

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

José Casimiro Martins Caldas

A supervisão docente e as lideranças intermédias

Qual o papel do Coordenador na supervisão da prática docente?

MESTRADO EM
ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

março 2017

Agradecimentos

A elaboração deste trabalho só foi possível graças à colaboração de muitas pessoas e instituições.

Agradeço em particular à Doutora Paula Romão, orientadora desta dissertação, pelas sugestões, pelo apoio permanente e pelo entusiasmo que sempre soube transmitir.

Aos professores do curso de Mestrado em Administração de Organizações Educativa, pelo empenho e vontade de partilhar o conhecimento e a experiência.

Aos colegas do curso de Mestrado que, dentro da diversidade que nos caracteriza, souberam construir um grupo de trabalho e de partilha.

Às minhas colegas da direção da Escola Secundária Augusto Gomes, pelo incentivo e paciência, pela dedicação profissional e amizade.

E

à Helena, ao Afonso e à Inês

ÍNDICE

ÍNDICE	3
ÍNDICE DE TABELAS	5
ÍNDICE DE FIGURAS	6
LISTA DE SIGLAS	6
RESUMO	7
ABSTRACT	9
INTRODUÇÃO	11
1. Enquadramento teórico	14
1.1. <i>Conceito de Supervisão</i>	15
1.2. <i>Desenvolvimento profissional</i>	22
1.3. <i>Lideranças intermédias e supervisão</i>	28
1.4. <i>Supervisão e Interação colaborativa</i>	34
2. Enquadramento metodológico	39
2.1. <i>Formulação do problema</i>	41
2.2. <i>Contextos de emergência do problema</i>	43
2.3. <i>Objetivos do estudo</i>	46
2.3.1. <i>Objetivos relacionados com o conhecimento da realidade</i>	46
2.3.2. <i>Objetivos relacionados com a transformação da realidade</i>	46
2.4. <i>Etapas da investigação</i>	48
2.5. <i>Caracterização do instrumento de recolha de dados</i>	48
3. Apresentação e análise dos resultados	56
3.1. <i>Caracterização da amostra</i>	57
3.2. <i>Apresentação dos resultados</i>	60
3.3. <i>Análise e discussão dos resultados</i>	71
4. Conclusões e Desenvolvimentos Futuros	81
4.1. <i>Conclusões</i>	81
4.2. <i>Sugestões para desenvolvimentos futuros</i>	82
5. Plano de ação	86
5.1. <i>Concetualização</i>	90
5.2. <i>Preparação</i>	90
5.2.1. <i>Estudo prévio da realidade</i>	91

5.2.2. Divulgação e comunicação do projeto	91
5.3. <i>Objetivos</i>	92
5.4. <i>Funcionamento</i>	92
5.5. <i>Trabalho Colaborativo</i>	93
5.5.1. Reuniões periódicas regulares	94
5.5.2. Organização de um dossiê técnico-pedagógico	95
5.5.3. Monitorização dos materiais e estratégias pedagógicas	95
5.5.4. Observação interpares e/ou autossupervisão em sala de aula	96
5.5.5. Procedimentos para a resolução de casos críticos	96
5.6. <i>Acompanhamento</i>	96
5.6.1. Programa de formação	97
5.6.2. Consultadoria externa	97
5.7. <i>Monitorização e avaliação</i>	98
5.7.1. Monitorização do plano	98
5.7.2. Avaliação	99
5.8. <i>Papel do Coordenador</i>	99
5.9. <i>Esquema síntese do plano de ação</i>	101
5.10. <i>Análise prospetiva do plano de ação</i>	102
6. Referências Bibliográficas	104
ANEXOS	108

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: etapas do trabalho desenvolvido.	48
Tabela 2: valor da variância calculado para cada um dos itens no grupo piloto.	52
Tabela 3: identificação dos itens com os objetivos do questionário.....	55
Tabela 4: Caracterização dos respondentes.....	58
Tabela 5; Resultados da secção B - opinião sobre o que considera supervisão da prática docente. Indicam-se níveis de concordância para cada item em valores percentuais e absolutos, o valor da variância (VAR) e o valor da mediana (MED).	61
Tabela 6: Resultados da secção C - opinião sobre as estratégias de supervisão da prática docente existentes no Agrupamento em que exerce funções. Indicam-se níveis de concordância para cada item em valores percentuais e absolutos, o valor da variância (VAR) e o valor da mediana (MED).	63
Tabela 7: Resultados da secção D - opinião sobre as estratégias de supervisão da prática docente que deseja para o Agrupamento. Indicam-se níveis de concordância para cada item em valores percentuais e absolutos, o valor da variância (VAR) e o valor da mediana (MED).....	64
Tabela 8: Resultados da secção E - opinião sobre o papel do Coordenador de Departamento Curricular coo Supervisor. Indicam-se níveis de concordância para cada item em valores percentuais e absolutos, o valor da variância (VAR) e o valor da mediana (MED).....	66
Tabela 9: resultados da secção F - opinião sobre constrangimentos e fatores facilitadores da supervisão da prática docente. Indicam-se níveis de concordância para cada item em valores percentuais e absolutos, o valor da variância (VAR) e o valor da mediana (MED).....	67
Tabela 10: Resultados da secção G - construção de um modelo de supervisão a partir de estratégias propostas, a aplicar no agrupamento de escolas. Indicam-se níveis de concordância para cada item em valores percentuais e absolutos, o valor da variância (VAR) e o valor da mediana (MED).	69
Tabela 11: Média da variância em cada uma das secções B a F do questionário.	71

Tabela 12: Identificação dos itens, em função dos objetivos do questionário, e respetivo grau de concordância ou discordância.....	75
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Representação gráfica de um hipotético modelos de supervisão a implementar na escola a partir dos valores da mediana calculados para os dez itens da secção G.....	76
--	----

LISTA DE SIGLAS

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

DC/GD – Departamento Curricular/Grupo Disciplinar

ECD - Estatuto da Carreira Docente

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

A supervisão docente e as lideranças intermédias.

Qual o papel do Coordenador na supervisão da prática docente?

RESUMO

A partir da constatação, na realidade dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (de agora em diante designadas como escolas), da existência de situações críticas associadas ao desenvolvimento profissional dos docentes, organizamos um estudo que procura relacionar a supervisão docente com as lideranças intermédias. Identificamos a questão “Qual o papel do Coordenador de Departamento/Grupo Disciplinar (de agora adiante designado Coordenador) na supervisão da prática docente?” e quisemos saber qual a opinião dos professores sobre a supervisão da prática docente e que papel reservam ao Coordenador nessa função.

Partindo de razões profissionais, teóricas e normativas que justificam a emergência de estudos sobre esta problemática, parece cada vez mais notória a necessidade de se implementarem dispositivos de supervisão que, por via do desenvolvimento profissional dos docentes, viabilize a melhoria das suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, com reflexo nas aprendizagens dos alunos.

Utilizamos um inquérito por questionário em que procuramos conhecer a perceção dos docentes sobre modelos e estratégias de supervisão e sobre o papel que é reservado ao Coordenador na supervisão da prática docente.

Pedimos ainda que, a partir de uma lista de estratégias, identificassem aquelas que desejariam que fossem implementadas na sua escola, aquando da construção de um modelo de supervisão.

Pela análise dos resultados obtidos em termos das medidas estatísticas variância e mediana, concluímos que os docentes participantes no estudo reservam para a figura do Coordenador o papel de gestor e de dinamizador de um grupo de docentes, do seu trabalho em interação colaborativa, mas não lhe conferem especiais responsabilidades em estratégias de supervisão mais dirigidas, como é o caso da observação da prática docente em sala de aula. Abrem, no entanto, essa possibilidade, num contexto de observação de aulas interpares. Os docentes participantes no estudo manifestam preferência por modelos de supervisão de natureza democrática, colaborativos e dialógicos com a corresponsabilização de todos os elementos do grupo.

ABSTRACT

Considering the existence of some critical situations related to the development of school teachers in the reality of our Schools, we organized this study in order to find the relationship between teaching supervision and intermediate leaderships.

We identified the question “Which is the role of the staff coordinator in supervising the act of teaching?” and we wanted to know our peers’ opinion on the supervision of their teaching practices as well as the role of the Coordinators in that task.

Taking as a starting point professional, theoretical and normative motivations the emergence of the present study about this problematic is justified, as with it urges the implementation of supervision methods which, through the professional development of teachers, may bring the improvement of their pedagogical practices, and, consequently, the clear improvement on students’ knowledge.

For that purpose, we used a questionnaire survey method in which we tried to perceive the teachers understanding of the supervision models and strategies and the roles they expected from the Coordinators in supervising their teaching practices. We also asked to identify, from a list of strategies, which ones teachers would like to see adopted, if there was a supervising model to be implemented in their Schools.

Analysing the results in terms of statistical measures variance and median we may conclude that the teachers participating in this study expect from the Coordinator the role of the leader and motivator of the group of teachers, even the cooperative work, but do not recognize specific responsibilities in supervising teaching practices in classes. However, this is a more acceptable practice for them (direct observation) among peers.

The teachers participating in the study showed a higher preference for supervising models including a more democratic, collaborative and dialogical exchange of experiences, representing sharable responsibilities among peers.

“mais do que um produtor de práticas, o professor é um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos”

(Canário, 1997: 16)

INTRODUÇÃO

A questão da supervisão pedagógica, não sendo recente é, hoje, um problema emergente nas escolas públicas. A avaliação de desempenho docente (ADD), a avaliação externa das escolas desenvolvida pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) e a contratualização de objetivos e de metas por via da autonomia das escolas são, muito provavelmente, as causas mais diretas do seu surgimento. No âmbito da ADD, o modelo é imposto pela legislação e compreende observação de aulas por um avaliador externo sendo reservado para o Coordenador o papel de avaliador de outras dimensões, com base num relatório apresentado pelo professor avaliado. Na avaliação realizada pelo IGEC, faz parte dos itens de análise a supervisão em sala de aula, mas sem que sejam referidas indicações sobre o modelo a seguir. As escolas, no âmbito dos seus planos de melhoria, procuram dar uma resposta a esta questão implementando dispositivos de supervisão. A contratualização em projetos diversos com que as escolas se têm vindo a confrontar, ou no âmbito dos Contratos de Autonomia ou das “escolas TEIP” ou de outros projetos, vêm-se na necessidade de definir planos de melhoria com base em objetivos, muitos deles quantitativos. É neste contexto, pela pressão externa

a que as escolas ficam sujeitas, que os planos de melhoria, quando centrados em dispositivos de supervisão da prática docente, poderão levar aos resultados desejados.

É a partir destas constatações e necessidades que se equaciona o presente trabalho de investigação. Que modelos e dispositivos de supervisão implementar?, que condições são necessárias assegurar na organização da escola?, o que se pretende com a sua aplicação, responder às exigências externas ou verdadeiramente melhorar as práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos?

Nesta investigação procura-se saber qual o papel que é reservado ao Coordenador num hipotético modelo de supervisão da prática docente.

Se a sua função ao nível do acompanhamento e como promotor do trabalho colaborativo e da partilha entre os docentes parece, hoje, pelo menos como conceito, instituído nas escolas (DL nº 115-A/98, de 4 de Maio; DL n.º 75/2008, de 22 de Abril, alterado pelo DL nº137/2012 de 2 de julho), o seu papel como supervisor da prática docente carece ainda de alguma definição. Têm os Coordenadores interiorizada a supervisão como uma das suas funções e formas de intervenção no grupo? Possuem formação adequada para o exercício dessa função? São reconhecidos pelos colegas como um referencial na profissão? Existem nas escolas dispositivos objetivos e claros de supervisão da prática docente?

Partindo do problema - Qual o papel do Coordenador na supervisão da prática docente? - desenvolvemos uma investigação empírica, suportada em modelos teóricos e em normativos legais, que procura conhecer a perceção dos docentes sobre os modelos de supervisão e o papel que reservam ao Coordenador enquanto supervisor da prática docente.

No primeiro capítulo, apresentamos os modelos teóricos da supervisão e sua relação com mecanismos de desenvolvimento profissional. Fazemos igualmente uma revisão do suporte legal que fundamenta a implementação de dispositivos de supervisão e que contextualize o papel do Coordenador no âmbito dessa atividade.

O segundo capítulo é dedicado ao enquadramento metodológico do estudo, apresentando-se o problema de partida, os contextos da sua emergência, os objetivos, as etapas da investigação e a caracterização do instrumento de recolha de dados – inquérito por questionário.

No terceiro capítulo são apresentados e analisados os resultados, onde se identificam as grandes tendências de resposta e se faz uma correlação com os referenciais teóricos.

No capítulo quarto, são apresentadas as conclusões do estudo e propostas de desenvolvimento futuro. As conclusões do estudo servem de suporte à conceção de um plano de ação que é apresentado no capítulo quinto. Este plano de ação tem como objetivos a melhoria do serviço educativo da escola e a aprendizagens dos alunos, por via do desenvolvimento profissional e da melhoria das práticas.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para o estudo do problema formulado - qual o papel do Coordenador na supervisão da prática docente? – começamos por estudar, na bibliografia especializada, o conceito que se atribui à supervisão pedagógica e os modelos de supervisão propostos; por perceber o que a legislação reserva ao Coordenador enquanto supervisor e na liderança de um grupo de docentes e, finalmente, o impacto desse trabalho para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

A revisão bibliográfica efetuada faz o enquadramento do estudo no contexto do conhecimento produzido sobre a temática e correlaciona esse conhecimento com o problema que se pretende investigar (Coutinho, 2013: 59)

Interessando-nos a supervisão enquanto dispositivo ao serviço do desenvolvimento profissional de docentes integrados na carreira docente, centramos a nossa pesquisa em trabalhos e autores mais focados nesta problemática, procurando, ao mesmo tempo, delimitar da questão da supervisão em contexto de formação inicial de professores.

Assim, os cenários da supervisão serão sempre os da vida profissional concreta, com as vivências, contingências e limitações, mas também com a

riqueza das relações que se estabelecem entre os profissionais que exercem a mesma função profissional que é a de ensinar.

Neste trabalho, por uma questão de simplificação e clarificação de conceitos, utilizamos as seguintes designações:

Coordenador - professor que coordena o grupo de docentes da mesma área de docência ou de áreas afins, que integra o Departamento Curricular;

Escola: unidade orgânica constituída por uma única escola ou um conjunto de escolas agrupadas (Agrupamento de Escolas);

Prática docente: atividades que envolvem a preparação, realização e avaliação da atividade letiva;

Supervisão: acompanhamento da prática docente num contexto de desenvolvimento profissional;

Desenvolvimento profissional: processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento (aprendizagem contínua) com vista à melhoria da prática docente.

1.1. CONCEITO DE SUPERVISÃO

O termo supervisão tem uma formulação genérica que se refere a uma visão que é superior à normal. É um conceito aplicado nas mais diversas áreas (financeira, bancária, produção, etc.), mas trataremos aqui da supervisão

enquanto mecanismo de desenvolvimento profissional de um professor ou, muitas vezes referida, supervisão pedagógica.

O conceito aplicado à educação radica, desde os anos setenta, na formação inicial de professores e manteve, durante décadas, esta abrangência. Em 2008, com a legislação relativa à ADD, aparece associado, enquanto mecanismo aplicado à generalidade dos professores em serviço nas escolas públicas, pela primeira vez, à observação de aulas e à verificação dos níveis de desempenho. Também a partir de 2008, com o “período probatório”, que visa a integração de professores na carreira pública de educação, aplicam-se estratégias de supervisão como modo de verificação das competências de docentes que, na prática, possuíam já vasta experiência profissional como professores contratados.

A supervisão, nestas situações, tem uma “natureza prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões” (Vieira, 1993: 60), evocando relações de poder entre o supervisor e o supervisionado, numa perspetiva hierarquizada.

Efetivamente, a palavra supervisão deve ser perspetivada, não como uma relação hierarquizada, como quem vê de cima para baixo, mas sim como um “conceito de distanciamento entre o observador e o observado” (Sá-Chaves, 2007: 117), abrindo-se um campo contextualizado de análise.

Procurando uma definição geral de supervisão, Alarcão & Canha (2013: 19) caracterizam-na “como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente.” Para estes autores, a supervisão correlaciona-se com

ações de acompanhamento com vista à melhoria, atravessada por processos avaliativos, não necessariamente de natureza sumativa.

Oliveira-Formosinho (2002b, II:43) situa a supervisão “entre dois extremos de um contínuo” ocupados por duas modalidades: a inspetiva, de controlo, administrativa e de avaliação e a formativa, estimulante do desenvolvimento de aprendizagem das pessoas e das instituições, que reflete autonomia dos professores e orientação para o serviço. A primeira modalidade centrada no cumprimento das normas e a segunda centrada no desenvolvimento profissional dos indivíduos e da organização. No entanto, estes dois extremos não significam uma relação dicotómica entre o bom e o mau, “mas pretende apenas sinalizar realidades e contextos” (Alarcão & Canha, 2013: 19).

Os mesmos autores enfatizam que, na modalidade formativa, ao contrário do que se poderia pensar, a supervisão implica igualmente algum tipo de controlo, para além de uma atenção particular às potencialidades de cada um e que na “supervisão institucional (mas também na de equipas ou projetos), assumem particular relevância aspetos de coordenação, administração e liderança” (idem)

Considerando a supervisão como instrumento de transformação do ensino e dos professores Vieira (1993; 2006), assenta a supervisão em processos reflexivos. O docente reflete sobre o que se faz, como se faz e para que se faz. Este modelo tem por base o pensamento de Schön (1997) que postula uma abordagem reflexiva na formação dos professores como forma de, no contexto profissional, ocorrer construção de conhecimento científico e pedagógico, ou seja, a melhoria das práticas profissionais.

As conceções mais atuais apontam para a supervisão como uma “dimensão coletiva”, democrática (Alarcão & Roldão, 2008), onde, num clima de partilha

e colaboração ocorre o desenvolvimento profissional, num percurso contínuo e progressivo. Para além da dimensão analítica, a dimensão interpessoal da supervisão faz parte do processo (Alarcão & Canhas, 2013: 34).

A supervisão tem ainda uma intencionalidade, promover a melhoria e a mudança, um objeto de análise, a atividade em si mesma e no seu contexto, o desempenho das pessoas e uma dimensão processual interativa (Alarcão & Canha, 2013: 65)

Em síntese, podemos reter-nos numa definição de supervisão como um processo intencional que visa acompanhar e regular uma atividade no seu contexto, através de mecanismos de monitorização, de regulação e de avaliação, tomando uma natureza mais formativa e desenvolvimentista ou uma natureza mais inspetiva, fiscalizadora e normativa, onde intervém o supervisor, com competências de gestão, coordenação e de liderança, e o supervisionado.

Quando aplicado à educação, o conceito de supervisão não é estático, sendo apresentado em diferentes perspetivas. Vieira (2009: 199) centra no ato pedagógico a sua principal função nas escolas: “regulação do processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objeto”, enquanto que outros autores alargam também para aspetos mais gerais da profissão (Galveias, 2008). A supervisão pedagógica, por último, terá como objetivo o desenvolvimento profissional e institucional que se espera com influência direta na aprendizagem dos alunos e na qualidade da educação.

A supervisão pedagógica está intimamente ligada, com maior ou menor intensidade, a concepções de formação, desenvolvimento profissional, avaliação e qualidade, mas também a conceitos de gestão, de organização e

de valores e princípios que, num determinado momento, orientam a sociedade.

Alarcão & Canhas (2013: 73), defendem que,

Supervisionar é acompanhar para monitorizar e ativar percursos de desenvolvimento. Em jogo estão as atividades realizadas ou a realizar. Mas nestas encontramos as pessoas. Daí que tenhamos de afirmar que fazer supervisão é interagir com pessoas e criar condições para que elas interajam entre si, interajam consigo e interajam com os ambientes que as cercam, desenvolvendo-se e contribuindo para o desenvolvimento daqueles com quem convivem, do campo de atividade em que atuam e dos contextos em que se movem.

Numa análise global sobre a investigação realizada e as “influentes teorizações de Alarcão, Sá-Chaves e Vieira” relativamente à supervisão, Roldão (2012:18) ressalta uma preocupação da supervisão enquanto “dispositivo de formação, que é tributário dos modelos clínico¹, humanista e ecológico, associados à epistemologia da prática e à reflexividade – conceitos centrais no pensamento de Donald Schön”. Salienta ainda Roldão, apoiada nos trabalhos de Vieira (2006) e Vieira e Moreira (2010), o valor central da supervisão para a “construção da autonomia profissional e pessoal do professor e à afirmação emancipatória do sujeito professor e do seu desenvolvimento profissional”.

Estas abordagens evidenciam uma preocupação pela melhoria da qualidade do ensino e espera-se que essa melhoria, mediada pela supervisão, tenha impacto na aprendizagem dos alunos. Efetivamente, a supervisão enquanto objeto de estudo, tem tido grande abrangência na comunidade

¹ Modelo de supervisão centrado na prática (sala de aula) e que se caracteriza por uma interação colaborativa entre supervisor e supervisionado. A metodologia pressupõe ciclos de supervisão que incluem: encontro pré-observação, observação, análise de dados, encontro pós-observação e análise do ciclo de supervisão (Alarcão e Tavares, 1987).

científica, assim como na formação contínua dos docentes, com atribuição de grau académico ou não. Mas, como refere Roldão (2012: 20), “no seu interior, a dimensão da eficácia da supervisão na melhoria do ensino, tendo em vista o processo e os resultados desse ensino traduzidos em melhores aprendizagens dos alunos, tem tido menor incidência que outras dimensões associadas ao conceito (Roldão et al., 2005)”.

Podemos concluir, então, que a supervisão, enquanto processo e conjunto de dispositivos adotados, enquadrada em modelos diversos, desenvolvida num contexto de natureza mais formativa ou mais normativa, não deverá esquecer os seus fins últimos: a melhoria das aprendizagens dos alunos por via do desenvolvimento profissional, que a supervisão poderá e deverá implicar.

Para este estudo, adotaremos um conceito de supervisão localizado, no extremo do contínuo referido por Oliveira-Formosinho, (2002a, II:43), mais próximo da modalidade formativa, estimulante do desenvolvimento profissional dos docentes.²

Entendemos, então, que a supervisão, como mecanismo que visa a melhoria das aprendizagens dos diferentes alunos, por via da melhoria de práticas e do desenvolvimento profissional dos docentes, deve estar focada na atividade docente enquanto preparação, realização e avaliação da sua atividade letiva, utilizando dispositivos de natureza colaborativa e dialógica,

² Poderemos incluir neste contínuo processos centrados no próprio docente em desenvolvimento profissional, que ao utilizar estratégias de reflexão, como guiões de análise e narrativas pessoais, as colocam ao serviço de processos de autossupervisão (Alarcão & Canha, 2013) promotores da reflexividade profissional no trabalho docente.

mas articulados com processos de verificação e de monitorização dos materiais e das práticas, e sempre numa perspetiva reflexiva e formadora.

1.2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

As preocupações com o desenvolvimento profissional, quer pela aquisição de níveis mais elevados de competência quer pelo desenvolvimento de novas competências, atravessam a sociedade atual em diferentes campos: profissional, social, político e, naturalmente, educativo. Alarcão & Canha (2013: 50), citando outros autores, enquadram o desenvolvimento profissional como um “processo contínuo de desenvolvimento, que permite ao Homem e a cada pessoa ir construindo e reconstruindo o seu conhecimento e a sua atuação ao longo da vida (García & Roblin, 2008; Marcelo, 2009) e, assim, conviver com as exigências levantadas por um mundo em permanente mudança (Goodson, 2003)”.

Este caminho sistemático, de natureza construtivista, de desconstrução e reconstrução permanente do conhecimento profissional caracteriza-se por ser “um processo de aprendizagem, que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão” (idem: 51).

Diversos autores como Day, (2001) e Hargreaves (1998), apresentam igualmente contributos para a definição de desenvolvimento profissional dos professores. Para Oliveira-Formosinho (1998 in Sarmiento, 2002: 100) é visto como um “processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades”.

Outros autores (Alarcão & Roldão, 2008) implicam o envolvimento pessoal e a partilha de experiências e saberes como elementos formativos imprescindíveis à construção e desenvolvimento profissional, perspectivado como um processo de mudança concetual, em contextos de natureza construtivista.

Podemos sistematizar os cenários de desenvolvimento profissional segundo Leaberman (1996 in Day, 2001): a instrução direta através de ações de formação; aprendizagem na escola com colegas significativos, nas equipas, na investigação-ação; a aprendizagem fora da escola pelo envolvimento em projetos promotores da mudança. Acrescenta-se a estas possibilidades, a aprendizagem pelo trabalho direto com os alunos (Day, 2001).

Considerando que os processos de aprendizagem ocorrem pela “interação com a tarefa, com os outros e consigo próprio”, as práticas colaborativas, que se desenvolvem por mecanismos de interação entre as pessoas, pela partilha e pela colaboração para a concretização de um objetivo, constituem-se como estratégias potenciadoras de aprendizagem, levando à mudança de práticas e ao desenvolvimento.

Edwards & Mackenzie (2005), citados por Alarcão & Canha (2013: 51), defendem que “as dinâmicas de colaboração profissional se ancoram (...) na capacidade de cada elemento de um dado grupo alinhar o seu pensamento e a sua ação com o pensamento e a ação dos seus parceiros colaborativos, na expectativa de melhor compreender a realidade e de sobre ela agir.”

Temos, assim, que o desenvolvimento profissional de cada indivíduo é potenciado, quando são desenvolvidas no contexto profissional, por experiências coletivas e colaborativas, através de uma ação orientada, com objetivos e propósitos comuns.

Ao definirmos a supervisão como um processo de acompanhamento com o objetivo da melhoria, ela não poderá ficar dissociada do desenvolvimento profissional. A supervisão, vista como um olhar distanciado sobre a tarefa e o observado, utiliza referenciais e mecanismos de regulação e de monitorização que procuram a melhoria de práticas e o desenvolvimento profissional dos indivíduos e da organização. As mudanças conseguidas devem ter carácter permanente, para níveis cada vez de maior qualidade.

São estes mecanismos de acompanhamento e de orientação que diagnosticam dificuldades, propõem caminhos alternativos ou reforçam as boas práticas. Como referem Alarcão & Canhas (2013: 53) “A melhoria requer acompanhamento e apoio constantes, ou seja, uma ação consciente e explícita de supervisão”. Ou seja, os processos de supervisão devem prever o envolvimento, para além do próprio profissional em desenvolvimento, de outros agentes, sejam eles pares ou elementos externos, que possibilitem mecanismos de reflexão e de confrontação, sem os quais o acompanhamento e o apoio poderão não existir.

No contexto da educação, não se poderá falar de desenvolvimento profissional, sem que se fale igualmente do desenvolvimento da própria organização. Parece existir uma relação direta entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional. Na ideia de Alarcão & Canhas (2013:58) “As organizações podem e devem ser acompanhadas e cuidadas”, perspetivando-se a gestão organizacional como uma prática de natureza eminentemente colaborativa, num contexto de lideranças democráticas. Parece não haver lugar ao desenvolvimento das escolas, como organizações, sem ocorrer o desenvolvimento dos profissionais que nelas trabalham. Ou seja, o desenvolvimento profissional dos professores, mas também dos outros

profissionais educativos, estará intimamente ligado ao desenvolvimento da própria organização.

Mas bastará o desenvolvimento de um para que o outro se desenvolva igualmente? Ou o desenvolvimento profissional terá de ser orientado por, ou perseguir um caminho previamente definido de desenvolvimento organizacional? Ora, o processo de desenvolvimento implica: “pessoas, contextos, processos, tempo” (Alarcão & Canha, 2013: 65), pelo que não se poderá perspetivar o desenvolvimento profissional sem que uma melhoria institucional esteja igualmente em curso.

Ao vermos a supervisão como mecanismo ao serviço do desenvolvimento profissional e da qualidade do ensino, colocam-se as preocupações expressas por Roldão (2012: 21): a sua centralidade “reside na defesa de um movimento superviso gerado no interior das estruturas das escolas, liderado dentro delas, e aí avaliado nos seus resultados” e que “um acréscimo e uma transformação significativa do conhecimento profissional dos docentes como condição necessária, embora não única, da melhoria do ensino, deverá produzir melhores e mais equitativos níveis de aprendizagem”.

A mesma autora defende ainda que o sucesso do ensino “depende largamente do abandono da visão empobrecida de um saber praticista não analítico, em favor da diversificação e enriquecimento do conhecimento profissional docente, analisando-o de portas abertas ao olhar de pares e/ou de supervisores, trabalhando sobre as práticas de ensino com instrumentos interpretativos teoricamente sustentados”.

O desenvolvimento profissional nas escolas deve acontecer, portanto, a partir da “formação em contexto escolar, fomentando uma aprendizagem de natureza prática que fomente a criação de grupos reflexivos e críticos”

(Guimarães, 2011: 83). Valoriza-se, assim, os docentes enquanto aprendentes ao longo da vida e como profissionais reflexivos, mas também o trabalho em equipa de docentes que utiliza mecanismos de auto e de heteroavaliação e que pode constituir-se, ao mesmo tempo, motivador e desenvolvimentista.

Fonte & Flores (2012) identificam experiências promotoras de aprendizagem e do desenvolvimento profissional significativas: O trabalho colaborativo com os colegas; o trabalho com os alunos e a procura de resolução de problemas de aprendizagem; o desempenho de cargos e o envolvimento em projetos ou desafios na escola; experiências educadoras, como a paternidade; a formação inicial e contínua, com ou sem grau académico.

Verifica-se, assim, a importância da experiência como fator de formação e, quando orientada e resultante de uma reflexão consciente, também de desenvolvimento profissional.

Importa, pois, aumentar o conhecimento do que se faz, como se faz, porque se faz na prática docente e, ao implementar dispositivos de desenvolvimento, é que se pode “olhar o conhecimento profissional de um professor não como um saber fazer prático, nem uma capacidade sobretudo relacional e comunicativa recheada de uns quantos conteúdos programáticos, mas antes como um saber complexo, denso, compósito, eminentemente especializado, científico, analítico e teorizador, sustentado e mobilizado pelo exercício de uma prática complexa e cada vez mais singular” (Roldão, 2012: 22).

Será concentrando-se na melhoria das aprendizagens dos diferentes alunos, que a supervisão deverá fazer todo o sentido enquanto ação de desenvolvimento profissional dos professores e da melhoria das escolas.

Continuar focado no professor enquanto operador de um modo de distribuição de conhecimento, em vez de promotor de verdadeiras aprendizagens, corre-se o risco de se perpetuar os problemas com que as escolas se deparam.

1.3. LIDERANÇAS INTERMÉDIAS E SUPERVISÃO

Os diferentes autores que se têm debruçado sobre as competências e características que o supervisor deverá reunir, apontam para um profissional que deve funcionar como agente do desenvolvimento profissional. Alarcão (2000:20-21) define supervisor como “agente do desenvolvimento organizacional, que deve decorrer em simultâneo com o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da organização”. O supervisor aparece aqui como um profissional conhecedor da organização e dos seus objetivos e conhecedor e imbuído dos propósitos dos seus planos de ação e, por isso, comprometido com o seu futuro. Terá de ter uma visão crítica sobre o funcionamento da organização, capaz de refletir, planejar, intervir e avaliar os seus resultados. É alguém que partilha da visão e dos planos de ação que a perseguem, traçados para a escola e que participa na sua implementação.

Na organização escolar podemos identificar diferentes lideranças intermédias: Coordenadores de Departamento, Coordenadores de Diretores de Turma, Diretores de Turma, Coordenadores de projetos ou de outras estruturas de coordenação educativa definidas no Projeto Educativo de cada escola. No âmbito do trabalho que desenvolvemos, interessam-nos os Departamentos Curriculares, como estrutura de coordenação educativa e supervisão pedagógica, definidas nos artigos 42º e 43º do Decreto Lei nº 132 de 7 de julho de 2012, onde se refere que cabe a estas estruturas:

- colaborar com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido

de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente;

- a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola;
- a articulação e gestão curricular promovendo a cooperação entre os docentes da escola, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.

No mesmo normativo é referido ainda que nos Departamentos Curriculares se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, coordenados por um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.

Cabe à escola, no âmbito do exercício da sua autonomia pedagógica e curricular, definir, no seu regulamento interno, o número e composição de departamentos curriculares.

De forma a compreendermos melhor a problemática em estudo, a supervisão em contexto de desenvolvimento profissional e o papel do Coordenador, cabe uma breve referência à evolução legislativa que permitiu a criação de estruturas de coordenação educativa e definiu a sua composição e competências. Por ter seguido o seu próprio caminho, enquadrada em normativos próprios, não nos referiremos à supervisão em contexto de formação inicial de docentes.

A Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, institui os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino (conselhos: diretivo, pedagógico e administrativo) e o seu carácter colegial, mas não é feita ainda referência aos órgãos de gestão intermédia da escola.

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, regulamenta pela primeira vez as estruturas de conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e os respetivos representantes ou coordenadores.

O Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho, redefine a gestão democrática e as competências dos diversos órgãos da escola, assim como os requisitos e as competências para o desempenho do cargo de delegado de grupo. O perfil do professor que desempenha este cargo é definido mais tarde, no Despacho n.º 98/SERE/89 de 8 de Fevereiro.

Com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio é instituído o chamado Regime de Autonomia, Administração e Gestão escolar, mas só com o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho é que se estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa e de gestão intermédia previstas nesse decreto.

Dez anos depois, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, alterado posteriormente pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que veio revogar a legislação anterior, cria um novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, alterando o modelo de gestão democrática e de colegialidade em vigor. Define as estruturas de coordenação pedagógica e de supervisão educativa, e respetivos coordenadores.

Em 2008, aparecem os primeiros normativos para a ADD e os referentes ao período probatório onde se consigna a supervisão associada à avaliação. No

entanto, as suas dificuldades de implantação resultarão da supervisão aparecer associada a uma lógica de controlo com implicações numa avaliação sumativa e à progressão na carreira. Cabe ainda dizer que os mecanismos de supervisão parecem estar aqui definidos exclusivamente ao serviço de uma avaliação individual do docente, não emergindo do contexto grupal e, na prática, pouco comprometida com o desenvolvimento profissional e organizacional ou mesmo ainda das aprendizagens.

Passados quase 20 anos sobre a publicação Decreto-Lei nº 115-A/98, que instituiu lideranças intermédias nas escolas, a supervisão, enquanto ação direta sobre o ato de ensinar aplicada aos professores em desenvolvimento profissional, tem estado ausente da legislação e, até mesmo, através de práticas instituídas no interior das próprias escolas.

As competências dos Departamentos Curriculares e dos respetivos coordenadores, definidas na legislação, são interpretadas, pela prática, como ações de coordenação que, quando concretizadas, se esgota na definição de planificações anuais e critérios gerais de avaliação dos alunos. Por vezes, em grupos restritos de afinidade, poder-se-á ir mais longe, com a partilha de estratégias e materiais, mas raramente envolve a supervisão direta da prática letiva dos docentes. Salvaguardam-se, naturalmente, práticas excecionais, desenvolvidas recentemente em várias escolas, em que a observação de aulas inter pares pode ser um exemplo, mas que parece resultar mais da “pressão” da avaliação externa das escolas do que um desejo intrínseco de melhoria.

Se o desenvolvimento profissional pode e deve estar ligado a práticas de supervisão em contexto e, como referimos já, esse contexto é a prática profissional desenvolvida na escola, a sua não implementação traz riscos para a melhoria do ensino e das escolas. Como refere Roldão (2012: 15) “Se neste

locus de socialização não se inscrevem, como instituintes, dispositivos de transformação cultural e profissional, de que a supervisão pode fazer parte, a tendência continuará a ser a perpetuação da visão solitária e fechada do trabalho docente em aula.”

É aqui que radica uma das questões chave do nosso trabalho em que, perante a quase ausência de supervisão, “no seu sentido clínico e formativo, na prática quotidiana de escolas e professores, até que ponto a supervisão, ou a ausência dela, vem obstaculizando, de forma silenciosa mas persistente, a proclamada melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.”? (Roldão, 2012: 20), fundamentando-se nas palavras de Mosher e Purpel:

“A necessidade de supervisão – entendida como a necessidade de assegurar que as crianças recebem uma educação de boa qualidade e de ajudar os professores a proporcioná-la – existiria mesmo se houvesse menos dúvidas quanto à qualidade do ensino. (...). A ênfase nos resultados do ensino é importante. Indica que o desempenho de um docente é inseparável dos seus efeitos – isto é, que o elemento essencial do desempenho de um docente se situa naquilo que os seus estudantes aprendem. (Mosher e Purpel, 1972: 79-80; Tradução da autora)”.

Parece inquestionável a necessidade de se criar mecanismos de supervisão nas escolas, que aportem uma efetiva melhoria das práticas e das aprendizagens dos alunos, por via do desenvolvimento profissional. Se os normativos legais padecem de objetividade quanto a essa função nas escolas, no “como” e “quem”, por outro lado, têm claramente definidas estruturas de coordenação pedagógica e de supervisão educativa no seio das quais, com a orientação do Conselho Pedagógico, devem emergir e ter lugar esses mecanismos.

Também parece claro, pelo contrário, que o caminho a seguir se prevê longo, pois será necessário envolver todos os docentes nessa

corresponsabilização, criar condições para que os Coordenadores dessas estruturas possam exercer as suas funções, mesmo que esteja já definido um perfil exigente em termos de formação necessária, de competências e de características pessoais.

1.4.SUPERVISÃO E INTERAÇÃO COLABORATIVA

Pela revisão bibliográfica já realizada, afigura-se um cenário de desenvolvimento que relaciona supervisão com colaboração, o que pressupõe contextos interativos. Ao conceito de colaboração estão associadas “ideias positivas de interação e de convergência de esforços a favor de uma determinada realização” (Alarcão & Canha, 2013: 40).

Num contexto de trabalho colaborativo, é importante que o conceito esteja esclarecido entre todos os intervenientes, que partilhem a mesma visão da natureza das relações que entre si se estabelecem, pois, caso contrário, corre-se o risco de serem dados significados diferentes, colocando em causa os objetivos que os fizeram aproximar-se.

Numa aproximação a um conceito de colaboração em contexto profissional, Alarcão & Canha (2013: 40) propõem que a colaboração se concretize em “situações que envolvem trabalho em conjunto”, mas onde terá de haver uma “distribuição de poder e de responsabilidades”. O poder a que se refere não será, numa perspetiva de relação democrática, um poder hierarquizado, mas aquele que se “prende com a tomada de decisões sobre a condução da atividade, em torno do qual o grupo se mobiliza para alcançar os objetivos que persegue”.

Reforçam ainda os mesmos autores que “Para que exista, de facto, relação colaborativa é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja equilibradamente assumida e

partilhada por todos os que nela intervêm, independentemente dos papéis diferenciados que podem assumir.” Nesta interação, mesmo com funções diferentes no grupo, “tais funções não implicam hierarquia de poder sobre as tomadas de decisão que afetam a atividade a realizar”. Explicitando, no contexto de um Departamento Curricular, ao respectivo Coordenador cabe criar condições para que o grupo possa fazer as opções necessárias à condução da atividade e à prossecução dos objetivos traçados; não lhe cabendo fazer essas opções pelo grupo.

O contexto de trabalho colaborativo, para que resulte em efetiva mudança e seja eficaz, deverá atender a quatro preocupações (Alarcão & Canha, 2013, a partir de Tripp, 1989):

Convergência concetual: entendimento comum sobre o que implica colaborar e o interesse de trabalhar em conjunto, construindo uma visão partilhada.

Acordo na definição de objetivos: os objetivos devem ser definidos pela equipa, para que o sentimento de compromisso seja mais intenso.

Gestão partilhada: assumir a responsabilidade de gerir o processo consolida o sentimento de pertença de todos, legitimando-os como parceiros autênticos entre si.

Antecipação de ganhos individuais e comuns: colaborar é um entendimento negociado, do qual se espera que resultem benefícios para cada um e para todos os participantes, para as instituições em que se enquadram e para a sociedade. Importa, por isso, fazer uma antevisão desses ganhos, dimensionados à medida do projeto.

Não deixamos de questionar até que ponto as práticas de colaboração podem ser integradas na atividade de supervisão ou se esta mesma atividade poderá ser conduzida eminentemente como uma atividade colaborativa, ou questionar ainda como conciliar o princípio da tomada de decisões pelo coletivo, subjacente ao conceito de colaboração, com a presença de lideranças intermédias instituídas, com responsabilidades formais acrescidas de coordenação, de supervisão e de avaliação?

Como sintetizam Alarcão & Canha (2013:79), “Na supervisão pode haver processos de observação e análise, de indagação e reflexão, de experimentação e avaliação, de apoio e desafio, de orientação e autonomização. Mas têm também vindo a salientar a relevância de dinâmicas comunicativo-relacionais, de base dialógica”. Será, então, num cenário dialógico, democrático, interativo (a interação é a essência da colaboração) que as dinâmicas de supervisão suportadas na colaboração se podem estabelecer. Apoiadas por mecanismos de partilha e de corresponsabilização e por estratégias de dinâmica grupal assentes nas quatro condições de colaboração referidas a partir de Trip (1989), a colaboração e a supervisão poderão articular-se. Como reforçam aqueles autores “Em todas as formas de supervisão devem ser tidos em conta três princípios: relação afetiva, reciprocidade (influência de A sobre B e de B sobre A) e equilíbrio de poder, sendo que este deve ser transferido para o supervisionado à medida que aumenta o seu nível de desenvolvimento”.

A supervisão, em cenários colaborativos, adquire uma mais-valia no seu objeto desenvolvimentista e isso acontece pela (Arcão & Canha, 2013: 66):

- maior visibilidade à intencionalidade através de explicitação partilhada dessa mesma intencionalidade;

- corresponsabilização na gestão do processo de acompanhamento;
- maior abertura e recetividade na compreensão de si e dos outros.

Como referimos, a supervisão caracteriza-se por ser uma atividade de acompanhamento e monitorização que visa o desenvolvimento profissional e a melhoria institucional e, nas escolas, com impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos. Hoje, as dinâmicas de colaboração em contexto profissional concorrem igualmente para estes objetivos.

Importa pois, nas escolas, fazer emergir, no seio dos Departamentos Curriculares, dispositivos de supervisão que envolvam observação, reflexão, partilha e experimentação, apoiados em modelos de interação colaborativa, democráticos e dialógicos, com corresponsabilização partilhada, incidindo nos processos (serviço educativo) e nas tarefas (planificação, preparação, trabalho de sala de aula e avaliação) atendendo às características das atividades e das pessoas.

Este desígnio deve ser perspectivado à luz dos contextos reais de trabalho e identificando os fatores que o possam promover ou que o inibam. Forte & Flores (2012), identificam fatores potenciadores do trabalho colaborativo de natureza externa (lideranças organizacionais fortes, estabilidade da equipa dos docentes, clima de escola, nível de ensino, formação disponibilizada e orientações da tutela) e de natureza interna ou individual (motivação pessoal e profissional e necessidades de melhorar as práticas profissionais).

Os mesmos autores identificam igualmente fatores inibidores das práticas colaborativas, como as questões organizacionais (flexibilidade dos horários, as instalações ou a autonomia); questões ligadas ao sistema educativo (alterações da legislação frequentes, excesso de burocracia, exigência dos programas escolares); profissionais (falta de formação profissional,

socialização profissional e natureza do trabalho individual da sala de aula); pessoais (desmotivação, dificuldade em conciliar a vida pessoal com a profissional).

Desenvolver dinâmicas de colaboração nas escolas, implica uma avaliação prévia do contexto nas suas múltiplas dimensões, com consequente ação de controlo dos fatores que possam funcionar como condicionantes.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos as razões da emergência do problema e o enquadramento metodológico da investigação realizada. A investigação é suportada em pesquisa teórica e no enquadramento legal do problema e utiliza como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário. Procederemos à caracterização do questionário e ainda à explicitação do procedimento para a sua validação.

Desenvolvemos uma investigação numa *perspetiva metodológica orientada para a prática*, uma vez que parte de problemas identificados na realidade profissional e que pretende, pelo estudo realizado e a reflexão que envolve, encontrar soluções de intervenção para a sua resolução. É, como refere Coutinho (2013: 32), um processo de investigação “orientado para a ação, para a resolução de problemas que formam parte da realidade, num processo em que a teoria é emancipatória porque nasce na busca da modificação da situação real, assumindo uma visão democrática do conhecimento”.

Pelo contexto em que se realizou o estudo, e na sua dimensão restrita de trabalho de natureza académica, o envolvimento dos docentes foi limitado à participação enquanto respondentes ao inquérito por questionário. Contudo, numa situação de intervenção concreta, os mecanismos de participação, no âmbito de uma metodologia orientada para ação, teriam de ser alargados e mais diversificados, permitindo a reflexão e assunção de ideias e propósitos

comuns, sem a qual o plano de intervenção teria o seu sucesso comprometido.

Uma vez que o “objeto de estudo não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo.” (idem: 28) estabelecemos uma análise qualitativa dos resultados. Ora, a partir dos resultados do questionário procura-se identificar as conceções e as opções do grupo de respondentes face ao problema proposto. Estabelecemos, assim, uma ligação entre os dados e o problema em estudo. Estaremos, portanto, no campo, ao nível dos métodos, da investigação qualitativa numa perspectiva metodológica orientada para a prática.

Utilizamos o inquérito por questionário, constituído exclusivamente por questões de resposta fechada, por se tratar de uma técnica que facilita a recolha de dados em amostras grandes, por permitir uma análise objetiva de do problema e por fornecer informação de forma rápida. Num contexto concreto, esta técnica deveria ser reforçada com outras técnicas de recolha de dados, como a entrevista e ou o *focus* grupo, nomeadamente para a análise dos resultados obtidos pelo questionário.

2.1.FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O problema da investigação prende-se com os processos de supervisão da prática docente entendida esta como: atividades que envolvem a preparação, realização e avaliação da atividade letiva. Uma vez que a supervisão implica a existência de duas figuras - o supervisionado e o supervisor -, questiona-se quem, com base nos normativos legais atuais, tem definido como função as atividades de supervisor.

A legislação que regulamenta a gestão e autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, alterado pelo Decreto-Lei nº137/2012 de 2 de julho) define o Departamento Curricular como uma das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Caberá, portanto, ao coordenador desta estrutura a responsabilidade de “coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares e a promoção do trabalho colaborativo dos docentes” (artº 42º).

Assim, formulou-se o problema seguinte:

Qual o papel das lideranças intermédias na supervisão da prática docente?

Para este estudo, consideramos lideranças intermédias o Coordenador definido como o professor que coordena o grupo de docentes da mesma área

de docência ou de áreas afins, que integra o Departamento Curricular ou Grupo Disciplinar.

Uma vez que a organização dos professores em Departamentos Curriculares é variável de escola para escola, agregando, muitas vezes, num mesmo departamento, docentes de diferentes grupos de recrutamento, interessa considerar na investigação o docente coordenador que seja de área disciplinar próxima dos professores que fazem parte do Departamento ou do grupo de docentes envolvidos em processos de supervisão. Assim, retomamos uma designação muito corrente nas escolas para coordenador dos professores do mesmo grupo de recrutamento – o Coordenador de Grupo Disciplinar. Estamos conscientes, no entanto, de que esta designação não é comum aos regulamentos internos das diferentes escolas.

Interessa-nos, portanto, saber, num hipotético modelo de supervisão, qual o papel que é reservado ao Coordenador como supervisor da prática docente.

2.2.CONTEXTOS DE EMERGÊNCIA DO PROBLEMA

Como Diretor de uma escola pública, considero relevante o contributo das lideranças intermédias no desempenho profissional dos docentes, na monitorização da qualidade das atividades letivas e, por consequência, nas aprendizagens dos alunos e no serviço educativo prestado. O papel do Coordenador como gestor de um grupo de docentes, num ambiente de interação colaborativa, pode ser uma variável muito importante para a melhoria do serviço educativo que as escolas desenvolvem.

O trabalho dos coordenadores é peça fundamental numa cultura de participação, de descentralização de competências e de responsabilidade de gestão partilhada, que caracteriza as escolas públicas, colocando o professor no centro de um processo de autonomia na gestão da sua própria prática docente.

A autonomia dos docentes na preparação, realização das atividades letivas e nos procedimentos de avaliação dos alunos é, no nosso entender, uma mais-valia, na medida em que reforça o seu papel enquanto professor junto dos alunos.

O problema enunciado emerge da constatação do seguinte:

1. A supervisão é uma função dos Coordenadores (DL n.º 75/2008, de 22 de Abril, alterado pelo DL nº 137/2012 de 2 de julho), mas realizada com muitas limitações, nomeadamente pelo facto de:

- 1.1. o Coordenador ter o mesmo estatuto profissional do que os colegas que tutela, sem qualquer discriminação positiva;
 - 1.2. as competências de supervisão da prática docente, habitualmente, não fazerem parte da cultura de escola enquanto prática consequente.
 - 1.3. Nem sempre haver o reconhecimento da legitimidade do Coordenador por parte dos colegas.
2. A pressão da avaliação externa de escola no que diz respeito à supervisão em sala de aula;
 3. As orientações emanadas pela tutela, que obrigam as escolas a contratualizar mudança de práticas e objetivos;
 4. O contexto de exigência e de prestação de contas com que as escolas se deparam cada vez mais.

Pelo exposto, se as escolas estão cada vez mais pressionadas para a melhoria das aprendizagens dos alunos, por outro têm de encontrar soluções e estratégias que possam objetivamente contribuir para essa melhoria. Uma das áreas em que os órgãos de gestão e administração assim como as estruturas de coordenação pedagógica podem e devem intervir é na organização do trabalho dos professores. E, neste contexto, se a organização e planificação do trabalho letivo e não letivo dos professores permitir, efetivamente, mecanismos de colaboração e cooperação entre os docentes, focados na melhoria de práticas e nos resultados do ensino, consideramos que esta poderá constituir-se como uma estratégia eficaz, capaz de levar à melhoria desejada.

Metodologicamente, a emergência do problema radica na experiência e no interesse dos investigadores, uma vez que se equaciona à volta de situações experimentadas profissionalmente e que se pretende encontrar uma solução prática para a sua resolução, utilizando metodologias de investigação. (Coutinho, 2013: 51).

2.3. OBJETIVOS DO ESTUDO

Tendo em conta o problema formulado os objetivos identificados são os seguintes:

2.3.1. Objetivos relacionados com o conhecimento da realidade

- Identificar processos de supervisão utilizados na escola;
- Conhecer a perceção dos docentes sobre a supervisão;
- Investigar a perceção dos docentes sobre o papel do Coordenador enquanto supervisor.

2.3.2. Objetivos relacionados com a transformação da realidade

- Construir um modelo de supervisão a implementar na escola;
- Melhorar os mecanismos de supervisão existentes na escola;
- Identificar o papel do Coordenador como supervisor de docentes;
- Promover a melhoria de práticas.

Os objetivos definidos partem da caracterização da realidade para a definição das linhas de intervenção. Assim, falar de supervisão em contextos de desenvolvimento profissional implica saber o que entendem os docentes sobre esse conceito e que estratégias de supervisão percebem existir na ou desejam para a escola em que exercem funções.

Se é comum falar de supervisão em contextos de formação inicial de professores, já não será tão comum quando aplicado este termo em contextos de trabalho docente. Na pesquisa bibliográfica realizada, apenas a bibliografia mais recente aborda modelos de supervisão em contextos de colaboração profissional (Roldão, Alarcão & Canha). Pelo contrário, até então, já é abundante a bibliografia sobre modelos de supervisão em formação inicial de professores.

Assim, também não será de estranhar alguma dificuldade em se equacionar o papel do Coordenador como supervisor da atividade docente, já que é remetido, em geral, para funções de coordenação muitas vezes discursivas e com impacto limitado na prática.

2.4. ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação teve a sua emergência nas problemáticas identificadas no âmbito das disciplinas do plano curricular do 1º ano do curso de Mestrado, no ano letivo 15/16. No 4º trimestre de 2016, teve lugar a delimitação do problema e identificação das opções metodológicas. Na Tabela 1 identificam-se as diferentes etapas da investigação.

Tabela 1: etapas do trabalho desenvolvido.

	Setembro 2016	Outubro 2016	Novembro 2016	Dezembro 2016	Janeiro 2017	Fevereiro 2017	Março 2017
Identificação do problema							
Pesquisa bibliográfica							
Construção do questionário							
Validação do questionário							
Aplicação do questionário							
Tratamento dos dados							
Redação do projeto de tese							

2.5. CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Para este estudo foi utilizado um inquérito por questionário, elaborado de acordo com os objetivos de investigação.

Na sua estrutura, o inquérito apresenta uma introdução, onde se explica o enquadramento do estudo e se esclarecem algumas das noções a utilizar, encontrando-se as questões organizadas em sete secções, a saber:

- A. Caracterização pessoal e profissional;
- B. Conceito de supervisão;
- C. Estratégias de supervisão existentes no Agrupamento;
- D. Estratégias de supervisão desejadas para o Agrupamento;
- E. Papel do coordenador de departamento como supervisor;
- F. Fatores de constrangimento e de facilitação relacionados com a interação colaborativa;
- G. Construção de um modelo de supervisão.

Uma vez que o questionário foi aplicado em Agrupamentos de Escolas, foi essa a designação que utilizamos no questionário, em vez da designação simplificada de escola, que adotamos na escrita desta tese.

Para a caracterização pessoal e profissional do respondente foram utilizadas respostas fechadas de forma a conhecermos o perfil dos respondentes quanto a: Grupo de recrutamento, idade, género, habilitações literárias, tempo de serviço como docente, tempo de serviço no agrupamento, situação profissional, número de anos de exercício de cargos de coordenação de departamento ou de grupo disciplinar e número de anos de exercício de funções de orientador pedagógico/orientador de estágio profissional de docentes.

As secções B a F foram estruturadas com sete itens/afirmações cada, utilizando-se uma escala tipo *Likert* com quatro níveis: *Concordo*, *Concordo Parcialmente*, *Discordo Parcialmente*, *Discordo*. Não se incluiu a opção “nem

concordo nem discordo”, por se considerar de difícil interpretação para o estudo e para se evitarem respostas de tendência central. Por outro lado, a escala com quatro níveis obriga o respondente a tomar partido por uma das tendências de resposta: de concordância ou de discordância, o que nos pareceu importante neste estudo.

Como se pedia que o respondente desse sempre uma resposta para cada item, criou-se a possibilidade de assinalar “sem opinião”, permitindo-se, assim, que o questionário fosse respondido, mesmo quando o respondente não tivesse uma opinião formada ou não quisesse responder a algum dos itens.

A escala de *Likert* é adequada ao estudo, uma vez que é uma escala psicométrica que permite medir a opinião do respondente sobre uma dada afirmação (item) ou um conjunto de afirmações.

A secção G do questionário é constituída por dez itens, cada um deles representando uma estratégia de supervisão que os respondentes teriam de valorar numa escala numérica de um a dez, de acordo com a sua opinião menos favorável (um) ou mais favorável (dez), respetivamente, à inclusão do item num hipotético modelo de supervisão a aplicar no agrupamento de escolas onde presta serviço. Esta escala numérica tem a vantagem de permitir respostas dentro de um contínuo onde as distâncias entre os níveis são claramente iguais. Recolhe ainda a opinião do respondente sobre um item onde se atribui significado qualitativo aos extremos da escala. Sendo uma escala com número par de níveis, tal como nas secções anteriores, não existe um valor central.

A utilização de escalas permite maior clareza no tratamento da informação recolhida, melhor identificação de uma tendência de resposta e reduz a ambiguidade nas categorias de respostas.

A construção das afirmações foi realizada com base no referencial teórico sobre modelos de supervisão e também procurando dar resposta ao problema de partida: o papel dos Coordenadores na supervisão da prática docente.

Depois de estruturado o questionário, realizamos procedimentos de validação de conteúdo com o envolvimento de peritos e aplicamo-lo a um grupo piloto. Foi ainda aplicado o coeficiente *alpha de Cronbach* de forma avaliarmos a consistência interna do questionário.

A utilização destas técnicas, referência teórica e grupo de peritos (abordagem lógica), coeficiente de consistência interna (abordagem estatística) e aplicação a um grupo piloto (abordagem empírica), na construção do questionário, tem como objetivo proceder à determinação da validade de construto do questionário. Ou seja, investigar se o conteúdo dos itens do instrumento corresponde efetivamente aos objetivos ou conceitos que o instrumento pretende medir (Coutinho, 2013: 133).

Quatro peritos fizeram a sua análise, tendo como referência: a estrutura global do questionário, a clareza e redação das afirmações e a relação com os objetivos da pesquisa. Deste trabalho resultou a reformulação de alguns dos itens e a reestruturação da secção G.

Posteriormente, a versão melhorada do questionário foi aplicada a um grupo piloto constituído por quatro professores do quadro de escola, três professores do quadro, mas destacados, e três professores contratados. Do conjunto destes dez professores, três deles exerciam funções de

coordenação. A composição do grupo piloto foi previamente definida, tendo em conta a representatividade dos três tipos de vínculo contratual normalmente existentes nas escolas.

De forma a avaliar-se a consistência interna do questionário, aplicou-se aos resultados do grupo piloto o teste estatístico coeficiente *Alpha de Cronbach*. Este coeficiente é o indicador mais adequado para medir a consistência interna de instrumentos de tipo escala de *Likert* (Coutinho, 2013: 123). O seu cálculo utiliza as médias das correlações inter itens e o número de questões do questionário.

Para o questionário utilizado, foi determinado um valor de $\alpha=0,90$, o que significa existir uma elevada consistência interna do questionário. De acordo com vários autores, entende-se o valor de $\alpha=0,7$ para este coeficiente como o limite inferior de referência a partir do qual os níveis de consistência podem ser considerados significativos.

De forma a verificarmos a maior ou menor dispersão das respostas em torno do valor médio, analisaram-se ainda os valores da variância de cada item, que se encontram na Tabela 2.

Tabela 2: valor da variância calculado para cada um dos itens no grupo piloto.

ITEM	1	2	3	4	5	6	7
SECÇÃO B	0,8889	1,0667	0,4556	0,9333	1,5111	0,1778	1,1556
SECÇÃO C	1,3444	0,2500	2,2778	1,5667	0,9444	1,5536	1,7778
SECÇÃO D	0,0000	0,8444	1,5556	0,1000	0,5444	0,6944	0,5278
SECÇÃO E	0,4889	1,2889	0,8444	0,5000	0,6111	0,1000	1,3778
SECÇÃO F	0,9889	0,6778	0,4556	0,6778	1,2111	0,3611	1,2889

A variância é uma medida da dispersão que indica a regularidade de um conjunto de dados face ao valor médio. Pela análise dos dados da Tabela 2, podemos verificar que os itens C1, E2, C3, C4, B5, C6, C7, E7 e F7 são os que apresentam valores de variância mais elevados. Ou seja, a dispersão nas respostas nestes itens é superior face aos outros itens. Analisamos igualmente a variância em cada item, procurando perceber as razões para os valores encontrados. Na sequência deste trabalho, procedemos a alterações na redação de alguns itens, de forma a reduzir eventuais dificuldades de interpretação.

O grupo G de questões foi construído de forma a que cada respondente indicasse as estratégias que privilegiaria para um hipotético modelo de supervisão a aplicar no seu agrupamento de escolas. No questionário apresentado ao grupo de peritos incluíam-se três cenários que agregavam um conjunto de estratégias de supervisão. Os peritos realçaram dificuldades de resposta, uma vez que teriam níveis de concordância muito divergentes em relação a cada uma das estratégias incluídas em cada conjunto.

Optou-se, assim, por colocar à consideração, isoladamente, cada uma das estratégias e dar a possibilidade de valorar cada uma delas em vez de propor modelos já organizados e constituídos por um conjunto de estratégias.

Na versão final do questionário é apresentada uma introdução onde se explicita o contexto da investigação, os seus objetivos e a estrutura. De forma a reduzir uma provável divergência de conceções, são igualmente clarificados na introdução do questionário quatro dos conceitos essenciais:

- Prática docente: atividades que envolvem a preparação, realização e avaliação da atividade letiva;

- Supervisão: acompanhamento da prática docente num contexto de desenvolvimento profissional (não se considera aqui a formação inicial de professores);
- Desenvolvimento profissional: processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento (aprendizagem contínua) com vista à melhoria da prática docente.
- Coordenador: docente que coordena o grupo de docentes da mesma área de docência ou de áreas afins, que integra o Departamento Curricular/Grupo Disciplinar.

O questionário, por se tratar de um sistema fácil de construção e de distribuição por email, foi elaborado na plataforma *G Suite* da Google que tem ainda a vantagem de recolher as respostas num ficheiro facilmente exportável para o software *Excel* da Microsoft. Para facilidade na resposta, o questionário foi dividido em oito ecrãs sequenciais: um ecrã para a introdução mais sete ecrãs, um para cada uma das secções do questionário (A a G). O avanço para a secção seguinte obrigava a assinalar uma resposta em cada um dos itens da secção anterior.

A distribuição do questionário foi realizada pelo Diretor de cada um dos agrupamentos de escola participantes, através do respetivo *e-mail* institucional. De forma a facilitar a consulta do conteúdo da introdução do questionário, uma vez que incluía a clarificação de conceitos essenciais, foi igualmente incluída no texto do *e-mail*, juntamente com o *link* de acesso ao questionário que esteve disponível para resposta nas três primeiras semanas de fevereiro. Na Tabela 3 identificamos a relação entre os objetivos do questionário e os respetivos itens.

Tabela 3: identificação dos itens com os objetivos do questionário.

OBJETIVOS DO QUESTIONÁRIO	ITENS
Identificar processos de supervisão utilizados na escola	C.1, C.2, C.3, C.4, C.5, C.6, C.7
Conhecer a percepção dos docentes sobre a supervisão	B.1, B.2, B.3, B.4, B.5, B.6, B.7
Investigar a percepção dos docentes sobre o papel do coordenador de departamento/grupo disciplinar como supervisor	E.1, E.2, E.3, E.4, E.5, E.6, E.7, F.2,
Construir um modelo de supervisão a implementar na escola.	D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7; F.1, F.2, F.3, F.4, F.5, F.6, F.7, G.1, G.2, G.3, G.4, G.5, G.6, G.7, G.8, G.9, G.10

O questionário procura responder a cinco dos objetivos formulados para o estudo e referidos na secção 2.3 deste trabalho. Os relacionados com o conhecimento da realidade: a) Identificar processos de supervisão utilizados nas escolas, b), Conhecer a percepção dos docentes sobre a supervisão e c) Investigar a percepção dos docentes sobre o papel do Coordenador enquanto supervisor. Quanto aos objetivos relacionados com a transformação da realidade, o questionário permite recolher informação sobre a opinião dos docentes quanto aos objetivos: a) Construir um modelo de supervisão a implementar na escola e b) Identificar o papel do Coordenador como supervisor de docentes. Este último sobrepõe-se ao objetivo c) assinalado anteriormente.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para procedermos ao tratamento dos resultados, utilizamos o programa informático *Excel* da Microsoft. Começamos por converter, para possibilitar a realização dos cálculos, as respostas qualitativas em valores numéricos utilizando a seguinte correspondência: a *Concordo* atribuímos o valor um, a *Concordo Parcialmente* o valor dois, a *Discordo Parcialmente* o valor três e a *Discordo* o valor quatro. Às respostas assinaladas *Sem Opinião*, não atribuímos qualquer valor, ficando a respetiva célula vazia.

De modo a avaliarmos a consistência interna do questionário, utilizamos o mesmo procedimento aplicado ao teste piloto. Calculamos o coeficiente *Alpha de Cronbach*, tendo-se obtido um valor global de $\alpha=0,91$. Uma vez que os grupos B a F são construídos como uma escala de *Likert* e o grupo G uma escala numérica, aplicamos o teste de *Alpha de Cronbach* a estes dois grupos de questões, separadamente, e obtivemos, respetivamente $\alpha_1=0,94$ e $\alpha_2=0,92$, o que confirma uma elevada consistência interna do questionários na duas escalas.

Uma vez que os dados recolhidos se distribuem por escalas com quatro pontos ou com dez pontos, utilizamos medidas estatísticas, como a mediana e a variância, de forma a possibilitar inferir as características ou aceções do grupo de respondentes.

O valor da variância corresponde à dispersão verificada no conjunto de respostas a um determinado item. Em termos estatísticos corresponde à média aritmética dos desvios em relação à média da distribuição.

A mediana é uma das medidas estatísticas de tendência central que nos indica o ponto acima e abaixo do qual se localizam metade dos scores de distribuição (Coutinho, 2013: 164).

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

O questionário foi aplicado em três agrupamentos de escolas de características semelhantes a nível de:

- Localização: área metropolitana do Porto;
- Níveis de ensino: do pré-primário ao 12º ano e com ofertas profissionalizantes (cursos profissionais);
- Dimensão: cerca de 2 000 alunos e 200 docentes.

Na totalidade dos três agrupamentos foram recolhidos sessenta e um questionários devidamente preenchidos, o que corresponde a cerca de 10% do universo dos docentes dos três agrupamentos.

A seleção da amostra não teve como objetivo a representatividade de uma população, pelo que os resultados não poderão ser generalizados. Trata-se de uma amostra aleatória, já que bastava cumprir a condição de ser professor em qualquer uma das três escolas do estudo para fazer parte da amostra. Não foi previamente estabelecida outra condição para definir a amostra, pelo que ela acaba por ser constituída pelos professores que aceitaram responder ao questionário enviado pelo Diretor da escola.

O objetivo era conhecer a perceção dos docentes sobre modelos de supervisão e o papel que reservam para o Coordenador nessa função. Houve a preocupação de inquirir docentes de agrupamentos com características semelhantes em termos de área geográfica, dimensão e níveis de ensino de forma a podermos dar o mesmo tratamento a todos os questionários, independentemente do agrupamento a que o respondente pertencesse.

A partir da secção *Caracterização pessoal e profissional*, foi possível traçar um quadro caracterizador dos respondentes, que se apresenta na tabela 4.

Tabela 4: Caracterização dos respondentes

Idade média	52 anos			
Género	Masculino		Feminino	
	16 (26%)		45 (74%)	
Habilitações	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
	1 (2%)	41 (67%)	16 (26%)	3 (5%)
Tempo médio de serviço como docente	28 anos			
Tempo médio de serviço no agrupamento	12 anos			
Tipo de contrato	Professores do quadro do agrupamento	Professores destacados no agrupamento	Professores contratados	
	53 (87%)	3 (5%)	5 (8%)	

Número médio de anos de exercício de cargos de coordenação de departamento ou de grupo disciplinar	3 anos	Nº de docentes com experiência de coordenação	35 docentes (57%)
--	--------	---	-------------------

Número médio de anos de exercício de funções de orientador pedagógico/orientador de estágio profissional de docentes	0 anos	Nº de docentes com experiência de orientação	6 docentes (10%)
--	--------	--	------------------

Pela análise da tabela 4 pode caracterizar-se o respondente ao questionário, em termos médios, como sendo um docente com cinquenta e dois anos de idade, maioritariamente do sexo feminino, tem vinte e oito anos de serviço, pertence ao quadro do agrupamento e com doze anos de serviço no agrupamento em que exerce funções. É licenciado ou mestre e a maioria tem experiência de exercício de cargos de coordenação de Departamento ou de Grupo Disciplinar. A maioria dos docentes não tem qualquer experiência no exercício de funções de orientador pedagógico/orientador de estágio profissional de docentes.

Não é possível caracterizar os respondentes em termos de grupo de recrutamento pela elevada dispersão verificada. Dos vinte e cinco grupos de recrutamento, em cinco não se registou qualquer resposta, não havendo predominância significativa de respondentes em nenhum deles.

3.2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos agora os resultados de cada um dos seis grupos de itens correspondentes ao total de sessenta e um docentes que responderam ao questionário no conjunto dos três agrupamentos. Nas tabelas que apresentamos é referido o número de respostas para cada elemento da escala, a variância e o valor da mediana das respostas. O valor da variância corresponde à dispersão verificada no conjunto de respostas a um determinado item. Para valores mais baixos podemos referir maior concentração das respostas num determinado valor ou valores. Permite-nos, na prática, inferir sobre o valor de concordância global.

A mediana é uma medida estatística a que corresponde o valor de 50% dos dados, ou seja, o valor do meio de um conjunto de dados. Nos resultados do questionário aplicado, corresponderá ao nível que representa 50% dos respondentes.

Na prática, vamos inferir um valor da resposta que corresponde a um dos quatro níveis possíveis: um para *Concordo*, dois para *Concordo Parcialmente*, três para *Discordo Parcialmente* e quatro para *Discordo*.

Combinando os dois valores estatísticos, variância e mediana, podemos inferir uma gradação relativa na tendência das respostas entre os diferentes itens.

Para cada um dos itens é apresentado, na respetiva tabela o número absoluto de respostas e o valor relativo em percentagem.

Na Tabela 5 apresentamos os resultados para a secção B do questionário e que corresponde à opinião dos respondentes sobre o que considera supervisão da prática docente.

Tabela 5; Resultados da secção B - opinião sobre o que considera supervisão da prática docente. Indicam-se níveis de concordância para cada item em valores percentuais e absolutos, o valor da variância (VAR) e o valor da mediana (MED).

B. A sua opinião sobre o que considera supervisão da prática docente							
Itens	Níveis de concordância					Var	MED
	1	2	3	4	0		
[1. A supervisão é um processo que deve promover a melhoria profissional.]	79% 48	16% 10	3% 2	2% 1	0% 0	0,3710	1,0
[2. A supervisão deve ter uma finalidade inspetiva e fiscalizadora.]	2% 1	10% 6	13% 8	74% 45	2% 1	0,5455	4,0
[3. Na supervisão, o supervisor deve assumir o papel de "amigo crítico", "colega".]	51% 31	34% 21	5% 3	7% 4	3% 2	0,7452	1,0
[4. A supervisão deve implicar a corresponsabilização de todos os docentes.]	75% 46	21% 13	2% 1	2% 1	0% 0	0,3448	1,0
[5. A supervisão deve incidir também noutras tarefas (direção de turma, participação em projetos, Tutoria, Coordenação, ...etc.) para além da prática docente]	46% 28	36% 22	10% 6	7% 4	2% 1	0,7921	2,0
[6. A supervisão deve desenvolver-se como um processo de interação colaborativa.]	92% 56	7% 4	2% 1	0% 0	0% 0	0,1235	1,0
[7. A supervisão deve resultar numa avaliação sumativa de desempenho dos docentes.]	3% 2	26% 16	7% 4	57% 35	7% 4	0,9831	4,0

Em relação a esta secção B de itens, verifica-se uma forte discordância face à ideia de *supervisão com finalidade inspetiva e fiscalizadora* (item B.2: Var= 0,5455 e MED=4). Também discordam, embora com valor de variância mais alto, que a *supervisão resulte numa avaliação sumativa de desempenho dos docentes* (item B.7: Var=0,9831 e MED=4,0).

Verifica-se elevados índices de concordância, considerando a *supervisão ao serviço da melhoria profissional* (item B.1: Var=0,3710 e MED=1,0), que o *supervisor deve assumir o papel de “amigo crítico”, colega* (item B.3: Var=0,7452 e MED=1,0), que é necessária a *corresponsabilização de todos os docentes* (item B.4: Var=0,3448 e MED=1,0) e que *a supervisão deve desenvolver-se como um processo de interação colaborativa* (item B.6: Var=0,1235 e MED=1,0).

Com taxa de concordância mais baixa, os docentes consideram que a *supervisão deve incidir noutras tarefas para além da atividade letiva* (item B.5: Var=0,7921 e MED=2,0).

Em todos os itens verifica-se uma tendência nítida nas respostas, o que permite caracterizar claramente a ideia de supervisão que os docentes apresentam. Salienta-se o item B.7, com valor de variância mais elevada (Var=0,9831) o que indicia maior dispersão na resposta com 29% na soma dos dois níveis de concordância e 64% nos dois níveis de discordância.

Na Tabela 6 são apresentados os resultados para a secção C do questionário, referente às estratégias que os docentes pensam existir, ou não, no agrupamento de escolas em que exercem funções.

Tabela 6: Resultados da secção C - opinião sobre as estratégias de supervisão da prática docente existentes no Agrupamento em que exerce funções. Indicam-se níveis de concordância para cada item em valores percentuais e absolutos, o valor da variância (VAR) e o valor da mediana (MED).

C. A sua opinião sobre as estratégias de supervisão da prática docente existentes no Agrupamento em que exerce funções.							
Itens	Níveis de concordância					Var	MED
	1	2	3	4	0		
[1. As práticas de supervisão ocorrem com regularidade.]	13% 8	38% 23	20% 12	25% 15	5% 3	1,0538	2,0
[2. A supervisão ocorre com a participação de elementos externos à escola.]	5% 3	15% 9	10% 6	57% 35	13% 8	0,9318	4,0
[3. Só existe supervisão em sala de aula no contexto da Avaliação de Desempenho Docente.]	25% 15	23% 14	16% 10	31% 19	5% 3	1,4425	2,5
[4. Existem práticas de supervisão num contexto colaborativo entre docentes de um mesmo Departamento Curricular/Grupo Disciplinar.]	34% 21	39% 24	7% 4	11% 7	8% 5	0,9607	2,0
[5. Existe supervisão em sala de aula entre docentes do mesmo Departamento Curricular/Grupo Disciplinar.]	25% 15	33% 20	13% 8	23% 14	7% 4	1,2726	2,0
[6. As práticas de supervisão ocorrem esporadicamente.]	21% 13	36% 22	18% 11	16% 10	8% 5	1,0584	2,0
[7. O Coordenador do Departamento Curricular/Grupo Disciplinar tem um papel ativo na supervisão dos docentes do Departamento.]	13% 8	48% 29	16% 10	21% 13	2% 1	0,9650	2,0

Embora com valores de variância, em média, mais elevados do que na secção B, e valores de mediana menos extremos (apenas o item C.2 apresenta MED=4,0, nos restantes itens, exceto o C.3, a MED=2,0) podemos caracterizar, segundo os docentes que responderam ao questionário, os mecanismos de supervisão existentes nos agrupamentos de escolas em que exercem funções. As práticas de supervisão ocorrem com regularidade (C1: Var=1,0538 e MED=2,0); existem práticas de supervisão que se desenvolvem em contextos colaborativos entre docentes de um mesmo DC/GD (item C.4: Var=0,9607 e MED=2,0); existe supervisão em sala de aula entre docentes do mesmo DC/GD (C.5: Var=1,2726 e MED=2,0); as práticas de supervisão ocorrem

esporadicamente (item C.6: Var=1,0584 e MED=2,0); o *Coordenador tem um papel ativo na supervisão dos docentes* (item C.7: Var=0,9650 e MED=2,0).

Salienta-se o valor mais baixo de variância do item C.2 (Var=0,9318 e MED=4,0), em que uma parte significativa (67%) dos respondentes afirma não existir supervisão com a participação de elementos externos à escola.

Na Tabela 7 são apresentados os resultados para a secção D do questionário, referente às estratégias que os docentes gostariam de ver implementadas no agrupamento de escolas em que exercem funções.

Tabela 7: Resultados da secção D - opinião sobre as estratégias de supervisão da prática docente que deseja para o Agrupamento. Indicam-se níveis de concordância para cada item em valores percentuais e absolutos, o valor da variância (VAR) e o valor da mediana (MED).

D. A sua opinião sobre as estratégias de supervisão da prática docente que deseja para o Agrupamento							
Itens	Níveis de concordância					Var	MED
	1	2	3	4	0		
[1. A supervisão deve ocorrer em contextos de interação colaborativa.]	93% 57	7% 4	0% 0	0% 0	0% 0	0,0623	1,0
[2. A supervisão deve centrar-se na observação em contexto de sala de aula.]	11% 7	43% 26	25% 15	21% 13	0% 0	0,9175	2,0
[3. A supervisão deve ocorrer com a finalidade de monitorização e de regulação.]	34% 21	36% 22	13% 8	15% 9	2% 1	1,0946	2,0
[4. A supervisão da prática docente não é necessária no Agrupamento.]	3% 2	16% 10	30% 18	48% 29	3% 2	0,7446	3,0
[5. A supervisão deve ser realizada por elementos externos à escola.]	5% 3	15% 9	21% 13	57% 35	2% 1	0,8362	4,0
[6. A supervisão deve resultar numa avaliação sumativa de desempenho.]	5% 3	10% 6	16% 10	67% 41	2% 1	0,7624	4,0
[7. O supervisor deve ser o Coordenador de Departamento/Grupo Disciplinar.]	11% 7	26% 16	21% 13	41% 25	2% 1	1,1432	3,0

Quanto aos mecanismos de supervisão desejados para o Agrupamento de Escolas, é clara, pela análise da tabela sete, a concordância com a *supervisão ocorrer em contextos de interação colaborativa* (item D.1: Var=0,0623 e

MED=1,0). São igualmente consistentes as opiniões que rejeitam a *supervisão realizada por elementos externos à escola* (item D.5: Var=0,8362 e MED=4,0) e a sua associação com *uma avaliação sumativa de desempenho* (item D.6: Var=0,7624 e MED=4,0). Discordam ainda da afirmação de *não ser necessária a supervisão da prática docente no Agrupamento de Escolas* (item D.4: Var=0,7446 e MED=3,0) e de o Coordenador assumir as funções de supervisor (item D.7: Var=1,1432 e MED=3,0).

Embora com valores de variância mais elevados, não é rejeitada, verificando-se até taxas de resposta significativamente altas, a *supervisão centrada em contextos de observação em sala de aula* (item D.2; Var=0,9175 e MED=2,0) e a *supervisão com finalidade de monitorização e de regulação* (item D.3: Var=0,9175 e MED=2,0).

Sobre o papel que os respondentes reservam para o Coordenador enquanto supervisor, as respostas aos itens da secção E, que se apresentam na Tabela 8, fornecem uma informação mais detalhada.

Segundo os dados recolhidos e expressos na Tabela 8, os docentes consideram, claramente, que *a supervisão deve implicar distribuição de responsabilidades entre os docentes de um DC/GD* (item E.4: Var=0,3760 e MED=1,0) e reservam para o Coordenador o papel *de promotor de atitudes de compromisso entre os docentes pela melhoria* (item E.6: Var=0,3390 e MED=1,0).

Tabela 8: Resultados da secção E - opinião sobre o papel do Coordenador de Departamento Curricular como Supervisor. Indicam-se níveis de concordância para cada item em valores percentuais e absolutos, o valor da variância (VAR) e o valor da mediana (MED).

E. A sua opinião sobre o papel do Coordenador de Departamento Curricular como Supervisor							
Itens	Níveis de concordância					Var	MED
	1	2	3	4	0		
[1. O Coordenador, como supervisor, deve centrar-se na organização do trabalho colaborativo dos docentes.]	46% 28	43% 26	8% 5	0% 0	3% 2	0,4144	2,0
[2. O Coordenador deve observar aulas dos colegas.]	15% 9	26% 16	28% 17	26% 16	5% 3	1,0950	3,0
[3. O papel de supervisor pode ser assumido por qualquer docente do Departamento Curricular/Grupo Disciplinar.]	25% 15	43% 26	15% 9	16% 10	2% 1	1,0294	2,0
[4. A supervisão deve implicar distribuição de responsabilidades entre os docentes de um Departamento Curricular/Grupo Disciplinar.]	66% 40	30% 18	2% 1	2% 1	2% 1	0,3760	1,0
[5. A supervisão deve ocorrer inter pares, não tendo o Coordenador qualquer função especial.]	33% 20	38% 23	21% 13	8% 5	0% 0	0,8809	2,0
[6. O Coordenador de Departamento/Grupo Disciplinar deve promover atitudes de compromisso entre os docentes pela melhoria profissional.]	75% 46	18% 11	2% 1	2% 1	3% 2	0,3390	1,0
[7. O Coordenador de Departamento Curricular/Grupo Disciplinar deve ser o supervisor “natural” dos docentes do respetivo Departamento.]	25% 15	39% 24	16% 10	18% 11	2% 1	1,0879	2,0

Verifica-se ainda, tendência favorável à ideia de o Coordenador assumir o *papel de organizador do trabalho colaborativo dos docentes* (item E.1: Var=0,4144 e MED=2,0) e que *papel de supervisor pode ser assumido por qualquer docente do DC/GD* (item E.3: Var=0,0294 e MED=2,0) num contexto de *supervisão inter pares, não tendo o Coordenador qualquer função especial* (item E.5: Var=0,8809 e MED=2,0).

Em relação ao item E.7 (Var=1,0879 e MED=2,0), os respondentes concordam com a ideia de o *Coordenador ser o supervisor “natural” dos docentes do respetivo Departamento*.

De forma a perceber-se que condições devem ser asseguradas para que a implementação de dispositivos de supervisão possa ocorrer com êxito nas escolas, apresentamos na Tabela 9 as respostas obtidas relativamente aos itens da secção F.

Tabela 9: resultados da secção F - opinião sobre constrangimentos e fatores facilitadores da supervisão da prática docente. Indicam-se níveis de concordância para cada item em valores percentuais e absolutos, o valor da variância (VAR) e o valor da mediana (MED).

F. A sua opinião sobre constrangimentos e fatores facilitadores da supervisão da prática docente							
Itens	Níveis de concordância					Var	MED
	1	2	3	4	0		
[1. O tempo disponível nos horários dos docentes não permite o desenvolvimento de mecanismos de supervisão.]	56%	36%	7%	2%	0%	0,4858	1,0
	34	22	4	1	0		
[2. O Coordenador de Departamento/Grupo Disciplinar não é reconhecido pelos colegas como supervisor da prática docente.]	21%	36%	20%	20%	3%	1,1040	2,0
	13	22	12	12	2		
[3. Os docentes não veem como necessários mecanismos de supervisão.]	20%	48%	18%	8%	7%	0,7425	2,0
	12	29	11	5	4		
[4. Na organização dos horários dos docentes é possível a organização de mecanismos de supervisão.]	30%	34%	11%	11%	13%	1,0160	2,0
	18	21	7	7	8		
[5. A supervisão da prática docente seria mais eficaz com uma equipa de supervisores externos à escola.]	10%	20%	18%	52%	3%	1,1158	4,0
	6	12	11	32	2		
[6. Num contexto de supervisão colaborativa, nem todos os professores assumem o compromisso pela melhoria.]	30%	38%	21%	7%	5%	0,8218	2,0
	18	23	13	4	3		
[7. A supervisão não é eficaz porque não há consequências na carreira profissional.]	21%	33%	11%	28%	7%	1,3258	2,0
	13	20	7	17	4		

Quanto às condições para a realização de supervisão da atividade docente, pelos resultados constantes na Tabela 9, os docentes *consideram não existir nos horários dos docentes tempo disponível* (item F.1: Var=0,4858 e MED=1,0), mas que tal seria possível com *uma organização específica dos horários dos docentes* (item F.4 Var=1,0160 e MED=2,0). Reconhecem ainda como constrangimento o facto de os *docentes não verem como necessário no*

Agrupamento de Escolas mecanismos de supervisão (item F3: Var=0,7425 e MED=2,0) e que, *num contexto de supervisão colaborativa, nem todos os professores assumem o compromisso pela melhoria* (item F.6: Var=0,8218 e MED=2,0).

Rejeitam a possibilidade de *participação de supervisores externos para uma maior eficácia dos mecanismos de supervisão* (item F.5: Var=1,1158 e MED=2,0) e rejeitam a relação entre eficácia da supervisão as consequências na carreira (item F7: Var=1,3258 e MED=2,0).

Por fim, apresentam opiniões muito divergentes, embora de concordância, quanto ao *não reconhecimento do Coordenador pelos colegas como supervisor* (item F.2: Var=1,1040 e MED=4,0).

O grupo G do questionário tinha como objetivo proporcionar aos respondentes a construção de um hipotético modelo de supervisão, a partir de dez estratégias propostas. Tinham de valorar cada estratégia numa escala numérica de um a dez de acordo com a sua opinião pouco favorável ou muito favorável.

Na Tabela 10, apresentamos o número de respostas para cada valor da escala de um a dez e calculamos os valores da variância e da mediana. Valores de mediana, inferiores a cinco, evidenciam uma opinião pouco favorável; valores da mediana, superiores a cinco, evidenciam opinião tendencialmente muito favorável.

Tabela 10: Resultados da secção G - construção de um modelo de supervisão a partir de estratégias propostas, a aplicar no agrupamento de escolas. Indicam-se níveis de concordância para cada item em valores percentuais e absolutos, o valor da variância (VAR) e o valor da mediana (MED).

G. Construção de um modelo de supervisão a implementar no Agrupamento de Escolas												
Itens	Opinião nada favorável					Opinião muito favorável					Var	MED
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1. Verificação dos materiais didáticos utilizados.	10% 6	2% 1	3% 2	3% 2	21% 13	5% 3	10% 6	20% 12	10% 6	16% 10	7,6208	7,0
2. Verificação das planificações, programas e tarefas.	10% 6	5% 3	3% 2	5% 3	20% 12	7% 4	5% 3	15% 9	10% 6	21% 13	8,8459	7,0
3. Partilha entre os docentes dos materiais didáticos e das estratégias.	0% 0	2% 1	0% 0	0% 0	5% 3	5% 3	5% 3	20% 12	11% 7	52% 32	2,9464	10,0
4. Construção colaborativa entre os docentes dos materiais didáticos e das estratégias.	0% 0	2% 1	0% 0	2% 1	5% 3	3% 2	8% 5	18% 11	16% 10	46% 28	6,7448	9,0
5. Partilha, colaboração, cooperação e avaliação do serviço, entre os docentes do Departamento Curricular.	5% 3	2% 1	3% 2	2% 1	8% 5	7% 4	8% 5	18% 11	11% 7	36% 22	3,1721	8,0
6. Observação de aulas com supervisor externo	46% 28	10% 6	7% 4	8% 5	13% 8	5% 3	8% 5	3% 2	0% 0	0% 0	5,1989	2,0
7. Observação de aulas pelo Coordenador ou por outro colega do Departamento Curricular/Grupo Disciplinar.	16% 10	2% 1	0% 0	3% 2	23% 14	10% 6	5% 3	23% 14	7% 4	11% 7	8,2497	6,0
8. Observação de aulas inter pares; admite-se também processos de autossupervisão.	8% 5	3% 2	2% 1	3% 2	10% 6	0% 8	0% 5	16% 10	16% 10	20% 12	7,5623	8,0
9. A supervisão deve implicar uma avaliação sumativa de desempenho dos docentes.	44% 27	11% 7	7% 4	5% 3	7% 4	3% 2	10% 6	8% 5	3% 2	2% 1	8,0760	2,0
10. A supervisão deve resultar numa avaliação com consequências na carreira docente.	44% 27	5% 3	8% 5	5% 3	3% 2	3% 2	8% 5	10% 6	5% 3	8% 5	11,0989	3,0

Tendo em conta a incidência das respostas na escala, é possível, pela análise dos resultados da Tabela 10, identificar as estratégias que os docentes indicaram como mais favoráveis e menos favoráveis e, assim, enumerar o

conjunto de estratégias a incluir num hipotético modelo de supervisão a desenvolver na escola.

Assim, apresentam opiniões mais favoráveis e, portanto, mais passíveis de incluir num hipotético modelo de supervisão, as estratégias que implicam *partilha entre os docentes dos materiais didáticos e das estratégias* (item G.3: Var=2,9464 e MED=10,0), *construção colaborativa entre os docentes dos materiais didáticos e das estratégias* (item G.4: Var=6,7448 e MED=9,0), a *partilha, colaboração, cooperação e avaliação do serviço entre os docentes do Departamento/Grupo Disciplinar* (item G.5: Var=3,0721 e MED=8,0) e a *observação de aulas interpares ou de autossupervisão* (G.8: Var=7,5623 e MED=8,0).

Como estratégias rejeitadas temos: a *observação de aulas com supervisor externo* (item G.6: Var=5,1982 e MED=2,0), a *supervisão com implicações numa avaliação sumativa de desempenho* (item G.9: Var=8,0760 e MED=2,0) e a *supervisão com implicações na carreira docente a partir de uma avaliação* (item G.10: Var=11,0989 e MED=3,0).

Nas restantes três estratégias verificam-se valores de dispersão significativos, embora seja possível identificar uma tendência das respostas no sentido favorável quanto à *verificação dos materiais didáticos* (item G.1: Var=7,6208 e MED=7,0), quanto à *verificação das planificações e dos programas e tarefas* (item G.2: Var=8,8459 e MED=7,0) e quanto à possibilidade de observação de aulas pelo Coordenador ou por outro colega do DC/GD (item G.7: Var=8,2497 e MED=6,0).

3.3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos resultados apresentados, fizemos um trabalho de análise no sentido de perceber as principais tendências e procurar eventuais justificações para alguns dos resultados. Como já referimos, o valor da variância de um conjunto de dados num intervalo permite-nos inferir conclusões sobre a maior ou menor dispersão desses dados. No nosso estudo, estes valores auxiliam-nos na identificação das afirmações em que a tendência é mais forte, ou seja, mais concentrada num dos quatros níveis de resposta (*Concordo, Concordo Parcialmente, Discordo Parcialmente, Discordo*) nas secções B a F, ou num dos dez níveis na secção G do questionário. Podemos, assim, concluir sobre a maior ou menor concordância com determinada afirmação.

Numa primeira abordagem, com o objetivo de encontrar pistas que ajudem a perceber a maior ou menor tendência de resposta no conjunto das afirmações de cada secção, procedemos à determinação do valor médio de variância em cada uma dessas secções, cujos valores são apresentados na Tabela 11.

Tabela 11: Média da variância em cada uma das secções B a F do questionário.

	MÉDIA
SECÇÃO B	0,5579
SECÇÃO C	1,0978
SECÇÃO D	0,7944
SECÇÃO E	0,7461
SECÇÃO F	0,9445

Pela análise da Tabela 11, o conjunto dos resultados da secção B é o que apresenta valores médios de variância mais baixos ($\text{Var}=0,5579$). Pelo contrário, é a secção C que apresenta valores médios de variância mais elevados ($\text{Var}=1,0978$). Isto significa que a dispersão nas respostas é mais baixa para a secção B e mais alta para a secção C. Nas secções D ($\text{Var}=0,7944$) e E ($\text{Var}=0,7461$), os valores médios de variância são ligeiramente superiores ao da secção B, pelo que aqui também encontraremos itens com forte concentração das respostas. A secção F ($\text{Var}=0,9445$) apresenta um valor médio de variância próximo da unidade, o que significa existirem maior dispersão nos resultados.

Assim, os resultados, com base na média dos valores da variância em cada secção de itens, apontam para uma maior clareza dos respondentes ao questionário em relação a:

- secção B – opinião sobre o que considera supervisão da prática docente;
- secção D – opinião sobre as estratégias de supervisão da prática docente que deseja para o Agrupamento;
- secção E – opinião sobre o papel do Coordenador como supervisor.

E uma maior dispersão das respostas em relação a:

- secção C – opinião sobre as estratégias de supervisão da prática docente existentes no Agrupamento em que exerce funções;
- secção F – opinião sobre constrangimentos e fatores facilitadores da supervisão da prática docente.

Em relação aos itens da secção C (Tabela 6), onde se verificam valores médios de variância mais elevados, mas também valores de mediana mais centrais (apenas o item C.2 tem valor MED=4,0). Os restantes itens apresentam valor de MED=2,0 ou MED=2,5, o que indica níveis de concordância ou discordância moderados na maioria dos itens. Estes resultados não nos permitem fazer uma caracterização clara dos dispositivos de supervisão existentes no agrupamento. A razão para esta elevada variância nas respostas poderá estar na diferente origem dos respondentes, indiciando que em cada agrupamento de escolas poderão existir dispositivos de supervisão diferentes; ou eventual dificuldade dos docentes em identificarem os dispositivos de supervisão existentes no agrupamento ou, existindo, na pouca clareza na definição desses dispositivos em vigor nos agrupamentos.

Na análise às respostas nas diferentes secções do questionário e para nos permitir concluir sobre a concordância ou discordância em relação a cada afirmação, utilizaremos os valores extremos para a mediana, um ou quatro, nas secções B a F, e de um a três e de oito a 10 para a secção G. Nos valores intermédios destas escalas, correlacionamos com os valores de variância para determinar a concordância ou a discordância.

Para as afirmações cujos valores apresentam valores de variância mais elevados, não nos será possível fazer conclusões, pelo que não serão utilizados.

Pela análise dos valores da mediana apresentados nas tabelas 5, 6, 7, 8, 9 e 10, e utilizando o critério acima referido (utilização dos valores extremos da mediana nas escalas), identificamos consistência nas respostas ao nível dos seguintes aspetos:

- Discordância sobre a existência de um supervisor externo à escola (itens C.2: MED=4,0; D.5: MED=4,0; F.5: MED=4,0; G.6: MED=8,0);
- Discordância de uma avaliação sumativa como consequência dos processos de supervisão (itens B.7: MED=4,0; D.6: MED=4,0; G.9: MED=2,0; G.10: MED=3,0);
- Discordância por uma supervisão com finalidade inspetiva e fiscalizadora (item B.2: MED=4,0);
- Concordância sobre o papel do supervisor como “amigo crítico”, “colega” (item B.3: MED=1,0);
- Concordância pela necessidade da corresponsabilização de todos (item B.4: MED=1,0);
- Concordância da supervisão como processo de melhoria profissional (item B.1: MED=1,0);
- Concordância da supervisão como processo de interação colaborativa, de partilha, construção e avaliação de materiais de estratégias e do serviço educativo (itens B.6: MED=1,0; D.1: MED=1,0; G.3: MED=10,0; G.4: MED=9,0; G.5: MED=8,0);
- Concordância com o papel do Coordenador como organizador do trabalho colaborativo e promotor do envolvimento dos docentes nos processos de melhoria, num contexto de responsabilidades partilhadas por todos os docentes do DC/GD (itens E.1: MED=10,0 e Var=0,4144; E.4: MED=1,0; E.6: MED=1,0);
- Concordância com a observação de aulas interpares e com a autossupervisão (item E.5: MED=2,0 e Var=0,8809; G.8: MED=8,0);
- A concordância com necessidade de mecanismos de supervisão da prática docente no Agrupamento (D.4: MED=3,0 e Var=0,7446);

- Concordância em relação aos constrangimentos à implementação de dispositivos de supervisão: o tempo disponível no horário dos docentes (item F.1: MED=1,0), a pouca importância dada pelos docentes à supervisão (item F.3: MED=2,0 e Var=0,7425) e a dificuldade de todos assumirem o compromisso pela melhoria (item F.6: MED=2,0 e Var=0,8218).

A partir da Tabela 3, que relaciona os objetivos do questionário com os respectivos itens, construímos a Tabela 12, que identifica os itens acima referidos cujo grau de concordância ou discordância é expresso com mais clareza.

Tabela 12: Identificação dos itens, em função dos objetivos do questionário, e respetivo grau de concordância ou discordância.

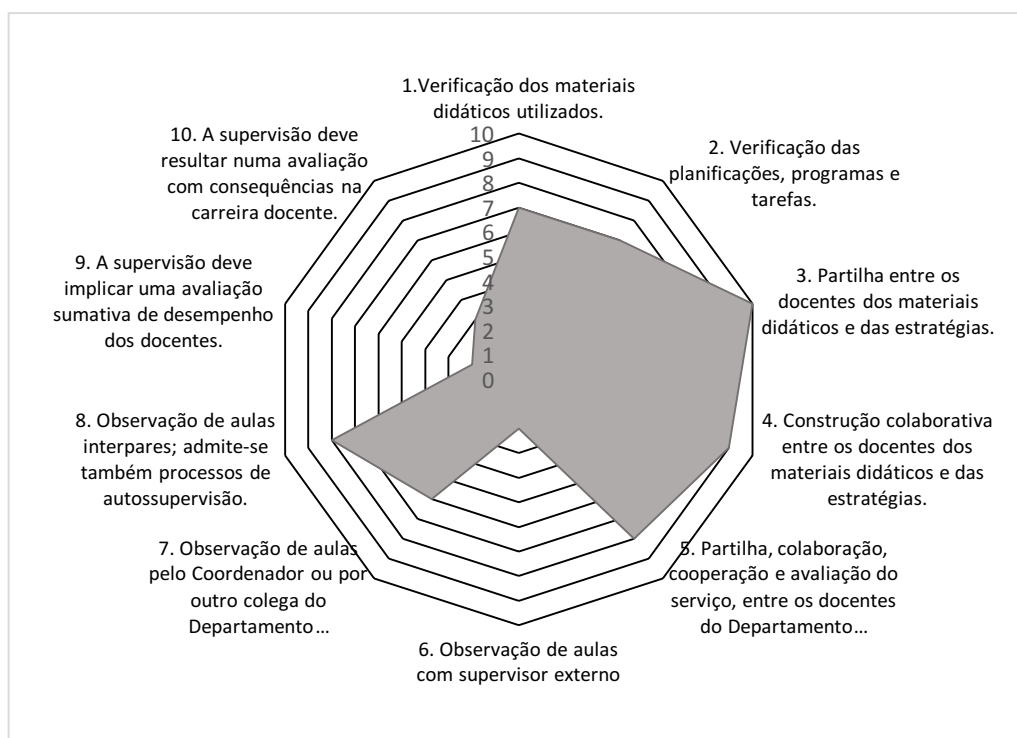
OBJETIVOS DO QUESTIONÁRIO	CONCORDÂNCIA	DISCORDÂNCIA	NEM CONCORDÂNCIA NEM DISCORDÂNCIA
Identificar processos de supervisão utilizados na escola		C.2	C.1, C.3, C.4, C.5, C.6, C.7
Conhecer a perceção dos docentes sobre a supervisão	B.1, B.5, B.6	B.2, B.3, B.4, B.7	
Investigar a perceção dos docentes sobre o papel do Coordenador supervisor	E.1, E.4, E.5, E.6		E.2, E.3, E.7, F.2
Construir um modelo de supervisão a implementar na escola.	D.4, F.1, F.3, F.6, G.3, G.4, G.5, G.8,	D.5, F.5, G.9, G.10	D.1, D.2, D.3, D.6, D.7; F.2, F.4, F.7, G.1, G.2, G.6, G.7

Podemos perceber, a partir da Tabela 12, que para todos os objetivos formulados o questionário permitiu recolher informação. Em relação aos itens

da secção C, *identificar processos de supervisão utilizados na escola*, apenas um dos itens permite uma informação mais clara.

Utilizando os valores da mediana das respostas obtidas em cada uma das estratégias de supervisão referidas na secção G do questionário, construímos uma representação gráfica que nos permite uma aproximação visual do que seria, de acordo com os resultados do questionário, um modelo simplificado de supervisão a aplicar na escola e que representamos na Figura 1.

Figura 1: Representação gráfica de um hipotético modelos de supervisão a implementar na escola a partir dos valores da mediana calculados para os dez itens da secção G.



A partir da leitura da Figura 1, podemos referir que o modelo de supervisão deveria centrar-se na partilha, colaboração e cooperação entre os docentes

para a construção de materiais didáticos, das estratégias e da sua avaliação (itens G.2, G.3 e G.4). Procedimentos de observação de aulas, na modalidade inter pares, com eventual inclusão do Coordenador (itens G.7 e G.8), fariam igualmente parte desse modelo. Processos de verificação e monitorização dos materiais utilizados, planificações, programas e de tarefas (itens GG.1 e G.2), também são de admitir.

Os docentes participantes no estudo excluem a observação de aulas realizadas por supervisor externo (item G.6) e a relação direta entre a supervisão e uma avaliação sumativa do desempenho (item G9) ou as suas consequências na carreira docente (item G.10).

Ao correlacionar os resultados obtidos com as abordagens teóricas apresentadas no capítulo um desta dissertação, identificamos algumas relações que importa assinalar.

Entendemos, então, que a supervisão, como mecanismo que visa a melhoria das aprendizagens dos diferentes alunos, por via da melhoria de práticas e do desenvolvimento profissional dos docentes, deve estar focada na atividade docente enquanto preparação, realização e avaliação da sua atividade letiva, utilizando dispositivos de natureza colaborativa e dialógica, mas articulados com processos de verificação e de monitorização dos materiais e das práticas, e sempre numa perspetiva reflexiva e formadora.

Ao analisar as respostas dos docentes inquiridos no estudo, verificamos que as opiniões são muito favoráveis a uma supervisão em contexto colaborativo, partilhado e com base no diálogo e corresponsabilização entre os elementos do grupo de docentes.

Por outro lado, quando analisamos as estratégias ou dispositivos a utilizar num modelo de supervisão, não parece haver uma correlação entre essas estratégias e um ou o outro extremo do contínuo referido por Oliveira-Formosinho (2002a, II:43). Isto parece significar que a definição de um modelo de supervisão de natureza inspetiva ou de natureza formadora terá mais a ver com as intensões e o contexto em que se desenvolve, do que propriamente com as estratégias utilizadas.

Ou seja, se aparentemente a verificação de documentos ou até a observação de aulas poderiam constituir-se, quanto a nós, como técnicas mais facilmente associadas a uma supervisão de natureza inspetiva, os docentes inquiridos consideram-nas importantes enquanto ao serviço de uma supervisão com finalidade formadora e desenvolvida no contexto do grupo de docentes. Parece existir aqui uma confirmação de que a supervisão implica sempre algum tipo de controlo e de relação hierárquica, mesmo que sejam desenhados e desenvolvidos no seio de um grupo de docentes, numa relação democrática e de corresponsabilização de cada elemento.

Por outro lado, a supervisão enquanto ao serviço de uma avaliação sumativa do desempenho é claramente rejeitada pelos docentes participantes no estudo, assim como a participação de elementos externos enquanto supervisores.

Parece confirmar-se o papel de “regulação do processo de ensino e de aprendizagem” (Vieira, 2009: 199) que a supervisão assume no contexto do desenvolvimento profissional dos docentes, embora organizada e aplicada, essa regulação, pelo próprio grupo de docentes.

Quanto ao papel do Coordenador, enquanto supervisor, parece haver um paralelismo entre as conceções dos docentes inquiridos e os normativos legais

referidos no subcapítulo 1.3 deste trabalho. Tal como estes normativos, também os resultados obtidos apontam para um papel pouco objetivo e definido do Coordenador enquanto supervisor. Reservam para essa figura o papel de gestor e de líder de um grupo de docentes, responsável pelo seu envolvimento nos projetos e atividades e nos objetivos do projeto educativo da escola; responsável pela promoção de atitudes de compromisso dos docentes pela melhoria profissional; responsável pela organização do trabalho colaborativo dos docentes.

Chamamos aqui, e como síntese desta triangulação dos resultados, as palavras de Alarcão & Canha (2013: 79) “Em todas as formas de supervisão devem ser tidos em conta três princípios: relação afetiva, reciprocidade (influência de A sobre B e de B sobre A) e equilíbrio de poder”. Um modelo de supervisão que vise o desenvolvimento profissional, no contexto das escolas portuguesas, deve ter em conta o docente enquanto pessoa, a interinfluência dos docentes, e uma relação hierárquica mais de natureza formativa do que propriamente institucionalizada.

Numa análise crítica ao trabalho de recolha de informação pelo inquérito por questionário, e no que respeita às dimensões contempladas, identificamos duas questões que poderiam fazer parte do seu conteúdo: a) os aspetos relacionais e afetivos ou, de outro modo, a importância que os docentes atribuem à supervisão para o desenvolvimento da dimensão pessoal dos docentes; b) qual ou quais os objetivos últimos que os docentes atribuem à supervisão da prática docente.

Se a abordagem teórica, de alguma forma, dá resposta a estes dois aspetos, o confronto com a opinião dos docentes inquiridos viria permitir

estabelecer correlações entre a visão teórica e a visão de quem está no terreno. De facto, falar de desenvolvimento profissional não poderá dissociar a dimensão didático-pedagógica da profissão com a dimensão emocional dos docentes. Por isso, quando se fala em supervisão da prática docente, estas duas componentes devem estar presentes, sendo que uma não se desenvolverá sem a outra.

4. CONCLUSÕES E DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

4.1. CONCLUSÕES

Após a apresentação dos resultados e da sua análise, cabe-nos identificar, em referência à questão de partida, as respectivas conclusões.

Começamos o estudo por procurar saber qual o papel das lideranças intermédias na supervisão da prática docente, definindo-as como o Coordenador de um grupo de docentes da mesma área de docência ou de áreas afins, que integra o DC/GD.

Parece claro que os professores participantes no estudo reservam a esta figura de coordenação um papel de gestor e de dinamizador de um grupo de docentes e do seu trabalho em interação colaborativa, mas não lhe conferem especiais responsabilidades em estratégias de supervisão mais dirigidas, como é o caso da observação da prática docente em sala de aula. Abrem, no entanto, essa possibilidade, num contexto de observação de aulas interpares.

Como figura definida na legislação e nos regulamentos internos das escolas, o Coordenador integra nas suas competências a supervisão da prática desenvolvida pelo conjunto de docentes que compõem o respetivo departamento. No entanto, pelos resultados do estudo realizado e fundamentados na investigação teórica, parece mais adequado que o exercício da supervisão seja desenvolvido num ambiente de corresponsabilização de todos os elementos, num ambiente colaborativo, dialógico e democrático.

Neste contexto, caberá ao Coordenador promover o enquadramento dos docentes no grupo, gerir a intencionalidade da ação e o papel de cada um no respetivo grupo e gerir os contributos individuais para a atividade conjunta. Tal como refere Roldão (2012), poderá residir na melhoria de práticas e do desenvolvimento profissional dos docentes, por via da implementação de dispositivos de supervisão devidamente estruturados e focados, uma importante chave para a melhoria das aprendizagens dos diversos alunos e, por consequência, a melhoria do serviço educativo prestado pelas escolas às comunidades.

Ressalva-se que as conclusões apresentadas apenas podem ser referidas ao grupo de docentes que responderam ao questionário, não podendo, por isso, serem generalizadas. A valia do estudo realizado será o de se ter identificado, pela elevada consistência interna do questionário, um instrumento e uma metodologia para a resolução do problema da melhoria das aprendizagens dos diferentes alunos, por via do desenvolvimento profissional dos professores, utilizando dispositivos de supervisão.

4.2. SUGESTÕES PARA DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

Do trabalho desenvolvido em torno da temática da supervisão e do papel reservado para Coordenador, pudemos constatar que a preocupação pelos mecanismos de supervisão, em contexto de desenvolvimento profissional, é um fenómeno relativamente recente, atestada pela pouca literatura e investigação centrada nesta temática. Consideramos, por isso, ser um tema

inovador na investigação das organizações escolares, abrindo um vasto campo de problemáticas de investigação.

O estudo realizado permitiu reunir informações importantes sobre as aceções dos professores em relação ao papel da supervisão e modelo a desenvolver. Se aplicada a todos os professores de uma mesma escola, ou a uma amostra significativa de uma população, a metodologia utilizada permitirá caracterizar e recolher informação sobre um caso concreto. Quando reforçada com outras técnicas de recolha de dados, numa metodologia de investigação mista, como a entrevista ou o *focus group*, a informação será mais consistente e poderá ser utilizada para a definição de um projeto de intervenção centrado na supervisão em contexto de desenvolvimento profissional.

Uma das nossas sugestões passa exatamente pela aplicação desta metodologia na identificação de ações de melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos. A transformação das conclusões em planos de ação traduz contextos de gestão e administração escolar caracterizados pela reflexão, pela construção de conhecimento e por atos decisórios informados e sustentados.

Apresentamos ainda sugestões de desenvolvimento futuro de áreas de investigação relacionadas.

A nível da investigação empírica, aprofundar linhas de investigação:

- que aprofundem a natureza dos modelos de supervisão em contextos de desenvolvimento profissional;

- que identifiquem as estratégias mais adequadas, com envolvimento dos docentes, num ambiente de interação colaborativa e democrático;
- que estabeleçam eventuais relações, de aproximação ou de rejeição, entre a supervisão e função avaliativa;
- que evidenciem a relação entre dispositivos de supervisão e melhoria das aprendizagens dos diversos alunos;
- que alarguem o conceito de supervisão a outras dimensões da profissão, para além da atividade letiva.

A nível organizacional, e porque consideramos o papel dos docentes enquanto atores da prática, mas também enquanto elementos profundamente conhecedores da sua profissão, desenvolver linhas de investigação que procure estudar:

- as estruturas de coordenação e supervisão com base no seu carácter produtivo, de envolvimento dos atores e do compromisso para a melhoria;
- o papel dos Departamentos Curriculares como motores da inovação e de compromisso, provocando tomadas de decisão pelos órgãos de gestão e de administração, (em vez de se tornarem meros espelhos destes).
- as estruturas de coordenação e supervisão como verdadeiros espaços de reflexão e de ação, comprometidas com opções estratégicas assumidas por estas e aprovadas pelos órgãos de gestão;
- a organização e implementação nas escolas de projetos de organização dos docentes, ensaiando diversificadas estruturas de coordenação e articulação educativa (Departamentos, Equipas

Pedagógicas, Conselhos de Diretores de Turma, grupos de afinidade, etc) como estruturas de verdadeira interação colaborativa, logo de supervisão, centradas nos alunos e nas suas necessidades, avaliando-se a sua eficácia e eficiência para a melhoria.

5. PLANO DE AÇÃO

Respondendo ao definido para este trabalho de investigação, que deveria levar ao desenho de um plano de ação, neste capítulo é apresentado um plano centrado nas dinâmicas de trabalho colaborativo no âmbito dos Departamentos Curriculares. São apresentadas as suas fundamentações teóricas e legais, o plano propriamente dito e os seus objetivos. São referidas ainda as metodologias de acompanhamento, monitorização e de avaliação do plano. Não deixamos de fazer uma análise crítica prospetiva, tentando perceber alguns fatores que poderão funcionar como constrangimento ao sucesso do plano

O plano de ação apresentado resulta dos contributos recolhidos na revisão bibliográfica, mas também nos resultados do estudo empírico realizado e na legislação de referência. Clarificamos a sua *convergência concetual*, fundamental para um melhor entendimento dos seus propósitos (Alarcão & Canha, 2013: 48).

Consubstancia-se ainda nas preocupações de Roldão (2012: 23) de os dispositivos de supervisão devem ser decididos nas escolas, com vista a ganhos de saber profissional sólido, de práticas de ensino e nos resultados de aprendizagem dos diferentes alunos. Esses dispositivos devem ser desenvolvidos num contexto analítico partilhado, discutido e negociado pelos próprios atores.

Trata-se de um plano de supervisão pedagógica, baseado num modelo de trabalho colaborativo e dialógico, onde o Coordenador deverá assumir o

papel de gestor do trabalho de um grupo de docentes em interação, comprometidos com os objetivos do Projeto Educativo da Escola.

O trabalho de articulação e de supervisão pedagógica a realizar pelos docentes levanta questões diversas, nomeadamente as relacionadas com a gestão dos horários e dos espaços, mas também as relacionadas com as competências profissionais.

Uma vez que na componente letiva do horário semanal, os docentes se encontram a trabalhar diretamente com alunos, o trabalho colaborativo terá de ser realizado no âmbito da componente não letiva dos docentes. Esta última compreende duas parcelas: a parcela de trabalho individual, 10 tempos letivos³, e a parcela de trabalho de estabelecimento, até três tempos letivos, (Despacho Normativo nº 4-A de 16 de junho de 2016, art. 6º). Os docentes com mais antiguidade e idade podem ainda incluir reduções da componente letiva no âmbito do artigo 79º do estatuto da Carreira Docente (ECD), que pode ir de dois a oito tempos semanais, atribuídos entre os 50 e os 60 anos de idade.

Em síntese, excetuando algumas especificidades dos grupos de recrutamento 100 e 110, Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, todos os docentes poderão ver incluído no seu horário semanal de estabelecimento, três tempos não letivos (artº 6º) mais os tempos de redução de que possam usufruir no âmbito do artigo 79º do ECD.

Cabe à Direção da escola e ao Conselho Pedagógico definir os critérios de atribuição da bolsa de horas da componente não letiva de estabelecimento, que deverá permitir a concretização de múltiplas funções, como apoios

³ Entende-se como tempo letivo um período de 50 minutos.

pedagógicos, atendimento aos encarregados de educação, acompanhamento de alunos, organização de projetos entre outras atividades diversas.

À escola pode ainda ser atribuído, pelo Ministério da Educação, um determinado crédito horário onde cabe a possibilidade de afetar horas para funções de coordenação e supervisão pedagógica (DN nº 4-A de 16 de junho de 2016, artº 6º). Isto significa que, no âmbito do exercício da autonomia das escolas, é possível utilizar alguns tempos da componente letiva de um docente para o exercício de funções de Coordenador de Departamento Curricular (idem, artº 10º).

Perante estes condicionalismos, ao nível da gestão dos horários dos docentes, definimos um plano de ação que visa promover o trabalho colaborativo e de articulação educativa.

Este plano desenvolve-se no seio dos Departamentos Curriculares, como estrutura de coordenação educativa e supervisão pedagógica cujas competências estão definidas nos artigos 42º e 43º do Decreto Lei nº 132 de 7 de julho de 2012, a que fizemos já referência no subcapítulo 1.3.

Na elaboração deste plano, prevemos uma estratégia de implementação que visa o envolvimento do grupo de docentes na sua própria gestão: o que fazer, como fazer, quem e com quem e quando, obviamente dentro de uma matriz previamente definida pelo Conselho Pedagógico. O sucesso deste plano, como de qualquer outro plano de ação, dependerá, em grande medida, do envolvimento dos atores, sendo necessário, para isso, clarificar os conceitos, promover um acordo em torno dos objetivos, prever estratégias de gestão partilhada e identificar os seus benefícios para todos como resultado da sua implementação (Alarcão & Canha, 2013: 48).

A responsabilidade pela concepção, implementação, gestão e avaliação do plano é do Conselho Pedagógico, de acordo com as suas competências (Decreto Lei nº 137/2012 de 2 de julho). Previamente à sua definição e implementação, o Conselho Pedagógico deverá realizar um trabalho prévio de forma a conhecer a realidade da escola sobre:

- Práticas de supervisão e de trabalho colaborativo que ocorrem na escola;
- Concepção dos docentes sobre supervisão;
- Razões que justifiquem a implementação de um plano de supervisão;
- Condições objetivas que permitam a implementação do plano.

Designação do plano de ação

Aprender juntos para trabalhar melhor

5.1. CONCEPTUALIZAÇÃO

O presente plano de ação visa melhorar os mecanismos de supervisão num contexto de desenvolvimento profissional através de um modelo de interação colaborativa. A sua implementação obedece a uma lógica de continuidade do trabalho já desenvolvido pelos Departamentos Curriculares, mas reforçando-o na sua objetividade e intensidade no enfoque prioritário na prática docente de preparação, realização e avaliação das atividades letivas. Procura-se valorizar esta estrutura de articulação curricular como um espaço de desenvolvimento profissional pela melhoria das práticas e dos procedimentos, pela construção conjunta de conhecimento.

Sendo um processo de desenvolvimento crítico, mas refletido e sustentado no saber dos professores, trilharemos um caminho de reestruturação concetual e de desenvolvimento consistente de práticas de colaboração, cooperação e partilha e por práticas reflexivas.

5.2. PREPARAÇÃO

Qualquer plano de ação emerge da constatação de necessidades de melhoria. A sua implementação deve implicar um estudo da realidade e um

processo de divulgação dos seus objetivos e funcionamento.

5.2.1. Estudo prévio da realidade

Conhecer a realidade será determinante para o sucesso de um plano de ação que se pretenda implementar. Este conhecimento deve passar por identificar as condições físicas, materiais e humanas necessárias e disponíveis; as percepções dos atores sobre o problema em causa e as formas de o resolver; as necessidades de formação; os fatores constrangimento e as formas de os resolver; os fatores potenciadores e como vão ser utilizados. Este trabalho de campo deve servir, desde logo, para promover a participação dos atores e criar, assim, motivação e apetência pelo plano de ação.

5.2.2. Divulgação e comunicação do projeto

A definição de um plano de ação não deve descorar aquilo que se aprende com a sua apresentação e divulgação. Para além de um documento claro e completo sobre o que se pretende e como se pretende intervir, devem ser organizadas sessões de trabalho com os docentes para que o plano possa ser apresentado, discutido, as dúvidas esclarecidas e, por consequência, apropriado por todos. A criação de uma imagem corporativa do plano, com um logo específico e uma designação identificadora clara e simples, são fatores muito importantes no processo de comunicação.

5.3.OBJETIVOS

- Desenvolver um trabalho de partilha, colaboração, cooperação e avaliação de materiais e estratégias;
- Favorecer o desenvolvimento profissional de cada docente através de práticas reflexivas;
- Reforçar o papel do Coordenador enquanto líder de um grupo de docentes;
- Melhorar as aprendizagens dos diferentes alunos.

5.4.FUNCIONAMENTO

O plano de ação prevê a possibilidade de trabalho presencial conjunto e a utilização de ferramentas TIC para o trabalho colaborativo. Assim, os professores de um determinado Departamento deverão ter a possibilidade de se reunirem por um período de uma hora semanal. Este trabalho deverá ser complementado com a utilização de ferramentas TIC que promovam a partilha e a colaboração, como é o caso do *G Suite da Google for Education* da Google ou do *Office 360º* da Microsoft, entre muitas outras ferramentas disponíveis, gratuitamente, para as escolas. Desta forma, estabelece-se um contínuo entre o trabalho colaborativo e coletivo com o trabalho individual de cada docente.

Estas reuniões deverão permitir um trabalho focado na prática docente, ou

seja, nas atividades que envolvem a preparação, realização e avaliação da atividade letiva, tal como a definimos nos propósitos do trabalho de investigação desenvolvido. Assim, serão temáticas a privilegiar no âmbito do trabalho colaborativo:

- Preparação das atividades letivas;
- Construção e seleção de materiais didáticos;
- Definição e preparação de estratégias e de práticas pedagógicas;
- Articulação das práticas e de procedimentos pedagógicos;
- Avaliação dos materiais e práticas pedagógicas;
- Inovação e diferenciação de práticas pedagógicas;
- Reflexão sobre temas transversais, como práticas de avaliação dos alunos, processos e estilos de aprendizagem, entre outros.

5.5. TRABALHO COLABORATIVO

No âmbito do trabalho de interação colaborativo incluem-se estratégias, para além de outras que os docentes do departamento possam definir, que promovam a partilha, a cooperação e o acompanhamento da atividade docente interpares e que são:

- Reuniões periódicas regulares;
- Organização de um dossiê pedagógico;
- Monitorização dos materiais e estratégias pedagógicas;

- Observação interpares e/ou autossupervisão em sala de aula;
- Procedimentos para a resolução de casos críticos.

5.5.1. Reuniões periódicas regulares

Estas reuniões devem ter uma periodicidade semanal ou quinzenal, de acordo com um calendário a definir pelo Conselho Pedagógico e pelos docentes de cada Departamento. Para cada reunião são definidos os tópicos de trabalho e é elaborado um breve sumário, registados em suporte digital partilhável. A agenda de cada reunião deverá ser previamente definida pelo grupo de docentes. Sendo reuniões de curta duração, cabe ao coordenador proceder à boa gestão do tempo e das tarefas de forma a serem momentos produtivos e focados nos pontos previamente definidos. Cabe ao grupo de docentes do departamento encontrar a melhor organização, criando, por exemplo, subgrupos de interesses comuns. Cabe ainda a cada elemento do Departamento, para um bom aproveitamento do trabalho colaborativo, organizar-se e preparar-se de acordo com as orientações previamente definidas.

O plano da reunião, temas a trabalhar e modos de organização deverão ser uma decisão dos elementos do Departamento. A periodicidade das reuniões e a sua calendarização poderá também caber aos docentes do Departamento, respeitando as orientações definidas pelo Conselho Pedagógico para o plano de ação.

5.5.2. Organização de um dossiê técnico-pedagógico

Todos os materiais utilizados pelos docentes de um departamento no âmbito da sua atividade docente deverão ser organizados num dossiê digital partilhável, isto é, alojado num servidor acessível *online* por todos os docentes do Departamento. Sendo um dossiê organizado no *G Suite*, por exemplo, além de servir de repositório, é possível a construção partilhada dos documentos e materiais. Para além desses materiais produzidos, pode ser organizado um repositório de materiais diversos, como imagens, sons, filmes, APP's, apresentações, atividades e testes, previamente avaliados e selecionados. Este repositório, porque se encontra organizado de acordo com as necessidades do grupo de docentes, agiliza o processo de preparação das atividades letivas.

5.5.3. Monitorização dos materiais e estratégias pedagógicas

A verificação da qualidade dos materiais e a sua organização, realizada de acordo com os procedimentos acordados entre os docentes do Departamento, são tarefas fundamentais para garantir um bom aproveitamento do esforço de todos e como mecanismo de construção de conhecimento.

Poderá ocorrer de forma contínua, ou em momentos previamente definidos (a meio do ano ou no final do ano letivo) e ser realizada coletivamente ou por elementos específicos do Departamento.

5.5.4. Observação interpares e/ou autossupervisão em sala de aula

A observação de aulas é uma estratégia de supervisão fundamental na melhoria das práticas pedagógicas e na sua adequação ao grupo de alunos. Poderão ser utilizados métodos auto-reflexivos ou outros. O método clínico constitui uma excelente estratégia de supervisão em sala de aula, pois estabelece, num contexto reflexivo, articulação entre as fases de preparação, realização e avaliação da atividade letiva.

5.5.5. Procedimentos para a resolução de casos críticos

Na diversidade dos docentes que constituem um Departamento Curricular, é de prever situações críticas que deverão ser analisadas e ultrapassadas no âmbito do Departamento. Para estas situações, o grupo de docentes deve previamente estabelecer procedimentos específicos para proceder à sua identificação e resolução.

5.6. ACOMPANHAMENTO

Como plano de ação que se aplica de forma experimental numa escola que se assume como organização aprendente, é importante a existência de mecanismos de acompanhamento e de monitorização que permita a melhoria

de práticas e a construção de conhecimentos. Assim, definimos os seguintes mecanismos:

5.6.1. Programa de formação

Deverá ser organizado um plano de formação destinado, especificamente aos elementos da direção e aos Coordenadores, mas também a todos os docentes. Propomos um conjunto de temáticas, mas estas poderão ser ajustadas às reais necessidades sentidas pelos docentes.

- Formação para a direção e para os coordenadores sobre as temáticas: gestão e liderança de reuniões, liderança de equipas, flexibilidade e articulação curricular, supervisão e colaboração, inovação e diferenciação pedagógica, técnicas de comunicação eficaz.
- Formação para todos os docentes sobre trabalho colaborativo e supervisão, articulação curricular, avaliação dos alunos, inovação e diferenciação pedagógica, gestão do tempo, ferramentas TIC de suporte ao trabalho colaborativo.

5.6.2. Consultadoria externa

A utilização de um elemento externo à escola, com competências teóricas e práticas reconhecidas, pode ser um fator importante de sucesso do plano. Essa figura externa, funcionaria como “amigo crítico” do projeto e dos

coordenadores. Poderia ainda funcionar como *coaching* junto dos Coordenadores ou dos professores.

5.7.MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

5.7.1.Monitorização do plano

Por via da análise documental (agendas e sumários das reuniões, dossiê técnico-pedagógico, materiais produzidos, atas), desenvolvem-se procedimentos de observação permanente do trabalho realizado e de recolha de informação que permita a reflexão e avaliação do plano de ação. Poderão ainda ser utilizadas outras técnicas de recolha de informação, como inquéritos por questionário, entrevistas e *focus* grupo. Deverão ser utilizados identificados os seguintes indicadores:

- temas abordados nas reuniões
- materiais produzidos
- estratégias concebidas
- elementos inovadores
- conhecimentos adquiridos.

5.7.2. Avaliação

No final do primeiro semestre e no final do ano deverá ser realizada uma avaliação do plano de ação. Esta avaliação deverá utilizar a informação referente aos indicadores definidos, assim como a opinião dos envolvidos, a recolher por inquéritos ou em reuniões.

Os relatórios produzidos deverão ser discutidos por todos os docentes, num processo coletivo de reflexão e de melhoria.

Como momento formal de conclusão do primeiro ano de funcionamento do plano de ação, deverá ser organizado na escola um encontro de reflexão com a participação de todos os docentes, do consultor e de outros convidados, onde se analisa o relatório da atividade e se reflete sobre o trabalho desenvolvido. Posteriormente elaboram-se algumas propostas de melhoria do plano a implementar no ano seguinte.

5.8. PAPEL DO COORDENADOR

O Coordenador de Departamento deverá assumir um papel de gestor da dinâmica desenvolvida pelos docentes que o constituem. Deve assumir um papel de liderança, ouvindo, incentivando, mas promovendo compromissos coletivos e individuais, com vista à mudança efetiva de práticas, tendo em vista a melhoria contínua. A liderança e gestão democrática do grupo será a abordagem mais adequada, mas sem deixar de perseguir os objetivos definidos para o plano de ação e para o Projeto Educativo da Escola.

Tem ainda uma importante função como gestor de um grupo em

desenvolvimento profissional, estando atento aos momentos e casos que possam resultar em aprendizagens significativas, criando no grupo dinâmicas de prática reflexiva sistemáticas.

5.9. ESQUEMA SÍNTESE DO PLANO DE AÇÃO

Apresentamos de seguida um esquema síntese do plano de ação.

Área de intervenção	Trabalho Colaborativo nos Departamentos Curriculares		
Objetivo	Estratégia	Calendarização	Responsáveis
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver um trabalho de partilha, colaboração, cooperação e avaliação de materiais e estratégias e do serviço educativos entre os docentes; Favorecer o desenvolvimento profissional e cada docente através de práticas reflexivas; Reforçar o papel do coordenador enquanto líder de um grupo de docentes; Melhorar as práticas 	Preparação Estudo prévio de conhecimento da realidade Apresentação e comunicação do projeto aos docentes	Anterior à implementação do plano	Direção Conselho Pedagógico
	Trabalho Colaborativo <ul style="list-style-type: none"> Reuniões periódicas regulares; Organização de um dossiê pedagógico; Monitorização dos materiais e estratégias pedagógicas; Observação interpares em sala de aula e/ou autossupervisão; Procedimentos para a resolução de casos críticos. 	Semanalmente Regularmente ao longo do ano A meio e no final do ano. Regularmente de acordo com as necessidades Quando necessário	Coordenador de Departamento e Docentes do Departamento
	Acompanhamento <ul style="list-style-type: none"> Formação para elementos da direção e para coordenadores Formação para os docentes 	No início do projeto No início do projeto Ao longo do	Coordenador da Formação Centro de Formação Consultor externo

	• Consultadoria	projeto	
	Monitorização e avaliação		Coordenador de Departamento
	• Monitorização	Ao longo do projeto	Conselho Pedagógico
	• Avaliação	No final do ano	

5.10. ANÁLISE PROSPETIVA DO PLANO DE AÇÃO

O plano apresentado tem como um dos seus aspetos inovadores o facto de alocar tempo de estabelecimento dos docentes para trabalho colaborativo no âmbito da articulação e supervisão curricular. Esta solução, além de criar condições de tempo para trabalho conjunto efetivo, valoriza esse próprio trabalho pelo sinal de compromisso que a escola, enquanto organização, e os seus órgãos de gestão transmitem com esta opção.

Apresenta ainda uma outra componente inovadora, ao utilizar ferramentas TIC de apoio ao trabalho colaborativo. Estas ferramentas, para além de estenderem no tempo as reuniões presenciais, uma vez que permitem ao professor aceder aos materiais partilhados, melhorando-os e adaptando-os, permitem criar um repositório que pode ser utilizado sempre que necessário. O professor vê, assim, facilitada a componente do seu trabalho individual porque acede a um conjunto de materiais devidamente organizados.

Não se encontrando na relação direta com o trabalho colaborativo, nem sendo uma preocupação dos docentes que, de acordo com a investigação

realizada, não estabelecem uma relação positiva entre supervisão e avaliação de desempenho, abre-se, no entanto, caminho para que essa possibilidade ocorra. Agora, já não como um imperativo desgarrado da dinâmica do Departamento Curricular e da escola, mas na sequência dessa mesma dinâmica.

Este plano, além de permitir a recolha de um conjunto de evidências de forma partilhada por todos, a sua natureza reflexiva permitirá ajudar a que cada um encontre o seu lugar no contexto do grupo e da escola. Mais do que um momento formal e sumativo, a avaliação de desempenho, neste contexto, torna-se autorreflexiva, nos compromissos assumidos no coletivo e assume-se como um lugar de desenvolvimento.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e a supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem (pp. 11-23). Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). Supervisão e Colaboração – uma relação para o desenvolvimento. Porto. Porto Editora
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bogdan, R. & DIKLEN, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto Editora
- Canário, R. (1997). “A Escola: o lugar onde os professores aprendem”, comunicação apresentada no 1º Congresso Nacional de Supervisão na Formação, realizado na Universidade de Aveiro, de 18 a 20 de setembro.
- Coutinho, C. P. (2013). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. (2ª Ed.). Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- Flores, M. & Simão, A. (Org.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Forte, A & Flores, M. (2011). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, (Online), vol. 42, nº 147, S. Paulo. Retirado de:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300014
- Galveias, F. (2008). Prática pedagógica. Cenário de formação profissional. *Revista Interações*, voo, 4 (8), 6-17.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança*. Amadora: Editora McGrawHill de Portugal, L.da
- Guimarães, M. (2011). *Supervisão Pedagógica, Reflexividade e Mudança*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal
- Oliveira-Formosinho J. (org.) (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho J. (org.) (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P, (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor*. Artmed Editora.
- Roldão, M. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (Online), vol. 12, pp. 7-28. Retirado de:

(http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1201_Supervisao_ConhecimentoMelhoria.pdf)

Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. (2ª Edição). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sarmiento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 3ª edição. Lisboa: Dom Quixote.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação Social*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 197-217, jan./abr. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>.

Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e concetual da supervisão pedagógica. In Vieira, F., et al. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Pedago

Vieira F. (1993). *Supervisão – Uma Prática reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Edições ASA.

Vieira, F. & Moreira (2010). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente – Para uma abordagem de orientação transformadora*. (Online). Lisboa: Ministério da Educação, CCAP. Retirado de (http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf)

Quadro legal

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, alterado pelo Decreto-Lei nº137/2012 de 2 de julho

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio

Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de abril e suas sucessivas atualizações – Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho

Despacho n.º8/SERE/89 de 8 de Fevereiro.

Despacho Normativo n.º 4-A/2016 de 16 de junho – organização do ano letivo 16/17

Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro

Outras referências

G Suite da Google for Education - <https://www.google.com/intl/pt-pt/edu/>

Office 360 - <https://products.office.com/pt-pt/student/office-in-education>

ANEXOS

Questionário aos docentes

Apresenta-se a reprodução dos ecrãs referentes a cada uma das secções do questionário.

Papel do Coordenador de Departamento Curricular/Grupo Disciplinar na supervisão da prática docente

O presente questionário enquadra-se num trabalho de investigação no âmbito do curso de Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação, Ramo Administração de Organizações Educativas, da ESE-IPP.

Pretende-se recolher a opinião dos docentes sobre o papel dos Coordenadores de Departamento Curricular/Grupo Disciplinar na supervisão da prática docente.

Os dados recolhidos são confidenciais. Apenas a sua opinião interessa e não há respostas certas ou erradas.

No preenchimento do questionário deverá ter em atenção as seguintes noções:

- . Prática docente: atividades que envolvem a preparação, realização e avaliação da atividade letiva.
- . Supervisão – acompanhamento da prática docente num contexto de desenvolvimento profissional (não se considera aqui a formação inicial de professores).
- . Desenvolvimento profissional - processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento (aprendizagem contínua) com vista à melhoria da prática docente.
- . Coordenador - docente que coordena e supervisiona o grupo de docentes das mesma área de docência ou de áreas afins, que integra o Departamento.

Estrutura do questionário

O questionário apresenta 6 secções:

1. Caracterização pessoal e profissional.
2. Conceito de supervisão.
3. Estratégias de supervisão existentes no Agrupamento.
4. Estratégias de supervisão desejadas para o Agrupamento.
5. Papel do Coordenador como supervisor.
6. Fatores de constrangimento e de facilitação da supervisão da prática docente.

NEXT

Page 1 of 8

Papel do Coordenador de Departamento Curricular/Grupo Disciplinar na supervisão da prática docente

*Required

A. Caracterização pessoal e profissional

1. Grupo de recrutamento *

Choose ▾

Idade (anos) *

Your answer

Género *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

Habilitações literárias *

- ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento

Tempo de serviço como docente (anos) *

Your answer

Tempo de serviço no agrupamento (anos) *

Your answer

Situação profissional *

- ☐ Professor do quadro do agrupamento
- ☐ Professor destacado neste agrupamento
- ☐ Professor contratado

Número de anos de exercício de cargos de coordenação de departamento ou de grupo disciplinar

Your answer

Papel do Coordenador de Departamento Curricular/Grupo Disciplinar na supervisão da prática docente

*Required

B. A sua opinião sobre o que considera supervisão da prática docente

Dê a sua opinião para cada um dos itens, que definem diferentes conceitos de supervisão da prática docente

★

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Sem opinião
1. A supervisão é um processo que deve promover a melhoria profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A supervisão deve ter uma finalidade inspetiva e fiscalizadora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Na supervisão, o supervisor deve assumir o papel de "amigo crítico", "colega".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. A supervisão deve implicar a responsabilização de todos os docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. A supervisão deve incidir também noutras tarefas (direção de turma, participação em projetos, Tutoria, Coordenação, ...etc.) para além da prática docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. A supervisão deve desenvolver-se como um processo de interação colaborativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. A supervisão deve resultar numa avaliação sumativa de desempenho dos docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

BACK

NEXT

Page 3 of 8

Papel do Coordenador de Departamento Curricular/Grupo Disciplinar na supervisão da prática docente

*Required

C. A sua opinião sobre as estratégias de supervisão da prática docente existentes no Agrupamento em que exerce funções.

Dê a sua opinião para cada um dos itens, que identificam estratégias utilizadas, ou não, no Agrupamento de Escolas em que exerce funções.

★

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Sem opinião
1. As práticas de supervisão ocorrem com regularidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A supervisão ocorre com a participação de elementos externos à escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Só existe supervisão em sala de aula no contexto da Avaliação de Desempenho Docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Existe práticas de supervisão num contexto colaborativo entre docentes de um mesmo Departamento Curricular/Grupo Disciplinar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Existe supervisão em sala de aula entre docentes do mesmo Departamento Curricular/Grupo Disciplinar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. As práticas de supervisão ocorrem esporadicamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. O Coordenador do Departamento Curricular/Grupo Disciplinar tem um papel ativo na supervisão dos docentes do Departamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

BACK

NEXT

Page 4 of 8

Papel do Coordenador de Departamento Curricular/Grupo Disciplinar na supervisão da prática docente

*Required

D. A sua opinião sobre as estratégias de supervisão da prática docente que deseja para o Agrupamento

Dê a sua opinião para cada um dos itens, que identificam estratégias desejadas, ou não desejadas, para o Agrupamento de Escolas em que exerce funções.

★

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Sem opinião
1. A supervisão deve ocorrer em contextos de interação colaborativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A supervisão deve centrar-se na observação em contexto de sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. A supervisão deve ocorrer com a finalidade de monitorização e de regulação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. A supervisão da prática docente não é necessária no Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. A supervisão deve ser realizada por elementos externos à escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. A supervisão deve resultar numa avaliação sumativa de desempenho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. O supervisor deve ser o Coordenador de Departamento/Grupo Disciplinar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

BACK

NEXT

Page 5 of 8

Never submit passwords through Google Forms.

Papel do Coordenador de Departamento Curricular/Grupo Disciplinar na supervisão da prática docente

*Required

E. A sua opinião sobre o papel do Coordenador de Departamento Curricular/Grupo Disciplinar como Supervisor

Dê a sua opinião para cada um dos itens que referem possíveis papéis do Coordenador de Departamento Curricular/Grupo Disciplinar na supervisão da prática docente.

★

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Sem opinião
1. O Coordenador, como supervisor, deve centrar-se na organização do trabalho colaborativo dos docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. O Coordenador deve observar aulas dos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. O papel de supervisor pode ser assumido por qualquer docente do Departamento Curricular/Grupo Disciplinar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. A supervisão deve implicar distribuição de responsabilidades entre os docentes de um Departamento Curricular/Grupo Disciplinar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. A supervisão deve ocorrer inter pares, não tendo o Coordenador qualquer função especial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. O Coordenador de Departamento/Grupo Disciplinar deve promover atitudes de compromisso entre os docentes pela melhoria profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. O Coordenador de Departamento Curricular/Grupo Disciplinar deve ser o supervisor "natural" dos docentes do respetivo Departamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

BACK

NEXT

Page 6 of 8

Papel do Coordenador de Departamento Curricular/Grupo Disciplinar na supervisão da prática docente

*Required

F. A sua opinião sobre constrangimentos e fatores facilitadores da supervisão da prática docente

Dê a sua opinião para cada um dos itens que identificam condições para o exercício da supervisão.

★

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Sem opinião
1. O tempo disponível nos horários dos docentes não permite o desenvolvimento de mecanismos de supervisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. O Coordenador de Departamento/Grupo Disciplinar não é reconhecido pelos colegas como supervisor da prática docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Os docentes não vêm como necessário de mecanismos de supervisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Na organização dos horários dos docentes é possível a organização de mecanismos de supervisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. A supervisão da prática docente seria mais eficaz com uma equipa de supervisores externos à escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Num contexto de supervisão colaborativa, nem todos os professores assumem o compromisso pela melhoria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. A supervisão não é eficaz porque não há consequências na carreira profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

BACK

NEXT

Page 7 of 8

Papel do Coordenador de Departamento Curricular/Grupo Disciplinar na supervisão da prática docente

*Required

G. Queremos que se coloque no papel de construir um sistema de supervisão da prática docente no seu Agrupamento. Este sistema teria como objetivos a melhoria profissional de cada um dos docentes e a melhoria do serviço educativo do Agrupamento, esperando-se mudança de práticas.

Classifique, numa escala de 1 a 10, cada uma das estratégias de supervisão de acordo com a sua opinião sobre a inclusão, ou não, num sistema de supervisão a implementar no Agrupamento em que trabalha.

1. Verificação dos materiais didáticos utilizados. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

2. Verificação das planificações, programas e tarefas. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

3. Partilha entre os docentes dos materiais didáticos e das estratégias. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

4. Construção colaborativa entre os docentes dos materiais didáticos e das estratégias. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

5. Partilha, colaboração, cooperação e avaliação do serviço, entre os docentes do Departamento Curricular. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

6. Observação de aulas com supervisor externo *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

7. Observação de aulas pelo Coordenador ou por outro colega do Departamento Curricular/Grupo Disciplinar. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

8. Observação de aulas interpares; admite-se também processos de autossupervisão. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

9. A supervisão deve implicar uma avaliação sumativa de desempenho dos docentes. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

10. A supervisão deve resultar numa avaliação com consequências na carreira docente. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

BACK

SUBMIT

Page 8 of 8

ANEXO II

E-mail enviado ao Diretor do Agrupamento a solicitar o preenchimento do questionário.

Investigação: Papel do Coordenador da supervisão

José Caldas <josecaldas1@gmail.com>

5 de fevereiro de 2017 às 18:49

Para:

De acordo com o combinado, peço a vossa melhor colaboração na distribuição do presente questionário pelos docentes de todos os grupos de recrutamento que trabalham no Agrupamento.

Obrigado

Caro colega

Venho solicitar a sua participação num trabalho de investigação que tem como objetivo:

conhecer a opinião dos docentes sobre o papel dos Coordenadores de Departamento Curricular na supervisão da prática docente.

Esta investigação ocorre no âmbito do curso de Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação, Ramo Administração de Organizações Educativas, da ESE-IPP.

No preenchimento do questionário deverá ter em atenção as seguintes noções:

- . **Prática docente:** atividades que envolvem a preparação, realização e avaliação da atividade letiva.
- . **Supervisão:** acompanhamento da prática docente num contexto de desenvolvimento profissional (não se considera aqui a formação inicial de professores).
- . **Desenvolvimento profissional:** processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento (aprendizagem contínua) com vista à melhoria da prática docente.
- . **Coordenador:** docente que coordena o grupo de docentes da mesma área de docência ou de áreas afins, que integra o Departamento Curricular.

Estrutura do questionário

O questionário apresenta 6 secções:

1. Caracterização pessoal e profissional.
2. Conceito de supervisão.
3. Estratégias de supervisão existentes no Agrupamento.
4. Estratégias de supervisão desejadas para o Agrupamento.
5. Papel do Coordenador como supervisor.
6. Fatores de constrangimento e de facilitação da supervisão da prática docente.

Assim, peço-lhe 10 minutos do seu tempo para responder ao questionário, que pode aceder pelo link abaixo. Agradeço o preenchimento do questionário **até 13 de fevereiro**.

Todas as respostas são confidenciais, não sendo registada qualquer informação que permita identificar o respondente. Apenas a sua opinião interessa.

Aceder ao Questionário:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd9IIMY86M0-U9zoPGMMvkmassN2HdFoXxgZfHtLqMYUbuz-9g/viewform>

Desde já, muito obrigado pela colaboração

José Caldas

--

José Caldas

<http://cascalho.wordpress.com/>

Antes de reciclar, reduza o consumo!