteração do estatuto da carreira docente foram introduzidas novas funções para os coordenadores de departamento, ao nível da supervisão entre pares, tendo esta sobretudo um carácter avaliativo, que implica uma classificação.

O Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro, enuncia o que se pretende com a ADD: o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, tendo presente o sucesso educativo dos alunos, visando a melhoria dos resultados escolares e a qualidade das aprendizagens.

No Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril é reconhecida a autonomia ao agrupamento de escolas, concebendo órgãos de gestão e administração dos agrupamentos, a quem compete organizar e decidir acerca da organização pedagógica e administrativa, incluindo-se aqui as estruturas de coordenação e supervisão, que, no seu artigo 42º refere que

(...) colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente

sendo os coordenadores de departamento curricular, professores titulares, designados pelo diretor.

Analisando o referido decreto, verificamos que está imbuído de uma supervisão formativa, a desenvolver pelas estruturas intermédias de gestão, onde o coordenador de departamento desempenha um relevante papel, de apoio, promotor de práticas reflexivas, de partilha, logo potenciador de ambientes colaborativos, estando igualmente presente uma supervisão sumativa, no sentido de fornecer instrumentos que permitam o desenvolvimento do processo de avaliação docente.

Daqui ressaltam ainda algumas dúvidas, no que concerne à questão da formação especializada, dos coordenadores de departamento, o que coloca alguns entraves ao reconhecimento, entre pares, de conhecimentos técnicos e científicos que devem presidir ao ato supervisivo.

Outra questão que se coloca, é o facto de a ADD estar intimamente ligada à progressão da carreira dos docentes, podendo então desvirtuar-se a supervisão pedagógica, que se pretende colaborativa, formativa, partilhada, questão que está presente no Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho. Neste decreto, são igualmente referidos instrumentos e estratégias próprias da supervisão pedagógica, como a observação de aulas e a elaboração, por parte do avaliado, de um relatório de autoavaliação que pode ser entendido como parte integrante da autosupervisão.

Em mais uma alteração do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho), a carreira docente retomou uma única categoria (professor) terminando assim as duas hierarquias – professor e professor titular - sendo que as funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação de desempenho, seriam preferencialmente ocupadas por docentes detentores de formação especializada e posicionados no 4º escalão.

O Decreto-Lei nº 75/2010, faz referência às

(...) modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira, designadamente nos escalões onde é fixada contingência através de vagas.

No mesmo decreto, no artigo 31º faz-se referência à necessidade de acompanhamento de um professor “mais novo” a realizar o período probatório, por parte de um professor integrado na carreira docente, pressupondo também aqui a importância atribuída, a nível legislativo à supervisão pedagógica.

2.1. A atual legislação

A mais recente alteração ao Estatuto da Carreira Docente, o Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro, regulamentado pelo Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, potencia a dimensão formativa da avaliação de desempenho docente, que possui duas vertentes - sendo uma interna e outra externa -, cabendo ao coordenador de departamento curricular a realização da avaliação interna dos professores.

A legislação hodierna apresenta já algum cuidado e interesse em que os cargos de gestão intermédia, nomeadamente a coordenação de departamento, seja efetuada por um docente, detentor de formação especializada no domínio da avaliação ou supervisão pedagógica, sendo da responsabilidade da direção propor 3 docentes para que se sujeitem à eleição para o exercício do cargo, entre todos os docentes do departamento.

Assim, o Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, no seu artigo 14º faz referência ao coordenador de departamento, como responsável pela avaliação docente, atendendo a critérios pelos quais os avaliadores externos também se regem, entre eles possuir “formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica” (artigo 13º, alínea c).

De salientar que, na realização do nosso trabalho de investigação, a aplicação desta lei não se tinha ainda verificado, por ter sido aprovada e publicada em Diário da República no decorrer do ano letivo de 2011/2012, produzindo efeitos apenas no posterior ano letivo.

Atendendo à mais recente legislação emanada pelo ministério da educação e cultura, voltamos a verificar a importância atribuída à supervisão

pedagógica. As sucessivas alterações ao modelo de avaliação de desempenho da carreira docente, resultado de grande contestação, por parte da classe docente, continuam, porém, a apresentar pouca clarificação relativamente às funções do coordenador de departamento, enquanto supervisor, que deve contudo possuir as competências e formação académica necessárias ao desenvolvimento dessa função.

É igualmente apresentado um cenário da supervisão, que tem como finalidade a atribuição de uma classificação para fins de progressão na carreira. Ora a supervisão pedagógica comporta, em si mesmo, um campo muito mais alargado e vasto do que a avaliação, sem esquecer ou minimizar a importância que a mesma tem no sentido de melhorar as práticas e promover o desenvolvimento profissional.

Parte II – Enquadramento Metodológico

Após a análise do quadro teórico, que sustenta a nossa investigação, iremos agora abordar a metodologia que orientou o nosso estudo, retomando os objetivos que norteiam a nossa investigação e que, para Quivy e Campenhoudt (1992: 109), constitui “o objecto (...) de construção do modelo de análise.”

Nesta parte, explicitaremos as opções metodológicas adotadas no nosso estudo, assim como o contexto e a caracterização dos participantes envolvidos, para além de evidenciar o faseamento da investigação, bem como as técnicas de recolha de dados e, ainda, as técnicas de tratamento de dados de investigação que estão divididas em sub-capítulos. Finalmente, serão ainda, apresentados nesta parte os resultados obtidos, devidamente organizados, procedendo-se à triangulação dos mesmos.

1. Âmbito e Objetivos da Investigação

Tendo em conta a fundamentação teórica do nosso trabalho, procuramos, através de uma metodologia qualitativa de investigação, obter respostas que fossem de encontro às questões norteadoras que definimos, bem como os objetivos do estudo, que permitissem conhecer as perceções dos coordenadores de departamento curricular e dos docentes relativamente à supervisão pedagógica, quer quanto às funções, quer aos instrumentos e estratégias utilizadas no trabalho supervisivo entre pares, por parte do coordenador de departamento, identificando as limitações e condicionalismos inerentes a este trabalho.

Neste contexto, as questões norteadoras foram as seguintes:

- ✓ Quais as perceções dos docentes relativamente à supervisão entre pares?

- ✓ Qual o papel do coordenador de departamento, enquanto supervisor?
- ✓ Que dúvidas e inquietudes surgem no trabalho supervisivo entre pares?
- ✓ De que forma se poderá realizar a supervisão pedagógica no contexto da prática educativa?

Deste conjunto de questões resultaram os seguintes objetivos de investigação, a saber:

- ✓ Conhecer as perceções dos coordenadores de departamento curricular e dos docentes relativamente à supervisão pedagógica;
- ✓ Identificar as principais funções supervisivas do coordenador de departamento curricular;
- ✓ Identificar instrumentos/estratégias supervisivas utilizadas pelo coordenador de departamento curricular, enquanto supervisor pedagógico;
- ✓ Identificar as limitações e condicionalismos no trabalho supervisivo;
- ✓ Propor estratégias – *transgressão supervisiva* – como forma de superação das limitações encontradas nesta investigação.

2. Opções Metodológicas

Ancorada nos objetivos expressos para este estudo, a metodologia adotada é de cariz qualitativa. Segundo Bogdan (1994:70), “o objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”. Para Almeida a investigação qualitativa, “não poderá ser feita sem o recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações” (2007:25), considerando os métodos qualitativos mais holísticos e abrangentes. Bogdan (1994), caracteriza a abordagem qualitativa como

descritiva, porque pretende explicar realidades múltiplas, salientando entre as suas limitações, o ser demorada, com uma difícil síntese dos dados, os procedimentos não são estandarizados, assumindo o investigador um contacto intenso com os sujeitos.

Vários autores (Bogdan, 1994, Ruqquyo, 1997) salientam que nos estudos qualitativos se interrogam um número limitado de indivíduos, pelo que a questão da representatividade não se coloca. “O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação (...)” (Ruqquyy,1997:103).

Esta abordagem qualitativa é coerente com um paradigma interpretativo de investigação que, segundo alguns autores (Bogdan e Biklen, 1994; Lessard-Hébert, 1994), consiste em conhecer o sujeito, atendendo ao contexto, procurando compreender os diversos fenómenos, sendo resultante do crescente interesse pelas questões educacionais.

Na mesma linha de raciocínio, concordamos com Denzin & Lincoln (1994:2, in Aires, 2011) ao considerarem que a investigação qualitativa “envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”.

Situando-se as nossas preocupações num campo relativamente recente, com convulsões e constantes alterações legislativas, não existem ainda muitos estudos elaborados no nosso país, que possam sustentar a nossa investigação, pelo que a iremos situar no domínio de um estudo exploratório. De acordo com Yin (2005:183), “um caso exploratório(...) pode tratar do tema ou do problema que está sob exploração, dos métodos exploratórios, das descobertas feitas a partir da exploração e das conclusões (para pesquisa adicional)”. Mais ainda, salientamos a ideia de Yin (2005) de que o estudo de caso surge na sequência de se pretender conhecer melhor um fenómeno, uma situação, que deve ser significativa, sendo amplamente utilizado nas ciências sociais.

No entanto, nesta investigação, foi nossa pretensão realizar o *estudo de um caso*, quer pela natureza do fenómeno (cingido a um espaço próprio), quer pelos participantes (amostra de conveniência), quer pela questão temporal. A

este propósito, consideramos ainda a teoria pública de Theodorson e Theodorson, que apresentam a seguinte definição de estudo exploratório:

Exploratory study. A preliminary study the major purpose of which is to become familiar with a phenomenon that is to investigate, so that the major study to follow may be designed with greater understanding and precision. The exploratory study (which may use any of a variety of techniques, usually with a small sample) permits the investigator to define his research problem (...) (1970:142).

Apesar da complexidade da temática selecionada a investigar, as nossas opções metodológicas contemplam objetivos claros e adequados à metodologia adotada. Mais uma vez, temos em conta a perspetiva de Yin que realça o seguinte sobre o estudo exploratório: “deveria apresentar uma finalidade e os critérios que serão utilizados para julgar uma exploração como bem-sucedida” (2005:42-43). Por outras palavras, é necessário apresentar um objetivo e a metodologia adotada, tal é o nosso caso, no decurso do trabalho investigativo.

Nesta lógica, Lima e Pacheco referem a natureza de uma dissertação de mestrado, enquadrando-a num estudo exploratório, mencionando que “uma dissertação de mestrado diferencia-se de uma tese de doutoramento quer pela natureza do estudo exploratório da primeira, quer pelo nível de profundidade da segunda” (2006:26).

3. Contexto e Participantes da Investigação

Num estudo é importante o modo como a recolha de dados é efetuada, situando-a “no espaço, geográfico e social” (Quivy e Campenhoudt, 1992:159), pelo que iremos proceder à caracterização do nosso contexto de investigação.

O contexto onde realizamos a nossa investigação trata-se de um agrupamento de escolas, situado no distrito do Porto, a que, por uma questão de confidencialidade, iremos chamar Agrupamento X, tendo solicitado à direção

do referido agrupamento, autorização para a realização da presente investigação (anexo um).

O Agrupamento de escolas X é constituído por vários níveis de ensino, desde a educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, ensino secundário e ensino profissional, inserido num meio semiurbano, onde prevalecem pequenas indústrias, muitas delas de cariz familiar. É frequentado por cerca de 1.500 alunos, sendo que cerca de 700 frequentam a escola sede do agrupamento, frequentando os restantes mais 6 estabelecimentos de ensino, que constituem o agrupamento de escolas.

Exercem as suas funções no agrupamento X, mais de 140 docentes, sendo que 92 exercem a docência na escola sede (2º e 3º ciclos do ensino básico, secundário e profissional).

No agrupamento funcionam seis departamentos curriculares – educação pré-escolar; 1º ciclo; matemática e ciências experimentais; línguas; ciências sociais e humanas; expressões. Cada departamento possui um coordenador, designado pelo diretor do agrupamento.

Para o nosso estudo selecionamos 3 departamentos curriculares, sendo que o departamento 1, abrange 6 grupos de recrutamento; o departamento 2, abrange 7 grupos de recrutamento e o departamento 3, abrange 8 grupos de recrutamento. Os participantes que constituem a nossa amostra são 3 coordenadores de departamento e 3 docentes, um de cada departamento.

Relativamente aos 6 participantes na presente investigação, podemos referir que pertencem ao sexo feminino, situando-se na faixa etária entre 55 e 41 anos e possuem entre 34 e 14 anos de tempo de serviço. Relativamente aos coordenadores de departamento, 2 exercem as suas funções há mais de 10 anos, enquanto 1 assumiu esta função há 1 ano.

4. Faseamento da Investigação

Para melhor explicitar o nosso projeto de investigação, apresentamos, em seguida, uma tabela com as fases deste estudo e respetivos meses que evidencia o processo/percurso do mesmo.

Meses Fases do estudo	1º Mês	2º Mês	3º Mês	4º Mês	5º Mês	6º Mês
Revisão bibliográfica sobre o tema						
Pedido de autorização à direção do agrupamento						
Recolha documental						
Conceção dos instrumentos de recolha de dados (guião da entrevista a coordenadores e docentes; observação de reuniões)						
Aplicação da entrevista exploratória						
Entrevista coordenadores de departamento						
Entrevista aos docentes						
Observação reuniões						
Transcrição das entrevistas						
Análise dos dados da investigação						
Redação do trabalho final						

Tabela 1 - Faseamento da Investigação

5. Técnicas de Recolha de dados de Investigação

As técnicas de recolha de dados de investigação utilizadas foram o inquérito por entrevista (guião semiestruturado), a observação direta e participante e a análise documental, referidas por diversos autores (Yin, 2005; Lessard-Hébert, 1994; Quivy e Campenhoudt, 1992).

Segundo De Bruyne et al (citado por Lessard-Hébert, 1994), estes três grupos de técnicas de investigação são utilizados nas ciências sociais, como instrumentos característicos das investigações qualitativas. Tal é o nosso caso. Yin (2005) realça a importância de obter informações de múltiplas formas, utilizando diversos instrumentos de recolha de informação, por forma a permitir a *triangulação dos dados*, que permite a corroboração dos mesmos. A diversidade de técnicas de recolha de dados irá permitir a confrontação das informações recolhidas, essencial numa investigação desta natureza. Ora vejamos a seguinte figura que ilustra a nossa opção neste subcapítulo:



Figura 1 - Representação das técnicas de recolha de dados

Pretendendo, mais uma vez, ilustrar os instrumentos (ou técnicas) utilizados no decurso do nosso estudo, tomemos o exemplo de Yin (2005) onde se faz referência às vantagens e limitações de cada um deles. Estas

potencialidades, bem como fraquezas foram tidas em conta ao longo do processo investigativo.

Instrumentos de recolha de dados	Pontos fortes	Pontos fracos
Entrevistas	✓ “perceptivas”- fornecem inferências causais percebidas	✓ “reflexibilidade” – o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir
Observação directa/ participante	✓ Perceptiva em relação a comportamentos e razões interpessoais	✓ Reflexibilidade – o acontecimento pode ocorrer de forma diferenciada porque está sendo observado
Análise documental	✓ Estável, pode ser revisitada sempre que entendemos	✓ O acesso pode ser negado ✓ Seletividade tendenciosa se a coleta não estiver completa

Tabela 2 - Instrumentos de recolha de dados (adaptado de Yin, 2005:103)

5.1 Inquérito por Entrevista

Lessard-Hébert (1994) refere que entre as técnicas utilizadas na investigação qualitativa, se encontra o inquérito por entrevista, efetuada a pessoas representativas, que se expressam sobre o objeto de estudo. Daqui resulta, também, o interesse cada vez mais focado no indivíduo, por parte dos investigadores, sendo a entrevista “a compreensão rica e matizada das situações que este método proporciona” (Ruquoy, 1997:84), onde “o texto é estruturado em torno de diferentes questões a elucidar por quem se decida a

aplicar esta metodologia” (1997:85). Para a mesma autora, a entrevista apresenta-nos percepções da realidade, pois fornece-nos informações “sobre o pensamento da pessoa que fala (...)” e depois “sobre a realidade que é objecto do discurso” (Ibidem).

Na nossa investigação, utilizamos a entrevista com um guião semiestruturado, pois neste tipo de entrevista, o investigador

solicita ao interlocutor informações úteis para objectivos, em geral estabelecidos independentemente da pessoa interrogada. (...) A orientação da pesquisa é apresentada de maneira directiva e são as respostas às perguntas introdutórias que servirão de ponto de referência para a condução do resto da entrevista (Albarello, 1997: 93-94).

Portanto, a nossa opção por esta técnica está ligada à finalidade de conhecer as percepções dos entrevistados sobre o conceito e campo de atuação da supervisão pedagógica, tendo o investigador de redireccionar as questões em função do seu objeto de estudo.

Contudo, o próprio entrevistador deverá instaurar um clima de confiança para que haja interação com o entrevistado, considerando fulcral que se fomente uma relação empática, tendo sido esta a nossa preocupação durante a aplicação do inquérito por entrevista.

Deste modo, procedemos à construção de um guião semiestruturado, dirigido aos coordenadores de departamento, atendendo aos objetivos definidos, assim como aos temas selecionados, procurando que o mesmo fosse abrangente, de modo a fornecer um conjunto alargado de informações sobre as percepções dos entrevistados relativamente a temas que consideramos pertinentes. Como forma de validar o referido guião, bem como compreender o interesse desta investigação, previamente aplicamos o inquérito por entrevista a um conjunto de docentes não participantes do nosso estudo (entrevista exploratória) de modo a que os temas fossem realmente de encontro aos nossos objetivos. Partindo do guião para os coordenadores de departamento (anexo dois), foi elaborado outro guião dirigido a docentes (anexo três).

Salientamos que a aplicação desta técnica de recolha de dados ocorreu na escola-sede do agrupamento, num local apropriado à concretização da mesma, sendo a data e o horário previamente acordado com os entrevistados.

Os participantes foram informados acerca dos objetivos e propósitos da nossa investigação, sendo assegurada a confidencialidade. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Seguidamente, a referida transcrição/protocolo de investigação foi facultada a cada um dos entrevistados para, caso fosse o seu desejo, proporcionar uma possível revisão do conteúdo. Realçamos que, em nenhum caso, foi necessária esta alteração.

Ora, aplicamos a técnica de inquérito por entrevista a três coordenadores de departamento e três docentes, sendo um coordenador de departamento e um docente elementos integrantes de cada um dos departamentos, passando pela observação de duas reuniões de departamento (anexo quatro), bem como pela análise de documentos considerados relevantes, atendendo a que:

para as investigações sobre as práticas, o investigador deve, pois, utilizar procedimentos que lhe permitam verificar as afirmações do entrevistado: comparar respostas de diferentes entrevistas, cotejar as informações orais e as provenientes de documentos, etc (Ruquoy, D. in Luc Albarello et al,1997:89).

5.2 Observação Direta/Participante

Alguns investigadores (Yin, 2006; Bruyne et al, citado por Lessard-Hébert, 1994) diferenciam a observação direta da observação participante. Enquanto na observação direta o investigador se limita a observar e recolher dados (Yin inclui aqui a observação de reuniões), permitindo recolher evidências sobre o que estamos a investigar, assumindo o investigador um papel passivo, na observação participante, o investigador ao mesmo tempo que recolhe dados, participa ativamente interagindo socialmente com o seu objeto de estudo. Quivy e Champenhoudt (1992) consideram a observação participante como uma variante da observação direta. Lopes refere a dificuldade em distinguir a observação direta da participante, realçando contudo que a observação direta se rege “pelos códigos do anonimato e impessoalidade” (1996:89), referindo que o investigador se poderá limitar à observação visual e auditiva, atendendo às suas opções metodológicas. Os

referidos autores são unânimes na influência que o observador pode ter sobre o contexto observado, podendo influenciar o modo de agir dos observados.

No nosso caso, selecionamos dois momentos de reunião em meses distintos para aplicar esta técnica de recolha de informação, cujos resultados se apresentam na análise e discussão dos dados de investigação.

5.3 Análise Documental

A análise documental é outra das técnicas de recolhas de dados que permitem a triangulação das informações obtidas. Yin considera que estes documentos servem para “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (2005:112). Foi, pois, nossa intenção, no âmbito desta investigação, consultar documentos relativos ao contexto onde se insere o estudo, de modo a recolher informações pertinentes à temática em investigação, nomeadamente o Projeto Educativo e o Regulamento Interno do agrupamento em questão.

6. Tratamento de dados de Investigação

Para o tratamento da informação recolhida, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, procedendo à categorização e codificação dos dados, como se apresentará mais adiante.

A análise de conteúdo, enquanto técnica de análise dos dados recolhidos, e de acordo com Bardin, obedece à observação de determinados requisitos, nomeadamente “as significações (conteúdo)... a forma e a distribuição destes conteúdos e formas” (2006:38).

Para Estrela (in Lima e Pacheco, 2006) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas muito usada em trabalhos de investigação ao nível da educação, definindo-a como “ a expressão genérica utilizada para designar um

conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Estrela in Lima e Pacheco, 2006: 107). Almeida destaca a análise de conteúdo, dentro do método qualitativo, como aquela que “ocorre com dados provenientes de entrevistas, documentos, (...)” (2007:25).

A análise de conteúdo referida por Quivy e Campenhoudt (1992) e Bardin (2006) como análise categorial, pertence ao método das análises temáticas. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992:266), a análise categorial “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (...) previamente agrupadas em categorias significativas”.

As categorias decorrentes da análise categorial

(...) são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2006:111).

Neste contexto, procedemos à análise categorial, observando um conjunto de critérios – exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade, apresentando-se a categorização como válida se a mesma se adequar aos objetivos da investigação, quer pela importância (pertinência) e, conseqüentemente por fornecer um conjunto de dados significativos, para esse e/ou outros estudos (produtividade).

Partindo destes critérios, que conduziram às categorias que definimos, procedemos à sua codificação, em unidades de registo que, segundo Vala (2001 in Lima e Pacheco, 2006:25) “(...) é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-a numa dada categoria”, sendo esta “composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (ibidem).

Relativamente à codificação das unidades de registo, exigida na aplicação desta técnica de tratamento de informação, “foi possível extrair um número variável de indicadores que ajudam a compreender melhor o sentido da própria categoria, de acordo com a óptica dos inquiridos” (Estrela:2006:116).

No caso deste estudo, as categorias definidas, assim como as unidades de registo representam, ainda, “inferências do investigador a partir das

unidades de registo que tem perante si, mas são inferências ainda próximas do conteúdo manifesto das comunicações” (Ibidem). Numa perspetiva de qualidade de análise de dados “a análise de conteúdo (...) visa a produção de inferências e, portanto, a interpretação e, eventualmente, a explicação dos fenómenos tanto patentes, como latentes na comunicação” (Estrela:2006, analisando Berelson e Lazarsfeld:1952; Holsti:1968). Estrela refere, a este propósito, que a análise de conteúdo permite realizar inferências que “(...) por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados (...)” (2006:108). Assim, a técnica da análise de conteúdo possui uma dimensão descritiva – dá-nos conta do que é “dito” – e uma dimensão interpretativa – que surge por parte do investigador, ao procurar conhecer melhor o seu objeto de estudo.

6.1. Procedimentos adotados

Para o desenvolvimento do nosso trabalho empírico, nomeadamente a construção do guião semiestruturado do inquérito por entrevista, aplicado a coordenadores de departamento e a docentes, tendo em conta o objetivo geral do nosso trabalho – “compreender as perceções dos docentes relativamente à supervisão pedagógica” -, abordamos os seguintes temas:

1. Conceções acerca da supervisão pedagógica
2. Funções do supervisor
3. Estratégias utilizadas no ato supervisivo
4. Instrumentos utilizados no ato supervisivo
5. Comunicação
6. Colaboração
7. Supervisão pedagógica e atual contexto de avaliação de desempenho docente

8. Potencialidades da supervisão pedagógica
9. Limitações da supervisão pedagógica
10. Formação especializada

Partindo destes temas, e após uma leitura flutuante da transcrição das entrevistas – protocolo de investigação –, para facilitar o processo de análise de conteúdo e triangulação dos dados recolhidos, definimos o que, no nosso entender, corresponde a cada uma das categorias, que passaremos a explicitar no seguinte quadro de referentes. De salientar que a formulação das categorias resultou dos tópicos selecionados, tendo contudo deixado em aberto algumas categorias emergentes da análise dos dados recolhidos.

Eis que se apresenta as categorias de análise sob a forma de quadro de referentes:

Categoria	Explicitação
1. Perceções relativamente à supervisão pedagógica	Forma como os docentes entendem a supervisão pedagógica, a importância atribuída ao acompanhamento da prática, ao autoconhecimento, à reflexão e a análise dos vários problemas, tendo em vista a sua resolução, atendendo aos contextos, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor
2. Perceções relativamente às funções do supervisor	Modo como os docentes identificam, acolhem e compreendem a atividade do CD, como orientador, colaborador, comunicador, regulador no acompanhamento da prática pedagógica, bem como os objetivos emergentes relacionados a ação supervisiva.
3. Estratégias supervisivas	Identificação de estratégias utilizadas pelo coordenador de departamento para realizar a supervisão pedagógica, bem como modos de atuação.
4. Instrumentos supervisivos	Identificação de instrumentos e recursos pedagógicos utilizados pelos docentes, que auxiliam a prática educativa/supervisiva.
5. Opinião dos docentes sobre	Modo como os docentes entendem a partilha de

o trabalho colaborativo	saberes, experiências, materiais, de apoio, com o intuito de melhorar a prática pedagógica
6. Percepção sobre os constrangimentos do trabalho colaborativo	Entendimento que os docentes apresentam sobre as implicações do trabalho colaborativo
7. Relação entre a supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente	Relação que os docentes estabelecem entre o processo supervisivo e o processo de avaliação de desempenho.
8. Opinião sobre a supervisão pedagógica e mudança educativa	Importância atribuída pelos docentes ao contributo da supervisão pedagógica para a melhoria das práticas e consequente sucesso educativo
9. Limitações ao ato supervisivo	Identificação de fatores que condicionam a supervisão pedagógica
10. Formação especializada	Importância atribuída pelos docentes à formação especializada em supervisão pedagógica.

Tabela 3 - Quadro de referentes

Fazendo eco do pensamento de Estrela (2006), para quem a análise categorial se traduz-se na utilização de categorias existentes ou naquelas que podem emergir a partir dos registos, é de realçar que as seguintes categorias - *Opinião sobre a supervisão pedagógica e mudança educativa; Limitações ao ato supervisivo* – emergiram do nosso trabalho de investigação. Tal, deve-se à nossa pretensão de verificar qual ou quais os fatores que os docentes, participantes nesta investigação, e pertencentes a um determinado contexto (agrupamento de escolas X), consideravam como mais relevantes, quer no sentido de potenciar a supervisão pedagógica, quer no sentido de a limitar, numa lógica de trabalho entre pares. De salientar que ao tema *estratégia* aglutinamos a *comunicação*, por considerarmos, após uma análise dos dados recolhidos, que esta é efetivamente uma estratégia supervisiva adotada entre docentes, revelando-se, como em todo ato educativo, determinante e fundamental.

7. Apresentação e discussão dos dados de investigação

Iremos agora apresentar e proceder à análise dos dados provenientes da nossa investigação, seguindo uma metodologia de pendor qualitativo, começando, em primeiro lugar, por apresentar e interpretar a informação resultante da aplicação do inquérito por entrevista e pela observação das reuniões de departamento, incluindo uma descrição das mesmas, encontrando-se todo registo de observação em detalhe, em anexo. Finalmente, apresentar-se-á a análise documental, nomeadamente as funções supervisivas do coordenador de departamento, inscritos quer no projeto educativo quer no regimento interno do agrupamento.

Assim, a aplicação da técnica do inquérito por entrevista foi dirigida a três coordenadores de departamento e três docentes, que identificamos como *departamento 1*, *departamento 2* e *departamento 3*, sendo um coordenador de departamento (CD) e um docente (D) elementos integrantes de cada um dos departamentos, passando pela observação de duas reuniões de departamento (Departamento 3), bem como pela análise de documentos considerados relevantes e já referidos anteriormente.

Atendendo ao protocolo de investigação, cada entrevista refere-se a uma unidade de contexto (UC), sendo atribuído o seguinte código: coordenador departamento 1 - CD1 (anexo cinco); coordenador departamento 2 – CD2 (anexo seis); coordenador departamento 3 – CD3 (anexo sete); docente departamento 1 - D1 (anexo oito); docente departamento 2 – D2 (anexo nove) e docente departamento 3 – D3 (anexo dez).

Dados de investigação (inquérito por entrevista)

Os dados recolhidos permitiram saber que, dos 3 coordenadores de departamento entrevistados, dois possuíam formação (coordenador departamento 1 e 3), na área da avaliação, promovida pelo ministério da educação e no âmbito do processo de avaliação de desempenho docente. Relativamente aos anos de serviço no desempenho do cargo de coordenação, o coordenador de departamento 1 (CD1), desempenhava as suas funções à

cerca de 20 anos, o coordenador de departamento 2 (CD2), há 1 ano e o coordenador de departamento 3 (CD3), há mais de 10 anos.

Em relação à faixa etária dos participantes, apresentamos o seguinte gráfico clarificador:

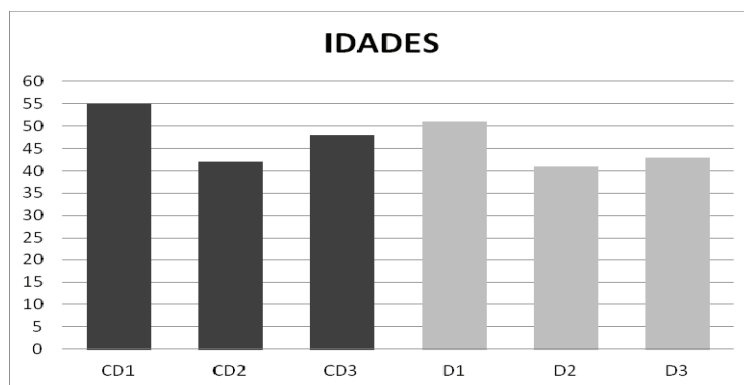


Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes

Como podemos verificar, a idade dos participantes no estudo, relativamente aos coordenadores de departamento situa-se entre os 55 e os 42 anos, enquanto que os docentes se situam entre os 51 e os 41 anos.

No que concerne ao tempo de serviço dos participantes, observamos que entre os coordenadores de departamento se situam entre os 34 e os 14 anos e entre os docentes se situam entre os 20 e os 17 anos, tal como é possível verificar no seguinte gráfico:

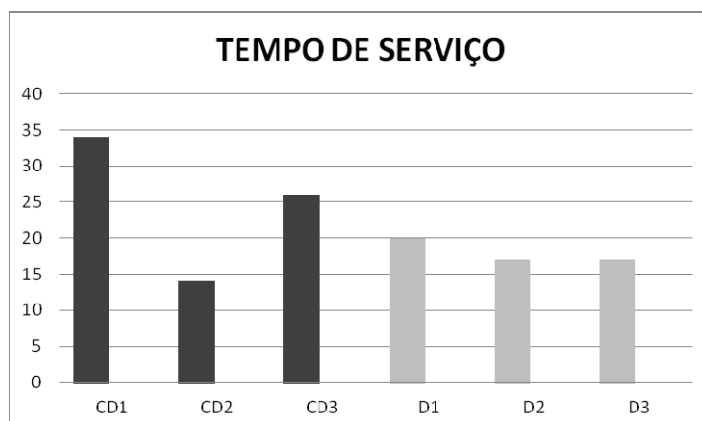


Gráfico 2 - Tempo de serviço

7.1. Análise das entrevistas aos coordenadores de departamento curricular

Analisaremos primeiramente os dados recolhidos através das entrevistas efetuadas aos coordenadores de departamento, tendo em conta a sequência de categorias.

7.1.1 Perceção relativamente à supervisão pedagógica

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Perceção relativamente à supervisão pedagógica	“...necessária ao acompanhamento...dos professores na evolução da sua atividade...”	CD1
	“...é...imposta pelas circunstâncias da avaliação e do processo de avaliação, mas, também não nego que seja necessária no processo de formação dos professores ao longo da sua carreira, do seu percurso.”	CD1
	“...tem em vista a melhoria da prática pedagógica.”	CD1
	“...ao nível da coordenação do departamento ... tem outra vertente, que é mais a vertente formativa.”	CD1
	“é bastante importante [a supervisão pedagógica] ...”	CD2
	“a supervisão implicava um papel regulador, um acompanhamento mais na proximidade, digamos que mais... presente...”	CD2
	“O conceito de supervisão para mim acaba por ser um bocadinho aquela supervisão inicial que nós temos com o nosso orientador de estágio...será alguém que está ali, que nos está a acompanhar e que nos vai dizendo aquilo que está bem, aquilo que está menos bem... para irmos experimentando e ir corrigindo aquilo que está menos bem...”	CD2
	“Eu acho que é importante...”	CD3
	“...é um trabalho que ainda não está muito... desenvolvido...”	CD3

	“Supervisão no sentido de acompanhar mais de perto o trabalho feito pelos colegas...”	CD3
	“Supervisionar...está ainda muito confundido com regular...”	CD3

Tabela 4 - Percepção relativamente à supervisão pedagógica (I)

Relativamente à percepção que os coordenadores de departamento apresentam da supervisão pedagógica, verificamos que são unânimes ao considerarem que a mesma é importante para o acompanhamento da prática, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores. Um coordenador refere que a supervisão pedagógica surge devido à necessidade de realizar a avaliação de desempenho docente, enquanto outro considera que é um trabalho que exige mais maturação, porque se trata de algo a ser construído sempre e por todos. De salientar que um entrevistado refere a supervisão associando-a ao conceito de supervisão inicial, onde há um contato mais próximo e “orientador” por parte do supervisor.

7.1.2. Percepção relativamente às funções do supervisor

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Perceções relativamente às funções do supervisor	“As que eu me identifico mais, acabam por ser aquelas que estão ligadas ao próprio trabalho da coordenação do departamento...”	CD1
	“...na questão da partilha das opiniões, de “ajuda”...na questão da partilha das práticas...”	CD1
	“...há um trabalho cooperativo e é isso que me esforço por fazer...”	CD1
	“...tentar que os colegas percebam a importância das medidas, a importância daquilo que é necessário fazer e ...tentar trabalhar em conjunto para que se trabalhe de bom agrado...”	CD1
	“...fazer perceber e apresentar aquele projeto como válido...”	CD1

	“...ouvir a experiência de professores...”	CD1
	“...comunicar com aqueles que têm mais problemas com os alunos; esta troca de experiências é fundamental...”	CD1
	“...fazer com que as pessoas os reconheçam [projetos] e se empenhem neles.”	CD1
	“...o entendimento ou o reconhecimento do valor das opiniões...”	CD1
	“...Tentamos também gerir...”	CD1
	“...não tenho dedicado muito tempo a supervisionar...”	CD2
	“...o supervisor tem um papel...regulador no ensino”	CD2
	“...tento promover essa...ideia [colaboração], junto dos colegas do departamento...”	CD2
	“...é um trabalho... ainda ambíguo...”	CD2
	“...transmitir informação mas ao mesmo tempo ouvir...”	CD2
	“...ser um agente proativo, no aspeto da informação, querer atuar;”	CD2
	“...ao mesmo tempo que estamos a comunicar estamos a atuar, a intervir...quando algo não está correto.”	CD2
	“...um papel mediador...”	CD2
	“...transmitir as informações que dão do pedagógico...”	CD2
	“...implementador de atividades, de estratégias, de auxílio, de articulação com o companheiro...”	CD3
	“...não sou reguladora...”	CD3
	“...supervisora-inspetora, não, não sou...”	CD3
	“...colaboradora...”	CD3
	“...transmitir...conhecimentos emanados de outras instituições que fazem parte do agrupamento e sobretudo da diretora;”	CD3

	“...sou mais um membro do que propriamente alguém que está ali só para transmitir informações.”	CD3
	“... é um bocado o papel do inspetor.”	CD3

Tabela 5 - Perceções relativamente às funções do supervisor (I)

Os entrevistados são unânimes ao considerarem, como principal função do supervisor, a função da colaboração entre pares, no sentido da partilha e troca de experiências. Salientam uma função de mediação e gestão junto dos docentes dos seus departamentos. Destacam ainda a importância da comunicação, como fazendo parte das suas funções, valorizando opiniões, motivando os colegas e como implementadores de atividades/estratégias. Dois entrevistados referem, como fazendo parte das suas funções, a transmissão de informação, emanadas por outros órgãos de gestão e /ou entidades. Um entrevistado refere a função de regulação do trabalho docente, enquanto outro contraria essa mesma função. De salientar que um coordenador de departamento refuta o papel de inspetor/fiscalizador, associado à supervisão entre pares.

7.1.3. Estratégias supervisivas

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Estratégias supervisivas	“...mobilizar os colegas para determinadas atividades...”	CD1
	“...as reuniões...”	CD1
	“...fazer uma planificação...”	CD1
	“...a sala dos professores, que é um bom meio de comunicação...”	CD1
	“...mostrar aos colegas e partilhar com eles a ideia de que é importante fazer...”	CD1

	“...ter uma atuação consensual”.	CD2
	“...sempre que há algum aspeto a ... discutir, a ouvir parecer...”	CD2
	“Deixo que os colegas, primeiro...e depois então transmito as minhas opiniões.”	CD2
	“... transmitir informações...”	CD2
	“o nosso espaço de comunicação (sala dos professores)...”	CD2
	“...presencialmente...em conversas informais. Em contacto pessoal...”	CD2
	“As reuniões normais...”	CD2
	“...divulgando resultados...”	CD2
	“...deixo andar até que a pessoa acabe por me facultar aquilo que é necessário...”	CD2
	“...reunião de departamento, é esse ponto de encontro...”	CD3
	“...reuniões...”	CD3
	“...encontros casuais na sala de professores, qualquer outro espaço que faz parte... até na própria ida de um bloco para outro às vezes, é um meio de comunicarmos;”	CD3
	“...uma sala onde tenha acesso fácil ao quadro interativo e um quadro normal...”	CD3

Tabela 6 - Estratégias supervisivas (I)

Todos os entrevistados valorizam como estratégia supervisiva, não só os momentos formais, como as reuniões, onde planificam, escutam e informam os docentes, como também os momentos informais (sala dos professores), onde conversam, trocam ideias e experiências.

7.1.4. Instrumentos supervisivos

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Instrumentos supervisivos	“...as novas tecnologias...a plataforma moodle,...comunicamos pelo mail pessoal...”	CD1
	“...dossiê digital...”	CD1
	“O registo da informação...”	CD1
	“...na partilha da documentação...”	CD2
	“...uso a plataforma moodle...”	CD2
	“... o mail, o moodle...”	CD3

Tabela 7 - Instrumentos supervisivos (I)

Como instrumentos utilizados, os entrevistados referem unanimemente as novas tecnologias, como instrumento supervisivo entre pares, referindo-se à sua importância na partilha e registo de documentos.

7.1.5. Opinião sobre o trabalho colaborativo

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Opinião sobre o trabalho colaborativo	“...o trabalho, quanto mais cooperativo melhor!”	CD1
	“ [partilha] As experiências pedagógicas...”	CD1
	“...empenho para a melhoria, até dos espaços físicos...”	CD1
	“...nós colaboramos...”	CD1
	“...os professores têm-se empenhado em melhorar, em melhorar as suas práticas...”	CD1
	“...o que é que eu vou fazendo...partilhamos, trabalhamos colaborativamente...”	CD2
	“...vão partilhando as experiências que vão tendo com as diferentes turmas...”	CD2

	“...vão trocando experiencias...”	CD2
	“...acabam por aprender um bocadinho uns com os outros.”	CD2
	“...matrizes que fazemos no início do ano...”	CD2
	“Sempre que possível. [partilhar experiências pedagógicas com os pares]”	CD2
	“...situações de indisciplina, como é que as resolvemos...”	CD2
	“... situações de transmissão de um conteúdo...”	CD2
	“...partilha desses pontos de vista contrários...”	CD2
	“...haver pontos de vista dispares, no sentido de tornar algo mais rico...”	CD2
	“...todos caminhamos para o consenso, tendo o ponto de discórdia...”	CD2
	“...partilham e têm tempo de pensar estratégias...”	CD2
	“...colmatar dificuldades que um dos colegas...evidencia...”	CD2
	“...os colegas...acabam por ajudar...dando dicas, ou no sentido de conseguirem estratégias para colmatar essas dificuldades.”	CD2
	“...a partilha que seria o... trabalho colaborativo...”	CD2
	“O trabalho mais assíduo é com os colegas...”	CD3
	“...troca de materiais, de instrumentos de trabalho...”	CD3
	“...numa perspetiva de articularmos melhor os ciclos de estudo...”	CD3
	“...trabalho em conjunto...”	CD3
	“...várias comunicações que tenho com colegas de outros agrupamentos.”	CD3
	“...vou sempre partilhando.”	CD3
	“ Às vezes até para tirar dúvidas...”	CD3
	“...tento adquirir novos conhecimentos...partilhar,	CD3

	transmitir informações.”	
	“...procurei informar-me junto das outras escolas...”	CD3
	“Partilhei no sentido de mostrar o porquê a dificuldade...”	CD3
	“...em conjunto com os colegas...tentei ver como ultrapassar essa dificuldade, desse hiato de tempo, e acabamos por concluir que talvez com a realização das provas dos anos anteriores...”	CD3
	“Não precisamos estar sempre de acordo...”	CD3
	“...é interessante que cheguemos a conclusões consensuais, e ser consensual não significa que estejamos sempre de acordo...”	CD3
	“...devemos discutir...”	CD3
	“...há sempre opiniões contrárias e é bom que hajam...”	CD3
	“...depois termos de chegar a consenso, de modo a atingirmos um objetivo comum.”	CD3
	“...temos opiniões diferentes de modo a arranjar estratégias para atingir o sucesso...”	CD3
	“...quando conversamos em conjunto às vezes até encontramos uma linha condutora que nos permite chegar a um consenso geral.”	CD3
	“Discutindo uns com os outros nas reuniões...”	CD3
	“...através da partilha de opiniões.”	CD3
	“...é importante trabalharmos mais sistematicamente em conjunto.”	CD3
	“...supervisão é um trabalho colaborativo...”	CD3
	“...colaborar com ele de modo a obter o melhor resultado...um objetivo positivo.”	CD3

Tabela 8 - Opinião sobre o trabalho colaborativo (I)

Os coordenadores de departamento são unânimes na valorização que atribuem ao trabalho colaborativo entre pares, destacando a sua importância

para o seu desenvolvimento profissional, melhorando as práticas, através da partilha de diversos materiais, de experiências, opiniões, modos de atuar, salientando a reflexão e análise sobre as dificuldades e problemas que vivenciam, procurando a sua resolução, recorrendo a estratégias, com vista ao sucesso educativo. Um entrevistado identificou a supervisão como um trabalho colaborativo.

7.1.6. Perceção sobre os constrangimentos do trabalho colaborativo

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Perceções sobre os constrangimentos do trabalho colaborativo	“...há constrangimentos...”	CD1
	“...de ordem temporal...”	CD1
	“...diversidade das situações...”	CD1
	“...num departamento com 21 pessoas, com 20 e tal disciplinas diferentes, pessoas que moram em sítios diferentes, muitas delas a deslocarem-se...”	CD1
	“...a escola muitas vezes não tem o espaço necessário e adequado a estas nossas tarefas...”	CD1
	“...estar em reuniões de 2, 3,4 horas...”	CD1
	“...muitas vezes ao frio...”	CD1
	“...sem aquelas condições de conforto...”	CD1
	“...a distância a que as pessoas estão...”	CD1
	“...é complicado ficar em situação “pós laboral”...”	CD1
	“A nível temporal, a nível dos espaços e das condições...”	CD1
	“Não entregam atempadamente e é-me colocado um prazo a mim...”	CD2

	“...se puder fazer o trabalho, eu faço e não ponho em causa a outra pessoa...”	CD2
	“...é sempre de tempo... tudo está sempre com imensa pressa para ir embora...”	CD2
	“...não existe tempo para que as pessoas consigam cruzar pontos de vista;”	CD2
	“... cada um faz a sua parte e depois chegam ali e “esta encaixa aqui esta encaixa ali” e depois não há um encaixe perfeito...”	CD2
	“...não há fusão.”	CD2
	“...o ver o que é que está mal, que passos é que temos de dar para corrigir aquilo que não está... menos bem... acaba por não se fazer...”	CD2
	“...a discussão, praticamente que não existe, a menos que seja quase, um bocadinho imposta.”	CD2
	“É a falta de tempo...”	CD3
	“...de um espaço próprio para discutirmos essas opiniões...”	CD3
	“...um departamento tão grande é complicado.”	CD3

Tabela 9 - Perceções sobre os constrangimentos do trabalho colaborativo (I)

Relativamente aos constrangimentos ao trabalho colaborativo, sobressai a opinião, unânime, identificando o principal constrangimento de ordem temporal. Referem, pois, que o tempo é pouco para se poderem reunir, refletir e realizar um verdadeiro trabalho conjunto. Dois entrevistados destacam ainda a dimensão dos seus departamentos como um entrave ao trabalho colaborativo, pois são constituídos por muitos docentes, com diferentes interesses.

7.1.7. Relação entre supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Relação entre supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente	“uma coisa implica a outra... eu não posso fazer a avaliação dos docentes se...não tiver uma atitude de supervisão.”	CD1
	“...posso ter uma atitude de supervisão sem ter, sem fazer uma avaliação explícita, mas no fundo essa avaliação é sempre feita.”	CD1
	“Supervisão e avaliação, não [são a mesma coisa].”	CD1
	“ A avaliação tem outras implicações, tem outros objetivos...embora esteja implícita uma avaliação do trabalho, como está o meu, também o faço das colegas, mas é diferente.”	CD1
	“...este tipo de avaliação e este modelo de avaliação, eu vejo como uma necessidade de progressão na carreira; isto trás logo implicações que não traria se não fosse com esse objetivo.”	CD1
	“...notei que isso [avaliação de desempenho docente]...causou muitos conflitos, o que não acontece na supervisão pedagógica.”	CD1
	“Os conflitos...são facilmente sanados e podem até aproveitar-se para melhorar... as práticas...enquanto que na avaliação de desempenho já não é bem assim.”	CD1
	“Notei...algumas situações que foram difíceis de gerir entre os pares...”	CD1
	“...a avaliação de desempenho docente não tem nada a ver com...[supervisão]...”	CD2
	“Não há nenhum trabalho regulador sobre o desempenho...”	CD2
	“...o supervisor...é uma pessoa que só está presente basicamente na aula, em que avalia...e... na análise do relatório que o colega acabou por realizar.”	CD2
	“A avaliação de desempenho...resumiu-se...a...ter duas aulas observadas...”	CD2

	“...tentei reunir...falar com ela, antes da aula observada, após a aula observada, dizer o que esteve bem, o que não esteve, do meu ponto de vista, o que é que eu encontrei menos bem,... e posteriormente a análise do relatório...”	CD2
	“...essa ainda é uma questão complicada de gerir...”	CD3
	“... é uma questão delicada, tem ainda um certo conflito...”	CD3
	“...não tem sido muito positivo para um bom clima da escola...”	CD3
	“...ainda não percebemos como é que estes modelos de avaliação de desempenho contribuem ou têm sido positivos no nosso trabalho enquanto docentes;”	CD3
	“...não nos parece que ele (modelo de avaliação) tenha colaborado para obter melhores resultados.”	CD3
	“Há pontos que convergem, mas que não são exatamente a mesma coisa.”	CD3
	“...avaliar é diferente de supervisionar...”	CD3
	“Avaliar é “medir” os resultados, enquanto supervisionar, é mais...acompanhar, ajudar, colaborar;”	CD3
	“...acho que estão um bocado confundidas uma com a outra...”	CD3

Tabela 10 - Relação entre supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente (I)

Os entrevistados consideram que, embora exista uma relação entre supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho docente, estes dois conceitos possuem conceções diferentes. A supervisão pedagógica, segundo os entrevistados, contribui para a melhoria das práticas e conseqüentemente dos resultados, salientando-se o papel de acompanhamento da prática, num espírito de entreaajuda e colaboração entre os pares. Contrariamente, consideram que a avaliação de desempenho docente não possui este caráter regulador da prática, que contribui para a sua melhoria, tendo contribuído para

a existência de conflitos entre pares. Um entrevistado refere que estes dois conceitos ainda se confundem. Um outro refere que, através da avaliação de desempenho, procurou refletir com o avaliado a sua prática.

7.1.8. Opinião sobre supervisão pedagógica e mudança educativa

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Opinião sobre supervisão pedagógica e	“Se tivermos uma postura...dinâmica...a experiência de uns passa a ser a experiência para outros...”	CD1
mudança educativa	“...faz com que nós aprendamos a melhorar e nos esforcemos sempre para melhorar...”	CD1
	“...possibilidade de melhorar e que estamos sempre em evolução nesse sentido...”	CD1
	“...nós estamos sempre abertos à aprendizagem e às novas experiências e à partilha.”	CD1

Tabela 11 - Opinião sobre supervisão pedagógica e mudança educativa (I)

Relativamente há possibilidade da supervisão pedagógica potenciar a mudança, considera-se que esta ideia não é favorável devido a dois fatores, a saber: a) apenas um entrevistado aceita relacionar a supervisão pedagógica e a ideia de mudança educativa; b) as respostas oferecidas pelo coordenador (1) não concretizam a relação entre a supervisão pedagógica e a mudança.

7.1.9.Limitações ao ato supervisivo

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Limitações ao ato supervisivo	“...o tempo e a diversidade...”	CD1
	“...são muitas pessoas e o grupo...”	CD1
	“...quanto maior é o grupo mais difícil ...”	CD1
	“...uma questão de tempo.”	CD1
	“...de conciliar o tempo do coordenador com o tempo dos colegas...”	CD1
	“...problemas dos espaços.”	CD1
	“Há sempre aquelas divergências...”	CD1
	“...a avaliação de desempenho veio um pouco evidenciar essas situações.”	CD1
	“No tempo, no espaço, que nos é facultado, não é minimamente possível [realizar a supervisão pedagógica]...”	CD2
	“Não nos é dado tempo...”	CD2
	“...as pessoas deixam sempre para...depois, para amanhã...”	CD2
	“...gerir relações humanas é muito complicado...”	CD2
	“...só nos encontramos esporadicamente nos intervalos, em horários muito diferentes...não dá para um acompanhamento muito regular e assíduo.”	CD3
	“...questão do tempo...”	CD3
	“...dos espaços que são muito exíguos...”	CD3
	“...não...dá para... desenvolvermos bem...atividade, quer de coordenação, quer de supervisão;”	CD3
	“...não há tempo suficiente...”	CD3
“...não ter os momentos suficientes...”	CD3	
“...[não ter] horas definidas para reunir com os	CD3	

	colegas, de modo a poder desenvolver o trabalho que pretendo.”	
--	--	--

Tabela 12 - Limitações ao ato supervisivo (I)

Os entrevistados referem, unanimemente, a falta de tempo como uma limitação ao exercício supervisivo. De salientar que um entrevistado referiu a avaliação de desempenho e outro a dificuldade em gerir as relações interpessoais, como fatores que contribuem para a limitação do ato supervisivo.

7.1.10. Formação especializada

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Formação especializada	“...neste processo de avaliação, fez-se formação para os coordenadores, para os avaliadores... e eu fiz essa formação, de 50h.”	CD1
	“...não tendo tido qualquer formação a esse nível...”	CD2
	“...a ausência de qualquer tipo de formação para desempenhar o cargo.”	CD2
	“Nunca fui preparada nesse sentido.”	CD2
	“...o que adquiri em termos de supervisão pedagógica foi aquilo em que me fui debruçando, porque nunca me foi transmitido na minha formação [inicial] ...esse conceito.”	CD2
	“...a esse nível sinta interiormente alguma insegurança.”	CD2
	“Fiz algumas ações propostas pelo Ministério da Educação.”	CD3
	“...[formação em avaliação]...havia uma das unidades que era supervisão pedagógica.”	CD3

Tabela 13 - Formação especializada (I)

Entre os coordenadores de departamento entrevistados, dois realizaram formação, em avaliação, aquando da introdução da avaliação de desempenho

docente, ações estas propostas pelo ministério da educação. Um coordenador nunca realizou qualquer formação e esse nível, realçando alguma insegurança no exercício do cargo, associada à falta de formação especializada.

7.2. Análise das entrevistas aos docentes

Neste momento, iremos proceder à análise de conteúdo resultante das entrevistas efetuadas aos docentes, em cada categoria.

7.2.1. Perceção relativamente à supervisão pedagógica

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Perceção relativamente à supervisão pedagógica	“É muito importante.”	D1
	“Facilita a ...entreeajuda, o ensino.”	D1
	“...no sentido de construir saberes, repartir o que se deve fazer...passar uma aula bem dada e distribuir pelos colegas para eles verem, poderem usá-la e aprender e trocar experiências, numa forma de construção de ...”	D1
	“É importante.”	D2
	“...permite a colaboração entre pares, o que acaba por ser benéfico...há esta troca de ideias...permite realmente melhorar o nosso trabalho e contactar com novas maneiras de ensinar e de estar...”	D3

Tabela 14 - Perceção relativamente à supervisão pedagógica (II)

No que concerne à visão que os docentes possuem acerca da supervisão pedagógica, salientam a sua importância, destacando-se a colaboração entre pares, como facilitador do desenvolvimento profissional dos professores, e conseqüentemente da melhoria da prática pedagógica.

7.2.2. Perceção relativamente às funções do supervisor

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Perceções relativamente às funções do supervisor	“...uma colega que tem a tarefa acrescida de coordenar o departamento...”	D1
	“...tem o trabalho de transmitir as informações do pedagógico e pôr-nos a conversar e a trabalhar em conjunto...”	D1
	“...é ele que avalia...”	D1
	“...é obrigado a avaliar...”	D1
	“...tem de coordenar e ver que as coisas se fazem.”	D1
	“Supervisionar, não sei, essa palavra faz-me parecer um bocado, um polícia.”	D1
	“...faz avaliação...”	D1
	“...facilitador de comunicação...”	D1
	“...de bem-estar entre as pessoas...”	D1
	“Não é uma pessoa autoritária, está ao nosso nível...”	D1
	“...uma atitude construtiva...”	D1
	“... além de comunicador tem que ser uma boa pessoa...”	D1
	“...tem...dezanove colegas para avaliar...”	D2
	“...teve de me avaliar...”	D2
	“Faz a avaliação dos colegas...”	D2
	“...avaliação dos relatórios...”	D2
	“...vai assistir [aulas]...”	D2
	“...avaliar o relatório.”	D2
“...encaminha-nos mais ou menos para os problemas que têm de ser resolvidos.”	D2	
“...assistir a uma aula...”	D2	

	“...quando esse coordenador faz parte da mesma área disciplinar...acaba por ser mais benéfico...”	D3
	“...o coordenador de departamento, dado que não é da minha área disciplinar funciona exatamente mais como um mero organizador do trabalho, um transmissor de informação que chega através de outros órgãos.”	D3
	“...para troca de ideias, para troca de experiências está mais próximo do docente.”	D3
	“...acompanhamento na prática pedagógica...”	D3
	“...as aulas assistidas... o coordenador assiste.”	D3
	“...tem sempre a preocupação, de ver se há pessoas interessadas na execução dessas tarefas...”	D3
	“...tenta motivá-los, procura incentivar...”	D3
	“...falar de uma atividade...”	D3
	“...uma espécie de mediador...”	D3

Tabela 15 - Percepções relativamente às funções do supervisor (II)

Relativamente à percepção que os docentes possuem das funções do coordenador de departamento, enquanto supervisor, referem sobretudo a função avaliativa, referindo-se à necessidade de observar aulas e analisar relatórios, como complemento dessa função de avaliador. Uma docente refere uma vertente de inspeção inerente às funções supervisivas. Reconhecem outras funções, nomeadamente de transmissor de informação dos órgãos de gestão, mediador, motivador, organizador do trabalho do departamento; bem como o acompanhamento da prática pedagógica, sem contudo explicitarem, de forma objetiva as funções do supervisor pedagógico, relativas a este último item.

7.2.3. Estratégias supervisivas

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Estratégias supervisivas	“...nas reuniões fala-se...”	D1
	“...na sala dos professores...”	D1
	“...conversamos, ajustamos...”	D1
	“...decidimos testes e assuntos de avaliação...”	D1
	“...as reuniões...”	D1
	“...as reuniões são direcionadas para transmitir determinadas informações, têm uma agenda...”	D1
	“...este espaço é muito bom, porque temos um espaço de reunião...todas as semanas...”	D1
	“...conversamos...”	D2
	“... trocamos materiais...”	D2
	“...trocamos ideias...”	D2
	“...falamos...”	D2
	“Se houver alguma questão também rapidamente nos reunimos.”	D3
	“...contato presencial, na sala dos professores, nos intervalos, pequenos momentos que se proporcionam...”	D3
	“Elaboração de materiais, powerpoint’s...uma peça de teatro com os alunos, o ensaio de uma pequena música para uma apresentação, uma declamação...”	D3
	“...troca de experiências, trocas de material...”	D3
	“...planificação de actividades tanto na sala de aula como para a comunidade escolar...”	D3
“...refletir sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos...”	D3	
“...o levantamento das dificuldades, das causas, soluções para essas dificuldades...”	D3	

	“...troca de experiências...”	D3
	“...trocas de material...”	D3

Tabela 16 - Estratégias supervisivas (II)

Os docentes referem, como estratégias colaborativas, momentos formais, como as reuniões, mas também são unânimes a referir a importância dos momentos informais, como as conversas na sala de professores, como espaços privilegiados para a troca de informações, de ideias, de experiências. Um dos docentes refere a reflexão e análise crítica de modo a superar dificuldades dos alunos.

7.2.4. Instrumentos supervisivos

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Instrumentos supervisivos	“...via email...”	D1
	“...e-mail...”	D1
	“...relatório...vai ler...”	D2
	“...moodle...”	D2
	“E-mail...”	D3

Tabela 17 - Instrumentos supervisivos (II)

Através da análise das unidades de sentido mencionadas nesta categoria, podemos verificar que os instrumentos referidos e utilizados pelos docentes são incipientes, referindo-se sobretudo, a instrumentos baseados nas novas tecnologias. Um docente faz referência a um relatório, que o coordenador de departamento irá analisar, constituindo mais um instrumento supervisivo.

7.2.5. Opinião sobre o trabalho colaborativo

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Opinião sobre o trabalho colaborativo	“...o que estamos a dar, como fazer, trocamos, muito informalmente, trocam-se opiniões...”	D1
	“...houve umas colegas que apresentaram uma formação a que foram...”	D1
	“...respeitando a personalidade de cada professor, a maneira de trabalhar de cada um...”	D1
	“Chegar a um consenso...”	D1
	“...cada um poder mostrar como trabalha e trabalhar da maneira que se sente melhor e podermos depois fazer uma avaliação e chegarmos depois a um consenso...”	D1
	“...estar reunido...é bom estarmos juntos...”	D1
	“...levantamos questões...”	D2
	“...debateamos possíveis resoluções...”	D2
	“...conversamos, trocamos ideias, os currículos, a maneira como se dá determinada matéria...”	D2
	“...acabamos por debater os assuntos e acabamos por chegar ali a um meio-termo...”	D2
	“Costuma haver muita cooperação entre o coordenador e nós...docentes...”	D3
	“...são partilhadas entre todos, quando são coisas mais diferenciadas com matérias específicas das disciplinas, já é mais entre pares.”	D3
	“...esse consenso é necessário entre todos.”	D3
	“...temos uma hora de trabalho comum, acaba por ser muito benéfico porque permite essa troca de experiências, a elaboração em conjunto de material...”	D3
“...permite um trabalho entre todos...”	D3	
“...essa troca de experiências, troca de material, o experimentar uma coisa, numa determinada turma, ver que dá resultado e depois partilhar isso com os	D3	

	<p>colegas, no sentido de eles também tentarem com os alunos deles, verem se dá resultado... tudo isso acaba de certa forma por melhorar a nossa prática letiva e isso depois reflete-se.”</p> <p>“...sempre houve colegas que gostaram muito de trabalhar em grupo, de partilhar materiais, de partilhar experiências...e eu sempre gostei muito de trabalhar em grupo com os colegas...”</p> <p>“...é sempre bom haver vários pontos de vista sobre os mesmos problemas...”</p>	<p>D3</p> <p>D3</p>
--	---	---------------------

Tabela 18 - Opinião sobre o trabalho colaborativo (II)

De modo geral, todos os docentes referem que gostam de trabalhar colaborativamente, salientando os benefícios desse trabalho, ao nível da partilha de experiências, recursos e soluções, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas. Partindo de opiniões diversas, os docentes, são unânimes ao considerarem o consenso entre todos como fundamental no trabalho de equipa. Um dos docentes refere, ainda, a importância pelo respeito da personalidade de cada um.

7.2.6. Perceção sobre os constrangimentos do trabalho colaborativo

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Perceções sobre os constrangimentos do trabalho colaborativo	“...exteriores a nós próprios.”	D1
	“São os horários...os horários medonhos...”	D1
	“...a falta de condições...”	D1
	“...as condições físicas são muito más...”	D1
	“Horários...”	D2
	“Nem sempre nos encontramos...”	D2
	“...o sermos muitos...quando somos menos, fala-se	D2

	melhor, chega-se melhor a conclusões.”	
	“...ao nível do horário.”	D3
	“O fato de não conseguirmos ter uma hora comum de trabalho pode ser um constrangimento...”	D3

Tabela 19 - Percepções sobre os constrangimentos do trabalho colaborativo (II)

Os docentes, unanimemente, identificaram como constrangimento às práticas colaborativas, os horários, ou seja, a falta de tempo para se poderem reunir e partilhar experiências e materiais. De salientar, que um docente (D2) referiu igualmente a dimensão dos departamentos, ao nível dos docentes que os integram; segundo este docente o facto de existirem muitas pessoas no mesmo departamento dificulta o trabalho colaborativo. Um outro docente refere, ainda, condicionamentos ao nível do espaço.

7.2.7. Relação entre supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Relação entre supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente	“...supervisão, leva logo para avaliação.”	D1
	“Quero separá-las...”	D1
	“...a avaliação de desempenho.... é péssima...”	D1
	“...sentiram-se alguns constrangimentos...”	D1
	“...a avaliação, o tempo que passou foi negativo, afastou as pessoas e...piorou o ensino.”	D1
	“...a avaliação é importante...no sentido...em que se constrói uma supervisão, mas uma supervisão...uma avaliação construtiva, de aprendizagem, de saberes, é pedagógica...”	D2
	“Não acho importante nos termos em que ela está a decorrer, como ela está estabelecida.”	D2
	“...já trocávamos [ideias] antes, não é por sermos avaliados ou porque vai haver um relatório...não é	D2

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: CONCEÇÕES, LIMITAÇÕES E TRANSGRESSÕES

	por isso que fazemos melhor...”	
	“...é a mesma coisa!”	D2
	“Falam-me em supervisão e eu lembro-me de avaliação...”	D2
	“...confundo-as e se calhar não sou a única.”	D2
	“...a supervisão é uma coisa e implica ou não...uma avaliação; mas... quando há uma avaliação essa supervisão é feita mais detalhadamente...”	D2
	“...quando trocamos materiais não estamos a pensar que é supervisão, ou que estamos a fazê-lo porque vamos ser avaliadas...”	D2
	“A avaliação é que é novidade, então acabamos por confundir um bocado...”	D2
	“...a avaliação acaba por ser muito mais complicada [que a supervisão]...”	D3
	“...uma certa relação entre ambas...”	D3
	“...esta, supervisão surgiu exatamente por causa da avaliação...”	D3
	“...[supervisão] é uma das formas encontrada para ser feita essa avaliação docente,... está uma ligada à outra...”	D3
	“...não são a mesma coisa. São coisas diferentes.”	D3
	“...a supervisão [é] mais que a avaliação, porque na supervisão há um acompanhamento que na avaliação não há.”	D3
	“...a parte da supervisão que é nova é o assistir às aulas; essa parte sim, é que está relacionada com a avaliação...”	D3
	“...o trabalho colaborativo... já é muito anterior à avaliação.”	D3
	“...só se faz essa supervisão por causa [da avaliação de desempenho]...”	D3
	“[os professores]...já conseguiram separar [supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente]...”	D3

Tabela 20 - Relação entre supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente (II)

Na relação entre a supervisão pedagógica e a ADD, os docentes consideram que a supervisão pedagógica remete para a ADD, embora considerem que são conceitos diferentes. Um docente assume a confusão entre os dois conceitos. Os docentes referem a existência do trabalho colaborativo como anterior à ADD, salientando aspetos negativos da ADD, em oposição à supervisão.

7.2.8. Opinião sobre supervisão pedagógica e mudança educativa

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Opinião sobre supervisão pedagógica e mudança educativa	“...as pessoas têm de trocar as experiências com sinceridade, dar o seu melhor...”	D1
	“...supervisão acho que pode ser ótimo...”	D1
	“...trocar, de crescer, de melhorar a prática pedagógica, acho excelente.”	D1
	“É mudar a prática, melhorar, não é só mudar é melhorar!”	D2
	“...a ideia é...irmos melhorando...”	D2
	“...supervisão será para a melhoria das práticas letivas, para a troca de ideias, para em conjunto conseguirmos fazer um trabalho melhor...”	D2
	“...leva-nos muitas vezes a olharmos os problemas de uma outra forma...”	D3
	“...esta supervisão que leva mais a esta troca de experiências, de materiais e que acaba por melhorar a nossa prática letiva...”	D3

Tabela 21 - Opinião sobre supervisão pedagógica e mudança educativa (II)

Os docentes são unânimes ao considerarem a supervisão pedagógica como essencial para a melhoria das práticas, não apresentando contudo ideias concretas acerca do modo como a supervisão pedagógica pode potenciar e efetivar a mudança educativa.

7.2.9. Limitações ao ato supervisivo

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Limitações ao ato supervisivo	“...se eles continuarem a mandar preencher papéis e... só estão a tirar-nos tempo, que é frustrante, da nossa preparação, do nosso trabalho de preparar aulas...”	D1
	“...o coordenador não consegue... somos muitos...”	D2
	“...coordenador não sabe que tipo de alunos temos ali, só os vê naquele dia...”	D2
	“...muitas das vezes o coordenador é de uma determinada área disciplinar, que não aquela que eu leciono...”	D3

Tabela 22 - Limitações ao ato supervisivo (II)

As limitações ao ato supervisivo, identificadas pelos docentes, são relativas ao facto de o coordenador não pertencer ao mesmo grupo de recrutamento, logo existem limitações técnicas e científicas. Uma docente refere a dificuldade em se supervisionar muitos docentes, dado a dimensão dos departamentos curriculares. Um docente refere o aspeto burocrático, como fator de limitação à supervisão pedagógica.

7.2.10. Formação especializada

Categoria	Unidade de registo	U.C.
Formação especializada	“...todos devemos... fazer formação e melhorar...”	D1
	“...pode facilitar.”	D1
	“...é importante senão é uma pessoa igual às outras...”	D2
	“... está a avaliar o trabalho.”	D2
	“...atualmente...as exigências são outras...”	D3
	“...o tipo de apoio que eles têm de dar aos colegas também é outro, e obriga a uma formação.”	D3

Tabela 23 - Formação especializada (II)

Os docentes são unânimes na importância atribuída à formação especializada, em supervisão pedagógica, para o exercício do cargo de coordenador de departamento, considerando que este é um fator que facilita e o distingue dos outros colegas, salientando as exigências atuais da organização escolar. Um docente salienta a importância de todos os docentes realizarem formação.

7.3 Interpretação dos dados recolhidos pelo inquérito por entrevista

No que concerne à perceção que coordenadores e docentes apresentam da supervisão pedagógica, verificamos que ambos reconhecem a sua relevância para o desenvolvimento profissional dos professores, reconhecendo a importância no acompanhamento da prática pedagógica, tendo em vista a sua melhoria. Existe no entanto um coordenador que considera que a supervisão

pedagógica surgiu pela necessidade de se realizar a avaliação de desempenho docente.

Relativamente às funções do supervisor constatamos que coordenadores e docentes apresentam uma visão diferenciada das mesmas. Enquanto os coordenadores demonstram unanimidade ao considerarem que a principal função, enquanto supervisores, se situa ao nível da colaboração entre pares, os docentes referem sobretudo a função avaliativa. Contudo, as suas perceções aproximam-se, relativamente a outras funções, onde ambos os grupos de entrevistados reconhecem funções de transmissores de informações, emanadas de outros órgãos, mediação, organização, motivação e acompanhamento da prática pedagógica. A função de inspeção foi igualmente abordada por uma docente, mas refutada por um coordenador.

No que toca às estratégias supervisivas, os participantes neste estudo são unânimes a referir os momentos formais, como as reuniões, onde planificam, refletem e analisam questões relacionadas com as aprendizagens, mas atribuem igualmente uma importância relevante aos encontros informais, nomeadamente os encontros na sala de professores, como espaços privilegiados para a troca de experiências e opiniões.

Através da análise dos dados recolhidos, verificamos que os instrumentos supervisivos referidos, quer pelos coordenadores de departamento, quer pelos docentes, se reduzem ao uso das novas tecnologias, privilegiando o correio eletrónico e a plataforma *Moodle* para partilha e registo de documentação. Esta análise demonstra um fraco recurso a instrumentos supervisivos diversificados, pelo que podemos concluir que esta categoria não é significativa.

No que concerne à opinião dos entrevistados acerca do trabalho colaborativo, existe unanimidade, valorizando e salientando os seus benefícios, quer ao nível da partilha de experiências, recursos, reflexão, análise, que contribuem para o desenvolvimento profissional e conseqüentemente a melhoria da prática educativa, tendo em vista o sucesso educativo dos alunos.

A opinião relativa aos constrangimentos do trabalho colaborativo foi unânime, quer entre coordenadores de departamento, quer entre docentes, considerando o principal constrangimento de ordem temporal. De facto, todos

referiram a falta de tempo como o principal entrave ao trabalho colaborativo entre pares. Além da questão temporal a maioria dos entrevistados referiu ainda o elevado número de docentes em cada departamento, que por terem diversos interesses dificultam o trabalho entre pares, sobretudo porque pertencem a diversos grupos disciplinares.

Relativamente à relação entre a supervisão pedagógica e a ADD, os coordenadores apresentam uma opinião que diferencia supervisão pedagógica da avaliação de desempenho. Os docentes, embora considerem que estas são duas lógicas diferenciadas, revelam a existência de alguma confusão entre os conceitos, referindo que a supervisão remete para a avaliação de desempenho. Um coordenador refere igualmente a confusão de conceitos. Os entrevistados são unânimes ao considerarem os aspetos positivos da supervisão pedagógica, nomeadamente no acompanhamento da prática e a prevalência de trabalho colaborativo, em oposição à avaliação de desempenho, que contribuiu para a existência de conflitos entre pares e o “esbater” dos aspetos positivos da supervisão, atrás enumerados.

Os docentes demonstram unanimidade ao considerarem a supervisão pedagógica como essencial para a melhoria das suas práticas. Um coordenador de departamento partilha da mesma opinião. Podemos inferir que este é ainda um assunto a ser alvo de reflexão, por parte dos professores, porque nenhum dos entrevistados conseguiu concretizar a possibilidade de mudança, partindo dos contributos supervisivos.

Quanto às limitações do ato supervisivo, verificamos que coordenadores e docentes possuem opiniões diferentes. Enquanto os coordenadores referem, como limitação principal ao ato supervisivo, a questão temporal [falta de tempo para exercer o que entendem como essencial à supervisão – acompanhamento da prática, a reflexão, (...)], os docentes apontam as limitações técnicas e científicas, que advêm de, muitas vezes, o coordenador de departamento não pertencer ao mesmo grupo disciplinar.

Um coordenador refere ainda a dificuldade na gestão das relações interpessoais e um docente salienta o elevado número de docentes no

departamento. Um docente refere o excesso de burocracia inerente ao ato supervisivo (talvez por confusão com a avaliação de desempenho).

Pela análise da categoria *formação especializada*, observamos que 2 coordenadores de departamento realizaram formação, ao nível da avaliação de desempenho, possuindo conhecimentos científicos acerca da supervisão pedagógica, enquanto um coordenador não possui qualquer tipo de formação especializada, o que em nosso entender contribui para uma situação de vulnerabilidade, pessoal e profissional, também referida pelo próprio. Entre este e os docentes é unânime a importância da formação especializada para o exercício do cargo, referindo nomeadamente as exigências atuais (avaliação de desempenho docente), bem como sendo este um fator que o distingue de outros colegas.

7.4. Observações de reuniões de departamento

Como referimos anteriormente, no decurso do nosso trabalho de investigação um dos instrumentos utilizados foi a observação direta/participante. Neste sentido, enquanto investigador, participamos em duas reuniões do departamento 3, ocorrendo a primeira no final de abril (anexo onze) e a segunda no início de junho (anexo doze) de 2012. Obtivemos antecipadamente autorização, quer do coordenador de departamento quer dos docentes para as observações, informando os presentes do âmbito do nosso estudo.

Em ambas as reuniões verificamos que o coordenador de departamento curricular enviou a convocatória e o guião a todos os docentes, por correio eletrónico, no sentido de agilizar a reunião, tendo utilizado as novas tecnologias frequentemente ao longo das duas reuniões, sobretudo para elucidar questões levantadas pelos docentes, verificando-se uma valorização das TIC como meio privilegiado de comunicar. As reuniões realizaram-se após as 18 horas e 30 minutos, contando com cerca de 20 docentes.

O coordenador mostrou-se disponível para esclarecer dúvidas repetindo-o ao longo de toda a reunião. Utilizou sempre o mesmo tom de voz, calmo, tendo, contudo, na 2ª reunião necessidade de elevar o tom em algumas palavras, de modo a captar a atenção de todos os docentes. Nas reuniões, o coordenador agiu como transmissor de informações emanadas do conselho pedagógico. Deu espaço e tempo para os docentes trocarem ideias, darem sugestões, partilhou documentos e ouviu experiências dos docentes, sempre num clima cordial. Em situações onde o consenso era difícil, propôs soluções viáveis, do agrado de todos. Solicitou a ajuda de outros docentes para responder a questões solicitadas nas reuniões.

Na 1ª reunião, perante a necessidade de se proceder a um levantamento de estratégias no sentido de revolver uma situação problemática relativa aos resultados escolares dos alunos, alguns docentes manifestaram ao coordenador a sua vontade em refletir e efetuar essa tarefa, em casa, individualmente e, posteriormente, os discutiriam com os colegas, ou enviariam o resultado desse trabalho por correio eletrónico, para o coordenador.

De salientar que, enquanto na 1ª reunião que observamos, sentimos que a nossa presença condicionou um pouco o ambiente, que embora cordial, assumiu um aspeto mais formal, mostrando-se os docentes pouco à vontade e intervindo poucas vezes. Na 2ª observação os docentes interpelaram mais o coordenador, levantaram mais dúvidas, participaram e “discutiram” mais certos assuntos, não se verificando a unanimidade da 1ª observação. Podemos inferir que a presença do observador condiciona, de alguma maneira, o modo de agir dos presentes, corroborando assim o pensamento de Yin (2006), relativamente às limitações deste tipo de instrumento de investigação.

7.5. Análise documental de documentos estruturantes

No nosso estudo, recorreremos à análise de documentos que consideramos relevantes para a nossa investigação, nomeadamente o Projeto

Educativo e o Regulamento Interno do Agrupamento X, nos aspetos relativos às estruturas de coordenação e funções dos coordenadores de departamento. Assim, e no que concerne ao Projeto Educativo (não consta em anexo por questões de confidencialidade) é um “ documento, de carácter pedagógico” (p:3), onde se apresenta, de modo geral, o modelo de organização e objetivos pretendidos para o agrupamento, constituindo-se como um documento orientador para a ação educativa. No seu organigrama constam várias estruturas de orientação educativa, entre elas 6 departamentos curriculares. O nosso estudo incidiu sobre 3 desses departamentos.

O Regulamento Interno do Agrupamento, sendo um documento referente ao seu funcionamento, após a sua análise, consideramos pertinente registar que o capítulo III (anexo treze), relativo à organização pedagógica, faz referência às *estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica*, definindo as mesmas (artigo 43º), descrevendo a sua composição (artigo 44º), competências (artigo 45º), competências do coordenador de departamento (artigo 46º) bem como o funcionamento das referidas estruturas (departamentos curriculares – artigo 47º). Assim, as estruturas referidas visam “assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação do pessoal docente” (artigo 43), e em colaboração com o conselho pedagógico e com a direcção, visam a promoção da qualidade educativa. De salientar que os coordenadores de departamento são nomeados pelo diretor do agrupamento.

Para a nossa investigação detivemo-nos sobre as competências do coordenador de departamento, onde identificamos as funções inerentes à supervisão pedagógica.

Assim, nesta análise, seleccionamos as seguintes competências, que de algum modo, identificam as funções do coordenador de departamento, enquanto supervisor pedagógico:

f) promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular;

h) promover medidas de planificação e avaliação das actividades do departamento;

j) propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;

l) promover a realização de actividades de investigação, reflexão e estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;

o) acompanhar e orientar a actividade profissional dos professores da disciplina, área disciplinar ou nível de ensino, especialmente no período probatório;

p) intervir no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas, área disciplinar ou nível de ensino, sem prejuízo de delegação de competências, nos termos da legislação em vigor.

7.6 Triangulação dos resultados obtidos

Partindo da análise dos resultados obtidos e procurando confrontá-los entre si, destacamos as seguintes inferências.

No que concerne à percepção que os participantes deste estudo possuem acerca da supervisão pedagógica, de uma forma geral, verificamos que reconhecem os seus objetivos, bem como a sua importância, embora ainda seja uma atividade “conotada” com um cariz de inspeção e de controlo.

Relativamente às funções supervisivas, que constam do regulamento interno, as mesmas relevam uma supervisão colaborativa, de dimensão formativa, sendo este o *olhar* dos coordenadores de departamento, bem como a atuação que o CD, de modo geral, teve nas reuniões de departamento observadas; no entanto na visão dos professores, destacam a função de avaliação do coordenador de departamento, o que claramente releva para uma função sumativa, em detrimento da função formativa; destacam igualmente uma função de mediação e motivação, o que ficou patente nas reuniões observadas, em que o CD procurou estabelecer relações empáticas com todos os docentes,

mediando e procurando, em conjunto, soluções para situações problemáticas, destacando-se assim a valorização da relação interpessoal, essencial à função supervisiva.

Através da análise das entrevistas, verificamos que o acompanhamento da prática pedagógica se situa, muitas vezes, ao nível de encontros informais, que são valorizados por todos, o que pode corresponder a ambientes colaborativos. Nas reuniões formais observadas foram, essencialmente, transmitidas informações emanadas de outros órgãos de gestão, nomeadamente do conselho pedagógico, sendo os docentes informados, via correio eletrónico, de muitas destas informações, remetendo para um trabalho posterior, realizado fora do contexto da escola, ou em pequenos grupos a necessidade de resolução de problemas detetados e que necessitavam de ser repensados em equipa.

Os instrumentos supervisivos referidos pelos participantes neste estudo revelaram-se pouco significativos, assim como as estratégias de supervisão, referindo-se à partilha de recursos materiais, ao relato de experiências, mencionando apenas outras estratégias quando relacionadas com a ADD (relatórios de autoavaliação e aulas observadas), que assumem um carácter obrigatório, e que, na visão que apontam, assumem apenas uma dimensão sumativa, transformando a supervisão pedagógica num exercício de controlo.

Salienta-se a valorização das TIC, por parte de todos os participantes no estudo, como importante meio de comunicação e colaboração. Tal foi igualmente confirmado nas reuniões observadas.

Relativamente à ADD, verificamos que esta, no entender dos participantes desta investigação, não contribuiu para uma efetiva melhoria da prática pedagógica, contrariando, de alguma forma a legislação publicada, que pretendia que a avaliação de desempenho docente se constituísse na base de uma visão formativa, com vista à melhoria das práticas e do desenvolvimento do profissional dos professores. Destaca-se igualmente, entre os participantes, a confusão de conceitos entre supervisão pedagógica e avaliação de desempenho.

Relativamente às limitações apontadas pelos docentes à supervisão e à colaboração, verificamos que as suas principais preocupações centram-se na

falta de tempo. O elevado número de docentes por departamento, foi igualmente referido como limitação. De facto, esta dificuldade foi visível na observação das reuniões, onde, o grande grupo, se subdividia em outros mais pequenos, com mais afinidades, o que torna difícil, ao coordenador de departamento, enquanto supervisor, “supervisionar” todos os pequenos grupos de trabalho, bem como aos docentes encontrar pontos de apoio.

Em síntese, os resultados obtidos parecem ir de encontro a conceptualização de supervisão pedagógica preconizada por Gonçalves (2010: 33) quando refere que

parece ser importante que supervisor evolua continuamente quer nas suas características de personalidade, quer de profissionalidade para que a relação que estabelece com os docentes seja mais profícua e motivadora e que resulte de igual modo uma evolução positiva e significativa nos docentes, que resultará no sucesso educativo dos alunos

Importa ainda referir que o supervisor compreende a ideia de interajuda, de monitorização, de encorajamento para ultrapassar as diversidades diárias na qual a sua função deverá assentar num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros, devendo incluir estratégias de observação, reflexão e ação do supervisor e o docente desenvolvendo neste uma maior complexidade da sua identidade tanto pessoal como profissional (Gonçalves, 2010). Questões como o tempo, instrumentos e estratégias serão, portanto, tarefas de todos e de cada um, caso o desejo seja partilhado – fazer mais e melhor.

Parte III – Limitações e Transgressões: proposta de Ação

Tal como já foi mencionado, pretendemos com este estudo de investigação, e partindo de um olhar abrangente sobre a realidade no dia a dia da escola, “questionar” várias pistas relativamente à supervisão pedagógica, através das perceções dos professores: quais as funções do coordenador de departamento enquanto supervisor (?), que instrumentos e estratégias são utilizadas na supervisão entre pares (?), quais os condicionalismos do trabalho supervisoivo (?).

Consideramos que os resultados obtidos nos permitiram atingir os objetivos a que nos propusemos, mas, se no início foram estas preocupações que nos moveram, os resultados obtidos apresentam ainda muitas inquietudes, que nos obrigam a refletir e a procurar caminhos adequados que permitam a superação destas limitações.

Assim, propomo-nos apresentar respostas possíveis às limitações encontradas, na certeza de, tal como refere Vieira (2010), o campo da supervisão ser sujeito a muita subjetividade e procurando encontrar, não a perfeição, mas dando pequenos passos, no caminho de procura da perfeição, adequados e adaptados a todos e a cada professor, aos contextos de sala aula e à comunidade, à escola e, concomitantemente à sociedade.

Deste modo, faremos corresponder a cada limitação uma transgressão (entendida como uma resposta possível, apresentando-se como um novo modo de *olhar*), tal como é possível verificar na seguinte tabela:

Limitação	Transgressão
<p>Pouco conhecimento acerca do campo de ação e objetivos da supervisão pedagógica</p>	<p>Propor uma clarificação da concepção de supervisão pedagógica, no atual contexto educativo, concretizando momentos de tertúlia e discussão de casos práticos</p>
<p>Fraca utilização de estratégias e instrumentos supervisivos</p>	<p>Construção de narrativas individuais e coletivas sobre a atividade docente, nomeadamente a construção de portefólios digitais em comunidades de prática</p>
<p>Falta de tempo para o exercício da supervisão colaborativa entre pares</p>	<p>Proporcionar, no horário de cada docente, um tempo para reunir, debater ideias, refletir sobre as práticas</p>
<p>Desvirtuar a supervisão formativa, devido à avaliação de desempenho docente</p>	<p>Convidar especialistas nas áreas de saber para que possam sensibilizar para a fronteira entre as temáticas, assim como acompanhar os percursos formativos de forma consultiva</p>
<p>Deficiente ou inexistência de formação especializada para o desempenho do cargo</p>	<p>Apoiar e incentivar o investimento académico de cada docente, facilitando a organização do horário escolar, tendo em conta a formação contínua</p>

<p>Elevado número de docentes em cada departamento (diferentes grupos disciplinares)</p>	<p>Proporcionar, no horário de cada docente, um tempo para reunir, debater ideias, refletir sobre as práticas, por grupo disciplinar</p>
--	--

Acreditamos na exequibilidade desta proposta, desde que os implicados entendam, verdadeiramente, as limitações detetadas e se sintam motivados para a mudança. Mais ainda: acreditamos que este é ainda um *não lugar*, mas tendencialmente um lugar possível, implicando a urgência de se potenciar a noção de mudança, caso seja o nosso propósito dar resposta aos problemas e dificuldades sentidas nesta realidade institucional e no mundo de vida – pessoas, histórias, vivências, entre outros -, que a compõem.

A este propósito, parafraseamos Santos et al (2008:35):

a escola ao privilegiar o mundo de vida que tende a ajustar as funções sistémicas ao sentido criticamente partilhada por os diferentes actores, obedecendo a um referencial mais crítico, mais reflexivo e mais democratizante anuncia a utopia, entendida como o ainda-não. Neste contexto, a utopia significa uma escola-crítica, escola-reflexiva e escola-cidadã.

Considerações finais

Consideramos pertinente referir que, os resultados deste estudo permitem perceber a realidade específica do contexto analisado, que, por opções metodológicas não poderão ser generalizadas. Importa, contudo, salientar que o mesmo permitiu responder as questões norteadoras, que integravam uma visão geral acerca das perceções dos docentes sobre a supervisão pedagógica entre pares.

Assim, e relembando um dos objetivos do nosso estudo – **conhecer as perceções dos coordenadores de departamento curricular e dos docentes relativamente à supervisão pedagógica** - verificamos que, apesar dos participantes no estudo reconhecerem, de forma geral, quais os objetivos da supervisão pedagógica, a visão de controlo e inspeção é ainda referida, o que vai de encontro à conceção histórica do termo, referida por Alarcão e Tavares (2010), partilhando, com estes autores a ideia de que só muito lentamente essa conceção poderá ser ultrapassada.

No que concerne ao objetivo - **identificar as principais funções supervisivas do coordenador de departamento curricular** – constatamos que os coordenadores de departamento e docentes possuem uma visão diferenciada das funções do CD enquanto supervisor; enquanto os CD's a reportam mais numa dimensão formativa, salientando a colaboração, a partilha, a discussão de opiniões, a reflexão acerca de estratégias, tendo em vista o sucesso dos alunos; os docentes relevam a dimensão sumativa, o que contraria o princípio da supervisão entre pares, que deveria ser essencialmente formativo, como refere Alarcão e Roldão (2008), e tal como a sucessiva legislação publicada sugere, no sentido de a ADD se constituir com base numa visão formativa, com vista à melhoria das práticas e do desenvolvimento do profissional dos professores. Concordamos, pois, com as palavras de Vieira quando refere que “um dos principais dilemas do supervisor reside na conciliação entre as funções de apoio e avaliação” (2010:40). Na realidade, as cada vez mais complexas e exigentes funções do coordenador de departamento conduzem a esta situação ambivalente e que, enquanto

investigador nos remete para novas inquietudes, desde logo, de que modo o coordenador de departamento poderá conciliar e efetuar estas funções - tendo em conta as limitações temporais que foram apontadas neste estudo - para refletir, analisar, observar, apoiar, avaliar. Neste sentido, consideramos o coordenador como o fiel de uma balança, que se pretende bem equilibrada. Mas, até que ponto poderá manter-se o equilíbrio de uma balança, quando ocorrem sucessivas alterações legislativas, quando o próprio “fiel”, não sabe (ou não quer) como posicionar-se perante os pares, tendo ele próprio dúvidas quanto ao seu papel?

Verificamos que, entre as funções supervisivas, se destacaram a empatia, a mediação e partilha como fundamentais, no domínio da colaboração destacando-se assim a valorização da relação interpessoal, essencial à função supervisiva, tal como referem diversos autores (Sergiovanni, 1996; Hargreaves, 1998; Perrenoud, 2000; Alarcão e Tavares, 2010).

A identificação de estratégias/ instrumentos supervisivos utilizados pelo coordenador de departamento curricular, enquanto supervisor pedagógico, que constituía outro dos objetivos desta investigação, mostraram-se escassas e alguns minimizados, no sentido de se efetuarem unicamente como imperativo da ADD (caso de aulas observadas e relatórios de autoavaliação). Consideramos, novamente que uma boa relação interpessoal, baseada na confiança, comunicação, partilha se constitui como uma pedra basilar no desenvolvimento da relação supervisiva, que pode corresponder a ambientes colaborativos, tal como refere Hargreaves (1998), mas, como salienta o mesmo autor, só por si não promove o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, não sendo sinónimo de uma verdadeira colaboração. O desvalorizar de algumas estratégias supervisivas, nomeadamente a observação de aulas e a realização de registos escritos, constitui-se como perda de uma importante alavanca para a reflexão e melhoria das práticas, referida por Vieira e Moreira (2011) e Fullan e Hargreaves (2001).

Pretendemos, também, neste projeto de investigação **identificar as limitações e condicionalismos no trabalho supervisivo**, tendo verificado que as limitações apontadas pelos docentes à supervisão e à colaboração, vem de

encontro a diversos estudos apontados por alguns autores (Hargreaves, 1998; Formosinho, 2002; Vieira e Moreira, 2011): falta de tempo. O elevado número de docentes por departamento, sendo também referido como limitação, corrobora as ideias de Sergiovanni (1996), que defende a ideia de pequenos grupos de trabalho, para um efetivo comprometimento e reflexão conducente à melhoria do desempenho de cada docente e conseqüentemente do sucesso educativo dos alunos. O não reconhecimento de competência, na área científica de alguns docentes, por parte do coordenador de departamento prende-se igualmente com esta visão de vários grupos disciplinares englobarem um mesmo departamento. Consideramos, pois, fundamental a formação especializada, defendida por vários autores (Sá-Chaves, 2007; Alarcão e Tavares, 2010; Vieira, 2010) e expressa na mais recente legislação - Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro, nomeadamente no artigo 35º, alínea 4

As funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada

no sentido de colmatar limitações, também apontadas pelos participantes dessa investigação, a nível de conhecimentos técnicos e científicos para um melhor desempenho do cargo.

Consideramos importante referir que, durante o desenvolvimento do nosso projeto foram surgindo várias alterações legislativas, a que fizemos referência, o que pode, de algum modo ter condicionado a investigação. Deparamo-nos igualmente com algumas limitações e constrangimentos que, certamente impediram a elaboração de uma investigação com um maior grau de profundidade. Este projeto foi desenvolvido em paralelo com a nossa atividade profissional, o que, de algum modo, condicionou o tempo a que a ele deveríamos dedicar. A opção metodológica, por nós escolhida, trouxe igualmente alguns constrangimentos, pois foi necessário encontrar tempos disponíveis em comum com os participantes, para a realização das entrevistas e, apesar da disponibilidade que estes demonstraram, a falta de horários compatíveis nem sempre beneficiaram o desenvolvimento investigativo.

O facto de a supervisão pedagógica entre pares estar agora a despontar nas nossas escolas, e estando com frequência nos discursos dos docentes, associada à avaliação de desempenho docente, reduziu a visão que estes possuem da supervisão, confundindo frequentemente estes dois conceitos. Por outras palavras, esta contrariedade pode ter condicionado a concretização em pleno dos objetivos a que nos propusemos. Não podemos esquecer que, apesar de a ADD, no momento em que realizamos a recolha de dados, se encontrar em reestruturação e se tenha cingido à construção de instrumentos para a implementação de um novo modelo, deixou marcas negativas, muito presentes nos discursos e nas narrativas dos professores.

De qualquer modo, julgamos pertinente a presente investigação, podendo constituir-se como um ponto de partida para uma reflexão e análise acerca da importância da supervisão pedagógica, no sentido da mudança de práticas. Gostaríamos ainda de salientar a importância cada vez maior atribuída ao coordenador de departamento e às suas abrangentes e complexas funções, pelo que consideramos interessante que futuras investigações possam abordar esta temática.

Constatamos, através do nosso estudo, que existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido de uma clarificação da conceção de supervisão pedagógica e, concomitantemente, de uma concretização dos seus objetivos, no domínio da supervisão entre pares. Numa sociedade complexa, com alterações vertiginosas, estando as questões da educação e da escola sujeitas a estas mudanças, urge dar a conhecer, agilizar, simplificar e implementar o que realmente pretendemos para efetivar o sucesso educativo. Não dependendo única e exclusivamente dos professores, essa mudança pressupõe a atuação destes profissionais, porque estes não se podem colocar numa posição de *outsiders* das questões educativas, devendo por isso assumir um papel de comprometimento, implicação e responsabilidade, um papel *transgressor* nas questões educativas.

Acentuamos ainda o enriquecimento que este trabalho nos proporcionou, a nível pessoal e profissional. As leituras, as informações, os diferentes e enriquecedores pontos de vista, assumiram um valioso papel, permitindo-nos refletir acerca das nossas práticas, ideias, convicções, o que contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, apresentando uma(s) nova(s) visão(ões) sobre as questões educativas. Imbuídas deste espírito reflexivo, consideramos que podemos contribuir para uma melhor educação, mantendo uma atitude de questionamento, de vontade de ultrapassar dificuldades e solucionar problemas, tornando-nos cada vez melhores profissionais.

Referências Bibliográficas

- Albarello, Luc (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alarcão e Tavares (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª edição. Coimbra: Almedina.
- Alarcao, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (org.), (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência*, in revista Sísifo, nº8. Jan/Abr 2009, 119-127
- Almeida, L. e Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Afonso, A.J. (2010). *Um olhar sociológico em torno da accountability em educação*, in Esteban, M. e Afonso, A.J. (org), *Olhares e Interfaces – reflexões críticas sobre a avaliação*. S.Paulo: Cortez Editora,
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo*, in Lima, J.A. e Pacheco, J.A. (org.), (2006), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, D. (2010). *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e)portfólio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso*. Universidade de Vigo, Tese de Doutoramento.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Huges, F. e Terrel, J. (2009). *A Inteligência Emocional de Uma Equipa: Compreendendo e Desenvolvendo os Comportamentos de Sucesso*. 1ª Edição. Montijo: SmartBook.

- Lessard-Hébert, M. et al (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas – Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J.A. e Pacheco, J.A. (org.), (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. (1996). *Tristes escolas*. Porto: Afrontamento, 88-95
- Marcos, A. (2006). *Análisis y Mejora De La Propia Enseñanza*, in revista Contexto & Educação, 76. Universidad Autónoma de Madrid. Grupo de investigación EMIPE, 127-150
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Péres, J.F.B. (2009). *Coaching para docentes*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Sá-Chaves, I. et al (1999). *A mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal*, in Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e outros profissionais*. Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Cultura, Conhecimento e Identidade – Universidade e Contemporaneidade*, in revista Saber (e) Educar, nº12, 9-28
- Santos, Boaventura (1999). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 36-58
- Santos, C. (2010). *A Escola Não Tem Nada a Ver*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.
- Santos, C. et al (2008). *Escola como Sistema, Mundo de Vida e (re)organização: reptos à Supervisão Pedagógica*, in Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Nº7 (2008), 23-36
- Schön, Donald A. (1997). *Formar professores como profissionais reflexivos*, in Nóvoa, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote. 3ª Edição, 76-91

- Sergiovanni, T. (1996). *Novos caminhos para a liderança escolar*. 1ª Edição. Porto: Asa.
- Simão, M. et al (2009). *Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso*, in revista Sísifo, nº8. Jan/Abr 2009, 61-72
- Vieira, F. et al (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. e Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação, Conselho Científico para a avaliação de professores, Lisboa.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso- Planejamento e Métodos*. 3ª Edição. Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. (1997). *Novos caminhos para o Praticum: uma perspectiva para os anos 90*, in Nóvoa, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 3ª Edição, 117-135

Webgrafia

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação*. Consultado em agosto 30, 2012 disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt>.
- Biblioteca Digital Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para a prática Educativa* (1996). 25ª Edição. Consultado em junho 10, 2011, disponível em http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Autonomia.pdf
- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, (2007). *Dossier Trabalho Cooperativo de Professores*, in Revista Noesis nº71. Consultado em maio 31, 2012, disponível em www.dgidc.min-edu.pt/data/dgidc/Revista_Noesis/.../Noesis71.pdf.
- Maio, N. et al (2010), *A supervisão: Funções e Competências do Supervisor*, in EDUSER, revista de educação, vol.2(1), 2010, consultado em maio 4, 2012, disponível em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/46>

Teodorson, G.A. e Teodorson, A.G. (1970), *A Modern Dictionary of Sociologie*, consultado em agosto 13, 2012, disponível em <http://books.google.pt/books?id=A8lOAAAAQAAJ&pg=PA142>

Vieira, F. (2009). *Para Uma Visão Transformadora Da Supervisão Pedagógica*, in revista *Educação & Sociedade*, vol.29, n. 105, jan./abr. 2009, Campinas, pp:197-217. Consultado em maio 19, 2012, disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 janeiro

Estatuto da Carreira Docente

Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 janeiro

Avaliação de Desempenho Docente

Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 junho

Estatuto da Carreira Docente

Decreto Regulamentar 2/2010, de 23 de junho

Avaliação de Desempenho Docente

Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro

Estatuto da Carreira Docente

Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro

Avaliação de Desempenho Docente

Anexos