

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

Dissertação

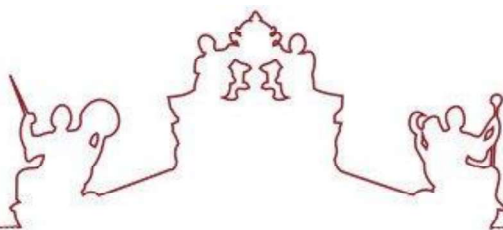
A Supervisão Pedagógica entre pares: em busca de renovação da prática letiva. Um estudo na disciplina de Português.

Maria Helena Perdigão Bruno

Orientador(es) | Isabel José Fialho

Évora 2021





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

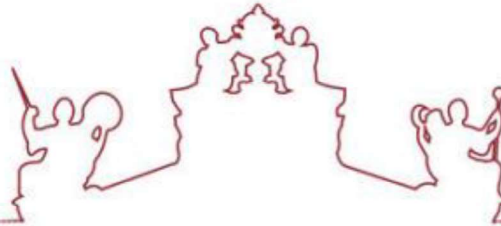
Dissertação

A Supervisão Pedagógica entre pares: em busca de renovação da prática letiva. Um estudo na disciplina de Português.

Maria Helena Perdigão Bruno

Orientador(es) | Isabel José Fialho





A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | António Manuel Borralho (Universidade de Évora)

Vogais | Isabel José Fialho (Universidade de Évora) (Orientador)
Marília Cid (Universidade de Évora) (Arguente)

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017.



Dedicatória

Ao Luís
João Maria, Margarida, Cristina e Luís Maria

Agradecimentos

Alguns momentos de desalento e solidão sentidos durante a realização deste trabalho foram largamente ultrapassados, ou não fosse a ajuda preciosa de um conjunto de pessoas de que gostaria aqui de nomear:

Foi um verdadeiro privilégio ter tido a Professora Doutora Isabel Fialho a orientar este trabalho de investigação, uma *pérola* da Universidade de Évora. Estou-lhe eternamente grata pelo seu saber, pela sua inteligência, pelas suas (sempre boas!) sugestões, pela sua disponibilidade, pelo incentivo constante, pelo despertar na descoberta de conhecimento novo e, acima de tudo, pela pessoa que é.

Agradeço à Professora Doutora M.^a José Silvestre pelo seu *olhar de lince* e, sobretudo, pela sua amizade incondicional.

Uma palavra de agradecimento também para a Professora Doutora Filomena Viegas, pela sua ajuda preciosa na *paixão* que temos em comum.

Às duas especialistas, Professoras Doutoradas Sónia Gomes e Filomena Viegas, agradeço o seu olhar avisado e a prontidão com que sempre corresponderam às minhas solicitações.

Aos professores do Mestrado, Professores Doutores Ana Artur e António Borralho, agradeço o rasgar de horizontes.

Às colegas de mestrado, Joana Malta e Marisa Mancha.

Aos colegas participantes neste estudo de uma escola do Alentejo Central, grata pela preciosa colaboração, disponibilidade e muitos momentos de partilha e boa disposição.

Ao Luís, sempre.

Resumo

Integrado num projeto de investigação de âmbito nacional¹, o estudo que ora apresentamos tem como finalidade desenhar e implementar quatro ciclos de supervisão pedagógica colaborativa, num Agrupamento de Escolas do Alentejo Central, envolvendo uma tríade de professores de Português dos ensinos Básico e Secundário, disciplina alvo de avaliação externa. Todos os participantes observam aulas dos colegas e, simultaneamente, são também observados pelos mesmos. Trata-se de um projeto inspirado no modelo clínico de supervisão pedagógica e visa contribuir para a renovação das práticas letivas e do desenvolvimento profissional dos envolvidos no mesmo, tendo em vista a sua posterior disseminação no Agrupamento de Escolas no qual foi realizado. O trabalho de investigação seguiu uma abordagem de estudo de caso, utilizando diversos procedimentos e instrumentos de recolha de dados, questionário e entrevista semiestruturada com o propósito de perceber o efeito dos ciclos de supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes. Os resultados revelaram que os professores não só estão disponíveis para integrar projetos de supervisão pedagógica entre pares, de natureza informal e formativa, de carácter horizontal, em espelho, multidisciplinar, como também sentem a necessidade e a emergência de nas escolas se implementarem e desenvolverem os mecanismos necessários ao trabalho colaborativo entre professores e à prática sistemática de observação de aulas, passando esse trabalho pelas estruturas de gestão de topo e, conseqüentemente, pelas estruturas intermédias de coordenação e supervisão departamental.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica entre pares, colaboração, observação de aulas, ensino de Português, desenvolvimento profissional.

¹ Este trabalho está inserido no projeto de investigação financiado pela FCT: “Mecanismos de mudança nas escolas e na Inspeção. Um estudo sobre o 3.º ciclo da Avaliação Externa de Escolas no ensino superior em Portugal” (PTDC/CED-EDG/30410/2017).

Pedagogical Supervision on among peers: searching to renew lecture practices. A study for Portuguese subjects in the Secondary Education.

Abstract

Integrated in a national research project², the study now presented has, as a purpose, to draw and implement three cycles of collaborative pedagogical supervision, in a School Cluster of the Central Alentejo, involving a triad of teachers of Portuguese of the basic and secondary education, target subject of external evaluation. All participants observe classmates' lessons and, simultaneously, are also observed by them. This is a project inspired by the clinical model of pedagogical supervision and aims to contribute to the renewal of teaching practices and the professional development of the ones involved, aiming its subsequent dissemination into the Schools Cluster in which it will be developed. We intend to develop a case study approach, using several procedures and data collection instruments, inquiries and half structured interview.

Keywords: Pedagogical Supervision on among peers, collaboration, classroom observation, Portuguese teaching, professional development.

² This work is inserted in the research project financed by FCT: "Mechanisms of change in schools and Inspection. A study about 3rd cycle of External Evaluation of Schools in the higher education in Portugal" (PTDC/CED-EDG/30410/2017).

Índice Geral

Índice de Quadros.....	XI
Índice de Figuras	XII
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento e Fundamentação Teórica.....	3
1.1. Supervisão Pedagógica e Políticas Educativas	4
1.2. Quadro de Referência da Avaliação Externa de Escolas	6
1.3. Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional.....	17
1.3.1. Modelos de Supervisão Pedagógica	23
1.3.2. Trabalho Colaborativo e Supervisão	36
1.3.3. Supervisão Pedagógica entre pares	39
1.3.4. Reflexão e Desenvolvimento Profissional.....	42
1.4. Ensinar Português - Hoje.....	45
1.4.1. Português – a língua transversal ao currículo	47
1.4.2. Uma disciplina: múltiplos referenciais.....	50
Capítulo II – Estudo Empírico.....	56
2.1. Problema e objetivos da investigação.....	56
2.2. Metodologia da Investigação	56
2.2.1. Ciclos da Supervisão Pedagógica	59
2.2.2. Inquérito por questionário	61
2.2.3. Inquérito por entrevista	63
Capítulo III – Tratamento e Análise de Dados.....	66
3.1. Procedimentos e técnicas de tratamento e análise	66
3.2. Dados recolhidos nos ciclos de supervisão (pré-observação, observação e pós-observação).....	69
3.3. Dados recolhidos nas entrevistas	70
3.4. <i>Dados recolhidos nos inquéritos por questionário</i>	94
Considerações Finais.....	100
Conclusões – atender aos três objetivos do estudo	100
Limitações e constrangimentos do estudo	107
Perspetivas para o futuro – outras investigações.....	108
Referências Bibliográficas.....	110
Apêndices	117
Apêndice 1 – Questionário sobre o conceito de supervisão pedagógica.....	118
Apêndice 2 – Questionário PSec.....	119
Apêndice 3 – Questionário P3C.....	122
Apêndice 4 – Questionário P2C.....	124
Apêndice 5 – Guião da entrevista realizada aos três participantes	126
Apêndice 6 – Matriz de categorização das entrevistas	129
Apêndice 7 – Instrumento de Análise das Entrevistas.....	142
Apêndice 8 – Consentimento informado	144
Apêndice 9 – Protocolo da entrevista E1.....	146
Apêndice 10 – Protocolo da entrevista E2.....	154
Apêndice 11 – Protocolo da entrevista E3.....	160

Índice de Quadros

Quadro 1. Domínios dos Quadros de Referência dos 3 ciclos da AEE.	9
Quadro 2. Domínio Prestação do Serviço Educativo. Fatores e Campos de análise.	9
Quadro 3. Domínio Prestação do Serviço Educativo dos três ciclos de AEE.	10
Quadro 4. Campos de análise do domínio prestação do serviço educativo (3.º ciclo da AEE).....	12
Quadro 5. Indicadores do campo de análise planificação e acompanhamento das práticas educativas letivas.....	12
Quadro 6. Indicadores do referente “mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo”	12
Quadro 7. Categorias e âmbito do significado de supervisão	22
Quadro 8. Modelos de Supervisão Pedagógica	26
Quadro 9. Matriz de categorização do inquérito por questionário.....	63
Quadro 10. Caracterização dos professores participantes no estudo	70
Quadro 11. Categorias temáticas da análise de conteúdo das entrevistas	71
Quadro 12. . Instrumento de análise das entrevistas – categoria 1.	74
Quadro 13. . Instrumento de análise das entrevistas – categoria 2.	76
Quadro 14. . Instrumento de análise das entrevistas – categoria 3	83
Quadro 15. Instrumento de análise das entrevistas – categoria 4.....	89
Quadro 16 . Instrumento de análise das entrevistas – categoria 5.....	90
Quadro 17. Principais conclusões	100

Índice de Figuras

Figura 1- Representação dos 4 ciclos de supervisão pedagógica colaborativa	60
--	----

Introdução

Este trabalho de investigação nasceu da necessidade há muito sentida pela autora do mesmo, ao longo de mais de três décadas, em participar em projetos de supervisão pedagógica entre pares, de carácter informal, de natureza colegial, com vista ao desenvolvimento profissional. Acresce ainda a este aspeto a reduzida presença do trabalho colaborativo nas escolas.

A finalidade deste estudo foi desenhar e implementar um processo de Supervisão Pedagógica, numa Escola Secundária do Alentejo, envolvendo professores de Português, disciplina alvo de avaliação externa, tendo sido definidos os seguintes objetivos de investigação:

- Conhecer as representações dos professores sobre a supervisão pedagógica;
- Conhecer a relevância que os professores atribuem à supervisão pedagógica, na (re)construção das suas práticas letivas e desenvolvimento profissional;
- Analisar criticamente o efeito das práticas supervisivas no desempenho dos docentes.

O processo de supervisão foi organizado em ciclos, tendo por base os pressupostos do modelo clínico de supervisão pedagógica e visou contribuir para a renovação das práticas letivas e do desenvolvimento profissional dos envolvidos no mesmo, tendo em vista a sua posterior disseminação no Agrupamento de Escolas no qual foi realizado. O trabalho de investigação onde se insere o processo de supervisão pedagógica foi desenvolvido um estudo de caso, utilizando diversos procedimentos e instrumentos para a recolha de dados: observação direta da prática letiva *peer coaching*, instrumentos de registo de cada uma das fases dos ciclos de supervisão e ainda um guião de entrevista a aplicar aos professores envolvidos.

Este trabalho de investigação inspirou-se num projeto da Universidade do Porto (UP), “De Par em Par”, uma iniciativa pioneira em Portugal, no Ensino Superior, de participação voluntária, criado em 2011, e que resultou de um conjunto de “vontades” em alargar, a toda a UP, a experiência de “observação de aulas em parceria”, promovido por diversas Faculdades da referida Universidade, através do Laboratório de Ensino e Aprendizagem (LEA).

Assim, o nosso trabalho de investigação teve como objeto de estudo a supervisão da prática letiva e implica, na senda de Bogdan e Biklen (1994), um processo que permite

gerar, produzir teoria, por um lado, e, por outro lado, compreender e/ou resolver problemas ligados ao conhecimento de fenómenos do mundo real.

Os sujeitos envolvidos neste processo foram, em primeira e última instância, os professores, pedra angular do processo de ensino e aprendizagem, porque deles emerge, em grande medida, o sucesso escolar e educativo dos alunos (Reis, 2011).

Considerando que, e de acordo com os objetivos definidos, aquilo que nos interessa investigar é o possível contributo do processo de supervisão da prática letiva, no desenvolvimento profissional do docente, optámos por realizar uma abordagem eminentemente qualitativa, enquadrada num estudo de caso. A recolha de dados assentou na utilização de diversos instrumentos e técnicas, designadamente, um inquérito aos docentes envolvidos no estudo; e instrumentos de registo: “Grelha de observação de fim semiaberto”, “Listas de verificação” e “Grelhas de Observação Focada” (Reis, 2011). O tratamento e análise de dados assenta na técnica de análise de conteúdo de tipo descritivo e interpretativista (Aires, 2015).

Um Agrupamento de Escolas do Alentejo foi o contexto escolhido para a implementação e desenvolvimento deste trabalho de investigação, que configura um estudo de caso e teve como propósito a implementação de um modelo de supervisão colaborativa. Trata-se de um modelo que tem como unidade nuclear um grupo de três docentes de uma disciplina alvo de avaliação externa, o Português, e inspirado no modelo de supervisão clínica (Alarcão, 2002; Sá Chaves, 2002). Desenvolve-se em quatro ciclos supervisivos, nas suas três fases: pré-observação, observação e pós-observação, (Fialho, 2016) num ambiente colaborativo entre pares, docentes do mesmo Agrupamento de Escolas, que já se conhecem há largos anos, em que existe um clima de confiança e respeito mútuo” (Santos, 2010, p. 110).

“Inspirando-se em Dewey e na observação reflexiva sobre o modo como os professores agem, Schon (1983, 1987) defendeu uma abordagem reflexiva na formação dos profissionais” (Alarcão & Tavares, 2003, págs. 34-35). Esta dimensão reflexiva que a supervisão pedagógica pressupõe interessa-nos particularmente, pois combina ação, observação e reflexão sobre a ação. Recorrendo a expressões schonianas, bem nossas conhecidas, diremos que o supervisor deverá encorajar, incentivar “a reflexão na acção”, “a reflexão sobre a acção” e a “reflexão sobre a reflexão na acção” na linha de Oliveira e Serrazina (2002, p. 4), o professor como investigador da sua própria ação.

A etapa de implementação do modelo foi precedida por uma etapa preliminar, preparatória, que se destinou a perceber as representações dos professores participantes

sobre supervisão pedagógica, a estabelecer os compromissos entre a investigadora e estes, a incentivar e informar/formar os mesmos sobre o modelo a desenvolver e ainda a clarificar os objetivos dos ciclos de supervisão, na convicção plena de que “a supervisão pode desempenhar um papel fundamental na melhoria do ensino e da aprendizagem” (Fialho, 2016) e ainda que as práticas supervisivas colaborativas, de caráter eminentemente voluntário, entre pares, de natureza formativa, propiciam uma maior consciencialização, por parte dos professores, da natureza contextualizada do ato de ensinar, do enfoque nos saberes, da valorização das experiências tornadas significativas pela prática da reflexão e apoiada numa atitude dialógica de caráter interpretativo, a consciencialização dos professores como membros de um coletivo com responsabilidades acrescidas e detentores de saberes científicos específicos (Alarcão & Tavares, 2003).

Sintetizando, realizámos um estudo de caráter descritivo e de natureza interpretativa, com recurso a uma metodologia de abordagem qualitativa. Os dados recolhidos através do questionário e das entrevistas foram analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo.

Este trabalho organiza-se em três capítulos. Para além da introdução, no primeiro capítulo – enquadramento e fundamentação teórica do trabalho de investigação - fazemos a revisão do estado da arte, onde procurámos apresentar a informação mais relevante e atual na área do estudo que desenvolvemos, a supervisão pedagógica, e ainda uma parte em que damos conta e refletimos sobre o que significa – hoje – ensinar Português.

No segundo capítulo – Estudo Empírico - debruçamo-nos sobre a natureza do estudo e os seus participantes, explicamos detalhadamente a forma como organizámos, tratámos e analisámos os dados recolhidos e justificamos as opções metodológicas.

No que concerne os resultados, efetuamos a análise da informação que recolhemos, por forma a dar resposta ao problema de investigação e aos objetivos formulados. A última parte reserva-se para as considerações finais. Apresentamos ainda as limitações do estudo e algumas possibilidades para futuras investigações – terceiro capítulo.

Capítulo I – Enquadramento e Fundamentação Teórica

1.1. Supervisão Pedagógica e Políticas Educativas

De que falamos exatamente quando nos referimos a “Supervisão Pedagógica” e a “Políticas Educativas”?

Da larga experiência empírica de muitos professores resulta a necessidade e a urgência em implementar e desenvolver mecanismos de supervisão pedagógica nas nossas escolas, conducentes à melhoria das (suas) práticas pedagógicas, concomitantemente com a melhoria do sucesso educativo dos nossos jovens, ou seja, das aprendizagens dos alunos.

A construção do currículo parte do pressuposto de que o mesmo se constitui como um projeto coletivo, no qual participam diversos agentes da sociedade, seguindo um determinado quadro teórico, cuja construção se insere numa dinâmica de conversação entre os diversos *stakeholders*, alicerçada num quadro político e cultural.

O quadro legal de competências que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário encontra-se plasmado num conjunto de normativos legais, de que destacamos os seguintes:

- i) Decreto-Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho (estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no DL n.º 115-A/98 de 4 de Maio; estabelece igualmente o regime de exercício de funções de coordenação das estruturas referidas, bem como de outras atividades de coordenação estabelecidas no Regulamento Interno (RI) da escola);
- ii) Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário);
- iii) Despacho-Normativo n.º 10-B/2018 de 6 de julho (estabelece as regras a que deve obedecer a Organização do Ano Letivo (OAL) nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Da análise que de seguida faremos destes normativos legais, interessa-nos, particularmente, centrarmo-nos no que diz respeito à implementação e desenvolvimento de práticas supervisivas nas escolas.

Começamos pelo **Decreto-Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho:**

- no seu art.º 2.º, no que às estruturas de orientação educativa diz respeito, ponto 2 alínea b), refere-se que compete às estruturas de orientação educativa “a organização, o

acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver em contexto de sala de aula”, não referindo, exatamente, os moldes em que os mesmos deverão ser desenvolvidos. A menção ao “contexto de sala de aula” não “obriga” a que o mesmo seja objeto de observação;

- no seu art.º 3.º, ponto 1, refere-se que “a articulação curricular deve promover a cooperação entre os docentes da escola, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos”. Uma vez mais, a “cooperação entre os docentes da escola” não é especificada, nem tão pouco clarificados os moldes em que a mesma deve ocorrer. O mesmo é dizer que não são apontados caminhos que conduzam a práticas supervisivas entre pares, seja do mesmo grupo disciplinar ou de grupos disciplinares diferentes;

- no seu art.º 4.º - competências dos departamentos curriculares – linha h) “Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto”, sem mencionar a forma de agilizar estes procedimentos;

- no seu art.º 5.º: papel do Coordenador de Departamento – ponto 2.º:

- alínea a) “Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular”. Não se assume um comprometimento que vise a observação de aulas e que da mesma possam decorrer, então, “a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes”;

- alínea f) “Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas”. Questionamos o facto de como será possível desenvolver “atividades de investigação” sem ir para o terreno, sem observar as “práticas educativas” e sem que a reflexão assente nas mesmas.

Atrevemo-nos a considerar que se trata de um normativo legal repleto de “boas intenções”, no entanto, verificamos a ausência de mecanismos que permitam, efetivamente, observar, analisar, refletir sobre a “matéria de facto”, i.e., tudo aquilo que se passa portas dentro de uma sala de aulas. Estamos-nos a referir, concretamente, às interações entre alunos e professor, às tarefas e atividades concebidas e desenvolvidas (de ensino, aprendizagem e avaliação), aos tempos e aos espaços da ação educativa, às metodologias, aos conteúdos, às competências e objetivos pré-definidos e alcançados. No fundo, a tudo o que numa sala de aula diga respeito ao ato de ensinar, ao ato de aprender, ao ato de avaliar e ainda à relação entre estes.

Seguidamente, debruçamos o nosso olhar sobre o **Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho**. Apenas e só no seu Capítulo IV – Organização Pedagógica – Secção I –

Estruturas de coordenação e supervisão – Artigo 42.º - encontramos referência à “supervisão pedagógica” como incumbência das “estruturas de coordenação educativa”. Trata-se, portanto, de uma responsabilidade atribuída à gestão intermédia nas escolas, aos coordenadores de departamento curricular, num patamar de execução que passa pela “articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional”, pela “organização, acompanhamento e avaliação”, pela “coordenação pedagógica” e ainda pela “avaliação de desempenho do pessoal docente”. De novo, uma “mão cheia de boas intenções” sem ir mais além, sem considerar toda esta multiplicidade de competências num quadro de desenvolvimento da organização escolar, preocupada com a qualidade do ensino e com as aprendizagens dos alunos, mas ignorando, quase por completo, a “sala de aula” (Fialho, 2016).

Da leitura atenta destes normativos legais infere-se um grau de liberdade de grande amplitude dado à gestão intermédia das escolas, sem especificar exatamente o modo como executar tarefas tão subjetivas e amplas como aquelas que atrás mencionámos “articulação e gestão”, “organização, acompanhamento e avaliação” e “coordenação”.

Por fim, analisamos o **Despacho-Normativo n.º 10-B/2018 de 6 de julho**. No seu art.º 6.º - Componente não letiva – ponto 7 – lê-se “no âmbito da autonomia pedagógica e organizativa das escolas, aquando da elaboração dos horários é tido em consideração o tempo necessário para a supervisão pedagógica (...)”. Explicitamente, este normativo legal aponta para a obrigatoriedade de as escolas porem em prática processos de supervisão pedagógica, em que nos horários dos docentes conste “horas” (tempo da componente não letiva) para esse efeito.

De sublinhar um aspeto comum entre os três normativos legais analisados e um outro que os diferencia. A tónica nas “aprendizagens dos alunos” e conseqüente melhoria das mesmas está presente em todos os documentos. Apenas o Despacho-Normativo n.º 10-B/2018 de 6 de julho destaca e equaciona, nos horários dos docentes, tempo e preocupação acrescida a dedicar às práticas supervisivas.

1.2. Quadro de Referência da Avaliação Externa de Escolas

O “Programa Nacional de Avaliação Externa das Escolas” (AEE) surgiu na sequência da publicação da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, e construiu-se numa

perspetiva “reflexiva, participada e de aperfeiçoamento contínuo” (IGEC, 2009, p. 5) das escolas, visando o desenvolvimento organizacional das mesmas, a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, dos seus resultados escolares (IGEC, 2009). A referida lei aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, incidindo, especificamente, nas orientações em matéria de autoavaliação e avaliação externa. Interessa-nos, especificamente, analisar, de uma forma geral, o papel da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) e o seu impacto nas escolas e, em particular, o 3.º ciclo de AEE do ensino não superior que ora se avizinha.

O trabalho de investigação que estamos a desenvolver insere-se num projeto de investigação do qual faz parte a Universidade de Évora, entre outros parceiros, com a designação “Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção” (MAEE) e é um estudo sobre o 3.º ciclo de Avaliação Externa de Escolas do ensino não superior, em Portugal cuja implementação teve início em 2018. Enquanto objeto de estudo, pretende-se analisar o 3º ciclo de AEE:

- i) explorando os mecanismos de mudança decorrentes da sua implementação, que se traduzem em impactos relacionados com as dimensões curricular, pedagógica e organizacional das escolas;
- ii) os mecanismos de mudança que criam efeitos na IGEC, num quadro de políticas nacionais e transnacionais.

Trata-se de um projeto que surgiu na continuidade de um outro projeto nacional sobre a Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior (AEEENS), financiado pela FCT (PTDC/CPE-CED/116674/2010) e implementado entre 2012 e 2015, cujos resultados apontam para um impacto moderado da AEE nas escolas em Portugal, através de efeitos de legitimação e procedimental, especialmente ligados à autoavaliação e à avaliação externa de aprendizagens. O projeto MAEE pretende, assim, atualizar e ampliar o estudo anterior (AEEENS), permitindo um maior foco de estudo nos mecanismos de mudança das práticas nas dimensões curriculares, pedagógica e organizacional das escolas e da Inspeção escolar, no âmbito da implementação do 3.º ciclo de AEE. A amplitude do projeto MAEE é social e academicamente relevante, sobretudo por considerar a perspetiva privilegiada da Inspeção escolar, e dos *stakeholders* essenciais às escolas, num contexto de um novo ciclo de AEE que ora se avizinha, relacionando a

Inspeção escolar e a AEE. O estudo de investigação (MAEE) segue as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) em Portugal e de agências internacionais.

De seguida, passaremos a analisar os quadros de referência da Avaliação Externa das Escolas, nos três ciclos de implementação do programa de AEE.

Decorrente do programa nacional de Avaliação Externa das Escolas (AEE), foi criado um Grupo de Trabalho para a avaliação das escolas, da responsabilidade da então Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, nos anos idos de 2006.

Tendo a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, dado corpo ao sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, na qual foram definidas orientações gerais para a autoavaliação das escolas e para a avaliação externa, apenas em 2006 se deu início àquele que seria o 1.º ciclo de AEE, prolongando-se até 2011. Seguiu-se-lhe um 2.º ciclo de AEE, de 2011 a 2017. O 3.º ciclo iniciou-se em 2018, e estender-se-á, muito provavelmente, por cinco a seis anos.

Por conseguinte, a melhoria das escolas foi assumida com particular relevância e, nesse pressuposto, todo o acompanhamento foi realizado como uma oportunidade de responsabilização das mesmas e não como uma sanção ou penalização. A administração educativa colocou-se ao lado das escolas, tentando encontrar as modalidades adequadas para que o acompanhamento se realizasse pelo total respeito pela missão de cada uma das escolas, interpelando-as tão somente em função do serviço público definido, no exercício da sua autonomia.

De modo a pôr em prática um programa de avaliação externa das escolas, abrangendo todo o território português continental, foram criados instrumentos de avaliação externa, previamente dados a conhecer às escolas e disponibilizados na página web da IGEC, com objetivos bem definidos, plasmados num determinado quadro de referência (QR). De salientar que todo este processo resultou, na sua base, no que à conceção e desenvolvimento do QR da avaliação externa diz respeito, de experiências nacionais e internacionais, designadamente, a “Avaliação Integrada”, desenvolvida pela IGEC entre 1999 e 2002, a metodologia proposta pela “*European Foundation for Quality Management*” (EFQM) e ainda a metodologia desenvolvida no projeto da Inspeção da Escócia “*How Good is Our School*”.

Porque os objetivos definidos para a AEE, e que se traduzem em cinco grandes linhas de ação, são, efetivamente, a bússola da mesma, aqui os transcrevemos, considerando que estes enformam os grandes desígnios também preconizados pela literatura científica, no que às práticas supervisivas em meio escolar dizem respeito:

- Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

(IGEC, 2009, p.7)

Importa agora centrarmo-nos nos **Quadros de Referência** dos três ciclos de Avaliação Externa das Escolas, já anteriormente mencionados. Atentemos no Quadro 1.

Quadro 1. Domínios dos Quadros de Referência dos 3 ciclos da AEE.

Domínios		
1.º ciclo (2006-2011)	2.º ciclo (2011-2017)	3.º ciclo (2018-?)
1. Resultados	1. Resultados	4. Resultados
2. Prestação do serviço educativo	2. Prestação do serviço educativo	3. Prestação do serviço educativo
3. Organização e gestão escolar	3. Liderança e gestão	2. Liderança e Gestão
4. Liderança		
5. Capacidade de auto-regulação e de melhoria da escola		1. Autoavaliação

Fonte: Elaboração própria a partir dos Quadros de Referência da AEE disponíveis no sítio web da IGEC.

Interessa-nos, particularmente neste trabalho, analisar um dos domínios comuns aos três ciclos de avaliação – Prestação do serviço educativo – e seus fatores/campos de análise (Quadro 2).

Quadro 2. Domínio Prestação do Serviço Educativo. Fatores e Campos de análise.

Domínio: Prestação do Serviço Educativo, Fatores³ e Campos de Análise⁴		
1.º ciclo (2006-2011)	2.º ciclo (2011-2017)	3.º ciclo (2018-?)
Articulação e sequencialidade	Planeamento e articulação	Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos

³ Designação usada no 1.º ciclo da AEE.

⁴ Designação usada no 2.º e 3.º ciclos da AEE.

Acompanhamento da prática letiva em sala de aula	Práticas de ensino	Oferta educativa e gestão escolar
Diferenciação e apoios	Monitorização e avaliação do Ensino e das aprendizagens	Ensino / Aprendizagem / Avaliação
Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem		Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva

Fonte: Elaboração própria a partir de IGEC, 2009, 2018b e 2019.

De entre os diversos fatores/campos de análise relativos aos três ciclos de AEE, interessa-nos, particularmente, centrar a nossa atenção no “Acompanhamento da prática letiva em sala de aula” – 1.º ciclo, “Práticas de ensino” – 2.º ciclo e “Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva” – 3.º ciclo, que, como vemos, convergem para o mesmo foco: a prática letiva.

Em seguida, analisamos os QR dos três ciclos de AEE, com maior detalhe, com vista a identificar pontos convergentes e pontos divergentes, relativamente ao aspeto que nos interessa estudar neste trabalho de investigação – a supervisão da prática letiva. Atentemos no Quadro 3. que se reporta ao Domínio – Prestação do serviço educativo.

Quadro 3. Domínio Prestação do Serviço Educativo dos três ciclos de AEE.

Ciclos da AEE	Domínio – PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO		
1.º	Fator: Acompanhamento da prática letiva em sala de aula		
	Questões	Referentes	Indicadores
	i) Existe um planeamento individual integrado no plano de gestão curricular do departamento e do conselho de turma?	- Planificações	- Coerência do planeamento da atividade letiva com as orientações do departamento
	ii) Como se realiza o acompanhamento e a supervisão interna da prática letiva dos professores?	- Mecanismos de acompanhamento e supervisão da prática letiva	- Monitorização e avaliação do planeamento individual; - Observação de aulas pelo coordenador e/ou pelo docente com competências delegadas; - Ações de acompanhamento para superação de dificuldades.
	iii) Como se realiza a articulação dos docentes?	- Articulação ao nível dos PCT	- Operacionalização de estratégias e procedimentos comuns, visando a resolução de problemas persistentes
2.º	Campos de Análise		
	Planeamento e articulação	Práticas de ensino	Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

	- Gestão articulada do currículo - Coerência entre ensino e avaliação - Trabalho cooperativo entre docentes	- Acompanhamento e supervisão da prática letiva	- Monitorização interna do desenvolvimento do currículo
	Campo de Análise	Referente	Indicadores
3.º	(4.) Planificação e acompanhamento das práticas educativas e letiva	- Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo	- Consistência das práticas por regulação por pares; - Formas de colaboração sistemática da atividade letiva; - Partilha de práticas científico-pedagógicas; - Reflexão (entre pares) sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas; - Contribuição da regulação por pares para a melhoria da prática letiva.

Fonte: Elaboração própria a partir de IGEC, 2009, 2018b e 2019.

No quadro acima apresentado, incluímos apenas alguns fatores, questões, campos de análise, referentes, e indicadores retirados dos QR dos três ciclos de AEE, do Domínio “Prestação do serviço educativo” e que se prendem com as questões da supervisão pedagógica, o nosso foco de investigação.

Da observação do Quadro 3 resulta a evidência de que em todos os ciclos de AEE as questões que se prendem com a supervisão pedagógica estão bem presentes e pressupõem um planeamento e desenvolvimento da prática letiva por parte dos docentes em articulação com os seus pares, no seio dos departamentos curriculares e dos conselhos de turma. As três questões colocadas no QR do 1.º ciclo confirmam aquilo que acabamos de referir.

O QR do 2.º ciclo de AEE dá continuidade à necessidade da existência de uma “Gestão articulada do currículo” e ao “Acompanhamento e supervisão da prática letiva” e o QR do 3.º ciclo reitera o desiderato da existência nas escolas de “Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo”. Os “Indicadores” deste último ciclo materializam explicitamente formas conducentes à necessidade urgente do “trabalho colaborativo” com vista à melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Esta necessidade imperiosa é bem evidente em “consistência das práticas”, “colaboração sistemática” e “regulação por pares”.

Na sequência da informação e análise do Quadro 3., retomamos apenas e só os dados relativos ao QR do terceiro ciclo, alargando um pouco o nosso campo de visão em relação ao mesmo. Assim, apresentamos, nos quadros seguintes, a operacionalização do domínio da prestação do serviço educativo, em campos de análise (Quadro 4), que por

sua vez se desdobram em referentes (Quadro 5) e, por fim, os indicadores correspondentes ao referente “Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo” (Quadro 6).

Quadro 4. Campos de análise do domínio prestação do serviço educativo (3.º ciclo da AEE).

Domínio “Prestação do Serviço Educativo”			
Campos de Análise			
1. Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos jovens;	2. Oferta educativa e gestão escolar;	3. Ensino / Aprendizagem / Avaliação;	4. Planificação e Acompanhamento das práticas educativas e letivas.

Fonte: Elaboração própria a partir de IGEC, 2019.

Quadro 5. Indicadores do campo de análise planificação e acompanhamento das práticas educativas letivas.

Campo de análise: 4 Planificação e Acompanhamento das práticas educativas letivas.		
Referentes		
1.º Mecanismos de autorregulação.	2.º Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo (este campo de análise é explicitado através de cinco indicadores).	3.º Mecanismos de regulação pelas lideranças.

Fonte: Elaboração própria a partir de IGEC, 2019.

Quadro 6. Indicadores do referente “mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo”

Referente: 2. Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo				
Indicadores				
i) Consistência das práticas de regulação por pares;	ii) Formas de colaboração sistemática nos diferentes níveis da planificação e desenvolvimento da atividade letiva;	iii) Partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes;	iv) Reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas;	v) Contribuição da regulação por pares para a melhoria da prática letiva.

Fonte: Elaboração própria a partir de IGEC, 2019.

Sintetizando, o último QR (do terceiro ciclo) apresenta-nos uma visão integrada e articulada da prática da atividade letiva, rejeitando liminarmente uma visão individualista e fechada da mesma. De salientar que este QR aponta para uma novidade no que diz respeito à metodologia de trabalho da AEE e que seria expectável, considerando que os relatórios da IGEC já tinham dado conta das dificuldades de muitas escolas implementarem práticas supervisivas entre pares – Observação da prática educativa e letiva. Na linha de tudo aquilo que expusemos, saudamos naturalmente esta medida.

Duas notas finais ainda a salientar sobre o QR do terceiro ciclo, no que concerne o domínio “Prestação do Serviço Educativo”, no campo de análise “Planificação e Acompanhamento das práticas educativas letivas”, no referente “Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo” e nos seus cinco indicadores, o trabalho colaborativo entre pares sistemático presente em todos os momentos da prática letiva, que podemos resumir deste modo: o antes, o durante e o depois. Uma segunda nota para destacar a relevância acrescida dada a toda a preparação que envolve o trabalho letivo, entre pares, de carácter informal e eminentemente colaborativo.

Interessante verificar que no QR do primeiro ciclo de AEE se fala em “coordenação pedagógica e trabalho cooperativo” (IGEC, 2009, p. 23) e em “observação de aulas” apenas e só pelos coordenadores de departamento (idem, p. 25). Neste terceiro ciclo de AEE, fala-se reiteradamente de “trabalho colaborativo” e de “Contribuição da regulação por pares para a melhoria da prática letiva” (IGEC, 2019, p. 6), e assumem-se as práticas letivas supervisivas não só pelos coordenadores, mas também pelos pares, sendo que a própria equipa de avaliação externa fará observação da prática letiva em sala de aula (IGEC, 2019, p. 1), no âmbito do 3.º ciclo da AEE. Eis aqui a mudança significativa de que falávamos há pouco, na transição dos dois ciclos já ocorridos para um terceiro ciclo que está a iniciar-se.

Para terminar este tópico “Quadro de Referência da AEE”, resta-nos ir ao encontro dos dois relatórios finais dos dois primeiros ciclos de avaliação, que dizem respeito ao desenvolvimento do 1.º (IGEC, 2009) e 2.º ciclos de AEE (IGEC, 2018b). Debruçar-nos-emos com maior incidência sobre este último. Quanto ao primeiro, o mesmo assume um carácter descritivo, em função de todo o trabalho realizado pela equipa de Inspectores da IGEC, entre 2005-2006 e 2010-2011, num universo de 1131 escolas. O domínio da “Prestação do Serviço Educativo” é apontado como um dos pontos fracos (IGEC, 2011a, p. 27) e o mesmo obteve, na distribuição das asserções relativas a pontos fracos por Domínios (2006-2011) – “o valor mais elevado de asserções (entre 30% e 35%)”.

Ainda conforme o relatório relativo ao 1.º ciclo de AEE,

no domínio *Prestação do serviço educativo*, destaca-se a diferença constante entre os dois primeiros fatores - *Articulação e sequencialidade* e *Acompanhamento da prática letiva*, com valores mais elevados de pontos fracos, e os restantes dois fatores, onde se verifica um predomínio claro dos pontos fortes. O fator *Acompanhamento da prática letiva em sala de aula* teve pouco significado em termos de pontos fortes, registando somente 5% das asserções ao longo de todo o ciclo. (IGEC, 2011a, p. 29)

Mais ainda, este “Acompanhamento da prática letiva em sala de aula” pressupunha a “Observação de aulas pelo coordenador e/ou pelo docente com competências delegadas” (IGEC, 2009, p. 25). Como veremos mais à frente, haverá alterações significativas em relação a esta situação. Ressalvamos, no entanto, a assunção por parte da IGEC, da centralidade do espaço da sala de aula na vida da escola.

Neste relatório final do primeiro ciclo de AEE (IGEC, 2011a, p.19), e de acordo com os dados da avaliação do domínio Prestação do Serviço Educativo e respetivos fatores – este é o domínio que “apresenta a maior percentagem de escolas avaliadas com a classificação de Bom (67,6%)”. No entanto, “o fator *Acompanhamento da prática letiva em sala de aula* apresenta a distribuição de classificações mais contrastante relativamente ao domínio, ao congregar mais de metade das escolas com classificação de *Suficiente* (59%), apenas 2,6% de escolas classificadas com *Muito Bom* e ainda 1,6% de escolas com avaliação de *Insuficiente*.” (IGEC, 2011a, p.19). Daqui se infere, uma vez mais, a extrema relevância dada à “sala de aula” e a tudo quanto acontece no seu seio, dando abertura, luz e transparência à tão falada por tantos “black box” (Black & Wiliam, 2001) e onde tão poucos podem entrar e observar.

O Grupo de Trabalho, autor do referido relatório, realçou alguns aspetos que entendeu deverem merecer particular atenção na definição do futuro (que, neste caso, é o segundo) ciclo de Avaliação Externa das Escolas, que em seguida, transcrevemos:

Não se prevê a observação direta pelos avaliadores externos das práticas na sala de aula porque se entende que esta é uma função essencial das instâncias de direção e de coordenação pedagógica da escola, embora se trate de uma prática ainda pouco enraizada nas nossas escolas. A promoção desta prática deverá ser incentivada através de outros instrumentos que não os da AEE. (IGEC, 2011a, p. 66)

Daqui se infere o reconhecimento da relevância da observação da prática letiva, tendo este aspeto sido focado por todos os relatórios de AEE da IGEC. No entanto, como vemos, trata-se de uma “prática ainda pouco enraizada nas nossas escolas”. De salientar que, os relatórios da IGEC a apresentarem como “função da escola” significa que atribuem valor acrescido.

Como já vimos anteriormente, no QR do 3.º ciclo de AEE, a IGEC, no âmbito da *Metodologia de Trabalho*, chamou também a si esta incumbência (IGEC, 2019, p. 1), seguramente para incentivar as escolas a fazê-lo de forma articulada e sistemática. A ideia

de que somos nós professores que fazemos a diferença, ou seja, o maior impacto nas aprendizagens dos nossos alunos estás nas nossas mãos, na nossa metodologia, nas nossas opções, nas relações que estabelecemos com os nossos alunos, no fundo, na nossa ação. Encontramos num universo alargado de produções científicas aquilo que temos vindo a aprender com a nossa experiência empírica de mais três décadas e das quais destacamos a seguinte: “As *organizações internacionais* indicam que as variáveis de escola com mais impacto nas aprendizagens dos alunos são a qualidade dos professores e as práticas de sala de aula” (IGEC, 2011a, p. 63).

Justapondo estes dados com a informação constante no relatório relativo ao 2.º ciclo de AEE (IGEC, 2018b), são apresentadas logo no início, no “Sumário” (p. 3), as “áreas a melhorar” nos três domínios da AEE, destacando-se, no seio da “Prestação do serviço educativo”, como “área crítica” na generalidade das escolas, “o acompanhamento e a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula” (IGEC, 2018b, p. 50). Os próprios avaliadores da IGEC identificaram como “aspetos a melhorar” em todo o processo de AEE, a “introdução da observação da prática letiva”. Por conseguinte, este aspeto converge com a informação apresentada neste relatório do 2.º ciclo de AEE, em que são apresentadas as áreas de melhoria das escolas avaliadas, tendo no topo das mesmas, com 239 asserções, o “Acompanhamento e supervisão da prática letiva” que se materializa na

observação da prática letiva em contexto de sala de aula, com carácter sistemático e intencional, tendo em vista a reflexão, a partilha de saberes e experiências, o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados dos alunos. (IGEC, 2018b, p.26)

Uma vez mais, é reforçada a necessidade e a urgência no “trabalho colaborativo entre os docentes, quer ao nível do planeamento, quer da partilha de práticas pedagógicas e da reflexão sobre a eficácia das mesmas, para reforçar a articulação e a sequencialidade curriculares” (IGEC, 2018b, p. 28). Quanto aos *Aspetos a melhorar no modelo de Avaliação Externa das Escolas* (IGEC, 2018b, p. 48), destacamos e saudamos a *Introdução da observação da prática letiva em contexto de sala de aula* (pelos Inspectores da IGEC).

Por fim e ainda no âmbito do relatório do 2.º ciclo de AEE (IGEC, 2018b), são apresentadas um conjunto de vinte propostas, resultantes de um trabalho de reflexão sobre a AEE, de um grupo de onze inspetores, apoiado no conhecimento adquirido pela sua experiência, pelas melhores práticas internacionais e ainda tendo em consideração as

recomendações do CNE e da OCDE, os estudos da rede *Eurydice*, entre outros. Estas propostas, que incorporam um conjunto de intenções a implementar num futuro próximo (no âmbito do 3.º ciclo de AEE), são na nossa opinião da maior relevância para a consciencialização das escolas para um longo caminho que ainda há a percorrer, no que concerne a questões que se prendem diretamente com a “prática letiva”, não só as opções de gestão dos *curricula*, como também as questões que se prendem com a realização de juízos avaliativos e com as metodologias utilizadas na qualidade das aprendizagens e do ensino.

Dessas vinte propostas, destacamos a n.º 8 “Introduzir a observação da prática letiva enquanto metodologia de trabalho, com recurso a instrumentos do conhecimento prévio das escolas avaliadas, visando a transparência do processo”. Esta proposta vem justamente ao encontro do plasmado nos documentos constantes no portal da IGEC relativos ao 3.º ciclo de AEE – “Âmbito, princípios e objetivos” (IGEC, 2019):

- Princípios: “Promoção da supervisão das práticas pedagógicas, **nomeadamente em sala de aula** e de atividades pelas escolas” (destacado nosso) (p. 2);

- Metodologia: “A metodologia de trabalho da Avaliação Externa das Escolas assenta (entre outras tarefas) em: (...) Observação da prática educativa e letiva” (p. 1).

Em suma, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência, a quem foi atribuída a incumbência de realizar a avaliação externa das escolas, tendo já concluído dois ciclos de avaliação externa, assume para o 3.º ciclo de AEE a introdução da “observação da prática letiva enquanto metodologia de trabalho, com recurso a instrumentos do conhecimento prévio das escolas avaliadas, visando a transparência do processo” (IGEC, 2019, p.55). O assumir esta responsabilidade acrescida vem justamente ao encontro dos constrangimentos identificados nos dois primeiros ciclos de avaliação externa já identificados neste trabalho.

Sintetizando, relativamente aos dados que atrás mencionámos e que constam dos relatórios da IGEC, no âmbito do 1.º e 2.º ciclos de AEE, foram detetados como fatores que carecem de melhoria, entre outros, no domínio “Prestação do serviço educativo” a “observação da prática letiva em sala de aula”, daí que o Grupo de Trabalho responsável pela proposta do 3.º ciclo da AEE tenha tido particular preocupação em ir ao encontro de soluções para os constrangimentos anteriormente detetados e que figuram nos relatórios atrás mencionados e que passam objetivamente pela “observação direta da prática letiva”. Saudamos, de forma particular, esta intenção da IGEC para o próximo ciclo de AEE, e que há muito aguardamos com expectativa nas nossas escolas.

Verificamos que ao 3.º ciclo da AEE vão repousar um conjunto de preocupações, emergentes da experiência dos ciclos anteriores e que passam, segundo a opinião de alguns investigadores

pela valorização explícita da finalidade formativa da avaliação, a definição de critérios de avaliação e monitorização da sua aplicabilidade, a construção de matrizes e instrumentos de avaliação comuns, análise comparada de resultados e redefinição de estratégias em função destes; da articulação entre docentes, coordenação pedagógica e trabalho colaborativo entre estes; e do acompanhamento e supervisão da prática letiva (coerência, monitorização e avaliação do planeamento da atividade letiva; observação de aulas; ações de acompanhamento para superação de eventuais dificuldades. (Fialho, Saragoça, Correia, Gomes & Silvestre, 2020, p. 93).

Para concluir esta parte do nosso trabalho, deixamos um pequeno apontamento sobre algumas conclusões constantes no Relatório da IGEC (2018a) “Acompanhamento da Ação Educativa” e que vão ao encontro da nossa experiência empírica:

Os ganhos apontados nos relatórios finais centram-se, de um modo geral, na mobilização dos docentes para a observação de aulas entre pares, como estratégia privilegiada de desenvolvimento profissional, na apropriação de estratégias/metodologias de trabalho que se revelaram eficazes na sequência da mencionada observação, na reflexão e análise, em sede das estruturas de coordenação e supervisão, das experiências e resultados da observação de aulas, bem como no reforço do trabalho colaborativo. (IGEC, 2018a, p. 16)

1.3. Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional

De que falamos exatamente quando falamos de supervisão pedagógica? É extensa a produção científica no âmbito da supervisão pedagógica e o conceito tem evoluído ao longo dos tempos, assumindo-se, na atualidade, como “um fator importante de inovação e, conseqüentemente, de mudança (...) que inova no contexto escolar, produzindo pequenas mudanças que, sendo praticamente invisíveis num curto período de tempo, por exemplo, num ano letivo – acabam por ser visíveis em períodos mais alongados” (Trindade, 2007).

Contudo, nem sempre foi esta a perspetiva da comunidade científica e, recuando umas décadas no tempo, damos conta justamente de uma outra dimensão da supervisão pedagógica numa lógica de “inspeção, “controlo” e até “autoritarismo (Fialho,

2016). Por conseguinte, e a partir dos anos noventa do século passado, emergem novos significados, e, de acordo com Glickmam (1995, citado em Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 23), é função da escola a promoção do “ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação”.

Voltemos à atualidade e centremos agora a nossa atenção nos normativos legais e demais documentos de referência, no que diz respeito à prática docente, ao trabalho colaborativo entre professores e ainda ao acompanhamento e supervisão da prática letiva. Todos eles convocam uma responsabilidade acrescida por parte das escolas e a plena assunção do papel transformador que a supervisão pedagógica assume no desenvolvimento profissional dos professores e, sobretudo, das suas práticas pedagógicas.

Ainda muito recentemente, foram publicados dois Decretos-Lei (54 e 55/2018, de 6 de Julho) que colocam um desafio muito claro às escolas (e às famílias) de se assumirem como verdadeiros agentes de mudança, de inovação e de transformação das escolas, atribuindo às mesmas uma “maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as *Aprendizagens Essenciais*” (Decreto-Lei 55/2008, de 6 de julho, p. 2929).

Estabelecendo uma visão da escola e para a escola, do “Perfil dos Alunos para o séc. XXI” (Ministério da Educação, 2017) resulta a definição de um conjunto de princípios e valores, que se constituem como verdadeiros alicerces para o trabalho a desenvolver nas escolas, em todas as áreas disciplinares, nos quais repousam dez competências-chave, determinantes, a desenvolver nos alunos “numa perspetiva de construção coletiva que lhes permitirá apropriarem-se da vida, nas dimensões do belo, da verdade, do bem, do justo e do sustentável, no final de doze anos de escolaridade obrigatória”(idem, p.12).

Acresce ainda o inegável contributo da IGEC na dinâmica das escolas, no que concerne o seu programa de avaliação externa das mesmas. “O trabalho cooperativo entre docentes e o acompanhamento e supervisão da prática letiva são referentes que constam do quadro de referência” (Fialho, 2016).

Encontramos ainda múltiplas referências, no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário (adiante ECD), especificamente no seu artigo 10.º, “Deveres Gerais” (dos docentes), a um compromisso por parte dos professores que se pretende alicerçado em aspetos fulcrais e de que as

seguintes formas verbais são bons exemplos: “Colaborar”, “Promover”, “Partilhar” e “Refletir”. Antevemos, pois, um novo paradigma para aquilo que no séc. XXI se entende por supervisão pedagógica.

Finalmente, e não menos importante, Alarcão e Tavares (2003) perspetivam “o supervisor como uma pessoa, um adulto, em presença de outra pessoa, um outro adulto. Alguém que tem como missão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor, mas que não vai fazê-lo como se este fosse um aluno (...) (n’) um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional” (p. 43).

Com vista a dar resposta à delimitação do significado/conceito de supervisão e sua abrangência, e a sua relação com desenvolvimento profissional na área da educação, Gaspar (2019) coloca quatro grandes questões que estão na base desta problemática “**O que significa supervisão? Quais são os seus fundamentos? Qual é o seu foco de ação? Que enquadramento funcional exige?**” (p. 14). De seguida, tentaremos encontrar algumas respostas para as mesmas.

Que relação existe entre supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional? A construção de processos de desenvolvimento profissional implica uma ação de profunda comunhão e empenhamento dos docentes envolvidos e o seu enquadramento num adequado processo supervisivo e colaborativo no seio dos pares (Alarcão & Roldão, 2008), e que varia de acordo com os momentos dos diversos percursos profissionais, as experiências e saberes adquiridos, e que se desenvolve ao longo de toda a vida docente/profissional. Por conseguinte, um processo de desenvolvimento profissional implica uma orientação para a melhoria do desempenho docente e concretiza-se através de processos formativos-supervisivos (Alarcão & Roldão, 2008).

O desenvolvimento profissional dos professores, e a correlação direta com práticas supervisivas entre pares, tem-se revelado absolutamente necessário, dadas as múltiplas mudanças não só no currículo, como nas metodologias e abordagens de ensino e ainda nas condições de trabalho, e é na perspetiva de Day, “o processo através do qual os docentes, sozinhos e em conjunto com os outros, reveem e valorizam o seu papel como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida” (2001, p. 39).

Considerando que vivemos num momento de viragem na educação, importa pois refletir sobre a nossa prática pedagógica e o impacto da mesma nas aprendizagens dos nossos alunos. São múltiplos os sinais de que é urgente a mudança, uma mudança de

práticas, de mentalidades, de metodologias, que conduza à melhoria das aprendizagens dos nossos alunos, não só em termos das diferentes áreas do conhecimento, mas, e sobretudo, no cruzamento dos diversos “saberes” em articulação com o desenvolvimento de competências para o exercício de uma cidadania mais participativa, mais justa, mais responsável e, seguramente, mais informada.

Um dos caminhos a trilhar, segundo muitos investigadores, com vista à melhoria contínua da prestação do serviço educativo, passa, obrigatoriamente, pela implementação e desenvolvimento de processos de supervisão pedagógica entre pares. Assim sendo, encaramos a supervisão pedagógica como uma ferramenta pedagógica determinante, que envolve uma abordagem reflexiva e dialogante entre todos os atores educativos em geral e os professores em particular, com vista à assunção plena de uma escola-aprendente, na senda de Senge (1990), em que, assumidamente, as “instituições aprendentes” são aquelas em que todos os seus agentes e o próprio currículo interagem de uma forma ativa e inovadora enquanto realidades vivas em desenvolvimento. No fundo, a questão que aqui levantamos, e que a nós docentes diz respeito diretamente, é a ideia de que TODOS aprendemos e não apenas os nossos alunos.

Tomemos agora em consideração, e na sequência do que atrás expusemos, algumas questões que se prendem com os propósitos deste trabalho de investigação:

O que é que se deve ensinar aos alunos? Como ensinar? Como saber se aprenderam? Como adaptar-se a cada um? É com base nesse propósito que se elabora um *curriculum* básico comum que será, posteriormente, adaptado pelas diversas instituições de acordo com as características, exigências e necessidades específicas dos alunos e alunas. Definem-se conteúdos, elegem-se métodos, realizam-se avaliações, estabelecem-se normas de funcionamento, tudo em prol da aprendizagem dos alunos. (Guerra, 2001)

A escola é, portanto, uma instituição que ensina, embora deva ser igualmente uma organização que aprende. Muito se fala do currículo da escola, ou seja, aquilo que os alunos devem aprender, a forma como devem aprender e como se deve proceder à avaliação das suas aprendizagens. Porém, nem sempre se pensa num currículo para a escola, a saber: o que é que a escola tem de aprender e porquê, como pode concretizar esse desígnio, quais os obstáculos encontrados para que essa aprendizagem seja real e como comprovar se essa realização é efetiva e, sobretudo, entusiástica (Guerra, 2001).

Da experiência empírica de mais de três décadas da autora deste trabalho de

investigação, em escolas do ensino público, resulta a participação em centenas de conselhos de turma, nos quais se identificaram os fatores determinantes nas dificuldades dos alunos, ou seja, do seu insucesso escolar, a saber: i) a falta de estudo dos alunos; ii) a falta de “bases” dos alunos; e iii) as famílias (supostamente) “desestruturadas”. Ou seja, parece que o problema reside apenas e só nos alunos e nas suas famílias/contextos. E os professores? Os professores ensinam. Ponto final.

Desta apreciação que perdurou anos a fio, e ainda perdura em muitos conselhos de turma, resulta uma análise da qual está ausente o fator fundamental e determinante no sucesso do aluno: o professor.

As organizações internacionais indicam que as variáveis de escola com mais impacto nas aprendizagens dos alunos são a qualidade dos professores e as práticas de sala de aula e sinalizam como escolas de qualidade aquelas em que as lideranças se preocupam com os princípios de igualdade e inclusão, que promovem a interculturalidade, a cidadania, a valorização moral e ética; aquelas em que a gestão é transparente e justa na execução das suas decisões; aquelas que se articulam com as medidas de política educativa a nível autárquico, buscando a participação qualificada das famílias e de outros agentes externos; aquelas que têm como finalidades principais a melhoria das aprendizagens e a prevenção do abandono, para o que definem metas de desenvolvimento e usam a informação estatística para monitorizar o progresso e adequar a ação. (Relatório final IGE, 2015, p. 10)

Em suma, e na senda de Alarcão (2010, p. 14), “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”, melhor dizendo “a supervisão pretende o aperfeiçoamento da função do professor, de modo a que atinja a excelência do ensino” (Gaspar, 2019, p. 38).

Finalmente, indo ao encontro das respostas para as questões atrás colocadas por Gaspar (2019), sintetizamos no Quadro 7, os aspetos estruturantes da supervisão pedagógica: significado, fundamentos, foco e enquadramento. Dentro das categorias, colocámos o cenário “Clínico” em destaque pelo facto de o mesmo se revelar adequado à maior parte dos contextos de supervisão, como adiante veremos. Por outro lado, ocultámos a cinzento os restantes cenários, pelo facto de aquele ser o modelo do qual este estudo se ocupa de forma particular, pelo que também apenas e só incluímos o mesmo no “âmbito significativo”.

Quadro 7. Categorias e âmbito do significado de supervisão

Autores	Categorias	Âmbito e Significação
Sergiovanni e Starrat (2007)	Fundamentos	- Ensinar e aprender - Currículo, como objeto de avaliação - Desenvolvimento da liderança no professor
Glickman <i>et al.</i> (2010)	Paradigmas	- Convencional - Colegial
Daresh (2006)	Perspetivas	- Inspeção - Atividade científica - Relações humanas - Desenvolvimento pessoal
Alarcão (1999, in Santos <i>et al.</i> , 2008)	Focos	- Formativo - Operativo - Investigativo - Consultivo
Rangel (2001)	Campos de Ação	- Pedagógico - Administrativo - Inspetivo (ou de Inspeção)
Alarcão e Tavares (2003)	Cenários - Imitação artesanal - Aprendizagem por descoberta guiada - Behaviorista/Comportamentalista - Clínico - Psicopedagógico - Pessoalista (Personalista) - Reflexivo - Ecológico - Dialógico	- Contexto de formação contínua, não hierarquizada, informal, formativa - Ciclo da supervisão clínica (3 fases): planificar, interagir, analisar, refletir, avaliar - Espírito colaborativo entre professor e supervisor - Observação “em espelho” - Aperfeiçoamento da prática docente - Observação e análise de situações reais - Relação de trabalho entre supervisor e professor isenta de tensões, empática, baseada numa confiança sólida e fiável - Desenvolvimento pessoal e profissional

Adaptado de Gaspar, Seabra & Neves (2012); Gaspar et al. (2019) (destaques nossos)

Da análise do Quadro 7, encontramos na coluna “Âmbito e Significação” as ideias-chave da supervisão pedagógica e que sintetizamos nos dois parágrafos seguintes.

Do ponto de vista da implementação, o dispositivo de supervisão pedagógica permite-nos aprofundar a reflexão sobre as nossas práticas profissionais e as dos outros, reforçar a necessidade da colegialidade e o questionamento sobre metodologias, materiais e práticas de ensino entre pares, reforçar a intencionalidade, com o intuito de valorizar e discriminar a qualidade e a diversidade das aprendizagens dos nossos alunos. Permite também a convergência para a construção de um referencial de aprendizagens significativas dos alunos, com base no currículo, entre os vários ciclos de escolaridade do ensino básico e secundário. Estamos a falar de supervisão pedagógica horizontal, colegial, formativa com vista ao desenvolvimento profissional.

Subjacente à supervisão, persiste, como atrás referimos, um reforço da

intencionalidade das práticas em detrimento da discricionariedade gerada pelas rotinas do quotidiano, demasiadas vezes solitárias e centradas no professor. A supervisão pedagógica é uma poderosa ferramenta porquanto geradora do desenvolvimento profissional e científico dos docentes, que exercem a sua profissão, não raras vezes, num contexto que socialmente lhes é adverso e desmotivante (Viegas, 2018). Roldão afirma que, por vezes, a experiência da “abertura da aula de um professor ao escrutínio de outros seus pares permanece um foco de resistência poderoso, mesmo quando não associada a avaliação” (Roldão, 2012, citada por Viegas, 2018, p. 10). No entanto, há inúmeros exemplos de sucesso de supervisão pedagógica entre pares por esse país fora, de que já, anteriormente, demos bons exemplos neste trabalho de investigação. Os quatro ciclos de supervisão que resultaram deste estudo comprovam as mudanças que se vão sentindo nas nossas escolas e que emergem da necessidade e urgência sentida por muitos de nós em participar e desenvolver projetos de supervisão entre pares, de carácter informal, colegialmente, de natureza colaborativa, com vista ao desenvolvimento e crescimento profissional.

1.3.1. Modelos de Supervisão Pedagógica

Mais do que uma análise diacrónica do conceito de supervisão pedagógica e dos diversos modelos delineados que suportam a mesma, interessa-nos particularmente neste estudo a análise dos mesmos numa abordagem sincrónica, ou seja, numa perspetiva do presente. Interessa-nos também uma abordagem dos desafios que se nos colocam na atualidade com vista ao desenvolvimento profissional docente.

A combinação e a proporção dos componentes de base dos múltiplos modelos existentes, e que encontramos na extensa literatura da especialidade, são aspetos relevantes da caracterização de cada um deles (Correia & Seabra, 2014), sendo que todos são válidos porquanto são sustentados em determinados quadros de referência, focados em determinados contextos e com objetivos específicos. A opção por um único modelo pode pôr em risco a reflexão que se pretende seja aprofundada e tenha impacto nas práticas letivas, de modo que urge a necessidade de encarar cada um dos diversos modelos nas suas características específicas, na sua individualidade, e, paralelamente, encarando-os a todos na sua globalidade e na sua totalidade (Mesquita & Roldão, 2017).

Alarcão e Tavares (2003) também salientam o facto de todos os modelos de supervisão pedagógica serem predominantemente virtuais, ou seja, teóricos, possíveis, e

por isso não devemos entendê-los como estanques ou até mesmo excluindo-se mutuamente, uma vez que podem e devem coexistir em simultâneo, dependendo do enfoque em vista, dos contextos e dos objetivos definidos.

De que falamos exatamente quando nos referimos a modelo, no contexto da supervisão pedagógica? Tracy (1998) aponta três definições: i) é uma abstração e desenvolve-se a partir da observação da prática (pedagógica) e identifica as tendências explicativas de uma determinada realidade; ii) é uma lente conceptual ou estrutura interpretativa, que organiza uma realidade identificando as características e os conceitos envolvidos; e iii) é uma estrutura organizativa (de práticas pedagógicas) em que se realçam os seus traços básicos. Mais acrescenta que os modelos se podem constituir como exemplos ou preditores, no sentido em que fixam protótipos de assunções e comportamentos e ainda podem permitir a antecipação dos potenciais resultados de uma determinada prática (Correia & Seabra, 2014).

De salientar que as diversas conceções de modelos de supervisão espelham conceptualizações baseadas no trabalho empírico ou experienciado, no terreno, concomitantemente, resultam de projeções teóricas que emanam da mesma. Assim sendo, existe uma correlação direta entre teoria e *praxis*, em que são veiculadas visões do mundo, isto é, interpretações da supervisão pedagógica em contextos específicos.

Delineado o conceito, passemos às suas bases teóricas. Segundo Correia e Seabra (2014), existe uma grande multiplicidade de itens utilizados para descrever os modelos de supervisão pedagógica, fruto das crenças, convicções, valores e atitudes dos envolvidos, como também dos enfoques selecionados e dos contextos em causa, e ainda dos objetivos do seu estudo. Encontramos em Tracy (1998, citado por Correia & Seabra, 2014) as bases teóricas que enformam os modelos, a saber: i) os objetivos definidos; ii) os pressupostos teóricos; iii) os princípios subjacentes (*idem*). Estas bases teóricas assentam em pressupostos de natureza psicológica, sociológica, pedagógica e filosófica e repousam em princípios que se prendem com i) o controlo do processo de supervisão (que vai da organização e controlo pelo supervisor ao controlo pelo supervisionado); ii) o âmbito da supervisão (com foco no ato de ensinar e no ato de aprender, com todos os aspetos que se prendem com os mesmos); e ainda com iii) o conceito de ensino (nas palavras das autoras, com “matiz de arte ou de ciência”, a que nós acrescentaríamos, ou com matiz de arte e ciência).

Assumindo todos os modelos de supervisão pedagógica o papel de supervisor e o de supervisionado, Mesquita e Roldão (2017) consideram que em todos eles podemos

encontrar pressupostos atinentes a cada um destes atores. Assim sendo, quanto aos supervisores, a saber: i) a manutenção de uma aliança de trabalho; ii) a observação e a avaliação; iii) o apoio; iv) o fornecimento de feedback construtivo; v) a instrução, a modelagem e a tutoria; e vi) um problema mútuo a resolver. Relativamente aos supervisionados, os pressupostos prendem-se com: i) a compreensão das tarefas, das finalidades, das funções e ainda dos limites do ato supervisivo; ii) manutenção de uma aliança de trabalho; iii) a preparação adequada para as sessões de supervisão; iv) a abertura à mudança em função do *feedback* do supervisor; e, por último, v) a tomada de decisões assertivas, com o dever de assegurar a iniciativa na discussão, reflexão e aplicação de ideias inovadoras para a sua ação, a sua prática letiva.

A definição e configuração de cada um dos inúmeros modelos de supervisão resulta da combinação e da proporção dos componentes de base de cada um deles, e são, reforçamos esta ideia, numerosos os modelos que encontrámos na literatura da especialidade, e com diversas variantes.

Retomamos a questão do delineamento de objetivos na conceção dos modelos de supervisão e encontramos, na linha de Alarcão e Tavares (2003), Sullivan e Glanz (2000) e Tracy (1998, citados por Correia & Seabra, 2014), três grandes objetivos: i) melhorar o desempenho dos docentes em todos os domínios da sua profissão, de modo a ampliar as aprendizagens dos alunos; ii) desenvolver o potencial de aprendizagem dos professores, incentivando o seu desenvolvimento profissional; iii) promover a capacidade de aprendizagem colaborativa, individual e coletivamente, formando comunidades de aprendizagem e fomentando, assim, o crescimento organizacional.

Revemo-nos nos autores atrás citados na conceção que fazem de um “quadro de supervisão democrática” que valoriza não só a reflexão, a inter-relação capaz de criar, gerir e partilhar conhecimento, em prol da aprendizagem colaborativa e do desenvolvimento de mecanismos de autossupervisão e autoaprendizagem, a que nós acrescentaríamos, e sobretudo, mecanismos de supervisão interpares, informal, colegial, horizontal, de profundo comprometimento, de total abertura ao olhar do outro, à perspetiva do outro e, fundamentalmente, ao desenvolvimento profissional com vista à melhoria de práticas letivas, das aprendizagens dos alunos, no fundo, à melhoria de toda a organização escolar.

De seguida, sustentamo-nos em Alarcão e Tavares (2003), Fialho (2016), Mesquita e Roldão (2017), Trindade (2007), Reis (2011) e ainda Vieira e Moreira (2011), para traçarmos um esboço e tipificar cada um dos modelos de supervisão pedagógica,

abordagens, cenários ou tipos de orientação, de acordo com a terminologia de diversos autores. Considerando que todas estas designações são equivalentes, doravante utilizaremos a primeira. Ocupar-nos-emos com maior detalhe, posteriormente, sobre o modelo de supervisão clínica.

Como já vimos anteriormente, os diversos modelos de supervisão enquadram modos de operacionalizar a supervisão de acordo com diferentes perspetivas sobre o ensino, a aprendizagem, os atores envolvidos e os contextos. Apresentamos, de seguida, um quadro que ilustra as características principais de cada um dos modelos, para, num momento posterior, concentrarmos a nossa atenção no modelo clínico de supervisão (Quadro 8).

Quadro 8. Modelos de Supervisão Pedagógica

Modelos	Principais Características
Imitação Artesanal ⁵	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisor, o orientador, o mestre, como modelo a seguir; - Autoridade absoluta do “mestre” e imutabilidade do saber; - Assunção de um papel passivo do supervisionado, o aprendiz; - Aprendizagem pela imitação do “professor-modelo”. - Conceção do ensino como transmissão de conhecimentos.
Comportamentalista (Behaviorista, Neo-Positivista)	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisor entendido como formador técnico; - Conceção do futuro Professor como um técnico de ensino, um executivo; - Foco na sala de aula, assente na técnica do micro-ensino; - Descontextualização das competências.
Clínico ⁶ (Prático)	<ul style="list-style-type: none"> - Professor como agente dinâmico; - Espírito colaborativo entre supervisor e supervisionado; - Saber em construção; - Sala de aula como “clínica”; - Observação e análise de situações reais de ensino; - Análise racional das práticas pedagógicas; - Melhoria da prática letiva através da colegialidade e da interação entre professores; - Contexto de formação contínua.
Reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisor como facilitador experiente, exigente e rigoroso; - Professor como educador e agente social; - Abordagem reflexiva na e sobre a ação.
Ecológico	<ul style="list-style-type: none"> - Interação ecológica entre supervisor e supervisionado; - Supervisão como processo integrador da formação; - Aprendizagem experiencial reflexiva; - Conjugação entre desenvolvimento pessoal e profissional.
Dialógico	<ul style="list-style-type: none"> - Relação não-hierarquizada entre supervisor e supervisionado; - Organização escolar como centro de formação; - Supervisão dialógica, contextualizada; - Papel central da análise de contextos; - Construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores com base na linguagem e diálogo crítico.
Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento analítico dos modelos teóricos de Ensino;

⁵ **Imitação artesanal:** Corresponde aos Estágios Pedagógicos, pré-25 de Abril;

⁶ **Clínico:** Ciclo de Supervisão em 3 fases; na linha de “De par em par” da UPorto;

pela Descoberta Guiada ⁷	- Observação de práticas pedagógicas em sala de aula; - Espírito heurístico sobre o processo de ensino/aprendizagem - Articulação entre a teoria e a prática pedagógica.
Psicopedagógico	- Supervisor enquanto participante ativo na preparação e discussão das aulas; - Supervisão baseada em relações simétricas de colaboração e de base clínica.
Pessoalista (Personalista)	- Relevância do desenvolvimento da pessoa do professor como preditor do desenvolvimento profissional;
Processo Integrador Complexo ⁸	- Supervisor como facilitador da aprendizagem do supervisionado;

Fonte: Adaptado de Alarcão & Tavares (1987, 2003, 2010); Trindade (2007)

Optámos por não categorizar neste quadro as especificidades de cada um dos diversos modelos nas suas múltiplas dimensões, de acordo com a análise apurada de Mesquita e Roldão (2017): “i) realidade profissional; ii) acesso à realidade; iii) objeto de formação; iv) metodologia de formação; v) interação pessoa/grupo; vi) local privilegiado de formação; vii) função supervisiva; e viii) avaliação” (p. 61).

Interessa-nos sobremaneira neste estudo compreender e analisar a “função supervisiva” entre pares, horizontal, colegial, informal, não-hierarquizada. Neste âmbito, daremos particular ênfase ao modelo clínico de supervisão pedagógica, do qual nos ocuparemos nas próximas linhas.

Como já demos nota anteriormente, os modelos de supervisão são influenciados, sustentados e também associados a diferentes perspetivas sobre a aprendizagem, sobre o que é aprender e tudo o mais que envolve este processo, resultando dessa visão a ênfase num ou noutra aspeto ou dimensão do ato supervisivo. Alarcão e Roldão (2008) dão-nos conta de que os estudos sobre práticas supervisivas têm evoluído de uma conceção mais diretiva para uma conceção que valoriza o desenvolvimento profissional e o trabalho colaborativo.

Do ponto de vista internacional, “o modelo clínico continua a dominar a supervisão e a avaliação dos professores. As práticas de supervisão clínica baseiam-se no estudo de situações reais do contexto escolar e recorrem à observação” (Reis, 2011, p. 8).

Na senda de Trindade (2007), o modelo de supervisão, nas palavras do investigador, “tipo de orientação”, clínico ou prático, “funda-se na colaboração entre o orientador e o formando, porque sendo a observação e a discussão exteriores ao estagiário,

⁷ **Aprendizagem pela descoberta:** Na Universidade de Évora, nos anos idos da década de 80 do século passado, durante a formação inicial, no 5.º ano do curso (estágio de uma licenciatura em ensino), este foi o modelo vigente durante os estudos da autora deste trabalho de investigação;

⁸ **Processo Integrador Complexo:** da autoria de Trindade (2007).

é necessário implicá-lo no processo da sua formação” (p. 82). Da terminologia utilizada pelo investigador, orientador e formando, antevemos uma relação baseada numa hierarquia vertical, em que o orientador é um professor mais experiente e mais “sabedor”, e o formando alguém que se encontra em início de carreira, a aprender a profissão de professor, num contexto de formação inicial.

No final dos anos 50 do século passado, na Universidade de Harvard, houve uma tentativa por parte de alguns autores, M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson de ir ao encontro de alguns constrangimentos apontados pelos alunos do curso *Master of Arts in Teaching*, e que se prendiam com o facto de os seus supervisores não estarem a conseguir ensiná-los a ensinar (Alarcão & Tavares, 2003). Por conseguinte, no modelo de supervisão clínica preconizado por estes autores, a sala de aula é vista como uma clínica, onde todos os fenómenos ocorridos e observados são registados e posteriormente analisados e discutidos com a intenção de melhorar a prática de ensino (Fialho, 2016). Alarcão e Tavares (2010) referem-se à supervisão clínica sustentada na “colaboração entre o professor e o supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (pp. 25-26). Percebe-se que a colaboração é um pilar extremamente relevante neste modelo.

Artur (2015) advoga que no cenário clínico “o foco da supervisão é o melhoramento da prática do professor assumindo-o como agente dinâmico num processo de colaboração com o supervisor que, por sua vez, desempenha uma função de apoio mediante pedido do professor, quando enfrenta situações mais complexas” (p. 44). Mais acrescenta que as tarefas inerentes ao processo de planeamento e avaliação são partilhadas entre o supervisor e o supervisionado, ambos professores, e que com base nas observações em sala de aula, far-se-ão análises das mesmas. Trata-se portanto de um modelo que se sustenta numa “autêntica colaboração entre colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interação do processo ensino-aprendizagem como objeto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses de solução e mudança” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 119).

Tracy (2002, citado por Vieira & Moreira, 2011) assegura que o modelo clínico “é aquele que, em diferentes versões mais resistiu à prova do tempo” (p. 28). Em Portugal, foi apresentado pela primeira vez por Alarcão, em 1982. A sua génese e desenvolvimento situam-se na década dos anos 60 do século XX, nos EUA, tendo surgido como reação a práticas supervisivas de teor inspetivo, pelos investigadores norte-americanos Cogan e

Goldhammer. Estes investigadores, citados por Vieira & Moreira, (2011), apontam algumas características principais da supervisão clínica:

- i) é uma tecnologia para melhorar a instrução que implica uma intervenção deliberada no processo instrucional;
- ii) é orientada por finalidades e combina necessidades individuais e coletivas de desenvolvimento profissional;
- iii) supõe uma relação de trabalho entre supervisores e professores e requer confiança mútua, traduzida em compreensão, apoio e comprometimento nos processos de desenvolvimento profissional;
- iv) é sistemática, embora requeira uma flexibilização e atualização constante da sua metodologia;
- v) cria uma tensão produtiva no sentido de ultrapassar o desfasamento entre o real e o ideal;
- vi) pressupõe que o supervisor saiba mais do que o professor acerca da instrução e da aprendizagem e requer a formação do supervisor. (p. 29)

Nesta linha de pensamento, a supervisão clínica pressupõe a defesa de princípios e valores como a colegialidade, a confiança mútua, a autossuficiência, a liberdade e autonomia, o espírito crítico, no ensino e na supervisão do mesmo, para todos os agentes envolvidos; no fundo, um verdadeiro e genuíno comprometimento. Estamos-nos a reportar a uma dimensão ética e política deste modelo que, provavelmente, será menos conhecida do que a sua dimensão metodológica, assente numa estrutura por fases, segundo os investigadores-autores deste modelo. Mais ainda, “a supervisão deverá ser, fundamentalmente, uma prática humanista e emancipatória, conceptualmente robusta, fundada na humildade intelectual e focada na descoberta de conhecimento que sustente a renovação criativa de práticas” (Goldhammer et al., 1980, citado por Vieira & Moreira, 2011, p. 30).

A apropriação deste modelo de supervisão clínica visa uma abordagem transformadora do mesmo, enquanto “instrumento de emancipação individual e coletiva dos professores, supondo o desenvolvimento de relações simétricas de colaboração entre estes e destes com os supervisores” (Vieira & Moreira, 2010). À luz desta visão transformadora da supervisão, perspetivamos, na linha de Alarcão e Tavares (2003), a supervisão clínica como um processo que implica espírito de colaboração, enquanto elemento-chave, entre o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas, num contexto de formação contínua, numa perspetiva de resolução de problemas e que deve ser “continuada e não esporádica” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 28), que englobe a

planificação e a avaliação conjuntas, para além da observação e da análise dos factos ocorridos na “clínica”, tendo como objetivo principal a melhoria da prática de ensino dos professores.

Os papéis de supervisor e de professor, ou seja, supervisor e supervisionado, são assumidos numa “relação de trabalho isenta de tenções e baseada numa confiança sólida e fiável” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 28), cimentada numa “aliança de supervisão” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 83). Entre ambos os atores envolvidos estabelece-se uma parceria, um compromisso, uma aliança em que é expectável a assunção de um papel de alguém com experiência e com compreensão, e não o detentor absoluto de conhecimentos especializados. O supervisor clínico é um indivíduo que “ajuda a analisar e a repensar o seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 24) e que “eduz a sua autoridade do facto de ser capaz de recolher e fornecer a informação desejada e, conseqüentemente, ajudar o supervisionado a colocar em ação de uma forma eficaz essa informação” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 68).

Sintetizando tudo o que atrás expusemos, Sergiovani e Starrat (2007, citados por Mesquita & Roldão, 2017) defendem uma cultura de supervisão que poderia ocorrer numa comunidade de práticas, constituída por professores que: i) reúnam esforços para se entreajudarem nos processos de ensinar e de aprender, para cuidarem uns dos outros, para trabalharem em conjunto; ii) podendo reunir-se em grupos de dois ou três elementos; iii) desenvolvem um processo menos formal e menos intensivo, no âmbito de uma supervisão colegial e iv) em que se discutem dilemas, isto é, problemas, e partilha de preparação e planificação da ação.

Saudamos com particular satisfação esta dimensão “transformadora” da supervisão clínica, sustentada numa “aliança” enquanto compromisso genuinamente assumido e ainda esta ideia de “cuidar” do outro, dos nossos pares, que se nos afigura como responsabilidade acrescida num processo de desenvolvimento pessoal e profissional coletivo.

Passemos, em seguida, à caracterização e análise da estrutura do modelo clínico de supervisão.

A implementação do ciclo de supervisão deve respeitar alguns pressupostos essenciais que devem ser negociados e salvaguardados, a saber: i) o respeito pelos interesses e necessidades de cada professor; ii) a confiança e iii) o anonimato. Todo o processo deverá assentar numa atitude voluntária, dialógica e de confidencialidade, em que os profissionais competentes envolvidos trabalham em conjunto, planeiam, observam

e analisam as suas práticas, na partilha de ideias, experiências e saberes (Trindade, 2007, citado por Fialho, 2016).

“Goldhammer e outros (1980) desenrolam o ciclo da supervisão em cinco fases, enquanto Cogan (1973) propõe oito” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 26). Segundo os investigadores portugueses, algumas destas fases são subdivisões das fases principais. Assim sendo, “a supervisão clínica operacionaliza-se num ciclo que, geralmente, segue três fases fundamentais: a pré-observação, a observação e a pós-observação” (Fialho, 2016, p. 28), que correspondem, nomeadamente, a “planificar”, “interagir” e “avaliar” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 28).

A primeira fase do ciclo de supervisão compreende o momento em que se estabelece a relação entre o supervisor e o professor, ou supervisionado, um colega, e em que se planifica, em conjunto, a aula a ser observada e a estratégia da observação. Este primeiro encontro visa essencialmente a identificação do “problema”, interesses ou necessidades e a resposta às questões: i) observar o quê?; ii) como?; iii) quando? e iv) para quê? (Alarcão & Tavares, 2003; Fialho, 2016).

O esclarecimento cabal do significado da supervisão colaborativa entre pares é fundamental, bem como os seus propósitos, por forma a desfazer equívocos e preconceitos, que o próprio conceito – supervisão – ainda acarreta, em prol do sucesso do ciclo de supervisão. Acresce ainda um outro aspeto fundamental que se prende com a necessidade da informalidade e abertura por parte dos atores envolvidos, de modo a poderem ser identificados os aspetos da prática letiva que se possam constituir como objetos de observação relevantes para o par, em função das necessidades identificadas, das próprias circunstâncias ou até dos interesses dos próprios, a saber, entre outros: i) as atitudes do aluno; ii) as atitudes do professor; iii) as interações na sala de aula; iv) a gestão do tempo ou do espaço da sala de aula; v) o rigor e/ou clareza na abordagem dos conhecimentos/conteúdos, capacidades e atitudes a trabalhar com os alunos; vi) as formas de expressão e comunicação ou ainda vii) a utilização dos recursos, nomeadamente as novas tecnologias da informação e comunicação (Fialho, 2016).

Este primeiro encontro deve pautar-se por um objetivo fulcral, a “resolução de problemas” (Alarcão & Tavares, 2003). Na linha de pensamento destes autores, o encontro pré-observação visa fundamentalmente identificar o “problema em estudo” (p. 27), entenda-se a situação em apreço e, neste pressuposto, planificar conjuntamente a estratégia e a metodologia da observação. Sustentam ainda que quanto mais específico for o “problema”, i.e., o foco da observação, mais experiente será o professor e

reconhecem também que a atividade docente é eminentemente uma atividade de “resolução de problemas” porque i) pode situar-se ao nível da motivação a utilizar pelo professor; do conteúdo a explorar e da forma de o apresentar; da forma de avaliar os conteúdos/competências e da maneira de envolver nas atividades os alunos mais indisciplinados, desmotivados e/ou até perturbadores; ii) a psicologia da aprendizagem ensina-nos que a resolução de problemas é uma excelente forma de aprender; iii) o professor adulto tem de aprender fazendo e compreender o que faz com vista à resolução de problemas, i.e., situações por resolver; e por fim, iv) o professor tem de ter um papel eminentemente ativo.

É expectável que neste primeiro encontro que antecede a observação da aula propriamente dita, haja lugar à análise das quatro questões que atrás mencionámos: o quê? como? quando? para quê? Respondendo à primeira questão, importa identificar qual o foco do objeto da observação, de acordo com as possibilidades já identificadas (Fialho, 2016). A questão do “quando” poderá prender-se apenas e só com uma questão de calendarização e de se encontrarem momentos para a realização da mesma. Outros fatores como a hora do dia, manhã ou tarde, poderão ter algum impacto no desempenho dos alunos, considerando também a sua faixa etária. Resta-nos o “como” e o “para quê”. Decidido o foco da observação, importa decidir como será feita a observação, nomeadamente no que diz respeito à atitude do observador, participante ou não participante, intencional ou espontânea, e ainda quais as estratégias e as técnicas ou instrumentos a utilizar no registo da aula observada, com vista à recolha de dados (Fialho, 2016). A própria observação também poderá ser mais geral ou mais focalizada, dependendo, como já vimos anteriormente, das necessidades, dos interesses e das circunstâncias.

No que concerne ao processo de observação, cabe ao par optar por uma modalidade de observação armada ou instrumental, desarmada ou mista. Na primeira, utilizam-se mecanismos de recolha de dados, como por exemplo grelhas de observação, fichas de observação, listas de verificação, escalas, diagramas, abraçando esta ou aquela dimensão, ou várias em simultâneo (Fialho, 2016; Reis, 2011; Vieira e Moreira, 2011). Se a observação for desarmada, a mesma assume-se com carácter descritivo, de base naturalista. Ou ainda, existe a possibilidade de uma observação mista, que entrecruza a recolha de alguns dados com suporte a instrumentos de registo previamente elaborados e também a tomada de notas, apontamentos, dos factos, ações, acontecimentos que se observam.

Por último, e não menos importante, referir a necessidade de neste primeiro encontro se ter ainda em conta aspetos que se prendem com a turma a observar em sala de aula, com o plano da aula a ser observada, com o posicionamento do observador e também como a informação da presença de um professor observador seja facultada previamente aos alunos (Fialho, 2016).

A segunda fase do ciclo supervisivo corresponde à observação propriamente dita, num momento, num espaço e num contexto de uma aula, com alunos e professor, previamente acordados na primeira fase do ciclo. A observação desempenha um papel fulcral na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo-se como uma fonte de inspiração e de motivação, como propulsor de mudança na escola (Reis, 2011). É, segundo Fialho (2016, p. 30) “a via certa para aceder à praxis docente, para garantir uma formação contextualizada e promover a renovação das práticas docentes, contribuindo para a inovação curricular”.

No seio da *black box*, (Black & Wiliam, 2001), o observador, no contexto da supervisão, num esforço concertado de algum distanciamento e de imparcialidade, recolhe dados, informações, notas sobre o que observou. Entre outras, Reis (2011) aponta algumas das finalidades da observação de aulas: i) diagnosticar os aspetos/dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/melhorar; ii) adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor; iii) estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino e de aprendizagem; iv) avaliar a adequação das decisões curriculares efetuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou caminhos alternativos; v) proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes atividades, abordagens, metodologias e estratégias; e vi) desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional e científico dos professores.

A última fase do ciclo de supervisão corresponde ao momento da pós-observação. Este deve ocorrer, segundo os especialistas, num prazo máximo de três dias (Fialho, 2016). Neste último encontro deste ciclo, ambos os professores, observador e observado, vão analisar os registos do primeiro. O início deste encontro deve pautar-se por um ambiente de descontração e de informalidade, podendo o observador começar por questionar o colega sobre como se “sentiu” durante a aula observada e/ou se deseja destacar algum aspeto em particular da mesma. Este primeiro momento de “quebra-gelo” servirá para preparar a leitura e análise das informações recolhidas pelo observador. Destacamos como muito relevante, alinhadas que estamos com os investigadores

portugueses, Alarcão e Tavares (2003), a “tese defendida por alguns autores de que os professores, como adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros e revistas, mas sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas” (p. 121). Por conseguinte, esta última fase do ciclo de supervisão afigura-se-nos como uma oportunidade única para ir ao encontro do nosso desenvolvimento pessoal e profissional que, como sabemos, andam de mãos dadas, como atesta Ralha-Simões (1995, citada por Alarcão & Tavares), “importa criar condições de desenvolvimento pessoal, mas também profissional dado que estas determinam o que as pessoas poderão vir a ser como profissionais” (p. 34).

O objetivo principal deste encontro é levar o professor-observado a refletir sobre a sua prática letiva e sobre o impacto da mesma nas aprendizagens dos alunos, considerando que o professor é, segundo vários especialistas, um fator determinante nas mesmas, e que está acima de todas as outras variáveis. O incitamento por parte do observador deve assumir-se como promotor de reflexão e não de elaboração de juízos de valor sobre o colega, os alunos ou ocorrências observadas na sala de aula. Concomitantemente, deve incitar também o colega a seguir esta postura. Deste modo, o par deverá proceder à análise dos dados/registos da aula observada, sem emissão de juízos de valor, identificar/interpretar os dados e definir rumos/planos de ação. Muitos professores acreditam que os seus pares podem fornecer-lhes ideias e sugestões para aplicarem em sala de aula (Gordon, 2005, citado por Fialho, 2016). Como atesta a investigadora,

o feedback fornecido pelo professor observador deve estar centrado na prática observada e não no professor, deve ser focalizado (Marzano, Frontier e Livingston, 2011) e centrado nos aspetos positivos e não nos negativos – se o observador ajudar o professor a descobrir e a desenvolver os aspetos positivos da sua prática, este pode superar as suas dificuldades. A eficácia do feedback depende da forma como é fornecido. Ele não deve ser vir para criticar, “emitir um feedback deve ser um modo de estabelecer um verdadeiro diálogo, não uma oportunidade para julgar ou acertar contas com alguém” (Morim, 2009, p.234).

A dimensão reflexiva é fundamental, pois será difícil imaginar um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas próprias decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos e ainda que não se questione sobre as funções do processo de ensino e sobre o processo de aprendizagem (Alarcão, 2001).

Quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial e incide sobre a resolução de problemas e a análise de situações educativas diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial de desenvolvimento formativo (Alarcão & Tavares, 2003).

Em suma, levar os professores a refletir sobre o (seu) processo de ensino, sobre o processo de aprendizagem dos alunos, e sobre o seu próprio processo de aprendizagem e dos seus pares, constitui-se como um valor inestimável, na perspetiva de Smith (1985b, citado por Alarcão e Tavares, 2003, p. 122), assente nos seguintes pressupostos:

- basear-se nas atividades ocorridas na sala de aula;
- orientar-se para a prática do dia-a-dia do professor;
- ser iniciado e controlado pelo próprio professor;
- não ser de natureza coerciva;
- ser concretizado em formas de colaboração entre colegas;
- estar isento de avaliação;
- basear-se em dados (quantitativos e/ou descritivos).

No seu conjunto, todas estas perspetivas em torno dos diversos modelos de supervisão evidenciam uma imensidade de olhares, dos quais emergem a possibilidade de “novos” modelos, bebendo neste e naqueloutro modelo, esta ou aquela característica. Uma dessas possibilidades recai no “cenário integrador”, perspetivado por Sá-Chaves (2002, citada por Alarcão & Tavares, p. 43), e do mesmo emerge o conceito de “supervisão não *standard*”, em que, segundo a autora, a única (supervisão) que permite respeitar o direito à diferença de cada professor e ainda um número infinito de variações que ocorrem na atividade profissional dos professores. Assume a investigadora que se trata de um modelo “algo inacabado e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação” (Sá-Chaves, 2002, citada por Alarcão & Tavares, p. 43).

Para concluir, a ação supervisiva depende não apenas de um conjunto de procedimentos que configuram este ou aquele modelo, mas sim de uma noção de supervisão que se traduz metaforicamente como viagem de desenvolvimento (Snow-Gerono, 2008, citado por Canha, 2013) e que se inscreve num quadro conceptual que abriga princípios reguladores das práticas neste sentido. Assim sendo, na condução de cada trajeto, os modelos produzidos pela reflexão e pela investigação em supervisão são convocados de acordo com as características, necessidades e ambições dos intervenientes e com a especificidade de cada contexto, configurando assim a possibilidade de um “cenário integrador” e do desenvolvimento de uma supervisão “não-*standard*”, atrás mencionados.

1.3.2. Trabalho Colaborativo e Supervisão

Começemos por clarificar, em primeiro lugar, o conceito de “trabalho colaborativo”, contrapondo-o ao conceito de “trabalho cooperativo”. Durante longos anos, esta última expressão era utilizada para designar o trabalho entre professores e que, em muitos casos, se cingia à troca de materiais e de experiências, à elaboração conjunta de planificações ou até de testes de avaliação, não indo para além do atrás descrito. Significa que, havendo apenas e só troca de materiais e experiências, entre outras, não se almejavam patamares superiores, que contemplassem, por exemplo, a elaboração conjunta de materiais, de raiz, desde a sua génese até à sua aplicação, passando por todas as fases da sua elaboração, recorrendo a uma reflexão e questionamento constantes sobre a prática: o quê? para quê? como? quando?

Entendemos o conceito de “trabalho colaborativo”, na senda de Boavida e Ponte (2002), em que “um trabalho colaborativo não depende só da existência de um objetivo geral comum. As formas de trabalho e de relacionamento entre os membros da equipa têm, igualmente, que ser propiciadoras do trabalho conjunto” (p. 6), i.e., “trabalho conjunto” que se traduz na estreita colaboração, que pressupõe discussão, reflexão, questionamento sistemático e tomadas de decisão conjuntas. “Trabalho conjunto” não é, não pode ser, um somatório de ações que no final se juntam e daí resulta um qualquer produto que duas ou mais pessoas realizaram conjuntamente.

Retomamos a ideia de elaborar planificações em conjunto. Na nossa prática empírica, conhecemos duas formas de o fazer: i) um professor, no nosso caso do Português, elabora a planificação concentrando-se nos domínios da leitura e da escrita; um outro professor planifica a educação literária e a gramática; e um terceiro elabora a parte que diz respeito à avaliação – no final juntam todas as partes e ficam com uma planificação elaborada por três professores – trata-se, neste exemplo, de trabalho cooperativo. Noutra situação: ii) dois (ou mais) professores elaboram em conjunto, a par e passo, todos os aspetos que envolvem a construção de uma planificação, numa atitude dialógica, de questionamento e de reflexão conjunta – no fim, chega-se a um produto final, a planificação, que resulta de um efetivo trabalho colaborativo.

Hookey, Neal e Donoahé (1997, citados por Boavida & Ponte, 2002), a partir da sua experiência num projeto colaborativo, indicam cinco tipos de tarefas que, no seu caso, facilitaram o estabelecimento e desenvolvimento do trabalho conjunto:

- Iniciar uma relação de trabalho, o que inclui a negociação de como, porquê e quando trabalhar em conjunto;
- Determinar propósitos vantajosos para o trabalho em comum;
- Estabelecer contextos de apoio, que passa, nomeadamente, por negociar apoios junto das direções das escolas;
- Manter uma relação de trabalho, o que requer enfrentar de ambiguidades e negociar questões que surjam durante o trabalho conjunto;
- Expandir os propósitos iniciais do trabalho, de modo a permitir diferentes possibilidades de desenvolvimento profissional individual. (p.10)

Alguns autores como John-Steiner, Weber e Minnis (1998, citados por Boavida & Ponte, 2002) advogam que “a complementaridade de formações, experiências e perspetivas é um recurso essencial com vista ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, e que a mesma deve ser considerada no desenvolvimento do trabalho em conjunto” (p. 12), de modo a que sejam ultrapassadas diferenças de estatuto no seio do grupo e também que os seus benefícios orientem o processo de colaboração. O investigador inglês Andy Hargreaves, que se tem dedicado a estudar os processos de cooperação e colaboração no seio das organizações educativas, aponta uma distinção entre a *colaboração espontânea* e a *colaboração forçada*, sendo que a primeira resulta da iniciativa dos respetivos intervenientes e a segunda é determinada por instâncias superiores com autoridade para o fazer. Consideramos que se trata de uma distinção importante, porque as colaborações forçadas, por melhores que sejam as intenções que orientam a instituição, correm sempre fortes riscos de não ser bem aceites (nem sequer bem entendidas) por aqueles a quem as mesmas são impostas, dando origem a fenómenos de rejeição, com efeitos diametralmente opostos em relação ao pretendido (Boavida & Ponte, 2002).

As ideias de confiança, diálogo e negociação são três ingredientes indispensáveis ao trabalho colaborativo. Este pode ser uma estratégia com ganhos significativos para a realização de “investigações sobre a prática” que, segundo os autores portugueses atrás referidos, “tanto pode ser concretizada por equipas de professores, de uma ou várias escolas, com interesses comuns, como por equipas mistas, envolvendo professores e

investigadores” (Boavida & Ponte, 2002, p. 12). Estes autores equacionam a constituição daquilo a que chamam de “equipas colaborativas”, como motor do sucesso de projetos ambiciosos e interessantes, suportados por uma boa relação de trabalho e de relacionamento pessoal. Advogam ainda que, no mundo atual, a aprendizagem da colaboração e da negociação que com ela está articulada é “uma dimensão incontornável” em pleno séc. XXI. Em suma, trabalho colaborativo, de acordo com Boavida e Ponte (2002), é sinónimo de

ajuda para ultrapassar obstáculos e para lidar com vulnerabilidades e frustrações, a capacidade de reflexão acrescida, as oportunidades de aprendizagem mútua e os acréscimos de segurança para iniciar novos percursos que a colaboração possibilita, tornam-na uma estratégia particularmente prometedora para delinear caminhos de investigação de práticas profissionais num mundo caracterizado pela incerteza, mudança e complexidade, como é o atual mundo pós-moderno. (p.13)

No seio de uma escola, entendemos o trabalho colaborativo entre professores não só dentro do mesmo grupo disciplinar ou departamento, no seio dos conselhos de turma, ou ainda fora deles, e, sobretudo, em todos os momentos que envolvem o trabalho com os alunos numa sala de aula e que pressupõe as seguintes fases: i) o antes, a preparação e a planificação do trabalho; ii) o durante, ou seja, tudo aquilo que ocorre dentro da sala de aula, nas múltiplas interações entre alunos e professor; e ainda, e por fim, iii) o depois da sala de aula, o balanço e a reflexão tão necessárias ao que *ali* se passou.

Recuperamos o conceito de trabalho colaborativo. O mesmo pressupõe um maior investimento e responsabilização entre os pares, i.e., “o simples facto de diversas pessoas actuarem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração” (Boavida & Ponte, 2002, p. 4). Mais ainda, não se trata de um trabalho estandardizado, com forte cariz hierárquico, mas tão somente de um trabalho conjunto, profundamente comprometido entre ambas as partes, numa base de ajuda mútua e de igualdade, com vista ao conhecimento mútuo e recíproco, numa atitude dialógica e de entreaajuda.

Day refere que enquanto na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados”. Relativamente à colaboração, esta “[...] envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efectiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional. (Day citado por Boavida & Ponte, 2002, p. 4)

Consideramos que o trabalho colaborativo vai muito mais além do trabalho cooperativo e é mais produtivo do que este, justamente porque não funciona numa dimensão hierárquica nem com relações de poder, nem tão pouco sem partilha e reflexão conjunta.

Trabalho colaborativo e supervisão andam de mãos dadas. O trabalho colaborativo não se esgota na elaboração de materiais pedagógicos. A colaboração não se pode ficar pelo antes e pelo depois das aulas. Tem de passar obrigatoriamente pelo “durante”. A sala de aula tem de ser uma porta aberta ao trabalho colaborativo e à supervisão, o mesmo é dizer à presença de outros colegas nas nossas aulas e à supervisão entre pares.

1.3.3. Supervisão Pedagógica entre pares

Da leitura da extensa literatura científica da área em estudo, percebemos que a ideia de “supervisão pedagógica entre pares” pode configurar múltiplas situações na prática pedagógica, em diferentes níveis de ensino, suportada por diversos quadros teóricos, mais ou menos formal, com carácter voluntário e multidisciplinar, sob a forma de projeto de formação ou de qualquer outro âmbito. Em diversos artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, encontrámos múltiplos projetos pedagógicos que nos dão conta da crescente opção pelo modelo pedagógico de “observação de pares”. Em todos eles encontrámos testemunhos muito positivos dos envolvidos nos mesmos e também a identificação dos constrangimentos decorrentes de todo o processo.

Ocupar-nos-emos nas linhas seguintes de três estudos desenvolvidos no ensino básico e secundário, e no ensino superior.

Destacaremos o estudo realizado na Universidade do Porto, “De Par em Par” pelo facto de o mesmo ter sido um projeto pioneiro no nosso país e também porque o mesmo se constituiu como fonte inspiradora para outros projetos semelhantes, noutras instituições do ensino básico e secundário, e também do ensino superior.

Senão vejamos: em 2011, a Universidade do Porto avançou com um projeto pioneiro – “De Par em Par” – que foi desenvolvido na sequência de um outro projeto da mesma universidade – “Observação de aulas em parceria” –, tendo sido uma experiência que partiu do modelo e da experiência original, no entanto, permitiu combinatórias e variantes de novas e distintas áreas disciplinares (Mouraz & Pêgo, 2011). Significa que a observação de aulas interpares foi alargada a várias faculdades, não se cingindo, como no

projeto original, apenas a duas faculdades, a de Engenharia e a de Psicologia e Ciências da Educação. Salientamos dois aspetos relevantes deste projeto: i) o facto de os docentes envolvidos se terem disponibilizado “para abrir as portas” das suas salas de aula, literal e metaforicamente falando, i.e., permitir a entrada do seus pares nas suas aulas e, sobretudo, permitir a exposição pública de tudo aquilo que advém da observação de uma aula; ii) a abertura total, por parte dos docentes, na aceitação e colaboração mútua numa maior abertura das “fronteiras” entre as diversas faculdades e, conseqüentemente, no estrito respeito pelas especificidades de cada um dos intervenientes, ou ainda pelas diferenças metodológicas nas formas de ensino e de aprendizagem.

Das conclusões deste estudo, por uma das investigadoras do projeto, a Professora Amélia Lopes, ressaltamos alguns aspetos evidenciados como uma mais-valia do mesmo, nas palavras da investigadora, os mais “atraentes do modelo (...) o seu núcleo, o lugar do significado ou da (re)construção de significados” (Mouraz & Pêgo, 2017, p.183): a multidisciplinaridade, o caráter flexível, não avaliativo e participado, bem como a complementaridade entre o observador e o observado, e ainda a discussão entre pares posterior à observação.

Tendo contado com a adesão entusiástica de vários docentes universitários, este estudo deu lugar a uma monografia que reúne não só, entre outras, as questões epistemológicas e pedagógicas da observação de pares, como os depoimentos dos diversos participantes e interlocutores do mesmo. Acresce ainda ao mesmo uma multiplicidade de pareceres externos sobre este modelo de observação de pares multidisciplinar, que apontam para algumas das virtualidades e constrangimentos do mesmo, dos quais destacamos, entre outros, o testemunho da investigadora da Universidade de Évora, Isabel Fialho (Mouraz & Pêgo, 2011, p.138), “a participação voluntária no projeto, assim como a gestão partilhada do processo, a confidencialidade e o poder de decisão relativamente ao uso dos dados são aspetos que aumentam a confiança e consolidam o sentimento de pertença de todos” e ainda o de Rui Marques Vieira, da Universidade de Aveiro, que identifica “forças”, “oportunidades”, “desafios” e “fraquezas”, . Destas últimas, aponta, entre outras, “a complexidade da observação, a qual envolve uma diversidade metodológica, ética, experiencial e teórica considerável”, e “o medo, o pudor e a insegurança inerente à abertura das aulas” (Mouraz & Pêgo, 2011, pp. 167-169).

Tendo como pano de fundo dois grandes agrupamentos de escolas do grande Porto, no ano letivo de 2014-15, sob a forma de projeto de formação, com um grupo de

professores envolvidos voluntariamente, agrupado em quartetos, foi posto em marcha um projeto que seguiu o modelo de observação de pares multidisciplinar (Mouraz, Rodrigues, Guedes & Carvalho, 2016). O estudo que resultou da análise dos relatórios produzidos pelos docentes, no final do mesmo, aponta, no tópico “Discussão e Notas Conclusivas” (Mouraz, Rodrigues, Guedes & Carvalho, 2016) para os seguintes aspetos:

O que dizem/destacam os professores nos seus relatórios:

- atestam a existência da prática reflexiva no seio dos quartetos;
- referiram a reflexão impulsionada pelo modelo da observação de pares multidisciplinar como fator agregador no seio da comunidade e de cooperação profissional;
- a existência do desenvolvimento de vínculos profissionais;
- a observação das aulas do outro como motor da autorreflexão.

Conclusões do estudo:

- os resultados da análise parecem apontar para um nível ainda superficial de pensamento sobre as práticas, indo ao encontro da constatação de Esteves (2010), tratando-se de meras menções genéricas, sem pormenor descritivo ou particularização;
- não foi visível, nos relatórios, o potencial de desenvolvimento profissional dos quartetos, embora os professores o mencionassem – os autores do estudo apontam duas razões para este facto: i) a produção dos relatórios distanciou-se das observações das aulas e, por esse facto, foram produzidos com base na memorização dos acontecimentos; ii) a natureza escrita, e por isso vinculativa para memória futura, dos relatórios poderá ter determinado a não inclusão de informação mais sensível, relacionada com acontecimentos e práticas observadas na sala de aula, que tenha circulado em cada um dos quartetos;
- o reconhecimento generalizado de que os professores fazem do potencial formativo resultante da observação de pares multidisciplinar, o que permite conferir às organizações educativas, que estruturam as condições reais em que os professores atuam, o *locus* por excelência da formação e desenvolvimento profissional.
- a inoperância das reflexões analisadas para caracterizar o que é refletir.

Um outro estudo, sucedâneo do “De Par em Par”, da Universidade do Porto, também no seio académico, na Universidade de Aveiro, desenvolveu um programa de observação por pares (adiante POP), com o objetivo de evidenciar as

potencialidades deste tipo de prática em contexto universitário e que ocorreu no 2.º semestre do ano letivo de 2018/19. Os resultados do estudo estão disponíveis num relatório em que se procedeu à descrição das etapas seguidas na realização do estudo piloto, bem como também a uma apreciação sobre as dificuldades encontradas e o potencial da implementação do programa” (Franco & Vieira, 2020).

Destacamos, entre outros, um aspeto que consideramos de extrema relevância e que se prende com a motivação dos professores que participaram neste projeto (Vieira & Franco, 2020):

Quando questionados sobre a necessidade de haver algum fator motivador para apelar à participação dos professores neste programa, os elementos do Quarteto foram unânimes em referir que tal não era necessário, pois, no seu caso, participaram para o seu desenvolvimento profissional e enriquecimento pessoal. Um dos elementos asseverou que, ao enriquecer-se, estava a enriquecer a própria universidade, mas que a maior compensação era o seu enriquecimento e crescimento pessoal e profissional. Todavia, foi considerado também que esta iniciativa deveria ser tida em conta e valorizada institucionalmente, por exemplo, na avaliação docente. (p. 7)

O testemunho destes docentes universitários será o mote para o próximo tópico deste trabalho “Reflexão e Desenvolvimento Profissional”.

1.3.4. Reflexão e Desenvolvimento Profissional

A grande questão que se coloca é a de perceber a efetiva relação entre reflexão e desenvolvimento profissional. Para já, centremos a nossa atenção em ambos os conceitos. O que se entende por “reflexão” e por “desenvolvimento profissional”? E, sobretudo, o que nos dizem os especialistas?

O pressuposto construtivista em que assenta a observação de pares, e que se materializa na delimitação de um objeto partilhado, a sala de aula, caracteriza-se pelo “relativismo, ou seja, a realidade é uma construção relativizada pelas especificidades do momento, do local, do contexto e do sujeito que analisa” (Gouveia, 2019, p.36). Neste pressuposto, observador e observado interagem em ambos os papéis, cujo cerne reside na capacidade de ambos se “olharem no espelho das aulas que observam” (Mouraz e Pêgo, 2017, p. 30), como que num jogo do “agora observo eu e a seguir observas tu”,

“brilantemente representado por Velasquez no quadro ‘As Meninas’ e teorizado por Foucault (1988)”, e que ilustra a relação dos múltiplos olhares: o espectador, o que observa o quadro, o próprio pintor e as personagens (neste caso, os reis) alvo da pintura.

Entendemos a tarefa de observação de aulas interpares, na linha de Mouraz e Pêgo (2017), como um processo de formação e de reconfiguração das práticas pedagógicas de cada um, observador e observado, e que se caracteriza i) pela promoção da diversidade e da pluralidade de olhares; ii) o objeto é construído de modo partilhado; iii) os intervenientes desempenham e experienciam papéis diferentes e ainda iv) o desenvolvimento da instituição que repousa na sua capacidade de resposta aos seus públicos.

Decorrente da relação simétrica que se estabelece entre observador e observado, e na conseqüente troca de papéis, em que estão ausentes relações hierárquicas e de poder, e ainda em que os participantes se encontram voluntariamente, a reflexão surge naturalmente porque todos reconhecem a todos a sua competência enquanto observadores, independentemente da sua “cultura epistémica” própria (Mouraz & Pêgo, 2017, p. 21).

O momento privilegiado da reflexão situa-se no pós-observação, o 3.º momento e último de um ciclo supervisivo. Ancoramos o conceito de reflexão, num quadro macro, na senda do conceito de escola reflexiva de Isabel Alarcão - “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000, p. 13), bem como a noção de professor reflexivo de Smyth (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006, citados por Castro, 2011):

What do my practices say about my assumptions, values and beliefs about teaching? Where did these ideas come from? What social practices are expressed in these ideas? What is it that causes me to maintain my theories? What views of power do they embody? Whose interests seem to be served by my practices? What is it that acts to constrain my views of what is possible in teaching? (p. 5)

Como argumenta Sá-Chaves (2000, p. 37), “não é a prática que ensina, mas sim a reflexão sobre ela”. A nossa própria experiência empírica assim o determina. Não é por se ensinar um conteúdo durante décadas que o sucesso da aprendizagem por parte dos alunos fica garantido. Da reflexão partilhada podem resultar amplos benefícios para todas as partes. A experiência pedagógica “para se tornar plenamente formadora, deverá passar

pelo crivo da reflexão crítica” (Canário, 1999, p. 12), o que implica, como referem Bourgeois e Nizet, aceitar a ideia de que a aprendizagem se faz, simultaneamente, contra a experiência (citados por Canário, 1999, p. 12); a qual, segundo Dubet, corresponde “a uma construção feita em contexto pelo próprio sujeito que articula e mobiliza lógicas de ação distintas” (Canário, 1999, citado por Castro, 2011).

Reflexão crítica pressupõe não só pôr em comum o objeto no qual incide a reflexão, mas, e sobretudo, a forma como essa mesma reflexão se desenrola. Refletir criticamente é não só questionar a realidade, mas ir mais além, problematizá-la, olhá-la de diferentes perspetivas. Refletir criticamente envolve uma tomada de consciência do eu e do outro, i.e., do meu desempenho enquanto professor que sou observado e do meu desempenho enquanto sou observador, e ainda das múltiplas dimensões que ambos os papéis envolvem. Zeichner (1993, citado por Oliveira & Serrazina, 2002) considera que a prática reflexiva é uma potencial situação de aprendizagem.

O conceito de prática reflexiva surge como uma forma possível de os professores interrogarem as suas próprias práticas de ensino e a dos outros, e a relação entre ambas. A reflexão fornece múltiplas oportunidades para voltar atrás e rever ações, acontecimentos e práticas (Oliveira, 2002). Entendemos o conceito de reflexão como um poderosíssimo dispositivo de vaivém de visões, opiniões e posições, de uma forma sustentada pela argumentação, saber empírico e saber científico.

O poder da reflexão sobre a prática como propulsor de melhores práticas tem vindo a ser defendido por diversos autores (Oliveira, 2002). Também no nosso país, têm sido realizados estudos em que a reflexão sobre a prática tem um papel fundamental (Alarcão, 1996; Serrazina, 1998).

A reflexão constitui-se, assim, como uma rampa de lançamento para o desenvolvimento profissional. Tendo marcado a forma como hoje se entende a reflexão, Donald Schön (1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002), delineou três tipos de reflexão: a reflexão *na* ação, a reflexão *sobre* a ação e a reflexão *sobre* a reflexão *na* ação. É esta última que se traduz no desenvolvimento profissional, é uma reflexão orientada para a ação futura, proativa e (trans)formadora.

Em suma, em pleno séc. XXI e na sociedade plural em que vivemos, caracterizada, muitas vezes, pela conflitualidade, insegurança e complexidade, os professores precisam de desenvolver práticas reflexivas que se traduzam em (trans)formar a sala de aula. A prática reflexiva, na medida em que envolve equipas de professores em trabalho

colaborativo, poderá constituir-se como um modo de lidar com a incerteza e até com a insegurança, encorajando-os a trabalhar de modo competente e ético (Oliveira, 2002).

1.4. Ensinar Português - Hoje

Sabe ele o seu português? terá sido a pergunta que alguém fez ao então jovem Eça de Queirós, a propósito de qualquer assunto, num qualquer contexto, confia-nos Carlos Reis, em entrevista ao jornal *Público on-line*, de 12 de agosto de 2011, a propósito do tema da avaliação de professores de Português. E mais adiante, em jeito de provocação, lança várias questões:

os professores de Português sabem português com a profundidade que se exige a quem ensina? Estudaram devidamente o idioma, a sua história, os seus cambiantes socioletais e as suas variações geolinguísticas? Dominam a gramática da língua e a sua terminologia? Conhecem os escritores que têm feito do português um grande idioma de cultura? Leram Sá de Miranda, Herculano, Camilo, Cesário Verde, Machado de Assis, Carlos de Oliveira, Agustina ou Luandino Vieira? Distinguem-nos dos pífios escritores da moda "consagrados" em livros escolares pouco criteriosos? Dispõem de instrumentos e de disposição para indagações linguísticas e literárias que vão além das banais ferramentas da Internet? (Reis, 2011).

Às questões de Carlos Reis, no âmbito da linguística, da literatura, da cultura e das “banais ferramentas da internet”, poderíamos nós acrescentar outras tantas e que com aquelas se interligam. Comungamos da visão do ensaísta e professor quanto à multiplicidade de saberes que competem ao professor de Português. Porém, poderíamos condensar numa só interrogação aquilo que defendemos e sustentamos neste estudo: os professores de Português observam sistemática e mutuamente as suas aulas e realizam trabalho colaborativo? O mesmo é dizer: o que significa “ensinar” e “aprender” Português?

O debate em torno do que se aprende e, sobretudo, como se aprende na escola do século XXI, dito de outro modo, de como se ensina, é hoje uma temática de interesse do domínio público, sendo consensual que este é o território de eleição no desenvolvimento de competências para a sociedade do conhecimento, e para o exercício de uma cidadania informada, participativa, responsável e verdadeiramente democrática.

Quando este tópico foi equacionado, a questão que primeiramente se nos colocou foi o facto de sabermos, por experiência própria, que ensinar Português hoje, na segunda década do séc. XXI não é, de todo, o mesmo que ensinar Português nos anos idos das décadas de oitenta e noventa do século passado, por três ordens de razão: em primeiro lugar, os múltiplos governos no nosso país têm assumido opções políticas no campo da Educação muitas vezes divergentes, daí resultando diversos documentos orientadores, que, não raras vezes, se sobrepõem, divergindo até nas opções curriculares e metodológicas; em segundo lugar, acresce a falta de formação aos docentes (a todos), no acompanhamento das novas orientações curriculares; e, por último, e não menos importante, e em consequência dos múltiplos documentos orientadores, a ausência de um documento único, no qual convergissem todas as diretrizes que se encontram dispersas pelos mesmos. Estamos-nos a reportar exatamente, entre outros, ao Programa e Metas de Português dos Ensinos Básico (2015) e Secundário (2014), aos diversos documentos relativos às Aprendizagens Essenciais, ao Dicionário Terminológico e ainda ao Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória. Do exposto se antevê a forma como a resiliência dos professores (neste caso do Português) tem sido posta à prova. Da nossa experiência empírica resulta a crença de que os constrangimentos atrás apontados poderiam ser em grande parte minorizados, não só através de um plano de formação abrangente (i.e., que envolvesse todos os professores e não apenas alguns), rigoroso e exigente, que envolvesse as Universidades e os Centros de Formação, a par de um efetivo trabalho colaborativo nas escolas, com horas nos horários dos professores para esse efeito, que contemplasse observação por pares, o mesmo é dizer, supervisão pedagógica, num processo de natureza não avaliativo, flexível, simétrico, horizontal, voluntário, de construção coletiva, com sistemática prestação de contas. À semelhança do projeto “De Par em Par” da Universidade do Porto, que neste estudo abordámos em capítulo anterior a este, defendemos a supervisão pedagógica como uma ferramenta poderosíssima, com grande potencial sinérgico.

A dupla condição da língua, enquanto objeto de conhecimento (implícito e explícito) é, em paralelo, “suporte e modalizador de múltiplos e distintos saberes” (Amor, 2019, p. 272). Dessa dupla condição da língua decorre também o facto de que a mesma tanto pode estar no cerne do sucesso ou do insucesso. Estamos, pois, perante um meio e uma finalidade, em simultâneo, de toda a atividade pedagógica. Em suma, a “língua constitui ainda uma chave indispensável para a construção de uma estratégia de renovação curricular sustentada” (Amor, 2019, p. 272).

Sintetizando, cremos que ao professor de Português estão incumbidas responsabilidades acrescidas, pois cabe-lhe a mestria e a capacidade de conseguir olhar para todos estes documentos e conseguir acolhê-los, de forma sustentada, na sua prática pedagógica e, ainda, nunca perder de vista que a língua de escolarização dos alunos do território nacional é o Português e que a mesma desempenha um papel fulcral no processo educativo e na transversalidade do currículo. Para que a escola seja de TODOS e para TODOS um lugar de crescimento harmonioso e potencializador de aprendizagens, é indispensável conceder particular atenção às necessidades de cada um e de TODOS (Sim-Sim, 1997).

1.4.1. Português – a língua transversal ao currículo

A língua portuguesa assume um papel de absoluta relevância enquanto promotora de saberes instrumentais indispensáveis à aquisição de muitos conhecimentos, de áreas científicas muito diversas, e que convergem para aquela que se pretende venha a ser a formação “integral” do aluno.

À exceção das línguas estrangeiras, a língua portuguesa é o veículo de comunicação em todas as áreas disciplinares. Por conseguinte, a transversalidade do Português manifesta-se, por um lado, através do desenvolvimento nos nossos alunos de competências-chave para o seu sucesso escolar, bem como para a sua integração socioprofissional e ainda para a sua realização pessoal, considerando que esta é a língua veicular em que todo trabalho se processa na escola. De realçar o contributo da maior relevância que, como vimos, a disciplina de Português assume, em todas as áreas do currículo, tendo um impacto muito significativo nas mesmas. Senão vejamos: é com os programas de Português de 1991 que, conforme Duarte (2008), verdadeiramente

é assumida a valorização do ensino da língua portuguesa “como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas”, sendo por isso transversal a todo o currículo. A língua materna é entendida como “o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia”. Destaca-se a importância dada à “actualização permanente de conhecimentos”, aspectos que incitam ao desenvolvimento de processos de “aprender a aprender”. (p. 26)

Relembramos que, em setembro de 2015, as escolas de Ensino Básico e Secundário do nosso país aplicavam as metas curriculares de Português e Matemática (entre outras), duas disciplinas alvo de avaliação externa no 9.º e no 12.º anos, e respetivos programas, com o foco em conteúdos disciplinares, de cujos textos se tinham ausentado termos e conceitos como competências, trabalho de projeto, em colaboração, em rede, interdisciplinar, literacia científica ou ainda literacias múltiplas. Os exames nacionais, no âmbito da avaliação externa, nestas duas disciplinas, ganhavam então crescente protagonismo, sendo relegada para segundo plano uma efetiva integração e articulação de saberes. Mais ainda, as disciplinas do currículo hierarquizavam-se segundo alguns critérios pouco claros, não justificados à luz de uma formação global, nela implicada a articulação das vertentes humanística, artística, científica, técnica e tecnológica (Viegas & Nunes, 2018).

Ao invés, e num arco temporal posterior a 2015, estamos a posicionar-nos em 2018, o documento das *Aprendizagens Essenciais do Português do Ensino Básico e Secundário* (2018), foi pensado e estruturado numa lógica de “currículo para o futuro”, em que a definição do objeto e dos objetivos para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, ao longo dos doze anos da escolaridade obrigatória, tivesse em conta a vasta e complexa realidade que é uma língua, e que incorporasse um conjunto alargado de competências que fossem estruturantes para a realização pessoal e social de cada um e de TODOS os nossos alunos, para o exercício de uma cidadania informada, responsável e democrática, como já anteriormente tínhamos visto, em conformidade com o documento-base das aprendizagens, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Assim sendo, o Português é assumido como o próprio objeto de estudo, considerando que a língua é “fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico”. Mais ainda, é na “interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem se constroem” (Roldão, 2017, p. 2).

Quando falamos da transversalidade do Português, podemos fazê-lo considerando duas dimensões: uma primeira, que já abordámos neste tópico, a constatação de que, efetivamente, a língua portuguesa é o veículo de comunicação em todas as disciplinas do currículo, à exceção das línguas estrangeiras, e que o trabalho realizado na disciplina de Português tem, terá seguramente impacto no trabalho realizado nas restantes disciplinas do currículo, e no sucesso dos alunos. Também podemos abordar a questão da transversalidade do Português numa outra dimensão, i.e., quando o Português se une a

outra(s) disciplina(s) para, em conjunto, e em português, realizarem projetos que integrem áreas de convergência das (duas) áreas do saber.

De acordo com alguns investigadores, não existe tradição forte na abordagem do currículo dos Ensinos Básico e Secundário, de um tratamento didático integrado e articulado que rentabilize as transversalidades que se podem estabelecer entre as diferentes áreas de conhecimento. No entanto, parece óbvio que existem semelhanças entre as disciplinas de Português e de Matemática (entre outras) e fatores que apontam para a sua integração. Porém, a articulação entre ambas está praticamente ausente do relato das práticas pedagógicas de professores dos diferentes ciclos de ensino (Viegas & Nunes, 2018).

Neste sentido, subscrevemos o testemunho de Machado (1998, citado por Viegas & Nunes, 2018), na plena assunção de que a “língua materna tem um valor instrumental e constitui condição de possibilidade de conhecimento em qualquer assunto para o qual a atenção é dirigida” (p. 9). Mais ainda, reiteramos que é hoje unanimemente reconhecido que um bom nível de proficiência na língua materna, que também implique o pleno domínio de conceitos e processos gramaticais básicos, e ainda o treino sistemático e a reflexão sobre a língua materna constituem fatores que favorecem, em grande medida, não só uma aprendizagem bem sucedida das línguas estrangeiras (Sim-Sim, 1997). “Paralelamente, o nível de mestria atingido na leitura com objetivos de estudo e na expressão escrita constitui um fator de sucesso na generalidade das disciplinas curriculares” (Sim-Sim, 1997, p. 41).

Assumimos que o Português, enquanto língua materna, língua de escolarização de todos os nossos alunos, arroga assim um papel central no processo educativo, para que a escola seja um lugar para TODOS, um lugar de crescimento harmonioso e potenciador de aprendizagens. Consideramos, na sequência do que atrás afirmámos, da maior relevância, a permanente atualização científica por parte do professor de Português, a par com um processo de avaliação docente interpares, de caráter informal, em espelho, profundamente comprometido com o desenvolvimento profissional e que passe pela supervisão pedagógica como prática de transformação pessoal e profissional.

Num esforço de síntese, duas notas finais a destacar: em primeiro lugar, o Português, enquanto língua transversal ao currículo – responsabilidade de TODOS os professores no domínio e no uso da língua portuguesa, e responsabilidade acrescida dos professores de Português pelos mesmos motivos e por todos os aspetos que atrás mencionámos. Em segundo lugar, o destaque merecido às “Aprendizagens Essenciais do

Português” para os ensinos básico e secundário, que, na linha do que defendemos, assumem uma ligação muito forte com o paradigma comunicativo, e, em segundo lugar, abraçam um caráter profundamente humanista, “numa perspetiva de currículo futuro, atualizada pelos referentes internacionais (OCDE, 2016; UNESCO, 2016, 2017)”, num formato muito mais orientativo do que prescritivo, como outrora (Roldão, 2017, p. 4). Um currículo baseado na especificação de aprendizagens essenciais promove a rentabilização do tempo pedagógico-didático, dando ao professor, no âmbito da sua autonomia, total liberdade de exercer a sua atividade nuclear, que passa, seguramente, por planear, operacionalizar, avaliar para as aprendizagens e, conseqüentemente, reorientar a sua ação e a dos alunos, fazendo uso de percursos pedagógico-didáticos ajustados aos contextos educativos específicos, a TODOS os alunos em geral, e a cada um deles em particular (Rodrigues, 2018).

1.4.2. Uma disciplina: múltiplos referenciais

Como já anteriormente referimos, no ponto 1.4. Ensinar Português – Hoje –, são colocados muitos desafios ao professor de Português, não só pelos muitos “saberes” que se lhe exigem e que deve dominar, como pela multiplicidade de documentos de referência que tem de conhecer aprofundadamente e saber correlacionar, e que anteriormente referimos.

“A forma e o conteúdo específico dos textos prescritivos para uma dada disciplina escolar são significativas no plano ideológico” (Costa, 2015, p.17). As flutuações constantes nestes textos e até nalguns casos contraditórias para a disciplina de Português, nomeadamente no que diz respeito ao *Programa e Metas do Português* do ensino básico e secundário, revelaram, por parte da tutela, uma postura mais conservadora, marcada por um elevado grau de especificação nas prescrições (Costa, 2015).

Na senda de Duarte (2008), “a questão central que se coloca ao ensino da Língua Portuguesa, em Portugal, é a da educação linguística básica que passe pelo domínio do português padrão e pela aquisição de competências sólidas de produção” (p. 16). É através da língua que nos revelamos enquanto sujeitos individuais, mas também enquanto sujeitos coletivos (*idem*).

Nas sábias palavras de Joaquim Fonseca (1992, citado por Duarte, 2008),

ensinar a língua será, pois, necessariamente, proporcionar aos alunos que construam com consciência o seu mundo interior e o mundo em que se movimentam – e será [...], proporcionar-lhes a construção criativa e a fruição da «forma de vida» que na língua se compreende e que por ela, na multiplicidade dos seus usos, se torna manifesta e continuamente se renova. (p. 17).

“Uma língua é o lugar donde se vê o mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir. Da minha língua vê-se o mar. Da minha língua ouve-se o seu rumor como da de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto”. Foram estas as palavras que Vergílio Ferreira proferiu, em Bruxelas, a 9 de Outubro de 1991, por ocasião da entrega do Prémio Europália da Comunidade Europeia, e que nos transmitem a essência da língua portuguesa e da sua dimensão social.

Acompanhamos Vergílio Ferreira quando refere “da minha língua vê-se o mar”, sabendo nós que o mar também se ouve, se sente e se entrevê na nossa literatura desde Martin Codax com as suas “Ondas do mar de Vigo”, e também que se tem ouvido há mais de oito séculos nos versos de Camões como nos de Sophia e de Pessoa. Só será cidadão de pleno direito aquele que conhecer bem, usar melhor e amar apaixonadamente a sua língua, porque “uma Língua é o lugar comum donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e do nosso sentir” (Duarte, 2008, p. 1). Ela une-nos enquanto povo ou comunidade de povos, com territórios comuns do passado cultural e histórico, mas também enquanto seres individuais que nela pensam, sentem, comunicam, vivem e amam (Duarte, 2008).

Retomamos uma questão central do ensino do Português e que se prende com o facto de termos um conjunto de documentos legais orientadores, que atrás referimos. Sabemos pela nossa experiência empírica que para que os documentos de referência tenham repercussão na aprendizagem dos nossos alunos, é absolutamente necessário a sua apropriação pelos professores, a quem cabe a responsabilidade de ensinar, ou fazer aprender, ou seja, por organizar, operacionalizar, avaliar e reorientar a sua ação e a dos alunos (Rodrigues, 2018). “Essa apropriação implica ler criticamente, debater e questionar” (Rodrigues, 2018, p. 1). Quais são as implicações práticas que os documentos de referência poderão ter? Que respostas pedagógico-didáticas poderão permitir aos professores responderem com eficácia aos problemas e desafios dos diferentes contextos educativos? (Rodrigues, 2018).

A questão fulcral que se nos coloca quotidianamente é esta, para além de “ler criticamente, debater e questionar” os diversos documentos, *Programa e Metas de*

Português do Ensino Básico, Programa e Metas de Português do Ensino Secundário, Aprendizagens Essenciais de Português e Dicionário Terminológico, documentos específicos do ensino do Português, como devemos/podemos articulá-los? A estes documentos orientadores do ensino do Português, juntamos outros documentos legais estruturantes, igualmente importantes em toda a atividade docente, e que importa destacar: o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018), que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e ainda o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018), que aprova o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Centremos agora a nossa atenção nas *Aprendizagens Essenciais* e no seu papel na encruzilhada dos diversos documentos orientadores no ensino do Português. Assumimos a relevância do seu papel porquanto as mesmas trouxeram “uma redução da quantidade de matérias disciplinares” (Rodrigues, 2018, p.2), há tanto tempo reclamada pelos docentes não só de Português, mas da generalidade das áreas disciplinares. Assim sendo, as *Aprendizagens Essenciais* não só vieram dar resposta a um conjunto de reivindicações antigas por parte dos professores, como vieram abrir caminho a uma maior liberdade para a gestão e o exercício do seu saber e agir profissional, criando assim múltiplas e variadas possibilidades de estratégias pedagógico-didáticas, na interseção com os perfis específicos dos seus alunos, nos diversos (e controversos!) contextos de ensino e de aprendizagem (Rodrigues, 2018).

Dois aspetos que consideramos da maior relevância no ensino e na aprendizagem do Português são a avaliação das aprendizagens e a utilização das ferramentas digitais. Na linha do que temos vindo a defender, concorrem ambas para a equação que cremos inseparável: currículo – avaliação – TIC.

As questões que se prendem com a avaliação das aprendizagens na e da disciplina de Português e ainda com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) também estão contempladas nos normativos legais bem como nos documentos orientadores que já anteriormente referimos, no âmbito do ensino do Português, a par das orientações curriculares, daí o facto de dedicarmos alguma atenção às mesmas.

Assim sendo, e de seguida, abordaremos, de forma muito breve, a nossa posição em relação à avaliação das aprendizagens e à utilização das TIC na disciplina de Português e que converge com os mais recentes estudos científicos nestas matérias.

A avaliação é seguramente um dos aspetos mais decisivos do currículo, uma vez que pode condicionar/condiciona todo o processo de ensino e de aprendizagem, na qual

estão envolvidas questões éticas, sociais e psicológicas e não meramente didáticas (Santos Guerra, 2009). Como advogam Cid e Fialho (2013), Fernandes (2006, 2010), Santos et al. (2010), Neves e Ferreira (2015), a avaliação não é um fim em si mesmo, é um processo complexo, subjetivo, muito exigente, que implica partilha, colaboração, reflexão conjunta e investigação da própria prática. Consideram também que a base da avaliação é a melhoria significativa das aprendizagens dos alunos e que serve para melhorar o que se aprende e o como se aprende. Assumem a avaliação formativa como avaliação “para” as aprendizagens e afiançam que é desejável que a mesma contribua para melhorar as práticas de avaliação nas salas de aula, i.e., que a avaliação sirva para ajudar alunos e professores a tomarem as melhores decisões quanto ao curso que deve ser dado ao ensino e à aprendizagem, reorientando a cada momento as suas decisões. Acompanhamos a visão de Santos et al. (2010) quando afirma que “a avaliação tem sido um *‘segredo bem guardado’* ao longo do tempo. Feita por quem sabe sobre quem está a aprender. Contudo, a avaliação formativa obriga a interrogar estas práticas” (p. 81).

No fundo, é desejável que, na linha de Cid e Fialho (2011), “os órgãos de gestão curricular e de coordenação pedagógica da escola tenham, assim, de assumir a responsabilidade da gestão do currículo assumindo a avaliação das aprendizagens como uma tarefa coletiva e uma responsabilidade partilhada por todos” (p. 112). Na esteira de Silvestre (2013), “perante as expectativas crescentes da atual sociedade que tem vindo a ser cada vez mais exigente, impõe-se à escola enquanto organização a capacidade de se transfigurar e revelar como organização aprendente, curricularmente inteligente e consequente do ponto de vista avaliativo” (p. 323).

É indiscutível o papel da maior relevância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e de aprendizagem da língua, em pleno séc. XXI. Em estudos realizados sobre as conceções de professores quanto ao uso educativo das TIC, que envolvam o uso do computador no ensino em particular e na educação em geral, apontam para uma utilização generalizada, porém, dão conta de algumas dificuldades sentidas pelos professores na sua utilização, que se prendem com a falta de tempo que têm na escola para ganharem alguma segurança na utilização do computador, sobrepondo-se a essa prática os muitos problemas existentes na escola, sérios e urgentes, e que devem/têm de ser resolvidos (Viegas, 2011). Relativamente à utilização do computador dos professores de Português com os seus alunos, a investigadora atesta a utilização massiva do computador nas aulas pelos mesmos, salvo raras exceções.

Comungamos da visão de Viegas (2011) quando sublinha:

o entendimento que fazemos da utilização das TIC, da Internet e dos ambientes virtuais de aprendizagem em sala de aula é o de que estamos perante ferramentas poderosas que não vêm substituir os tradicionais recursos e materiais de que os professores dispõem, não vêm resolver os problemas do ensino e da aprendizagem, mas podem acrescentar mais-valia à didática do português. (p. 35).

No momento em que redigimos estas linhas deste estudo, está a decorrer um projeto de âmbito nacional, com o intuito de construir conhecimento sobre a utilização de plataformas digitais na gestão educacional dos agrupamentos de escolas. Trata-se de um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) que tem por sigla DigP-SEM. Trata-se de uma investigação de abrangência nacional, pois pretende recolher dados de todos os Agrupamentos de Escolas (AE) e de Escolas não agrupadas de Portugal Continental, e que tem por objetivos: identificar e caracterizar modos e finalidades com que são utilizadas as Plataformas e Tecnologias Digitais nos Agrupamentos de Escolas; mapear efeitos das Plataformas e Tecnologias Digitais que têm sido gerados na dinâmica de funcionamento do AE; e ainda produzir e validar um guião de procedimentos para o uso das Plataformas e Tecnologias Digitais nos Agrupamentos de Escolas. Esperamos poder participar no mesmo, respondendo ao inquérito enviado às escolas, e aguardamos com expectativa os resultados.

Reiteramos a necessidade urgente da utilização do computador, nas suas múltiplas ferramentas digitais, na aula de Português, presencial ou à distância, pelo professor e sobretudo pelos nossos alunos, sabendo nós que ainda há um número residual que desconhece (ainda) que o teclado tanto serve para jogar como para escrever, para trabalhar ou para pesquisar, mas também que *www* significa ligação ao mundo ou ainda que *@* é sinónimo de correio, e que está nas nossas mãos inverter esta situação.

Para terminar este tópico, que aborda alguns constrangimentos com que nós, professores de Português, nos deparamos, não só pelo facto de termos uma multiplicidade de documentos de referência na nossa disciplina, como também um saber imenso que se pressupõe que detenhamos, como atrás evidenciámos nas palavras do Professor Carlos Reis, no entanto, e como também temos vindo a defender, esta situação pode ser mitigada através da assunção da necessidade e urgência de trabalharmos colaborativamente com os nossos pares e de realizarmos supervisão pedagógica, nos moldes que temos vindo a

apresentar neste estudo.

Capítulo II – Estudo Empírico

2.1. Problema e objetivos da investigação

As grandes questões que se colocam neste trabalho de investigação prendem-se com a necessidade há muito sentida pela autora do mesmo em trabalhar colaborativamente com os seus pares. O problema de partida identificado traduz-se na **reduzida presença de trabalho colaborativo entre pares e na ausência de práticas supervisivas**.

O problema de partida atrás enunciado reflete não só as muitas inquietações que ao longo de mais de três décadas de carreira têm acompanhado a autora deste trabalho, como também se materializa na seguinte triangulação: ensino e aprendizagem do Português, trabalho colaborativo e supervisão pedagógica entre pares. No sentido de estudar este problema, definimos os seguintes objetivos:

- Conhecer as representações dos professores sobre a supervisão pedagógica;
- Implementar um processo de supervisão colaborativa, no âmbito de uma disciplina alvo de avaliação externa, o Português;
- Conhecer a relevância que os professores atribuem à supervisão pedagógica, na (re)construção das suas práticas letivas e desenvolvimento profissional;
- Analisar criticamente o efeito das práticas supervisivas no desempenho dos docentes.

2.2. Metodologia da Investigação

Sendo o objeto de estudo desta investigação a supervisão pedagógica, optámos por seguir o paradigma interpretativista, assente numa abordagem eminentemente qualitativa, que enfatiza a “descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.11).

Por conseguinte, em sintonia com a abordagem qualitativa, optámos pelo estudo de caso (Stake, 2007; Yin, 2005). O objetivo do estudo de caso é compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade, por conseguinte, é uma metodologia adequada quando se pretende saber o como e o porquê de acontecimentos contemporâneos, sendo um estudo de caso de tipo descritivo, definido por Yin (2005) como a investigação empírica de um fenómeno no seu contexto, especialmente, no cotidiano em que se constrói, articula e é

vivenciado pelos sujeitos. De acordo com Stake (2007), trata-se de um estudo de caso intrínseco, em que se pretende estudar um caso específico, não para compreender outros semelhantes ou para generalizar, mas porque aquele nos interessa particularmente e nesse sentido, o autor recomenda a seleção do caso tendo em vista a facilidade de acesso e a disponibilidade em acolher a investigação.

O diserto deste estudo não é levantar e testar hipóteses, ou questões prévias, mas antes encontrar respostas, assentes na “compreensão dos comportamentos e a partir das perspetivas dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16), que, neste caso, são professores dos ensinos básico e secundário de um agrupamento de escolas situado no Alentejo central.

A opção por uma metodologia de abordagem qualitativa assenta, fundamentalmente, na recolha de dados “qualitativos”, “o que significa ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Do *corpus* documental fazem parte: i) as notas de campo que antecederam e sucederam as observações das aulas (registadas pela investigadora nos encontros de pré e de pós-observação); ii) o questionário aplicado aos participantes antes de se iniciarem os ciclos supervisivos e ainda iii) as entrevistas. De acordo com o mesmo autor, “as estratégias mais representativas da investigação qualitativa (...) são a observação participante e a entrevista em profundidade” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). No longo e complexo percurso de análise do *corpus* documental, fomos ao encontro dos princípios de i) exaustividade, de modo a ter em conta todos os elementos do corpus; ii) representatividade, de modo a que a amostra seja uma parte representativa do universo inicial; iii) homogeneidade, de modo a que os documentos em análise obedeçam a critérios específicos de escolha e não apresentem demasiada singularidade fora dos mesmos; e iv) pertinência, de modo a que haja pertinência na escolha, ou seja, os documentos em análise devem ser adequados enquanto fonte de informação e corresponderem aos objetivos do estudo (Bardin, 1991).

Como atestam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa implica o meio natural dos sujeitos como fonte principal da recolha de dados, sendo estes de natureza descritiva, e, como vimos atrás, ricos em pormenores descritivos, envolvendo os significados que os mesmos lhes atribuem e os contextos em que se inserem. O nosso estudo surge na linha do que acabámos de referir.

Com o propósito de “recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa”, em que “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para registo dos dados como para disseminação dos resultados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49), tanto para memória futura, acrescentamos nós.

Na senda de Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permite tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. Estamos perante dois polos, investigadores e participantes, com biografias e enciclopédias pessoais únicas, “multiculturalmente situados” (Aires, 2011, p.14), e que constroem acerca do mundo e de si próprios um conjunto de ideias, de crenças e de opiniões. Por conseguinte, o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma atitude dialógica entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan, 1994, p. 51) nem imparcial, porquanto, como vimos, somos seres humanos, condicionados pela nossa condição enquanto tal. Como diria o filósofo espanhol, Ortega y Gasset, “eu sou eu e a minha circunstância” (Gasset, 1914, p. 52).

Nelson et al. (1992, citado por Aires, 2011) sublinha que “a investigação qualitativa insere-se hoje em perspetivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos” (p. 13), como por exemplo estudos de caso, experiências pessoais, histórias de vida, entrevistas, observações. Daqui se infere que a escolha das ferramentas a utilizar depende sobretudo dos objetivos de investigação, do objeto de estudo, dos métodos e dos materiais empíricos que temos à nossa disposição. Como perspetivam estes autores, os investigadores qualitativos estudam os fenómenos nos seus contextos naturais, no caso do nosso estudo, um agrupamento de escolas e as suas salas de aula.

Na tentativa de sistematizar e sintetizar os diversos aspetos que abordámos neste tópico, apresentamos os cinco pilares delineados por Bogdan e Biklen, (1994) que sustentam a investigação qualitativa:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal na recolha dos mesmos;
2. Os dados que o investigador recolhe são verbais, em forma de palavras, ditas ou escritas;

3. Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se sobremaneira pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
4. A análise dos dados pelo investigador é realizada de forma indutiva;
5. O significado é a essência na abordagem qualitativa, cabendo ao investigador interpretar o sentido que os participantes atribuem às suas vivências.

2.2.1. Ciclos da Supervisão Pedagógica

Os ciclos da supervisão pedagógica foram pela primeira vez equacionados no momento em que ocorreu o primeiro encontro entre os participantes neste estudo e a investigadora do mesmo, na sede de um Agrupamento de Escolas do Alentejo Central. Foi nesta reunião que foi feita uma primeira abordagem sobre o trabalho de investigação em curso, no âmbito da elaboração de uma dissertação de mestrado. Foi explicado aos três participantes, professores de Português do ensino básico e secundário, com formações e percursos académicos distintos, como adiante veremos, o âmbito e a contextualização do estudo em curso.

Antes mesmo da calendarização dos ciclos de supervisão e da explicação detalhada aos participantes dos pressupostos básicos que devem ser negociados e salvaguardados na implementação de um ciclo de supervisão, como seja o respeito pelos interesses, necessidades e motivações dos participantes, a confiança mútua, e ainda o anonimato e a confidencialidade de todo o processo (Trindade, 2007, citado por Fialho, 2016), aplicámos um questionário com o objetivo de conhecer as representações dos professores envolvidos no projeto de investigação sobre o conceito de “supervisão pedagógica”, que adiante daremos conta com algum detalhe.

Para memória futura, foi distribuído aos participantes um documento-síntese com a explicação dos objetivos do estudo e demais aspetos relacionados com o mesmo, objeto de estudo, finalidade, instrumentos de recolha de dados, metodologia e sugestões de aspetos a observar nas aulas.

Num clima de total “informalidade e abertura”, confiança e espírito colaborativo, os participantes calendarizaram as observações a realizar, de acordo com o seu horário letivo e não letivo, de modo a implementar ciclos de supervisão em que todos seriam observadores e observados. Assim sendo, foram agendados quatro ciclos de supervisão: os três participantes, codificados por P.Sec, P.3C e P.2C, de acordo com o esquema (Figura 1) que apresentamos em seguida.

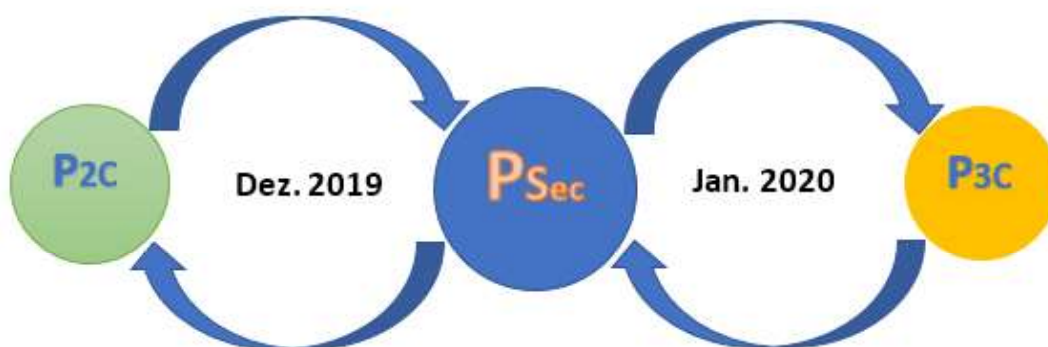


Figura 1- Representação dos 4 ciclos de supervisão pedagógica colaborativa
(Elaboração própria)

Seguiu-se um momento de clarificação dos pressupostos e passos a seguir na implementação e desenvolvimento de um ciclo supervisivo, numa atitude dialógica, de profundo entendimento entre participantes e investigadora, ancorados num verdadeiro espírito colaborativo e que, à partida, ficou definido entre todos como o alicerce de todo este longo processo, assumindo-se o grupo como uma equipa de trabalho profundamente comprometida com o desenvolvimento profissional de cada um e de todos.

Neste encontro pré-observação, que antecede a observação propriamente dita, e de acordo com Alarcão (2003) e Fialho (2016), discutiram-se as questões: o quê? para quê? como? e quando observar? Depois de decidido o foco ou objeto da observação, amadureceram-se e decidiram-se outros aspetos, como a atitude do observador, o processo de observação, no que diz respeito às estratégias e às técnicas ou instrumentos a utilizar nos registos realizados na aula observada, numa conjugação entre os objetivos da aula, o objeto que se quer observar e ainda a natureza da observação. Da discussão em torno dos aspetos atrás mencionados, e que se revelou bastante profícua, resultaram as seguintes opções: i) quanto à atitude do observador: observação naturalista, observador não participante, observação intencional, com o foco delimitado; ii) no que concerne o processo de observação: naturalista, descritiva, de carácter qualitativo; iii) relativamente à duração e ao momento da observação, os mesmos foram decididos em função da disponibilidade e dos horários dos participantes: aulas de 50 min; e ainda, iv) quanto ao campo de observação, o mesmo foi focalizado nalguns casos previamente definidos e noutros foi global, abrangente.

Finalmente, foi feita uma breve caracterização das turmas e contextualização das mesmas.

Seguiram-se as observações das aulas agendadas e, no final de cada uma delas, houve um momento de reflexão conjunta, ou seja, o culminar do ciclo da supervisão, o terceiro e último momento, o encontro pós-observação. De salientar que a investigadora deste estudo e, enquanto tal, não interveio nas observações em sala de aula, apenas esteve presente e acompanhou o processo nos momentos pré e pós observação, tomando muitas notas de campo e, nalguns momentos, fazendo gravações áudio, assumindo uma postura de observadora não participante.

Em suma, os ciclos de supervisão pedagógica desenrolaram-se numa lógica de trabalho colaborativo, profundamente comprometido com o desenvolvimento profissional de todos e de cada um, de caráter informal, voluntário, horizontal, no seio do mesmo departamento - de Línguas - e de grupo disciplinar – Português, num agrupamento de escolas do Alentejo, envolvendo três participantes.

Para terminar este tópico, apenas duas notas finais: i) a aprendizagem da colaboração e da negociação, que com ela está entrelaçada, é uma dimensão incontornável do nossos dias; e ii) a entreatajuda para ultrapassar obstáculos, dúvidas e incertezas e ainda para lidar com vulnerabilidades e frustrações, a capacidade de reflexão acrescida, as oportunidades de aprendizagem mútua e os acréscimos de segurança para iniciar novos percursos que a colaboração possibilita, tornam-na uma estratégia particularmente promissora (Boavida & Ponte, 2002).

2.2.2. Inquérito por questionário

Para Quivy e Campenhoudt (1998), o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos uma série de questões concretas sobre uma determinada realidade, neste caso a sua situação profissional, e que podem envolver as suas opiniões, as suas crenças, as suas expectativas, “a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, o seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores” (p. 188).

O questionário sobre supervisão aplicado aos participantes (Apêndice 1), uma tríade, é constituído por sete questões abertas, foi validado por especialistas, e a sua aplicação ocorreu antes mesmo de se iniciarem os quatro ciclos de supervisão entre pares, em outubro de 2019, e antes mesmo de se darem a conhecer aos colegas os objetivos deste

estudo, ou seja, no primeiro encontro entre os três participantes e a investigadora. Foi enviado via *e-mail* aos participantes e respondido pela mesma via, poucos dias depois de o mesmo ter sido enviado. Visou conhecer as representações dos professores envolvidos neste projeto de investigação sobre o conceito de supervisão pedagógica. Na fase exploratória, foi distribuído a um grupo de três docentes, pertencentes a várias escolas de outros agrupamentos, do mesmo grupo disciplinar, com os mesmos níveis de ensino, segundo e terceiro ciclos e ensino secundário, tempos de serviço e habilitações académicas variadas, no sentido de recolher contributos para a sua melhoria e possível reformulação. Assim sendo, e na senda de Bell (2010), “todos os instrumentos de recolha de dados devem ser testados para saber quanto tempo demoram os recetores a realizá-lo (...) com o objetivo de descobrir os problemas apresentados (...) para que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder” (p. 128).

Em resultado das respostas e das diversas sugestões, efetuámos algumas alterações, relacionadas com a adequação das questões.

A escolha por questões abertas deveu-se ao facto de, considerando que as respostas são livres, permite ao respondente uma maior liberdade de expressar as suas opiniões por palavras suas, e permite ao investigador recolher opiniões e representações, para depois as analisar e prosseguir com as inferências

Não fomos alheias ao facto de estarmos conscientes de que um dos principais desafios para qualquer técnica assente em informação verbal, i.e., material linguístico, reside nas próprias questões, na forma como os entrevistados as interpretam e ainda com o uso pessoal e único da língua dos mesmos. Por este motivo, estávamos cientes de que “planificar um bom inquérito” (Bell, 2010, p. 117) seria um pouco mais difícil do que inicialmente prevíamos.

Apesar de não termos um número muito elevado de sujeitos a inquirir, o tempo que tínhamos disponível para a recolha de dados junto destes atores educativos condicionou a opção na técnica de inquérito. Para a elaboração das sete questões que compõem o questionário tivemos ainda em conta a sua clareza e neutralidade no sentido de não indução das respostas.

Pardal e Correia (1995) advogam que o uso do inquérito por questionário só é viável em universos razoavelmente homogéneos, capazes de compreender o seu conteúdo. Levantam também a questão do vocabulário utilizado nos questionários, que deve ser simples, pouco técnico, de forma a ser adequado e adaptado a todos os casos, e compreensível para todos. Reconhecem ainda a necessidade de alinhar o processo de

construção das perguntas do questionário com um conjunto de princípios orientadores, de forma a garantir a melhor compreensão por todos os participantes, a saber: princípios da clareza, coerência e neutralidade.

Da leitura e análise das respostas ao questionário, foi possível delinear as categorias e subcategorias que constam no Quadro 9.

Quadro 9. Matriz de categorização do inquérito por questionário

Categorias	Subcategorias
1. Conceito de supervisão pedagógica	1.1. Significado de supervisão pedagógica 1.2. Legislação e supervisão pedagógica 1.3. Participação em práticas de supervisão pedagógica 1.4. Disponibilidade para colaborar no presente estudo 1.5. Relação entre supervisão e ideia de “bom professor” 1.6. Sentimentos ligados à observação de aulas

Fonte: Elaboração própria.

2.2.3. Inquérito por entrevista

Com o intuito de dar cumprimento ao primeiro e terceiro objetivos deste estudo, respetivamente, 1.º Conhecer as representações dos professores sobre a supervisão pedagógica; e 3.º Conhecer a relevância que os professores atribuem à supervisão pedagógica, na (re)construção das suas práticas letivas e desenvolvimento profissional, iniciámos o processo de elaboração das entrevistas, que consistem “numa conversa intencional, geralmente, entre duas pessoas” (Bogdan, 1994, p. 134). Tratando-se de uma investigação qualitativa, a opção recaiu nas entrevistas pelo facto de nas mesmas ser possível a recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan, 1994, p. 134). Como aponta Tuckman (2000, citado por Tomé, 2017, p. 44), a entrevista é “um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas, que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada um vão reflectir as suas percepções e interesses” (p. 517).

E ainda, como esclarece Fernandes (1991),

uma das vantagens da investigação de natureza qualitativa relaciona-se com a possibilidade que abre de gerar boas hipóteses de investigação. Isto deriva do facto de se utilizarem técnicas, tais como entrevistas detalhadas e profundas com os sujeitos sob investigação, observações minuciosas e prolongadas das suas atividades e/ou comportamentos e análise de produtos escritos (p. 4).

De realçar que, na linha de Bogdan e Biklen (1994), fomos em busca de uma “boa entrevista” (p. 136), em que os participantes se sentissem à-vontade e pudessem falar livremente dos seus pontos de vista, produzindo, assim, uma multiplicidade e uma riqueza de dados, recheados de palavras, de ideias, de opiniões e de crenças, e respetivas argumentações. Por outro lado, não descurámos uma preocupação acrescida que se prende com o facto de não fazer juízos de valor sobre o entrevistado, porquanto “ao pedir a alguém que partilhe parte de si próprio consigo, é importante que não o avalie, para o não fazer sentir-se de alguma forma diminuído” (Bogdan & Bliklen, 1994, p. 137).

Na entrevista semiestruturada, o investigador segue uma lista de questões ou tópicos a ser cobertos (guião de entrevista), no entanto, a entrevista em si possibilita uma relativa flexibilidade, permitindo-lhe redirecionar o curso da mesma, ou seja, permitem que o entrevistador tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspetos que considere mais relevantes. As questões podem seguir ou não exatamente a ordem prevista no guião e poderão, inclusivamente, ser colocadas outras questões que não se encontram no guião, em função do decorrer da entrevista. Mas, em geral, a entrevista seguirá o rumo que se encontra delineado (Correia, 2018). Acresce ainda o facto de nestas entrevistas semiestruturadas se ficar “com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

Por conseguinte, e pelos motivos atrás apontados, dentro das técnicas utilizadas para recolha de dados, privilegiámos a entrevista semiestruturada, monotemática (Olabuenaga, 1996, citado por Aires, 2011, p. 28), que incide sobre um só tema – a supervisão pedagógica - de modo a permitir que a mesma fosse suficientemente “elástica” para dar maior espaço e liberdade ao investigador na condução da mesma e de, no âmbito do paradigma interpretativista, assumir “que o conhecimento emerge como resultado das interpretações dos investigadores (...) sobre as perceções manifestadas pelos atores” (Silvestre, Fialho & Saragoça, 2014, p. 122). Estes investigadores advogam que

a tarefa investigativa com recurso ao inquérito por entrevista tem início com a definição dos itens constitutivos de um **guião orientador da condução da entrevista**, uma vez que se trata de realizar uma entrevista semiestruturada. Defendemos que, sempre que num determinado estudo se proceda à inquirição de várias pessoas através de entrevista, o investigador deve recorrer ao mesmo guião orientador, sendo esse um dos fatores que conferirão rigor e fiabilidade a essa técnica de recolha de dados. O guião da entrevista deve, por conseguinte, ser entendido como um roteiro ou guia orientador da condução da entrevista, ou seja, as perguntas devem ir sendo (re)orientadas durante o processo de interação entrevistador/entrevistado (p. 134).

Assim sendo, elaborámos um guião a partir do problema e dos objetivos deste estudo, com uma estrutura relativamente flexível e no pressuposto de que todos os tópicos da entrevista eram abordados. O guião da entrevista foi validado por três especialistas, entre os quais a orientadora deste trabalho de investigação, sendo que o guião inicial sofreu diversas alterações, na sequência das sugestões de melhoria dos peritos. A versão final do guião integrou todas as sugestões apontadas e o mesmo é constituído por quatro blocos, a saber: I – Legitimação da entrevista; II – Caracterização do entrevistado; III – Supervisão pedagógica entre pares nos normativos legais vigentes e na Avaliação Externa das Escolas; e ainda IV – Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional (Apêndice 5).

Depois de os participantes terem tomado conhecimento e assinado o documento “Consentimento Informado” (Apêndice 8), em que foram acordados os seguintes aspetos: participação voluntária na entrevista; garantia do anonimato, gravação e transcrição da entrevista; manifestação de opinião relativamente à transcrição; finalidade da entrevista; divulgação total e/ou parcial do conteúdo da entrevista; e ainda, análise do conteúdo da entrevista, demos seguimento à mesma.

Considerando o estado de pandemia em que nos encontrávamos, as três entrevistas foram realizadas e gravadas através da plataforma *Zoom*, com a duração de 31’23 min. – P.Sec. -, 28’30 min. – P.3C -, e 20’46 – P.2C, respetivamente, e posteriormente transcritas (Apêndices 9, 10 e 11).

A entrevista foi realizada aos três participantes no estudo, três professores de Português do ensino básico e secundário, num agrupamento de escolas público, no Alentejo Central, com formação inicial, habilitações académicas, experiência profissional e idade muito diversificadas.

Capítulo III – Tratamento e Análise de Dados

3.1. Procedimentos e técnicas de tratamento e análise

A escolha dos procedimentos e técnicas de tratamento e análise de dados encontra-se a montante do modelo teórico de referência deste estudo, o paradigma interpretativo, um modelo de investigação de base construtivista, de carácter qualitativo e que “envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do investigador” (Aires, 2011, p. 16). No que concerne as técnicas de recolha de materiais empíricos, a mesma recaiu no questionário, nas entrevistas e ainda nas notas de campo (estas serviram apenas para validar a informação recolhida com as outras técnicas). Relativamente ao método de análise da informação recolhida, ou seja, do material linguístico recolhido através do questionário e das entrevistas, optámos pela análise de conteúdo de natureza temática categorial, na linha de Bardin (1991), na procura de responder às questões “o quê? porquê? Como? onde?” (Bardin, 1991, p. 31), ou ainda numa perspectiva mais abrangente “quem diz? o quê? a quem? como? porquê?” (Lima, 2015, p. 3).

De seguida, ocupar-nos-emos, com algum detalhe, da análise de conteúdo, enquanto “técnica que permite a classificação de material, reduzindo-o a uma dimensão mais manejável e interpretável, e a realização de inferências válidas a partir desses elementos” (Weber, 1990, citado por Lima, 2013, p. 7).

Consideramos que a análise de conteúdo é a técnica privilegiada para tratar o material linguístico recolhido, não só por ser muito frequente em trabalhos de investigação educacional, mas, e sobretudo, porque nos permite uma descrição tão exhaustiva quanto possível do objeto em estudo, a supervisão pedagógica entre pares. “Nesta perspectiva, a análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objeto de análise, ou até, por vezes, o recetor ou destinatário das mensagens” (Vala, 1987, p. 104).

A pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação correspondem às três etapas da análise de conteúdo (Bardin, 1991, Lima, 2013, Vala, 1986). De acordo com estes investigadores, a pré-análise é a fase de organização propriamente dita dos dados recolhidos e tem como objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais do investigador, devidamente enquadradas num plano inicial. Pretende-se, nesta fase, i) realizar a escolha dos documentos a serem

submetidos a análise; ii) identificar os objetivos e ainda iii) definir os indicadores que vão fundamentar a interpretação. A leitura flutuante assume-se, nesta fase, como determinante para as tomadas de decisão, relativamente ao tipo de categorização a realizar, a jusante desta fase. Assim sendo, passamos à segunda etapa, a exploração do material, em que se vai desenrolar o processo de categorização, ou seja, a definição de categorias, através de um sistema ou tipo de categorização, em unidades de registo de significação. Trata-se, portanto, de um sistema de categorias, i.e., “um conjunto de temas [categorias] que constituem conjuntos semanticamente coerentes de unidades de registo e que terão, cada um deles, um código específico a aplicar no decurso do processo de codificação” (Lima, 2013, pp. 9-10). Os temas, ou categorias, podem ser desdobrados em subtemas, ou seja, em subcategorias. Seguimos Lima (2015), em busca de uma “boa categorização” (p. 4). Como já anteriormente referimos, as unidades de registo são de natureza semântica, i.e., temática, de âmbito descritivo. Foi este o processo que utilizámos, como adiante veremos.

Finalmente, na terceira fase da análise de conteúdo, o investigador ocupa-se do tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação. Temos dados invocados pelo investigador, as notas de campo, e temos também dados suscitados pelo investigador, o questionário e as entrevistas (Lima, 2015). Daremos conta de todo o processo de análise de conteúdo nos tópicos seguintes.

Conforme Duarte (2009), e “como é usual afirmar-se, vivemos numa época de acelerada mudança social. Esta mudança e a conseqüente diversidade de universos de vida confrontam crescentemente os investigadores com novos contextos sociais e novas perspectivas” (p. 4). A “triangulação” não só constitui, inegavelmente, uma dessas novas perspectivas no campo metodológico, como é o termo mais utilizado na literatura, sendo percecionado como um conceito central na integração metodológica (Duarte, 2009).

Da interseção dos dados recolhidos através dos diferentes instrumentos de recolha, questionário, notas de campo e entrevistas, chegámos à fase de triangulação dos dados. Conforme Duarte (2009), produzir um retrato do fenómeno em estudo que seja mais completo do que o alcançado por um único método, a “triangulação” não se cinge unicamente à seriedade e à validade, mas permite um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo.

Relativamente às notas de campo, as mesmas não integram os apêndices deste estudo porquanto contêm, em muitos casos, matéria do foro privado e confidencial não só dos professores participantes, como dos alunos das turmas em que houve observação de aulas.

Retomamos a introdução deste estudo, reiterando a ligação da temática do mesmo, a supervisão pedagógica, ao paradigma de investigação interpretativo, para o qual recolhemos dados de natureza qualitativa, e em que nos baseámos fundamentalmente na sua descrição e compreensão. O problema de base deste estudo é a fraca/ausência do trabalho colaborativo entre professores, resultante da nossa experiência empírica. Assim sendo, o plano metodológico desta dissertação pressupõe a triangulação dos resultados que emergiram dos diferentes instrumentos de recolha de dados, as notas de campo, o inquérito e as entrevistas, e da respetiva análise documental, conforme Borralho, Fialho e Cid (2015), em busca de um maior rigor e coerência numa investigação como esta, de índole qualitativa, sabendo nós que, “os dados carregam o peso de qualquer interpretação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.67).

Fernandes (1991) constata que “a investigação dita quantitativa tem sido o paradigma dominante da investigação em educação” (p. 1). O foco da investigação qualitativa é a compreensão aprofundada dos problemas, é investigar o que está “por detrás” de certos comportamentos, atitudes, convicções, crenças. Advoga ainda o investigador português de que não há, em geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados. Também não se coloca a questão da validade e da fiabilidade dos instrumentos tal como o que se passa na investigação quantitativa. Na verdade, no paradigma qualitativo, o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência e a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua interpretação, da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.

Neste estudo, privilegiámos a triangulação de fontes – normativos legais, relatórios da IGEC, Plano de Melhoria do Agrupamento de Escolas onde este estudo foi realizado - e de técnicas de recolha de dados (análise documental, notas de campo, entrevistas semiestruturadas e inquérito por questionário), com vista a recolher dados “suficientes” para a realização do estudo, tendo sempre em vista os objetivos previamente definidos.

Comungamos da perspetiva de Coutinho (2009) de que os resultados de uma investigação qualitativa são sempre fruto de uma visão subjetiva do investigador e que implica necessariamente todo o seu *background* pessoal e profissional. Como refere Patton (1990, citado por Coutinho, 2008), na pesquisa qualitativa chegamos sempre a uma mesma conclusão, ou seja, que “o fator humano é a sua maior força mas também a sua principal fraqueza” (p. 13). Isto é, a qualidade de um estudo qualitativo depende muito

do treino, dos conhecimentos e sobretudo das capacidades do investigador.

No limite, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (Bogdan & Biklen, 1994, p.67).

As questões éticas acompanharam a realização deste estudo durante o seu longo percurso, nos quatro princípios éticos definidos por Bogdan e Biklen (1994), a saber, 1. As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, de modo a proteger a que a informação recolhida não lhes cause qualquer dano ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só os participantes como todo o material recolhido; 2. Os sujeitos devem ser tratados de forma cordial e respeitosamente, de modo a obter a sua cooperação na investigação, e os mesmos devem ser informados dos objetivos do estudo e assinarem o documento de consentimento informado; 3. Todas as negociações com os intervenientes no estudo devem ser respeitadas e assumidas como tal com honestidade; 4. Total respeito e autenticidade do investigador no momento da escrita dos resultados obtidos, mesmo que as conclusões não sejam do seu agrado. “A característica mais importante do investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém” (Bogdan e Biklen, p. 77).

3.2. Dados recolhidos nos ciclos de supervisão (pré-observação, observação e pós-observação)

Durante os quatro ciclos de supervisão inter pares, recolhemos dados em todas as fases dos mesmos. Como já anteriormente referimos, na fase de pré-observação foi aplicado um questionário: visou recolher as perceções dos três participantes sobre o conceito de supervisão pedagógica.

As observações das aulas foram realizadas entre os três participantes neste estudo, designadamente um participante do 2.º ciclo, um participante do 3.º ciclo e um participante do ensino secundário, como já anteriormente referimos. A autora deste estudo não participou nestas aulas observadas, de modo a permitir um maior distanciamento das mesmas, com vista a alcançar uma maior imparcialidade não só face ao objeto de estudo, mas também face às visões de cada um dos participantes das aulas observadas.

No final de cada aula observada, i.e., nos encontros pós-observação, tomámos algumas notas de campo e também fizemos algumas gravações áudio. Finalmente, realizámos as entrevistas.

3.3. Dados recolhidos nas entrevistas

Como já anteriormente demos conta, a tríade de participantes neste estudo é composta por professores da mesma área disciplinar, o Português, e, de acordo com os protocolos das entrevistas, pudemos fazer uma breve caracterização dos mesmos, que apresentamos no **Quadro 10**.

Quadro 10. Caracterização dos professores participantes no estudo

Participantes	Idade	Género	Tempo de Serviço	Formação Académica	Níveis de Ensino	Situação Profissional
P.Sec.	59	F	40	Doutoramento	Secundário	QAE
P.3C	55	F	28	Licenciatura	Básico 3.º ciclo	QAE
P.2C	56	M	28	Licenciatura	Básico 2.º ciclo	QAE

Fonte: Elaboração própria.

Com vista a responder ao problema de partida deste estudo e aos objetivos do mesmo, e como já anteriormente destacámos, a análise de conteúdo obedeceu, conforme Bardin (1991), a uma análise categorial temática, ou seja, no desmembramento do texto, i.e., do material linguístico, em categorias agrupadas de forma analógica. Salientamos que esta opção repousa no facto de estarmos em presença de um estudo de carácter qualitativo, descritivo e de carácter interpretativo, que visa estudar as opiniões, os valores, os princípios e as crenças de pessoas.

No que concerne a informação recolhida nas entrevistas, o *corpus* da análise foi constituído pelos protocolos das entrevistas (Apêndices 9, 10 e 11). O sistema de categorias delineado teve em linha de conta o guião das entrevistas e os seus blocos, sendo que, depois de uma leitura flutuante pelas três entrevistas, o mesmo sofreu alguns ajustes em função das mesmas, i.e., algumas categorias não previstas foram incluídas e outras foram fundidas com outras já existentes.

O processo de análise de conteúdo seguiu os seguintes passos: (1) leitura dos protocolos das entrevistas e realização de inferências; (2) recorte do texto em unidades de análise; (3) inclusão das unidades de registo nas respetivas categorias e subcategorias; e 4) transformação das unidades de análise nos respetivos indicadores, ou temas.

A definição de categorias, i.e., rubricas ou classes, é um processo eminentemente de carácter pessoal, de tipo estruturalista e que comporta duas etapas, sendo, por conseguinte, “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento” (Bardin, 1991, p. 117). As duas etapas são i) o inventário, i.e., o momento em que se isolam os dados; e a ii) a classificação, ou seja, o momento em que se faz uma repartição dos elementos, uma certa organização das mensagens (Bardin, 1991). A definição das categorias temáticas obedece a um determinado critério de categorização semântico, ajustado à realidade que se nos oferece e a mesma permite a identificação de determinados elementos, ou seja, unidades de registo, considerando que “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento” (Bardin, 1991, p. 118).

Da análise de conteúdo realizada a cada uma das questões que constam do protocolo das entrevistas, definimos as seguintes categorias e subcategorias, que correspondem, como já vimos anteriormente, a grandes áreas temáticas como se pode observar no Quadro 1.

Quadro 11. Categorias temáticas da análise de conteúdo das entrevistas

Análise de Conteúdo – Categorias temáticas	
Categorias	Subcategorias
Categoria 1: Experiência / Participação em processos de supervisão pedagógica (SP)	<ul style="list-style-type: none"> a) Por iniciativa própria. b) No âmbito de formação realizada. c) No âmbito de um estudo académico. d) Com colegas do mesmo grupo disciplinar. e) Com colegas de outros grupos disciplinares. f) Com um determinado foco. g) Modo de participação no grupo de SP. h) Balanço / resultados da participação em processos de SP. i) “Supervisão” com colegas da educação especial. j) Supervisão de carácter formal / não formal.
Categoria 2: Desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> a) Papel da escola. b) Papel das lideranças de topo. c) Papel das lideranças intermédias. d) Papel da AEE.

Categoria 3: Conceito e relevância da supervisão pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> a) Supervisão pedagógica entre pares. b) Finalidade da SP. c) Benefícios da SP entre pares. d) Dificuldades / constrangimentos na SP entre pares. e) No desenvolvimento de práticas letivas. f) No desenvolvimento profissional.
Categoria 4: Trabalho colaborativo entre professores	<ul style="list-style-type: none"> a) Na escola. b) Condições necessárias ao trabalho colaborativo. c) Constrangimentos da ausência do trabalho colaborativo. d) Papel dos professores “mais velhos” e “mais novos”. e) No seio do departamento curricular de línguas. f) No seio do subdepartamento de Português. g) Articulação vertical e horizontal. h) Papel do coordenador de ano. i) Participação em experiências / projetos inovadores. j) Trabalho colaborativo vs trabalho cooperativo.
Categoria 5: Implementação de práticas supervisivas entre pares, contextualizadas, nas escolas	<ul style="list-style-type: none"> a) Nos normativos legais / DL 54 e 55. b) Na AEE (nos 3 ciclos de AEE). c) Necessidade de implementação de práticas supervisivas nas escolas. d) Nos normativos legais / DL 54 e 55. e) Na AEE (nos 3 ciclos de AEE). f) Necessidade de implementação de práticas supervisivas nas escolas. g) A realidade de outros agrupamentos de escolas. h) O papel da Universidade de Évora.

Fonte: Elaboração própria.

Como já anteriormente demos conta neste estudo, as entrevistas foram realizadas aos três participantes através da plataforma *Zoom*, individualmente, da qual extraímos ficheiros áudios que, por sua vez, serviram de base para as transcrições integrais. Tratou-se de um processo longo e moroso, que permitiu não só uma transcrição fidedigna, posteriormente confirmada pelos participantes, mas também a possibilidade à investigadora deste estudo de ficar com uma ideia geral do conteúdo das entrevistas e, por outro lado, uma identificação dos aspetos de maior relevância para o mesmo.

Sucederam-se inúmeras leituras em profundidade, e as mesmas possibilitaram o desenvolvimento de um conjunto de categorias e de subcategorias decorrentes daquelas.

Inicialmente, as categorias de análise foram construídas *a priori* e reajustadas/reformuladas *a posteriori*, num processo dinâmico, misto de dedução indução, tendo sido algumas delas eliminadas e outras ainda emergiram do material linguístico em análise, num percurso de vaivém. A definição das categorias (ou classes) de análise foram, assim, criadas segundo procedimentos abertos. Deste modo, optámos, na linha de Esteves (2006), por um procedimento aberto, exploratório, não só por ser o

mais frequente em investigação educacional, mas, e sobretudo, tendo em atenção a diversidade e riqueza dos dados recolhidos. Tratou-se, portanto, de um processo essencialmente indutivo, em que caminhamos dos “dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adequasse” (p. 110).

O conhecimento do contexto revelou-se um aspeto vantajoso, porquanto nos permitiu a definição dos temas e das categorias que serviram de base à construção do guião da entrevista. Na linha de Bardin (1991), os dados “brutos” foram tratados de modo a serem significativos, “falantes” (p. 101), e válidos.

A fragmentação do texto em unidades de registo, segmentos de conteúdo mínimo que são tomados em atenção pela análise, i.e., “segmentos determinados de conteúdo que se caracterizam colocando-as numa dada categoria” (Vala, 2001, p. 114), foi um processo demorado e minucioso, tendo passado pela codificação das mesmas, de acordo com os autores dos registos de comunicação. Nas palavras de Esteves (2006) encontramos eco dos múltiplos obstáculos e sentimentos que nos assaltaram durante este longo processo, considerando que

O recorte das unidades de registo a codificar é uma das operações mais delicadas de um processo de análise temática – implica decidir qual o mais pequeno segmento do discurso dotado de sentido próprio e isso nem sempre é fácil de estabelecer, sobretudo em discursos muito elaborados, onde as ideias foram sendo apresentadas imbrincadas umas nas outras. Certas condições de produção da mensagem – a produção oral, por exemplo, no quadro de uma entrevista – são férteis na emissão de frases incompletas, na ocorrência de saltos de sentido dentro de uma mesma frase, de repetições, que dificultam a delimitação ou recorte das unidades semânticas a codificar pelo analista, porque o que lhe interessa é isolar os sentidos diversos presentes no que foi dito e não a forma como o foi. (p. 114)

A partir das unidades de registo que foram codificadas em cada categoria, foi possível extrair um número variável de indicadores que nos ajudaram a compreender melhor o sentido da própria categoria, de acordo com a perspectiva de cada um dos inquiridos. Os indicadores são, portanto, proposições ou expressões que pretendem demonstrar sinteticamente as principais características de cada categoria ou subcategoria e expressam o sentido das unidades de registo e, nesse sentido, representam inferências realizadas a partir das unidades de registo, apesar de ainda se tratar de inferências muito próximas do conteúdo manifesto das comunicações (Esteves, 2006).

De salientar que a definição dos indicadores, ou temas, e o seu desdobramento em subcategorias foram desenhados com o objetivo de fazer transparecer de forma clara e rigorosa a mensagem dos entrevistados e permitir adiantar interpretações no âmbito dos objetivos desta investigação. Não descuidamos neste processo alguma subjetividade por parte do investigador, até porque “qualquer conteúdo é suscetível de interpretações diversas. É por isso de prever que dois codificadores, ao analisarem um mesmo material, cheguem a resultados diferentes” (Vala, 1986, p. 117). Deste modo, conscientes desta realidade, não perdemos de vista que “um bom analista será, talvez, em primeiro lugar, alguém cuja capacidade de categorizar – e de categorizar em função de um material sempre renovado e de teorias evolutivas – está desenvolvida” (Bardin, 1991, p.119). A ancorámos esta tarefa de categorização também na nossa experiência de longos anos a trabalhar com áreas científicas específicas, como é o caso da Linguística, da Literatura e da Educação.

Deste processo resultou, num primeiro momento, um instrumento de análise das entrevistas, um quadro com as categorias, as subcategorias e as unidades de registo (excertos das entrevistas) e, num segundo momento, e a partir daquele, elaborámos um outro quadro (Apêndice 6), que colocámos em anexo devido à sua dimensão, e, na linha de Esteves (2006), tendo por base as “unidades de registo que foram codificadas em cada categoria, foi possível extrair um número variável de indicadores que ajudam a compreender melhor o sentido da própria categoria, de acordo com a ótica dos inquiridos” (p. 116).

Nesta fase do trabalho, e na continuidade da análise de conteúdo, no que diz respeito às inferências, fizemos uso do Instrumento de Análise das Entrevistas (Apêndice 7), que repartimos pelas suas cinco grandes categorias, de forma parcelar, de modo a obter uma “grade de indicadores” (Esteves, 2006, p. 117), que nos permite realizar aquelas. Destas cinco categorias definidas, analisámos cada uma delas individualmente, pelo facto de se constituírem como blocos temáticos, de modo a encontrar aspetos concordantes e/ou discordantes por parte dos três participantes. Sintetizando, procedemos a uma repartição em cinco subpartes do Quadro 2 (Apêndice 6), correspondentes às já referidas cinco grandes categorias temáticas.

Quadro 12. Instrumento de análise das entrevistas – **categoria 1**.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Supervisão pedagógica	1.1. Conceito, finalidade e Relevância	- Uma visão “supra” - Envolve trabalho de pares em espelho

		<ul style="list-style-type: none"> - Olhar para o mesmo objeto - Vertente reguladora - Espírito colaborativo - Atitude dialógica - Reflexão - Autocrítica - Debate - Melhoria das práticas - Desenvolvimento profissional
--	--	--

Fonte: Elaboração própria

Indo ao encontro dos objetivos deste estudo, com a 1.^a categoria, pretendemos conhecer as percepções dos participantes quanto ao conceito, finalidade e relevância da supervisão pedagógica. De acordo com os indicadores que definimos no Quadro 12, os elementos da tríade foram unânimes na definição do conceito, como *uma visão supra* (E1), de alguém que se posiciona num patamar de cima, - *é algo que olha de cima* (E2) -, ou seja, que tem uma visão abrangente, holística, que observa o outro, o/um seu par, - *entre pares, sim, entre professores* (E1) - e que pressupõe que, em seguida, os papéis se invertam - *e depois eu também vou olhar para as aulas desse outro colega* (E1). É, por conseguinte, - *algo positivo, que nos dá a possibilidade de nós termos alguém na nossa sala de aula e de nós podermos ajustar as nossas práticas, melhorar as nossas práticas* (E3). Acrescenta ainda que - *a supervisão, acho que é nesse sentido, é de nós podermos ajustar as nossas práticas, melhorar as nossas práticas. E é assim que eu entendo a supervisão como algo positivo (...). Disponibilizando as minhas salas sempre, para quem queira entrar e fazer essa avaliação* (E3), ou seja, o reconhecimento da supervisão para a melhoria das práticas e com uma forte vertente reguladora, tal como apresentamos no quadro acima.

Na tentativa de também encontrar a finalidade da supervisão, destacam-se aspetos que envolvem a mesma - *E, sobretudo, sublinhar esta situação da questão da reflexão, da autocrítica, do intervir, não é, que tem tudo a ver... o que é que é isto do “colaborar”* (E2). No fundo, e aglutinando a visão da tríade, o E1 sintetiza a questão, referindo que *a grande finalidade [da supervisão pedagógica] é o desenvolvimento profissional* (E1). Daqui se infere que todos os participantes reconhecem a relevância da supervisão na sua prática letiva, com benefícios evidentes para os próprios - *eu acho que tenho ganho sempre muito (...) é um ganho grande* (E1), - *observar o outro agente no terreno (...)* *E que seja capaz de tentar ajudar, colaborar, perceber* (E2) e ainda, - *(...) para chegarmos mais aos alunos* (E3). Destacamos como muito relevante o reconhecimento dos

benefícios da supervisão no processo de ensino – para os professores – e os benefícios considerando o processo de aprendizagem – para os alunos. Mais ainda, encontramos nas palavras do E3 a satisfação pessoal, melhor dizendo, a gratificação que a supervisão implica - *Com o desejo de ficar à espera de um feedback para podermos melhorar* (E3), de acordo com os indicadores que definimos no quadro acima. É um “desejo” do olhar do outro, da sua visão, da sua colaboração, diríamos nós, o “desejo” de não se sentir “sozinho”, numa atividade tantas vezes “solitária”, de se sentir acompanhado e ainda, o “desejo” do retorno, quiçá de uma confirmação de estar no caminho certo e também o “desejo” de outras possibilidades, de outros caminhos, de outros modos de fazer aprender.

Os professores manifestaram a opinião de que - *Era fundamental que isso [práticas supervisionadas entre pares] acontecesse (...)* (E1) – deixando claro que as mesmas estão ausentes na sua escola, atribuindo à gestão de topo a incumbência da promoção e desenvolvimento da supervisão pedagógica, tal como plasmado na legislação em vigor, anteriormente analisada neste estudo, e no quadro de referência do 3.º ciclo de AEE - quando as coisas são adaptadas a nível de uma gestão (...) preparam-se uma série de situações no terreno (...) que facilitam (...) a concretização de uma supervisão como por exemplo os horários (...) (E2).

Quadro 13. . Instrumento de análise das entrevistas – **categoria 2.**

Categorias	Subcategorias	Indicadores
2. Experiência / Participação em processos de supervisão pedagógica (SP)	2.1. Por iniciativa própria / informal	- Em regime de voluntariado - Em contexto formal - Durante o estágio pedagógico
	2.2. No âmbito de formação realizada / formal	- No âmbito de colaboração com estudantes da UÉ - Neste estudo
	2.3. No âmbito de um estudo académico.	- Com colegas de Português - Em regime de coadjuvação - Experiência de supervisão entre pares
	2.4. Com colegas do mesmo grupo disciplinar. e de outros níveis/ciclos de ensino	Foco: - A utilização do tempo - As questões pedagógicas - A gestão da sala de aula - A participação dos alunos
	2.5. Com colegas de outros grupos disciplinares e/ou professores de educação especial	- As questões didáticas - As dúvidas do professor - A interação do professor com os alunos - A utilização do quadro - Os aspetos a melhorar
	2.6. Com um determinado foco.	- Por: afinidade, amizade, empatia
	2.7. Modos de participação no grupo de SP.	- Enriquecedora porque:

	2.8. Balanço / resultados da participação em processos de SP.	<ul style="list-style-type: none"> - abertura para o olhar do colega que vê/observa aquilo que “eu” não vejo; - disciplinas diferentes e a mesma disciplina (as questões didáticas); - o feedback; - a reflexão em torno das 3 fases do ciclo de supervisão; - mais-valia para ambos: o que observa e o que é observado; - pontos de vista diferentes; - favorece o desenvolvimento profissional; - repensar as práticas.
--	---	---

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à experiência pessoal dos participantes em processos de supervisão pedagógica, a mesma ocorre num regime de total voluntariado - *eu já tinha tido experiência de supervisão, mas em várias experiências de voluntariado* (E1), (...) *Sim, já tinha. Quando a minha passagem pela* [REDACTED] (...) E3 (...) *Foi iniciativa minha, sim* (E3), no entanto, há situações de maior e menor formalidade. Senão vejamos: *Fiz formação, uma formação no Centro de Formação Beatriz Serpa Branco e no âmbito da formação contínua* (E1), (...) *Na altura do estágio (pedagógico)... temos alguma prática supervisiva* [5.º ano da licenciatura em ensino] (E2); (...) *Tenho tido outras experiências, que são acolher na minha sala de aula docentes que estão a fazer mestrado na Universidade de Évora, nomeadamente com a Professora Isabel Fialho, que vêm assistir a algumas aulas no sentido de poderem ter, digamos, a sua parte da investigação, a sua parte prática da investigação facilitada* (E1), de acordo com os indicadores que definimos no Quadro 13. Sintetizando, i) o culminar da licenciatura em ensino, 5.º ano, foi um estágio pedagógico, formal, com orientadores da Escola e da Universidade de Évora, todas as outras experiências ocorreram quer da iniciativa pessoal de cada um dos participantes ou ainda por solicitação da Universidade de Évora, na pessoa da Prof.^a Isabel Fialho, num esforço de colaboração com estudantes dos mestrados, como vimos atrás; ii) Formação no Centro de Formação Beatriz Serpa Branco; iii) Outras experiências em escolas por onde passaram, quer com colegas da mesma disciplina quer com colegas de outras disciplinas, pois como atestam Mouraz, Torres e Coelho (2017), “o alargamento dos horizontes curriculares em que os professores se movem e definem, as suas práticas pedagógicas e a possibilidade de realizarem reflexões reenquadradas conceptualmente a partir de outros eixos referenciais são efeitos da observação de pares multidisciplinar que não se restringem à dimensão pessoal” (p. 31), e/ou ainda com colegas da Educação Especial - (...) *Enquanto professora de*

Português, isso tem sido fácil, ao longo dos anos, com a introdução dos docentes de Educação Especial (E1) , e também em regime de coadjuvação - (...) eu coadjuvei dois colegas meus de Português (...) (E2); e ainda iv) Neste estudo académico - E2), (...) esta experiência que tivemos [no âmbito deste estudo] (...) (E2), (...) Também com a minha participação neste teu trabalho. (...) (E3).

Os **modos de participação** dos entrevistados nos vários processos de supervisão basearam-se, como vimos, em regime de voluntariado e também por aproximação, empatia, de acordo com os indicadores que apresentámos no quadro 13 - (...) *tudo é muito mais fácil quando temos essa empatia (E2) e afinidade/amizade com os colegas - (...) Nessa ocasião, os professores juntavam-se por afinidade, digamos de amizade, ou por estarem bem uns com os outros (E1), e também pelo conhecimento mútuo - o facto de nos conhecemos muito bem, facilitou imenso, imenso, imenso esta esta situação e foi muito bom (E2). Mais ainda, ter - [dois] com quem sou muito empática e eles comigo (...) Muita empatia, muito empatia, e atenção, não tem que ver com amizade, porque eu posso ser amiga de outras colegas e não ter aquela empatia, que é um ingrediente essencial para se fazer isto (E2);*

Quanto ao **foco** das aulas observadas, e de acordo com os elementos constantes no Quadro 13, o mesmo centrou-se nos seguintes aspetos: a utilização do tempo - (...) *o nosso objetivo era verificar o uso, digamos, o bom uso do tempo na sala de aula (E1), as questões pedagógicas - ali o foco era mesmo as questões pedagógicas (E1), a gestão da sala de aula, a participação dos alunos - (...) A gestão da sala de aula, a intervenção dos alunos, que voz é dada aos alunos (E1), - (...) Porque eu tenho algumas dúvidas, tinha dúvidas relativamente à... à... como é que eu olhava e como é que eu me dirigia aos alunos (E3), as questões didáticas - no caso de sermos docentes da mesma disciplina, as questões didáticas são importantes também para essa análise (E1); as dúvidas do professor - a interação do professor com os alunos - a intervenção dos alunos, que voz é dada aos alunos (E1), a utilização do quadro - Sou uma pessoa muito sempre teatral, ando muito de um lado para o outro e isso poderia depois gerar confusão no quadro (E3), e ainda os aspetos a melhorar - (...) Aspetos que nós podemos melhorar e é isso que eu quero (E3). Como observam Alarcão e Tavares (2003), “na observação qualitativa, o observador não entra na sala de aula com categorias previamente definidas; leva consigo uma ideia geral do que quer observar e regista os acontecimentos tal qual acontecem sem qualquer preocupação de, naquele momento, os categorizar e muito menos medir” (p. 90). No entanto, Mouraz, Torres e Coelho (2017) lembram que quando o foco da observação*

passa a ser “o que acontece na aula ou na interação das pessoas que estão na aula e não tanto o comportamento do professor na sua capacidade de dominar e transmitir conteúdos, o papel do observador torna-se mais difícil” (p. 29). Sintetizando, todos estes aspetos atrás referidos materializam-se nos indicadores que apresentamos no quadro acima: a utilização do tempo, as questões pedagógicas, a gestão da sala de aula, a participação dos alunos, as questões didáticas, as dúvidas do professor, a interação do professor com os alunos, a utilização do quadro e ainda os aspetos a melhorar.

Quanto ao **balanço/resultados da participação** em processos de supervisão pedagógica, a listagem de unidades de registo que recolhemos é bastante extensa e muito rica em dados, o que nos permite, desde já, inferir o quão enriquecedor e gratificante foi para os entrevistados as múltiplas experiências em processos de supervisão pedagógica, com ganhos significativos para os próprios docentes, o que é o mesmo que dizer para os seus alunos, para as suas aprendizagens, os seus desempenhos. Não houve nenhum aspeto, nenhuma referência ou acontecimento negativo referenciado pelos participantes. Apenas nos deram conta de um lado extremamente benéfico, construtivo e enriquecedor. Diríamos que estes testemunhos estão alinhados com a mais recente literatura científica desta área, como se comprova nalguns exemplos nas linhas abaixo e com os indicadores que definimos no Quadro 13.

Dada a extensão das unidades de registo e respetivos indicadores, dispusemo-los em alíneas, i), ii) ..., de modo a facilitar a leitura dos mesmos.

Assim sendo, alguns dos muitos aspetos positivos mencionados pelos participantes emergem:

i) da necessidade de “atender” aos alunos - (...) *Para chegarmos mais aos alunos.* (...) (E3). Este “chegar aos alunos” aponta claramente para a preocupação evidenciada pelos participantes neste estudo, não só com o ato de ensinar, mas também com o ato de aprender que, como sabemos da nossa prática empírica, são processos diferentes. Senão vejamos: é recorrente ouvir nas nossas escolas falar do processo “ensino-aprendizagem”, como sendo apenas um só. Gaspar et al. (2015) esclarecem que na linguagem comum utiliza-se incorretamente a expressão “ensino-aprendizagem”, porquanto se trata de um processo detentor de duas valências que interatuam e ambas consubstanciam processos diversos e de grande complexidade. Mais advogam que enquanto “aprender” é um processo intrínseco ao ser humano, que se manifesta em múltiplas aquisições, e que apresenta como resultado mudanças nos seus comportamentos, por outro lado, “ensinar”

é um processo extrínseco, cujo efeito esperado e desejável é a aprendizagem. No entanto, existe uma relação direta, de grande proximidade, entre ambos;

ii) da abertura para o olhar do colega que vê/observa aquilo que “eu” não vejo – *entendo que há um outro olhar sobre a mesma realidade pedagógica (...) em que há o mesmo olhar sobre o mesmo o mesmo objeto (...) há um outro olhar de outro colega sobre as minhas aulas e depois eu também vou olhar para as aulas desse outro colega (E1); faz todo o sentido esse olho por cima (...) o que é óbvio para uma pessoa não é óbvio para outra (E2);*

iii) da possibilidade do *feedback* permanente - *há sempre um *feedback*, um retorno da informação que se dá aos colegas e que se recebe dos colegas, e ao fim e ao cabo o desenvolvimento profissional dos professores (E1); Com o desejo de ficar à espera de um *feedback* para podermos melhorar (E3); Em todas as vezes que eu tenho tido alguém na sala de aula e que me dá um *feedback*, tem sido muito importante (E1) - os professores reconhecem o papel incontornável do *feedback* e revelam particular atenção na motivação que o mesmo desperta na autocrítica e na transformação para a melhoria.*

Sintetizando,

Num *feedback* construtivo, a informação é dada com zelo e cuidado, pois tem o intuito de construir e ajudar. Este tipo de *feedback* abre a aceitação da outra pessoa para o que está a ser dito, aproximando e reforçando a relação. Oferecer e requisitar *feedbacks* construtivos é fundamental nas relações, para que se conquiste uma posição assertiva numa negociação, mantendo assim as relações saudáveis e sustentáveis a curto e longo prazo. Prover informações sobre o assunto do *feedback*, enriquecendo-o e tornando-o tangível é primordial (Manual de Apoio à Observação, 2014)

iv) da mais-valia para ambos: *o que observa e o que é observado - (...) quer para quem é observado, quer para quem vem observar a aula é sempre um ganho (...) (E1), considerando que “não há outra forma das organizações aprenderem se não através do saber, da experiência e da capacidade reflexiva dos seus membros (...) os indivíduos aprendem melhor em contextos de relação interpessoal, positivos e estimulantes” (Clímaco, 2005, p. 161).*

vi) da visão de professores de disciplinas diferentes e da mesma disciplina (as questões didáticas) - (...) *estar nas salas de outros, ver outras realidades, ver como se faz de outra forma, é sempre uma mais-valia* (...) (E1), ou da mesma disciplina, mas de níveis de ensino diferentes - (...) *observar aulas de outros níveis (...) isso é importantíssimo. São outras pessoas e cada um de nós tem o seu saber-fazer e o seu fazer, não é, ver outras práticas é sempre enriquecedor.* (...) (E1).

vii) da reflexão enquanto motor para repensar as práticas - (...) *o diálogo tem um papel-chave, (...) O debate (...) E, sobretudo, sublinhar esta situação da questão da reflexão, da autocrítica, do intervir, não é, que tem tudo a ver... o que é que é isto do “colaborar”.* (...) (E2). Daqui se depreende, na linha de Fernandes (2020), que “os professores, como profissionais do ensino altamente qualificados, só poderão efetivamente desenvolver-se profissionalmente através de processos de reflexão que os leve a interpelar as suas ações e as ações dos seus pares” (p. 63).

viii) do papel nuclear da sala de aula – (...) *contribuir para uma postura de abertura da sala de aula* (...) (E1); *Conceber junto com essa pessoa (...) que observou (...) toda aquela realidade que é complexa, imensas coisas, há imensas coisas que se congregam. que se juntam* (E2); (...) *É nós melhorarmos a nossa postura dentro da sala de aula. (...) É fundamental porque, por vezes, nós caímos nas nossas práticas. (...) Ficamos ali nas nossas práticas que achamos muito boas e possivelmente está-nos a passar alguma coisa ao lado* (E3); *o resultado dessa experiência foi que sentimos que havia a grande abertura para o outro e (...) ter a porta aberta a outros e outros olhares, que conseguissem ver aquilo que nós centrados no ensino e na aprendizagem dos alunos que não conseguimos ver (...) A recetividade é ter outros na sala de aula* (E1). Os entrevistados revelaram o papel central da sala de aula numa escola, como sendo o seu “coração”, o seu núcleo, e evidenciam a relevância dos fatores caracterizadores dos comportamentos em contexto de sala de aula, diretamente relacionados com a gestão da sala de aula e o tipo de interações estabelecido entre alunos e professores, ou entre alunos, e os resultados das aprendizagens (Clímaco, 2005). Comungamos da visão de Fialho (2016) de que é tudo aquilo que nós professores pensamos, tudo aquilo em que cremos e tudo aquilo que fazemos ao nível da sala de aula que, em última análise define o tipo ensino e de aprendizagem dos nossos alunos. Ou seja, o professor é o elemento fulcral da sala de aula e da sua ação depende, em grande medida, as aprendizagens dos alunos.

ix) do desenvolvimento do espírito colaborativo - (...) *a supervisão requer que haja um espírito colaborativo entre as pessoas. (...) O colaborar é uma coisa... é uma coisa ampla. O colaborar é amplo! Não é aquela coisa do “toma lá um cromos, dá-me lá os (teus) cromos para a troca!* [risos] (E2), tal como advoga Moreira (2009), as atuais tendências supervisivas inclinam-se para uma conceção democrática da supervisão pedagógica, em que se destaca a relevância da reflexão, da aprendizagem colaborativa e horizontal, bem como a capacidade de gerar, gerir e partilhar o saber e o conhecimento, visando a criação e sustentação de ambientes promotores da construção, da sustentação e do desenvolvimento da autonomia profissional.

A colaboração é a chave para almejar um maior compromisso e envolvimento dos professores na mudança da Educação e para a melhoria da Escola, desde logo, é necessário e urgente ousar entrar na sala de aula, partir de problemas concretos e reais, apostando fortemente numa formação contextualizada, centrada na e para a escola e com uma base de sustentação em processo colaborativos entre pares (Fialho, 2016).

x) da melhoria das práticas letivas - *nós poderemos ajustar as nossas práticas, melhorar as nossas práticas (...) Sempre com o fito de melhorar o nosso trabalho. (...)* (E3);

xi) da preparação para a Avaliação do Desempenho Docente (ADD), quer na sua dimensão avaliativa interna ou externa - (...) *Há uma mais-valia imediata, que é, por exemplo, o preparar para a avaliação [do desempenho docente]* (E1);

xii) das relações pessoais que se estabelecem com os colegas com quem se trabalha (de amizade, de afinidade, de empatia, de confiança) - (...) *o facto de nos conhecermos muito bem, facilitou imenso, imenso, imenso esta esta situação e foi muito bom (...)* *Tudo o que pressupõe funcionamento entre pessoas não é... é complexo... é complexo... o funcionamento entre pessoas (...)* *uma das coisas que eu achei relevante, desde logo o início, que é a tal empatia que existia e existe, continua a existir* (E2); *tudo é muito mais fácil quando temos essa empatia e trocámos ideias e foram bastante válidas e, o que nos levou a repensar algumas coisas e, sem dúvida, e sem dúvida, e sem dúvida para um melhor resultado e sem dúvida bastante benéfica e favorecedoras [do desenvolvimento profissional]... sim, acho que sim. (...)* (E2); *uma ligação especial com um dos colegas (...)* (E2).

E ainda um último aspeto que consideramos aglutinador de todos aqueles que atrás referimos, e que apresentamos no Quadro 13:

xiii) o favorecimento ao desenvolvimento profissional - (...) *Tem aquela vertente reguladora. (...) observar o outro agente no terreno (...) E que seja capaz de tentar ajudar, colaborar, perceber (E2); a grande finalidade é o desenvolvimento profissional (...) a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem (E1); melhorarmos a nossa prática pedagógica (E3); Com vista à minha melhoria profissional. Tento tirar proveito disso (E1); foi uma experiência deliciosa! (...) porque nos ensina muito (...) aquela situação foi uma situação muito benéfica porque discutimos tranquilamente, porque aprendemos imenso uns com os outros (E2).* Os participantes evidenciaram nas suas múltiplas asserções, como aspetos muito positivos da supervisão pedagógica, a abertura ao olhar do outro, às diferentes perspetivas do outro, ao seu *feedback* construtivo, no fundo, daqui se depreende que, na esteira de Alarcão e Tavares (2003), os professores para mudarem as suas práticas letivas terão de perceber a finalidade imediata e o sentido prático das ações em que se envolvem, quer especificamente na sala de aula, quer fora dela, e, acresce ainda que, os professores, enquanto pessoas adultas, não aprendem tanto com a frequência de ações de formação ou até de leitura de livros e artigos científicos, mas sobretudo com “a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas” (p. 121).

Em suma, e de acordo com o Quadro 13, no que aos indicadores diz respeito, os professores destacaram a possibilidade que a supervisão proporciona, **do encontro e confronto entre pontos de vista diferentes** - (...) *resultará certamente pontos de vista diferentes e mais-valias (...) para ambos e desenvolvimento profissional (E1);* Esta asserção é comprovada por Santos (2019), que sublinha que “vários estudos, em diversos países, têm demonstrado que quando os professores trabalham em conjunto, colaborando, refletindo e partilhando as suas práticas, os resultados dos alunos melhoram” (p. 265).

Quadro 14. . Instrumento de análise das entrevistas – **categoria 3**

Categorias	Subcategorias	Indicadores
3. Desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica	3.1. Papel da escola 3.2. Papel das lideranças (de topo e intermédias) 3.3. Papel da AEE.	- Da maior relevância: - no desenvolvimento de processos de supervisão; - na promoção de uma atitude dialógica e de reflexão das práticas

		<ul style="list-style-type: none"> - no desenvolvimento de projetos-piloto de sp; - na dinâmica dos grupos disciplinares; - na sensibilização dos docentes para a sp; - Diretores, coordenadores de departamento, coordenadores de ano e diretores de turma <p>É fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> - no desenvolvimento de processos de sp; - na promoção da formação; - na valorização do corpo docente; - na valorização: dos processos de avaliação enquanto processos de melhoria dos desempenhos; da sp; <p>É fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> - porque vai às salas de aula; - na valorização de projetos, experiências e atividades inovadoras; - no reconhecimento de experiências de sp.
--	--	---

Fonte: Elaboração própria.

Nesta categoria, sobre o desenvolvimento propriamente dito do processo de supervisão pedagógica, os entrevistados pronunciaram-se sobre o papel da Escola, das lideranças (de topo e intermédias) e da AEE no mesmo, de acordo com o Quadro 14.

Começando pelo **papel da Escola** como um todo, foi unânime a relevância do mesmo no desenvolvimento dos processos de supervisão pedagógica, - *O papel da escola é importantíssimo* (E1), com destaque para as estruturas que detêm o “poder” na escola, a Direção enquanto gestão de topo, e os Coordenadores de departamento que, apesar de serem escolhidos por votação de todos os membros do mesmo, num leque de três que foram designados pelo Diretor e são, de acordo com a nossa experiência empírica, manietados por aquele. Das palavras dos entrevistados - *Há escolas que não compreendem porque os líderes não os compreendem* (E1) inferimos que existe um distanciamento **entre os líderes de topo e os professores**, porque não há compreensão por parte dos primeiros, verificando-se até situações incompreensíveis em que - *o caso da organização onde eu trabalho, não é vista como uma mais-valia porque até se deprecia esse trabalho de voluntariado, que alguns colegas têm feito* (E1). Ou seja, a boa-vontade, o voluntarismo, a iniciativa dos professores não é valorizada. Mais não fosse, o órgão de gestão deveria atuar (...) *Essencialmente, pela sensibilização* (...) (E3).

Também referem sistematicamente a importância que atribuem, no âmbito da supervisão pedagógica e não só, ao diálogo, à reflexão, à partilha, à colaboração, como podemos verificar nestas passagens - *incrementar o diálogo acerca destas situações, falar-se sobre estas situações, desmistificadamente, porque, muito sim...*

desmistificadamente (...) Falar-se destas coisas com naturalidade, pôr as pessoas a dialogar sobre estas coisas. Problematizar esta situação (...) dando liberdade às pessoas, (...) para outra vez a repetirem, para dizerem o que acham (...) O diálogo, este diálogo que é algo que é vivo e que faz parte da (...) discussão, é altamente... altamente geradora de situações futuras e da desmistificação (E2). Daqui inferimos que é numa atitude dialógica e de encontro com o outro, o colega, o par, o colega, que crescemos ambos. E cabe à **Escola, às estruturas de topo e às estruturas intermédias** desencadear os mecanismos para tornar possível esse diálogo, esse encontro, essa reflexão - *a escola deve abrir portas para que haja diálogos, para que se discutam inclusivamente nos grupos... para que haja discussão fértil nos grupos (E2).* Nesta passagem entrevemos um outro aspeto que se prende com o diálogo e com a reflexão, e que o entrevistado, e quanto a nós de uma forma feliz, mostrou através da expressão “discussão fértil”, ou seja, não é dialogar por dialogar, não é refletir por refletir, mas dialogar e refletir sobre as práticas de modo a haver consequências, transformação, melhoria, de acordo com os indicadores do Quadro 14. Também reconhecem que noutros agrupamentos de escolas a realidade é outra - *(...) há escolas onde as lideranças já compreenderam que é fundamental que existam estes processos (...) (E1).* Mais ainda, para que a supervisão colegial e colaborativa, defendida, como já vimos anteriormente neste estudo, por diversos autores seja efetiva e plenamente assumida nas escolas, passando a fazer parte do seu quotidiano, é necessário que estas reorganizem as suas estruturas intermédias, entre as quais os departamentos e subdepartamento, no sentido de criarem as condições e os mecanismos propícios ao desenvolvimento e à aprendizagem docente, criando oportunidades para os professores poderem observar-se mutuamente na sua prática letiva, interpares, interagirem, partilharem e refletirem colaborativamente sobre outros modos de agir profissional (Fialho, 2016).

Os departamentos curriculares e os seus Coordenadores têm responsabilidades acrescidas no âmbito da supervisão, como já vimos em capítulo anterior a este, e os professores entrevistados apontaram algumas sugestões de como começar e a pôr em prática, no seio do departamento, essa responsabilidade - *[podemos partir] com um grupo-experiência, um grupo-piloto e depois discutimos essas situações, pomos as pessoas a discutir, a perceber essas situações (...) é preciso muito diálogo e muita experimentação (...) Começamos por uma experiência de experimentação e fazemos... fazes depois a avaliação dessa experimentação (E2).*

A questão da **formação** assume particular importância nas lideranças de topo, na opinião dos entrevistados, porquanto a mesma pode abrir horizontes e abertura sobretudo para a valorização dos docentes e do seu desempenho - *eu acho que é fundamental toda a gente ter a formação adequada (...) ter o saber-fazer para valorizar. (...) (E1)*. Mais ainda - *se as pessoas não souberem o que é supervisão, não estiverem envolvidas, não perceberem a mais-valia, nunca vão... nunca vão aceitar que se faça, nem valorizar o que se faz e nunca criar oportunidades para que isso aconteça (E1)*. Ainda a este propósito, um professor avança o seguinte - (...) E porque não, formação no seio do próprio agrupamento até haver... convidar-se... lá está, as pessoas que estão por dentro, especialistas. E apresentar exemplos muito concreto e muito operativos, operacionais (E2).

No âmbito da supervisão pedagógica, os entrevistados deram assim conta do papel que consideram caber ao **diretor** e aos **coordenadores de departamento**, da maior relevância - *É fundamental essas estruturas, quer as lideranças, quer as lideranças de topo, quer as lideranças intermédias têm um papel fundamental nas organizações e nas organizações educativas (E1) – muita falta do trabalho colaborativo (E2)* - “A autonomia e a capacidade de uma instituição de ensino deve ser articulada por uma liderança pedagógica distribuída. A liderança dos diretores das escolas é um fator de primeira ordem na melhoria da educação” (Bolívar, 2014, p. 10).

- bem como aos **diretores de turma** - *[Os diretores de turma] são uma pedra fundamental no processo, em todo o processo educativo (E1)*.

Destacaram ainda a realidade existente na sua escola, do seu agrupamento de escolas, no que às estruturas intermédias diz respeito, que, como podemos ver, nos seus testemunhos, apresentam alguns constrangimentos - *[Os diretores de turma] se calhar, não têm tempo, se calhar, não têm saber, se calhar não têm vontade. (...) Às vezes as bases ainda tentam fazer coisas, mas se não houver uma valorização que venha de cima, vai-se tudo desmoronando e as pessoas perdem a vontade de fazer porque não são valorizadas. (...) a figura do coordenador do grupo disciplinar [enquanto tal] não existe. (...) existe a prática de coordenadores de ano (...) é uma coordenação [de ano], enfim, voluntariosa (...) não existe no papel, não dá horas, não dá prestígio. Não é cargo, não é nada (E1)*.

Sintetizando, o **órgão de gestão** não valoriza o desempenho dos docentes e o seu voluntarismo, o **Coordenador de departamento** apenas existe no papel, ou seja, as funções que lhe são cometidas na orientação e supervisão do trabalho dos docentes do

seu departamento está fora de questão – *o departamento, que é o departamento de línguas, existe apenas no papel. Não tem função... nenhuma. Nem pedagógica nem didática. (...) Não existe trabalho, não existe nada em termos de departamento (...) o caricato é que essa estrutura é que é representada no conselho pedagógico (...) não existe nada, nenhuma articulação, nenhuma, nenhuma, nenhuma, nem horizontal, nem vertical, absolutamente nenhuma, nenhuma (...) o trabalho colaborativo que é feito é ao nível dos grupos disciplinares, ao nível micro e é feito quando as pessoas se conhecem e querem trabalhar e se dão bem (E1); - Não acho, não acho que haja um grande trabalho colaborativo [no seio do departamento] (E2), - reforçando ainda que o que existe é incipiente - não acho que seja o trabalho colaborativo desejável (E2) – opinião corroborada pelos três participantes neste estudo, como se pode observar, marcada repetidamente pela expressão “Não há” - *Eu acho que não há. Eu acho que não há. Eu acho que não há (E3)*. A liderança educacional inclui as ações dos líderes da escola no sentido de impulsionarem a qualidade do ensino em todas as aulas, assim como criar e trabalhar em prol de uma visão comum do ensino, garantir a coerência nas práticas de ensino e o seu ajustamento à respetiva visão da escola, e também proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional. Esta liderança educacional deverá ser suportada pelos dados recolhidos e permitindo assim que todos os professores ofereçam uma educação de grande qualidade (Bolívar, 2014).*

Os professores afirmaram esperar do **Coordenador do Sub-Departamento de Português**, que no seu caso coincide com o Coordenador do Departamento de Línguas, uma atitude consentânea com as funções que lhe foram acometidas, com a legislação, deixando trespassar até alguma tristeza pela forma como o mesmo funciona - *O subdepartamento de português funciona também muito mal (...) Funciona muito mal porque também não se estrutura como lugar de debate, um lugar em que as pessoas partilham (...) As reuniões que existem são para cumprir calendário e não são tomadas decisões pedagógicas importantes (E1) - Reunimos, pois forçosamente, para percebermos que tipo de planificação é que vamos fazer, que tipo trabalho é que vamos fazer com os alunos, ao longo do ano... pronto, ou seja, temos aqueles encontros, que são uns encontros formais... (...) E, depois, pronto, o espírito colaborativo poderá haver, se calhar, lá está, um ao outro colega que trabalha, mas nunca será, digamos assim, um reúne, não! (E2); Não há... pelo menos ao nível do segundo ciclo, Português, não há essa partilha. (...) Entre mim e elas não há. Talvez por minha culpa também. (...) No departamento e no subdepartamento... Eu sinceramente acho que não acontece...*

sinceramente não há... nós discutimos assuntos, mas a esse nível de partilha, não há. (...) Há coisas pontuais, mas partilha de coisas... pontuais... agora entender isso como trabalho colaborativo, acho que é demais..., é demais (E3).

No que concerne os **diretores de turma**, assoberbados que estão com as questões burocráticas que lhes são acometidas, não têm tempo de sobra nem vontade para ir além do que se lhes exige que, como sabemos, é muito.

No respeitante ao **papel da AEE**, ela é encarada pelos professores como rampa de lançamento para aquilo que consideram essencial, a observação de aulas, a abertura da sala de aula aos pares, à Escola e à AEE que, como sabemos, contempla neste 3.º ciclo de AEE essa situação - *A Avaliação Externa de Escolas também veio agora trazer um contributo agora neste terceiro ciclo porque a Avaliação Externa vai às salas de aula (...) Penso que pode ser um motor, um motor para que as escolas entendam que têm de valorizar nomeadamente as experiências que em muitos sítios vão sendo feitas (...) o caso da organização onde eu trabalho, (a AEE) não é vista como uma mais-valia porque até se deprecia esse trabalho de voluntariado, que alguns colegas têm feito [nesse âmbito]* (E1). De salientar, a clivagem existente entre aquilo que o professor considera como muito positivo na AEE, contemplando assim nas suas visitas às escolas, momentos de observação de aulas, como um sinal não só da relevância desse espaço e do que “lá se passa”, mas, e sobretudo, numa perspetiva de abertura da sala de aula à escola, aos outros, como um espaço de inclusão e não de exclusão, e aquilo que o órgão de gestão perceciona, ou seja, a sala de aula como um espaço do professor.

Outro aspeto incontornável mencionado pelos entrevistados, e de acordo com os indicadores constantes no quadro 14, foi o da **avaliação externa da escola**, considerando a dimensão avaliativa como promotora de “condições para que ocorram mudanças estruturais” consideradas imprescindíveis para que as escolas consigam propiciar uma educação de qualidade para todos” (Pacheco, 2020, p. 10). Ao contrário, - *se tivermos pessoas fechadas, pessoas tacanhas, que não compreendem a mais-valia de uma avaliação, e que avaliação não é um papel, mas é um processo de melhoria* (E1).

Apesar de as entrevistas terem sido realizadas *on-line*, via *Zoom*, não deixámos de entrever um sentimento de alguma mágoa e desilusão que perpassou no tom de voz e na expressão facial dos entrevistados, acompanhados por pausas, relativamente à falta de abertura no seu Agrupamento de Escolas para as questões relacionadas com a supervisão e conseqüente valorização do desempenho docente.

Quadro 15. Instrumento de análise das entrevistas – **categoria 4**

categorias	Subcategorias	Indicadores
4. Trabalho colaborativo entre professores	4.1. Na escola / no departamento de línguas / subdepartamento de línguas	- Fraca existência - Residual - Desvalorizado - Falta de condições - Individualismo
	4.2. Condições necessárias ao trabalho colaborativo.	- Tempos nos horários - Relação empática - Conhecimento mútuo - Formação - Obrigatoriedade

Fonte: Elaboração própria.

Considerámos desde o primeiro momento ‘o **trabalho colaborativo**’ como uma categoria autónoma pela sua relevância, de acordo com o Quadro 15, e também pelo facto de o mesmo ser transversal a todas as áreas temáticas tratadas nas entrevistas. Os entrevistados distinguiram ‘o trabalho colaborativo’ segundo três perspetivas: i) vantagens do trabalho colaborativo; ii) condições necessárias ao trabalho colaborativo; iii) o trabalho colaborativo na minha escola.

Das asserções dos entrevistados, inferimos que o **trabalho colaborativo** está praticamente ausente na sua escola - *Há muito pouco trabalho colaborativo (...) Há algumas práticas de colaboração, mas vêm de práticas anteriores. (...) Da minha experiência, aquilo que eu tenho conhecimento de algumas experiências, também acontece quando as pessoas se dão bem. (...) Ciências Físico-Química trabalham ali uma parte do currículo em conjunto, fazem alguma gestão curricular conjunta. Fazem algumas atividades conjuntas. (...) tem havido alguns casos de alguns projetos em que as pessoas se envolvem. (...) Até ao 3.º ciclo é fácil. É mais fácil as pessoas envolverem-se em projetos interdisciplinares. No secundário é totalmente impossível porque a questão dos rankings e dos exames nacionais tira toda a mais-valia toda a força a esses projetos (E1).* Para além de estar praticamente ausente também não é valorizado pelas chefias - *Não há a valorização disso que se faz. Como não há valorização, as pessoas desistem porque é tudo mais trabalho, sempre sem qualquer retribuição (E1).*

Como condições desejáveis para um trabalho colaborativo efetivo, os professores afirmaram as seguintes, de acordo com o Quadro 15:

i) tempos nos horários – *(...) É imprescindível que haja tempo para as pessoas trabalharem. (...) não tem sido aceite pela gestão [tempos letivos nos horários para esse*

efeito] (...) aconteceu até, e acontece ainda, que em casos de pessoas que têm coadjuvação, não há tempo em conjunto para preparar (...) não havendo tempo, não há obrigatoriedade de as pessoas reunirem (...) Era importantíssimo que houvesse nos horários [tempos letivos];

ii) relação empática - Quando nós vemos que as pessoas (...) não partilham das nossas visões sobre o ensino, que não estão disponíveis para discutir o que quer que seja, eu fecho-me na minha concha. Eu fecho-me na minha concha. E é uma maneira também de estarmos resguardados (E3);

iii) conhecimento mútuo - o facto de nós nos conhecermos muito bem;

iv) formação - essa questão da colaboração também pode ser trabalhada. É uma atitude [que] pode e deve ser trabalhada. Porque as pessoas podem não ter essa pré-disposição (...) e podem ganhá-la. (E2); **v) obrigatoriedade** - para isto dar certo, é preciso haver um esforço, digamos assim, tanto a nível das Chefias (...) de implementar esta situação (...) (E2); (...) O sistema de ensino vai sofrer com esta falta de trabalho colaborativo que as escolas deviam implementar obrigatoriamente. (...) (E1). Um outro professor (E3) discorda desta visão e refere que - (...) Eu penso que a obrigatoriedade, como te disse, é uma coisa que vai chocar, não vai surtir efeito (...) Nós sabemos que as pessoas que não têm essa abertura, não têm essa disponibilidade e, portanto, assim não sei... obrigatoriedade... cria-me algumas dúvidas, mas também está em aberto a experiência (E3).

No fundo, como salienta um professor, era necessário - (...) ousarmos ensaiar, praticar, porque... Isto é ótimo para... até para nos sentirmos mais apoiados (E1). De novo a questão da formação e do rasgar de horizontes que a mesma permite, formação com mais ou menos formalidade, com a “prata da casa”.

Quadro 16 . Instrumento de análise das entrevistas – categoria 5

Categorias	Subcategorias	Indicadores
------------	---------------	-------------

<p>5. Implementação de práticas supervisivas entre pares, contextualizadas, nas escolas</p>	<p>5.1. Normativos legais / DL 54 e 55. 5.2. AEE (nos 3 ciclos de AEE) 5.3. Papel da Universidade de Évora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atestam a necessidade da observação de aulas - Valorização do trabalho em equipa - valorização do trabalho colaborativo - Contributo inestimável - Impulsionadora da observação de aulas - Promotora da melhoria das aprendizagens - Promotora do desenvolvimento profissional - Produção e divulgação científica - Promoção da autoavaliação das Escolas - De grande relevância - Cursos de Ensino e cursos de Mestrado - Articulação com as Escolas - Detentor de saber/conhecimento
---	---	--

Fonte: Elaboração própria.

Por último, analisámos a categoria 5, respeitante à implementação de práticas supervisivas entre pares, contextualizadas, nas escolas.

Os professores revelaram conhecer a existência de **normativos legais** que apontam para a implementação de práticas supervisivas entre pares, apesar de não os conseguirem identificar especificamente, conhecendo bem os seus princípios e normas - (...) *Pois sim, não sei o nome ou o número deles, mas sei que existem, obviamente (...)* (...) *a legislação portuguesa aponta para essa experiência e para essa necessidade (...)* *Aponta ainda para a valorização do trabalho em equipas, em equipas pedagógicas e para a valorização do trabalho colaborativo* (E1). Os professores mostraram um conhecimento aprofundado dos normativos que dizem respeito à “inclusão” e que já abordámos em capítulo anterior a este - (...) *eu leio, com alguma frequência, normativos e no âmbito, por exemplo, de um 55 ou de um 54, no âmbito deste novo decreto-lei (...)* [os normativos legais] *eles apelam ao espírito colaborativo, quando apelam ao espírito de equipa, ao espírito de troca entre pares... à partida eu diria que é muito fácil perceber que a supervisão aqui tem seu lugar* (E2); *Sinceramente, quer dizer, eu vou lendo e de vez em quando aparecem, (ajuda-me!) a questão da supervisão..., mas não sei concretizar quais são os normativos ou... não sou capaz de concretizar. Mas, sim, de vez em quando encontro* (E3).

A AEE é percecionada pelos professores como preponderante, e de acordo com os indicadores que definimos no Quadro 16, na linha de Henriques, Abelha, Seabra e Mouraz, podendo assumir “um contributo crucial para a melhoria da atividade das escolas, de modo a promover práticas de aprendizagem numa lógica formativa, orientada para a melhoria dos processos e para a promoção de uma escola reflexiva e aprendente”

(p. 159) – (...) *Penso que (a AEE) pode ser um motor, um motor para que as escolas entendam que têm de valorizar (...) a Avaliação Externa de Escolas tem tido grandes benefícios (...) tem tido grandes benefícios para a melhoria dos processos, dos processos de muitos... dos processos de organização das escolas, (...) (E1). Mais ainda, os professores reconhecem o seu contributo no desenvolvimento da supervisão pedagógica - A curto prazo, daquilo que está para trás, acho que [a AEE] tem induzido [as escolas a implementarem a supervisão pedagógica entre pares], mas que é este terceiro ciclo que vai ter essa grande força (...) (E1).*, privilegiando-se a **sala de aula** como espaço nuclear na Escola - *se não houver hábitos de abrir a porta e deixar entrar outros na sala de aula, penso que essa Avaliação Externa pode não ser assim muito feliz (...) A Avaliação Externa de Escolas também veio agora trazer um contributo agora neste terceiro ciclo (...) a Avaliação Externa vai às salas de aula (...) (E1).* Destacando-se assim o papel do 3.º ciclo de AEE que “ao entrar na sala de aula na avaliação da *Prestação do Serviço Educativo* e ao enfatizar a Autoavaliação, poderá contribuir para uma sinergia entre os vários sistemas de avaliação e reforçar o desenvolvimento profissional e organizacional” (Barreira, Bidarra, Rebelo & Alferes, 2020, p. 116) - *Este terceiro ciclo da Avaliação Externa (...) entra muito pela... entra mesmo, pela primeira, vez dentro da sala de aula (...) [Nos dois primeiros ciclos de AEE] as equipas de avaliação externa não iam à sala de aula, portanto, agora vão. (...) um dos dados que mostrou é que a sala de aula continuava a ser aquele lugar mais escondido da escola, aquele que toda a gente tentava proteger, não se sabe bem porquê (...) (E1).* Os professores saúdam o facto de neste 3.º ciclo as equipas da AEE entrarem nas sala de aula - (...) este terceiro ciclo tem isso [observação de aulas], portanto, felizmente tem. (E1). De lugar “escondido” e “fechado” aos outros, os professores consideram necessário e muito útil a abertura da sala de aula, comprovando isso com dados científicos - *Esses resultados [investigação académica, relatórios, estudos], tudo aquilo que foi acontecendo ao longo dos anos, todo esse trabalho mostrou que era preciso ousar entrar dentro da sala de aula (E1).*

Os professores evidenciam conhecer os planos de melhoria elaborados pelas escolas resultantes da AEE - (...) *depois saem daí os tais Planos de Melhoria (...) (E2), apesar de afirmarem nunca terem estado numa escola em que tal ocorresse - (...) [Conhece/participou na AEE] Eu não diria que... acho que não... uma visita dessa natureza numa escola... (E2).* Porém, reconhece na AEE algum impacto na vida da escola e nas sugestões que faz à mesma – *Poderá ter havido uma menção ao espírito de equipa, ao espírito colaborativo. Fica sempre tudo por aqui. Espírito colaborativo, deve de*

haver, deve haver mais trabalho em equipa, os professores devem refletir e produzir os seus materiais, as suas aulas em conjunto. (E2). Apenas um professor refere que desconhece o papel da AEE, afirmando que nunca esteve numa escola em que tivesse havido uma visita da equipa - *A minha experiência é que não.* (E3).

Outro aspeto referido pelos professores prende-se com as questões da autoavaliação das escolas – (...) *nomeadamente em termos de autoavaliação que tem estado afinada muito com a avaliação externa (...) este terceiro ciclo da Avaliação Externa tem um domínio próprio para as questões da autoavaliação (...)* (E1). Também destacam a atenção que a Academia tem dado à AEE, de acordo com o Quadro 16, (...) *tem havido muitos pareceres, muita investigação, muitos relatórios, muitos trabalhos de investigação também sobre a avaliação externa das escolas* (E1).

Por último, e não menos importante, **o papel da Universidade** de Évora como pólo do conhecimento, do saber-fazer e da disseminação desse *know-how* - *A Universidade (de Évora) (...) pode fazer algum trabalho a esse nível: tem havido mestrados e doutoramentos nestas áreas* (E1). Por outro lado, os professores apontam os constrangimentos atuais no respeitante à ligação e proximidade da Universidade às Escolas - *Não há [proximidade entre a Universidade e as Escolas, atualmente] porque também não há cursos de ensino com estágios, como havia há uns anos. E aí era uma ligação muito forte. E aí conhecia-se muito. Sabia-se mais. Desde há uns anos para cá, realmente... tem havido mais esse afastamento, pois...* (E1) – e ainda a relevância dessa proximidade e relação estreita - [Ent. – E mesmo até a produção científica que se produz na Universidade, os professores não a conhecem.] *Pois não.* [Não aderem a isso, a irem à procura... Não há aqui um trabalho colaborativo, não há articulação. Eu acho que era importantíssimo a Universidade aproximar-se das escolas e o inverso também.] *Exatamente* (E1).

Há falta dessa desejável e necessária articulação próxima com a Universidade de Évora na atualidade, os professores sugerem a participação de “especialistas”, o mesmo é dizer da Academia. Estamos, portanto, perante uma proposta um pouco mais informal de ligação entre Escolas-Universidade de Évora - (...) *E porque não, formação no seio do próprio agrupamento até haver... convidar-se... lá está, as pessoas que estão por dentro, especialistas. E apresentar exemplos muito concreto e muito operativos, operacionais* (E2). Destacando o papel da Universidade como núcleo da produção e disseminação de conhecimento, através da investigação científica, a experimentação e o

desenvolvimento tecnológico e humanístico - (...) [Ensinar] *Como se pode fazer e do que é que se deve fazer* (E2).

3.4. Dados recolhidos nos inquéritos por questionário

Ancorámos a análise aos dados recolhidos no inquérito por questionário, com base no Quadro 9 (p.64), na qual identificámos uma categoria – 1. Conceito de supervisão pedagógica – e as seguintes subcategorias: 1.1. Significado de supervisão pedagógica; 1.2. Legislação e supervisão pedagógica; 1.3. Participação em práticas de supervisão pedagógica; 1.4. Disponibilidade para colaborar no presente estudo; 1.5. Relação entre supervisão e ideia de “bom professor”; 1.6. Sentimentos despoletados pela observação de aulas.

A elaboração do questionário no início deste estudo prende-se com dois motivos: em primeiro lugar, o fator tempo, pois era urgente recolher os dados, tendo em vista os objetivos do mesmo, e, conseqüentemente, dar seguimento aos ciclos de supervisão.

1. Conceito de supervisão pedagógica

Começando pelo conceito de supervisão pedagógica, - *A supervisão pedagógica está associada a duas áreas diferentes da ação educativa: por um lado, está associada à supervisão para efeitos de avaliação do desempenho docente (fator que justifica, em meu entender, a sua rejeição por parte de muitos professores) e, por outro lado, ao acompanhamento formativo que é feito interpares e que tem reflexos muito positivos no desenvolvimento profissional dos docentes* (P3C). Daqui se infere o conhecimento dos propósitos da supervisão pedagógica, por parte dos professores, no que diz respeito ao foco e ao seu campo de ação. E mais ainda, a clivagem que se verifica no terreno, quando os professores são confrontados com a supervisão pedagógica com um foco formativo e, por outro lado, quando o campo de ação é avaliativo, com impacto na carreira docente, as reações por parte daqueles relativamente à aceitação de uma e outra perspetiva são diametralmente opostas. A supervisão pedagógica é encarada pelos professores como algo que se vai construindo em conjunto - *com vista à melhoria da qualidade daquilo que eu chamo de processo ensino-aprendizagem-avaliação. (...) Significa, a meu ver, um olhar crítico construtivo por parte de quem supervisiona, um estreitar de partilha e colaboração. Ao permitirmos que alguém supervisione as nossas aulas, estamos a criar um espaço no qual se debatem estratégias* (P3C). No fundo, em todos os testemunhos

encontrámos a ideia de melhoria, de algo muito positivo associado à supervisão entre pares - *Supervisão pedagógica é, tão só, quanto a mim, uma ferramenta de melhoramento das práticas de cada um, em sala de aula, em que «outros olhos», «outros ouvidos» são uma mais-valia* (P2C).

A pergunta 2. do questionário consistia em solicitar aos professores que indicassem cinco palavras que associassem a supervisão pedagógica. E o resultado foi este: acompanhamento – **colaboração** - desenvolvimento profissional - melhoria do desempenho – *feedback* (P2C); construção – **colaboração** – diferenciação – debate - regulação (P3C); abertura – aperfeiçoamento – confiança – humildade – partilha (P2C). A escolha destas palavras deixa entrever claramente todas as dimensões da supervisão pedagógica na lógica do paradigma clínico, aquele que vimos defendendo ao longo deste trabalho como sendo um modelo com grandes potencialidades na formação contínua dos professores. Na linha de Bolívar (2012), “é necessário criar contextos comunitários de colaboração entre os professores, que permitam a aprendizagem da organização, ao incrementar o saber profissional, mediante o intercâmbio com os seus colegas” (p. 78).

1.2. Legislação e supervisão pedagógica

No respeitante ao conhecimento dos professores da relação entre os normativos legais e a obrigatoriedade de as escolas criarem condições para a realização de supervisão pedagógica, dois dos professores referiram que conhecem a legislação, apesar de não conseguirem nomear/enumerar os decretos-lei - *Sim, já ouvi. Contudo, não tenho presente o respetivo normativo* (P3C) - e - *Já ouvi falar, sim, porém não possuo conhecimento sistematizado acerca do mencionado suporte legal* (P2C).

O outro professor evidenciou conhecer bem os normativos legais e as suas implicações nos processos de supervisão pedagógica - *A legislação portuguesa há muito que inclui a expressão “supervisão pedagógica” (...) os normativos relativos à administração, gestão e autonomia das escolas, o Decreto-Lei n.º 75/2008, entretanto revisto e atualizado (...) à avaliação do desempenho docente e à avaliação externa das escolas (processo a cargo da IGEC) (...) O Conselho Pedagógico é (...) o órgão de coordenação e supervisão pedagógica das escolas / agrupamentos, composto por estruturas de coordenação e supervisão pedagógica (os departamentos, coordenados por docentes que devem ter, preferencialmente, formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, da ADD ou da administração educacional)* (P2C).

Mais ainda, este professor revela um conhecimento bastante aprofundado no que respeita ao papel das estruturas de topo e intermédias no desenvolvimento da supervisão pedagógica - *Os docentes avaliadores de docentes (internos e externos) devem ter, preferencialmente, formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica* - bem como à responsabilidade do Ministério da Educação nesta matéria - *e o MEC tem a responsabilidade de dar formação contínua aos avaliadores externos, nessa área (o que tem feito em articulação com os Centros de Formação de Professores)*.

O conhecimento deste professor vai muito para além do comum dos professores - *O terceiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (iniciado em 2019) passou a integrar a observação de aulas, ainda que sempre tenha valorizado a existência dessa prática nas escolas/agrupamentos (...) em sede de ADD a supervisão pedagógica (vulgo observação de aulas) assume cariz obrigatório, ainda que, no espírito da lei, se valorizem e possibilitem essas práticas, pelo potencial de melhoria que integram, quer ao nível pessoal e individual dos professores envolvidos (desenvolvimento profissional), quer ao nível organizacional (melhoria da qualidade da prestação do serviço educativo) (PSec.)*.

1.3. Participação em práticas de supervisão pedagógica

No que toca ao envolvimento dos professores em práticas de supervisão pedagógica, a tríade foi unânime em afirmar a sua participação voluntária, em contextos mais formais - *Há alguns anos solicitei aulas assistidas/supervisionadas, no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente (PSec.)* - e menos formais - *Foi apenas uma experiência informal com alguns colegas (P3C)* - e da sua própria iniciativa - *No meu caso, queria que outro colega tentasse verificar se eu me dirigia mais a uns alunos que a outros, para que lado olhava mais e como era a leitura do que eu escrevia no quadro (P2C) – da mesma área disciplinar e de disciplinas diferentes - Já integrei grupos / equipas de colegas que decidiram proceder à supervisão voluntária, inter pares, de disciplinas diferentes (PSec.) – e também em contextos de formação contínua - Fiz formação contínua em supervisão pedagógica, pelo que experienciei um ciclo completo de supervisão no papel de docente supervisora e outro ciclo completo de supervisão no papel de docente supervisionada (PSec.) – e, por último, em articulação com o Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora - E tenho aberto a porta da minha sala de aula sempre que me é solicitado, para efeitos de investigações (PSec.)*.

1.4. Disponibilidade para colaborar no presente estudo

A disponibilidade e abertura à colaboração neste estudo, por parte da tríade, foi total, imediata e incondicional - Considero esse eventual projeto uma mais-valia para o nosso agrupamento, pelo potencial de melhoria do desempenho, colaboração entre professores, aprendizagens mútuas e partilha (...) *será com muito prazer que o integrarei desde o primeiro momento (P2C) - Estarei sempre disponível (P2C).*

1.5. Relação entre supervisão e ideia de “bom professor”

A formulação da questão que se prende com este tópico - 6. O que é para si um “bom professor”? – justifica-se pelo facto de querermos perceber se, para os professores inquiridos, a crença do que é/significa ser “bom professor” passava pela abertura e desejo de se envolver em práticas supervisivas. E, de facto, os professores fizeram essa correlação, como podemos observar nas suas asserções, apesar de manifestarem algum desconforto com a expressão “bom professor” - *Causa-me algum desconforto a qualificação de “bom”, “mau”, “excelente”, quando se trata de caracterizar esta profissão. Prefiro (...) “competência”, uma vez que este é um conceito dinâmico e esta é uma profissão na qual se faz uma constante aprendizagem. (...) Um professor que se quer “competente” é aquele que reflete sobre a sua prática, que adapta, ajusta as suas metodologias aos seus alunos de modo a exponenciar os seus talentos e atenuar as suas fragilidades (P3C).* Mais ainda, o professor evidencia a ideia de evolução - *Ao longo da sua carreira, o professor deve refletir sobre a sua “competência”, ajustando-a, consolidando-a (P3C), - na medida em que o desenvolvimento profissional vai acontecendo ao longo do tempo - É um processo sem fim... (P3C).*

Consideramos que, e à luz da literatura científica, os conceitos que os professores têm do ato de aprender, do ato de ensinar, da avaliação, do papel de professor e do papel do aluno estão profundamente arreigados às suas próprias experiências de vida, às suas crenças, às suas imagens e representações, e aos seus contextos/meios. Nesse sentido - *É muito difícil definir um “bom” professor. Há tantas formas de se ser um bom professor... (...) cada professor tem de si a imagem ou autoconceito de que é um “bom” professor (P2C).* - O próprio conceito de ser “bom professor” tem evoluído ao longo dos tempos - *Creio que o conceito de “bom” professor tem mudado, ao longo do tempo e à medida que o conhecimento sobre como se aprende e como funciona o nosso cérebro tem crescido (P2C).* Este professor revela conhecimentos profundos e de base científica, argumentando que - *Não são de há muito os conceitos de múltiplas inteligências ou de inteligência emocional ou disciplinas científicas como a neurolinguística, por exemplo.*

E depois explica o que é/significa para si ser “um bom professor” – *ser “bom” professor é, para mim, alguém que sabe demonstrar como se faz, que ensina a fazer, que ensina a aprender, que tem consciência de que cada aluno é um indivíduo único, que acredita que cada ser humano tem algum potencial de desenvolvimento (ainda que reduzido, em alguns casos), que acredita na escola pública e no poder de transformação social que só ela permite, que se considera sempre imperfeito e capaz de melhorar ao longo de toda a vida, que sente a necessidade de prestar contas às famílias e aos alunos que serve, que gosta de trabalhar em equipa como forma de aprender e ensinar, que associa conhecimento científico a conhecimento, capacidades, competências pedagógico-didáticas e relacionais, que assume a sua quota-parte de responsabilidade tanto no sucesso como no insucesso de cada aluno* – daqui inferimos a complexidade da atividade docente, das questões éticas associadas à mesma, dos papéis dos envolvidos, do ato de ensinar, do ato de aprender, e ainda do poder transformador da educação.

1.6. Sentimentos despoletados pela observação de aulas

A questão 7. - Que sentimentos ou sensações associa à ideia de ser observado/a em contexto de sala de aula? – remete para a supervisão pedagógica e para os papéis de supervisor e de supervisionado. Assim sendo, os professores focaram justamente esse aspeto determinante na disponibilidade e até vontade para os professores quererem assumir o papel de supervisionados - *Depende de quem faz essa supervisão e da sua “competência” para a fazer. Deve existir um bom conhecimento das “regras do jogo” por parte dos intervenientes. Deve (...) existir um clima de confiança. Sem isso, penso que não integraria um projeto dessa natureza (P3C).* A “competência para o fazer” por parte do supervisor também é aqui questionada, sobretudo o reconhecimento do supervisionado dessa mesma “competência”.

O objetivo desta questão é conhecer, através dos sentimentos e emoções, as representações dos professores sobre supervisão pedagógica, um dos objetivos deste estudo, como temos vindo a destacar. As asserções dos professores comprovam o seu total agrado e satisfação pessoal e profissional em integrar projetos de supervisão entre pares - *Os sentimentos de partilha, agrado, conforto e bem-estar (...) A sensação de normalidade e acompanhamento (P3C) - apesar de algum nervosismo inicial - Claro que ter alguém dentro da «nossa» (!!!!!!!) sala de aula (e porque não é algo que faça com regularidade, a não ser com os colegas de Educação Especial), deixa-me um pouco*

nervoso, no início. Porém, a partir de um determinado momento, consigo abstrair-me e tal presença deixa de me afetar (P2C).

No capítulo seguinte, damos conta, de uma forma estruturada e sintética, dos resultados do cruzamento dos dados que recolhemos, descrevemos e analisámos anteriormente, ou seja, que resultaram do processo de triangulação, numa tarefa analítica, de interpretação e de tornar compreensíveis os materiais recolhidos, tarefa “monumental” umas vezes, e quase “monstruosa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205) outras tantas.

Considerações Finais

Conclusões – atender aos três objetivos do estudo

Chegadas à última etapa desta dissertação, as considerações finais, resta-nos apresentar as principais conclusões que emergiram dos dados que recolhemos e analisámos, dar conta de algumas limitações e constrangimentos sentidos ao longo do estudo e também traçar novos caminhos para o futuro, que é já amanhã, em termos de novas investigações relacionadas com esta temática apaixonante, a supervisão pedagógica.

Procuraremos encontrar respostas para os objetivos de investigação, apresentando de forma sintética e sustentada os principais resultados que emergiram da implementação de um processo de supervisão colaborativa, objetivo instrumental do estudo, no âmbito de uma disciplina alvo de avaliação externa, o Português, através dos diversos instrumentos de recolha de dados, questionário por inquérito, questionário por entrevista e notas de campo. Assim sendo, recuperamos os objetivos que nos guiaram neste estudo, as conclusões e os indicadores que definimos em função daquelas, no seguinte quadro.

Quadro 17. Principais conclusões.

Objetivos	Conclusões	Indicadores
i) Conhecer as representações dos professores sobre a supervisão pedagógica;	<ul style="list-style-type: none">- A supervisão pedagógica colaborativa afigura-se como um caminho possível e desejável para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores;- As situações de supervisão pedagógica caracterizam-se por uma relação interpessoal empática, dinâmica, encorajante, facilitadora do desenvolvimento profissional;- A observação inter pares, multidisciplinar, pressupõe, da parte dos envolvidos, colaboração, partilha, entreajuda, reflexão, autocrítica, aprendizagem mútua, empatia, <i>feedback</i> construtivo – “para chegar aos alunos”, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.	<ul style="list-style-type: none">- Supervisão pedagógica: colaborativa horizontal formativa transformadora entre pares multidisciplinar- Supervisão pedagógica e avaliação do desempenho docente- Observação de pares multidisciplinar

<p>ii) Conhecer a relevância que os professores atribuem à supervisão pedagógica, na (re)construção das suas práticas letivas e desenvolvimento profissional;</p>	<p>- A supervisão pedagógica é da maior relevância pela sua natureza reguladora.</p>	<p>- Relevância da supervisão pedagógica</p>
<p>iii) Analisar criticamente o impacto das práticas supervisivas no desempenho dos docentes.</p>	<p>- O papel das lideranças de topo e intermédias é fundamental na assunção da necessidade de promoção e desenvolvimento de trabalho colaborativo e de observação de aulas;</p> <p>- Ausência de trabalho colaborativo no seio do subdepartamento curricular: o seu Coordenador revela-se inoperante nas suas funções de coordenação e supervisão pedagógica;</p> <p>- Existe uma correlação direta entre práticas supervisivas colaborativas e a melhoria do desempenho docente.</p>	<p>- Relevância do papel das lideranças de topo;</p> <p>- Relevância do papel das lideranças intermédias;</p> <p>- Promoção do trabalho colaborativo no departamento curricular;</p> <p>- Correlação entre supervisão pedagógica colaborativa e melhoria do desempenho docente.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Acompanhamos Lima, Sá e Torres (2020) quando referem que “os resultados desta investigação puseram em destaque alguns fatores e barreiras que têm contribuído para a fragilização do desenvolvimento de uma cultura democrática mais substantiva na organização escolar” (p. 296). Também a nossa investigação chegou a estes resultados, basta vermos as asserções dos participantes no que toca o papel das estruturas intermédias dentro da escola e, sobretudo, o seu apagamento e alheamento das funções que lhe foram cometidas: - *o departamento, que é o departamento de línguas, existe apenas no papel. Não tem função... nenhuma. Nem pedagógica nem didática. (...) Não existe trabalho, não existe nada em termos de departamento (...) o caricato é que essa estrutura é que é representada no conselho pedagógico (...) não existe nada, nenhuma articulação, nenhuma, nenhuma, nenhuma, nem horizontal, nem vertical, absolutamente nenhuma, nenhuma (...) o trabalho colaborativo que é feito é ao nível dos grupos disciplinares, ao nível micro e é feito quando as pessoas se conhecem e querem trabalhar e se dão bem* (E1). Estes dados apontam para o facto deste apagamento do Coordenador emergir, cremos, da subordinação dos atores escolares aos poderes acrescidos do diretor, na sequência do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a implementação de um órgão

de gestão unipessoal, protagonizado pelo diretor, que originou uma profunda transformação do sistema público de ensino (Lima, Sá & Torres, 2020).

Mais ainda, a constatação empírica leva-nos a concluir que a governação democrática da organização escolar se encontra enfraquecida e, sobretudo, empobrecida, em que uma gestão democrática de mais de trinta anos em Portugal evoluiu para uma conceção mais restritiva e procedimentalista. Os dados recolhidos mostram uma desvitalização da participação democrática na escola e a consequente “redução de possibilidades de expressão democrática no interior da organização escolar (...) [e, consequentemente,] à progressiva erosão da cultura democrática” (Lima, Sá & Torres, 2020, p. 292). Estes investigadores portugueses advogam ainda que a desvitalização da participação democrática dos seus atores na escola emerge como uma dimensão transversal em vários estudos, pela fonte de concentração de poderes na figura do diretor. Os dados que recolhemos, como já vimos anteriormente, confirmam esta situação – *Há escolas que funcionam muito bem a este nível, há escolas onde as lideranças já compreenderam que é fundamental que existam estes processos. Há escolas que não compreendem porque os líderes não os compreendem. E aqui o papel dos líderes de topo é fundamental, mas o papel das lideranças intermédias também é fundamental. Portanto, se tivermos pessoas fechadas, pessoas tacanhas, que não compreendem a mais-valia de uma avaliação, e que avaliação não é um papel, mas é um processo de melhoria (...) [Há escolas que] entendam que têm de valorizar, nomeadamente as experiências que em muitos sítios vão sendo feitas e que, **estou a falar no meu caso**, o caso da organização onde eu trabalho, não é vista como uma mais-valia porque até se deprecia esse trabalho de voluntariado, que alguns colegas têm feito.* (PSec).

Fazendo, agora, uma apreciação holística de todo o trabalho no âmbito desta investigação, diríamos que, de acordo com os dados que recolhemos e analisámos, as opiniões, crenças, perceções e ações da tríade de professores participantes convergem e estão em sintonia com toda a literatura científica de referência que consultámos, seja mais ou menos recente. E este é um aspeto que registamos com agrado, considerando as adversidades e constrangimentos que estes professores apontaram como inibidores da supervisão pedagógica colaborativa.

Neste moldes, fomos ao encontro do “Plano de Melhoria” do Agrupamento de Escolas, na sequência do 2.º ciclo da AEE, e que, por razões de confidencialidade e anonimato dos participantes não anexamos a esta dissertação, e cruzámos os dados das entrevistas da tríade com aquele e verificámos algumas incongruências. O período de

implementação do Plano tem a seguinte delimitação: [REDACTED]; o que pressupõe que deveria estar a ser implementado. Senão vejamos: a Prioridade 2 – [REDACTED] – é consubstanciada na seguinte “ [REDACTED] ” – “ [REDACTED] ” (p. 6). Os dados recolhidos contradizem todos estes aspetos, como já anteriormente demos conta: a falta de articulação vertical e horizontal no currículo e, sobretudo, a inexistência de trabalho colaborativo no seio do subdepartamento de Português, apenas existindo, pontualmente, situações em que isso acontece. A ausência de liderança desta estrutura intermédia conduz à passividade de um órgão que, apesar da sua relevância e papel na Escola, cria sentimentos de insegurança, dúvida, desmotivação e desalento. Sintetizando, as asserções dos professores evidenciaram uma perceção muito clara em relação ao universo organizacional, com uma hierarquia bem definida e comandada pelo topo da mesma, e também uma autorrepresentação como sujeitos obrigados à passividade, à neutralidade, desvinculados até da construção do devir democrático (Lima, Sá & Torres, 2020).

Como pudemos observar, os resultados deste estudo puseram em evidência alguns fatores e barreiras que, acreditamos, têm contribuído para a fragilização do desenvolvimento de uma cultura democrática mais participativa na organização escolar.

Ancoramos a nossa visão em Lima, Sá e Torres, (2020), que colocam três questões, que vão ao encontro dos dados empíricos recolhidos, e ainda da nossa preocupação acrescida, vivida nalgumas escolas, para podermos compreender o fluir das relações de poder que diariamente se tecem nas nossas organizações escolares, a saber:

- i)** Até que ponto, a concentração de poderes na gestão de topo, no diretor, não estará a cavar uma distância abismal entre quem lidera, quem supervisiona e quem executa, com repercussões no fortalecimento de uma nova identidade (profissional) gerencialista do diretor, em contraciclo com a desprofissionalização do corpo docente? (Afonso, 2018, Afonso & Torres, 2020);
- ii)** Qual o impacto desta nova identidade do diretor, permanentemente reforçada pelos princípios da nova gestão pública, sobre uma eventual desfiliação institucional dos professores?
- iii)** Como resistir e contrariar o avanço de uma racionalidade instrumental e gerencialista que bloqueia e estilhaça as diminutas possibilidades de participação democrática?

As palavras sábias dos investigadores que temos vindo a referir fazem luz sobre as questões as quais temos vindo a refletir.

Estas questões remetem para uma dimensão-chave da democratização escolar – a importância do exercício da democracia no desenvolvimento de uma educação democrática e, na sequência, a dificuldade (ou mesmo impossibilidade) de construir uma escola democrática assente em bases que representam a sua negação. Desde logo, a propagação de uma ética baseada na intensificação, burocratização e mensuração impede o despontar de tempos e espaços de reflexão e diálogo crítico sobre as dimensões políticas e pedagógicas, momentos esses considerados, agora, disfuncionais a um sistema em busca de eficácia. A participação ativa que serviu de berço à democracia escolar foi cedendo lugar a formas de participação convergente, cada vez menos engajadas do ponto de vista político. Transversal aos vários estudos empíricos, a relação dos atores escolares com a instituição escolar parece basear-se num misto de desencantamento e alheamento, como se a organização representasse apenas o local onde os professores desempenham as suas funções de docência, num clima de aceitação sem a adesão que seria de esperar de um projeto amplamente participado. Estes sinais inequívocos de desfiliação, quando ocorrem em contextos escolares crescentemente complexos, com é o caso dos agrupamentos de grande dimensão, ajudam a cavar ainda mais a distância entre os atores e os órgãos de gestão, favorecendo e legitimando a concentração de poderes no diretor. Com efeito, o tempo longo exigido pela participação democrática colide com o tempo curto imposto pelos imperativos da eficácia e da competitividade. (Lima, Sá & Torres, 2020, p. 296)

O “Plano de Melhoria” deste Agrupamento de Escolas aponta ainda, no âmbito da Prioridade ■, dois objetivos da ação – i) ■; ii) ■ – e também algumas “■”, de que destacamos as três seguintes: a) ■; b) ■; e c) ■. De acordo com aquilo que os entrevistados referiram, não existe no agrupamento nenhuma equipa de articulação curricular nem muito menos encontros/reuniões sistemáticas entre os docentes dos mesmos anos de escolaridade. Quanto à aferição das práticas letivas, as mesmas não são objeto de análise, reflexão e monitorização, em sede de subdepartamento. Também não existe a prática de observação de aulas entre pares.

Assim sendo, perante a evidência empírica e científica robusta que ao longo deste estudo fomos recolhendo e analisando, com destaque para o capital humano dos três participantes, apontaríamos como ideias nucleares desta investigação as seguintes:

- **a total abertura dos participantes para integrar grupos/equipas de professores com vista à prática sistemática de observação de aulas** “em espelho”, seja na mesma área disciplinar, com destaque para as questões didáticas e específicas da disciplina, seja em equipas multidisciplinares, na senda do projeto “De para em par”, da UPorto, que em capítulo anterior a este demos conta;

- **o lugar absolutamente incontornável da sala de aula na vivência da escola** – de espaço fechado, escondido, uma *black box*, a espaço aberto ao exterior e para o exterior, arejado;

- **a necessidade e urgência em implementar e desenvolver processos de supervisão pedagógica, em regime de voluntariado, de caráter horizontal, formativa, transformativa**, de “coração aberto”;

- **a relevância do Modelo Clínico de Supervisão pedagógica** enquanto cenário estratégico para os fins em vista para os quais foi pensado, no âmbito deste estudo, na formação contínua de professores;

- a ideia, diríamos luminosa, de que “não é a prática que ensina, mas a reflexão sobre ela” (Sá-Chaves, 2002), corroborada pelos participantes neste estudo, aliás, diga-se, com muitos anos de serviço e experiência pedagógica;

- **a necessidade de partilha de boas práticas;**

- **a convergência de opiniões**, crenças e experiências dos participantes neste estudo **com a literatura científica** da área temática do mesmo;

- **a colaboração, a reflexão, a partilha enquanto pilares da ação pedagógica;**

- **a ideia de que o papel do professor não se esgota, de todo, na sua dimensão individual e tantas vezes solitária da ação pedagógica;**

- o objetivo primordial da docência, **o desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional.**

E ainda:

- **o papel fulcral e determinante:**

i) **das estruturas de topo e intermédias da escola** na promoção e desenvolvimento de processos de supervisão;

ii) **da UÉ**, enquanto instituição detentora e disseminadora de conhecimento científico, e da sua natureza formadora e, sobretudo, transformadora;

iii) **da AEE**, enquanto contributo crucial para o desenvolvimento da Escola, potenciando um “olhar introspetivo necessário e potenciador de melhoria” (Fialho, Saragoça, Correia, Gomes & Silvestre, 2020), da mesma.

Assim sendo, e na sequência de tudo o que atrás referimos, ousamos sugerir duas recomendações à Tutela:

É imperativo que:

- as escolas promovam, desenvolvam e criem mecanismos de observação de aulas inter pares, de natureza formativa, dada a relevância da supervisão pedagógica colaborativa;
- se repense o modelo atual de “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” - Decreto-Lei n.º 75/2008 – no que diz respeito à eleição do Diretor pelo CG e da escolha (dependência) dos Coordenadores de Departamento por aquele.

Em jeito de conclusão de tudo o que atrás dissemos e num esforço de síntese, encontrámos nas palavras sábias de Cosme (2020) a essência de muito daquilo que atrás dissemos:

A possibilidade de se romper com a cultura individualista e de se desenvolver uma cultura profissional de cooperação não depende apenas da boa vontade e da disponibilidade dos professores, antes deve assumir-se como um objetivo institucional que se constrói em colaboração e se desenvolve através do exercício efetivo e concreto da referida colaboração entre docentes. Assim, o desenvolvimento de uma cultura profissional cooperativa deve corresponder a uma estratégia intencional e inteligente por parte das organizações escolares e dos seus dirigentes, num processo que exige condições efetivas para a sua concretização, entre elas, a criação de tempos comuns de trabalho entre docentes, o desenvolvimento de projetos de articulação curricular e interdisciplinar e oportunidades de formação centrada nesses desafios (p. 163).

Terminamos esta dissertação como começámos: com a apresentação dos objetivos deste estudo: i) Conhecer as representações dos professores sobre a supervisão pedagógica; ii) Conhecer a relevância que os professores atribuem à supervisão pedagógica, na (re)construção das suas práticas letivas e desenvolvimento profissional; e iii) Analisar criticamente o efeito das práticas supervisivas no desempenho dos docentes. Ao longo de todo o percurso deste trabalho de investigação fomos dando conta, em diversos momentos, dos dois primeiros objetivos traçados. Deixámos para o fim o 3.º

objetivo, quiçá o de maior amplitude e complexidade. Não temos nem respostas definitivas nem tão pouco certezas absolutas de nada. No entanto, os dados que recolhemos e analisámos parecem apontar para uma correlação direta entre práticas supervisivas colaborativas e melhoria dos desempenhos docentes, o mesmo é dizer, melhoria das aprendizagens dos alunos. Senão vejamos:

Os professores que estão empenhados têm uma forte crença de que conseguem fazer a diferença na vida de aprendizagem e nos resultados dos alunos (eficácia e compromisso), através de quem eles são (a sua identidade), o que eles sabem (conhecimento, estratégias, competências), e através da forma como ensinam (as suas convicções, atitudes, valores pessoais e profissionais inculcados em e expressados através dos seus comportamentos, e das configurações das suas práticas). [...] O empenho do professor é importante porque é um fator significativo para a qualidade do ensino, a capacidade do professor em se adaptar com sucesso à mudança, a retenção e atitude dos alunos, e para os resultados do ensino. (Day, citado por Bolívar, p. 237)

O perfil de professores de que Day aqui nos fala foi aquele que encontramos nos participantes deste estudo: professores profundamente empenhados, profundamente comprometidos com o exercício da atividade docente em prol de uma educação de excelência e, mais ainda, totalmente abertos e disponíveis para a supervisão pedagógica colaborativa entre pares, porquanto promotora do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Encontrámos na vasta literatura científica que consultámos, de forma unânime, de que, quando os professores trabalham juntos, colaborativamente, se entrelaçam, se observam mutuamente e refletem sobre as suas práticas têm mais sucesso (Alarcão, 2001; Bolívar, 2012; Fernandes, 2020; Fialho, 2016; Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2019; Mesquita & Roldão, 2017; Mouraz, 2017; Oliveira & Serrazina, 2002; Sá-Chaves, 2002).

Limitações e constrangimentos do estudo

A realização deste estudo percorreu largos meses de trabalho por diversas razões que se prendem não só com a situação de pandemia vivida no mundo inteiro, conjugada com o asoberbar de tarefas a realizar no âmbito do trabalho na/para a Escola e ainda com

alguns avanços seguidos de outros tantos recuos da parte da investigadora desta investigação.

Apontaríamos assim como principal constrangimento o fator tempo, associado à dificuldade acrescida de conjugar horários e esforços para realizar os ciclos de supervisão, entre os participantes do estudo e a investigadora.

Acresce ainda uma preocupação maior e constante pelo rigor da análise dos dados recolhidos, considerando que existe sempre alguma subjetividade, como demos conta atrás, bem como o necessário distanciamento, que nem sempre foi fácil de alcançar. No fundo, essa inquietação percorreu todas as fases deste estudo, no sentido de desenvolvermos uma investigação de qualidade, ou seja, em tornar visível a coerência desejável e necessária entre o problema e os objetivos da nossa investigação, os respetivos níveis de análise e ainda a interpretação dos dados e as conclusões/inferências que retirámos dos mesmos.

Um outro aspeto que não é de somenos salientar prende-se com a dificuldade sentida em conseguir mobilizar participantes disponíveis em colaborar no estudo e, sobretudo, encontrar participantes dispostos a abrir de forma incondicional as portas das suas salas de aula. Mais ainda, o facto de os participantes neste estudo pertencerem todos à mesma área disciplinar, o Português, poderá ter sido uma mais-valia considerando as questões didáticas da mesma. Por outro lado, os participantes pertencerem a áreas disciplinares diferentes poderia ser também uma mais-valia, mais enriquecedor, na medida em que a crítica construtiva e as observações que extravasassem os conhecimentos científicos específicos de cada área disciplinar se concentrariam no modo de ensinar e na relação com os alunos na sala de aula, com um conseqüente aumento da atenção aos aspetos pedagógicos da prática docente (Mouraz & Pêgo, 2017).

Por último, temos consciência de que a escolha do quadro conceptual que nos guiou, o paradigma qualitativo, com uma análise de conteúdo de tipo descritivo e interpretativista, tem as suas vantagens e limitações no tipo de estudo que pretendemos realizar, no entanto, e numa outra perspetiva, o mesmo ficaria quiçá enriquecido, conjugando ambos os paradigmas, qualitativo e quantitativo.

Perspetivas para o futuro – outras investigações

Concebida para testar o impacto da supervisão pedagógica colaborativa nas práticas letivas e questionar a possível transformação nas práticas de ensino e no desempenho profissional dos professores, esta investigação contou com a colaboração de três participantes, da mesma área disciplinar e de ciclos de ensino diferentes. Os resultados apresentados neste estudo comprovam a relevância da supervisão pedagógica no processo de ensino e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem. Comprovam ainda o seu contributo na construção da autonomia e desenvolvimento profissional através do modelo clínico de supervisão pedagógica, enquanto modelo de formação contínuo e sistemático, que visa a valorização da observação por pares pedagógicos, a reflexão, a colaboração e a prática da investigação-ação

Assim sendo, acreditamos que esta investigação poderá contribuir para a construção de conhecimento em Educação, ao perspetivarmos, na linha dos mais recentes estudos nesta matéria, que o modelo de supervisão pedagógica colaborativa pressupõe o reconhecimento da supervisão como um processo eminentemente colaborativo, o mesmo é reconhecer as potencialidades da colaboração no desenvolvimento profissional dos professores, em que é urgente fazer a transição de uma cultura do “eu” para uma cultura do “nós” (Fialho, 2016).

Em suma, equacionamos integrar projetos de investigação-ação que, no limite, tenham como foco a sala de aula, “o que lá se ensina” e “o que lá se aprende” e que passem por um questionamento sistemático das práticas letivas e que envolva um forte compromisso de partilha, reflexão e colaboração.

Por último, a assunção do grande potencial e real contributo da AEE na vida das Escolas, enquanto processo que reconhece a real autonomia da escola, a sua capacidade de reflexão, de iniciativa e de inovação, e que consegue motivar e aos seus atores a aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais, leva-nos a acreditar que a participação em projetos como aqueles em que esta investigação se integrou, o MAEE, são fundamentais para todos os professores que, como nós, buscam um ensino de excelência.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1996). A construção do conhecimento profissional. In Delgado-Martins *et al.* (Orgs.) *Formar professores de Português, hoje*. Lisboa. Edições Colibri.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P Campos (Orgs.), Formação profissional de professores no ensino superior (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Supervisão na formação de professores* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica. *Uma perspectiva de desenvolvimento aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., Leitão, A., & Roldão, M. C. (2009). Prática pedagógica supervisionada e *feedback* formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores* 1 (3), 2-29.
- Amor, E. (2019). Interdisciplinaridade e conceitos afins. Reflexões e aplicações. In *Atas do 13.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português* (pp. 271-277). Disponível em: https://appform.pt/13ENAPP/conf_02_Emilia_Amor.pdf
- Artur, A. (2015). *A construção das aprendizagens profissionais das educadoras de infância durante os processos de supervisão em estágio* (Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Portugal). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/18255>
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C., Bidarra, G., Rebelo, P. & Alferes, V. (2020). A avaliação de escolas na interface com outros sistemas de avaliação e o seu contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 103-119). Porto: Porto Editora. [ISBN: 978-972-0-34919-4].
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998) *Inside the Black Box - Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: GL Assessment.

- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2015). A Triangulação sustentada de dados como condição fundamental para investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 53-69. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5094/3307>
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Canha, M. (2013). *Colaboração em didática – utopia, desencanto e possibilidade* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/10358>
- Castro, C. G. S. (2011). Supervisão pedagógica e avaliação de docentes: Imaginar, conhecer, refletir, agir! *Revista Iberoamericana na Evaluación Educativa*, 2(4), (196-212). Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4464>
- Cid, M. & Fialho, I., (2011). Critérios de avaliação: da fundamentação à operacionalização (pp. 109-124). In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs), *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 109-124). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-10-2] <http://hdl.handle.net/10174/4741>
- Cid, M. & Fialho, I., (2013). Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs.), *TurmaMais e sucesso escolar. Trajetórias para uma nova cultura de escola* (pp. 79-89). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Clímaco, M. C. (2005). *A avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, O. (2018). *Quem tem medo da supervisão? Um estudo de contradições entre discursos, conceitos e práticas de professores e escolas*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa). Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/27060>
- Correia, A. R., & Seabra, F. (2014). Modelos de supervisão pedagógica: perspetivas do passado ao presente. *Livro de atas XI Colóquio sobre Questões Curriculares*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318983462_Modelos_de_supervisao_pedagogica_perspetivas_do_passado_ao_presente

- Cosme, A.; Ferreira, D.; Sousa, A.; Lima, L. & Barros, M. (2020). Avaliação das Aprendizagens. Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário. Porto: Porto Editora.
- Costa, J., & Silva, A. (Orgs.) (2011). Dicionário terminológico. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/DT_2008.pdf
- Costa, P. (2015). Nuances: estudos sobre Educação 26, 17-33. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3691/3145>
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. Educação Unisinos 12(1): 5-15. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/7884>
- Dias, S., & Santos, L. (2008). Por que razão é importante identificar e analisar os erros e dificuldades dos alunos? O *feedback* regulador. In *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios. Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5315>
- Duarte, I. M. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: O texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. In C. C. Henriques & D. Simões (Orgs.), *Língua portuguesa, educação & mudança* (pp. 210-232). Rio de Janeiro: Editora Europa.
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20Duarte.pdf>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima & Pacheco (Orgs). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (Cap. V, pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs), *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 81-108). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-10-2] <http://hdl.handle.net/10174/4741>
- Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2020). Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação. Projeto "Monitorização, Acompanhamento e

Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)". Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - Disponível em

- Fernandes, D., (2021). Para uma iniciação às práticas de classificação através de rubricas. Projeto "Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)". Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7 (2), 18-37.
- Fialho, I., Saragoça, J., Correia, A.P., Gomes, S. e Silvestre, M.J.S.G. (2020). O quadro de referência da avaliação externa de escolas, nos três ciclos avaliativos, no contexto das políticas educativas vigentes. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspetivas teórico-conceituais* (pp. 65-100). Porto: Porto Editora. [ISBN: 978-972-0-34919-4].
- Franco, A., & Vieira, R. (2020). A observação por pares como boa prática pedagógica no ensino superior: Considerações e recomendações a partir de um estudo piloto. *Revista Cocar, Edição Especial* (8), 200-218. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31792/rc.v0i8>
- Gaspar, M. I. (Coord.), Pereira, A., Oliveira, I., & Teixeira, A. (2015). *Modelos para ensinar: escolhas do professor*. Lisboa: Chiado Editora.
- Gaspar, I., Pereira, A., Oliveira, I. & Teixeira, A., (Coord.) (2019). *Supervisão. Modelos e processos*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Gasset, J. O. (1914). *Meditações do Quixote*. São Paulo: Ibero-Americano.
- Henriques, S., Abelha, M., Seabra, F. & Mouraz, A. (2021). Avaliação externa de escolas e inovação educativa. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspetivas teórico-conceituais* (pp. 143-161). Porto: Porto Editora. [ISBN: 978-972-0-34919-4].
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2009). *Avaliação Externa das Escolas - Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência, (2011a). *Avaliação Externa das Escolas - Avaliar Para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2011b). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas - Relatório Final*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2018a). *Acompanhamento da Ação Educativa - Relatório Global 2015-2017*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

- Inspeção-Geral da Educação e Ciência, (2018b). *Avaliação Externa das Escolas 2014-2015 a 2016-2017 - Relatório*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência, (2019). Terceiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas: 2018- (...) - Documentos de enquadramento 2019-2020. Disponível em:
<https://www.igec.mec.pt/content/01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2762#content>
- Lima, J. Á. de (2006). Ética na investigação. In *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (Cap. VI. pp. 127-159). Porto: Porto Editora. Porto.
- Lima, J. e Pacheco J. (Orgs.) (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. de (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.
- Lima, L. C., Sá, V. & Torres, L. L. (Orgs.), (2020). Diretores escolares em ação. (pp. 282-298). Fundação Manuel Leão.
- Machado, N. J. (1998). *Matemática e língua materna – Análise de uma impregnação mútua*. São Paulo: Cortez Editora.
- Manual de Apoio à observação. Observar e aprender (2014). Disponível em http://quc.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/31/manual-de-apoio-a-bservacao_2014.pdf Ministério da Educação e da Ciência - MEC (2018). *Aprendizagens essenciais de Português, 9.º ano, 3.º ciclo do Ensino Básico*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/portugues>
- Ministério da Educação e da Ciência (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em:
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Ministério da Educação e da Ciência, (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico - República Portuguesa - Educação*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/portugues>
- Ministério da Educação e da Ciência (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Secundário - República Portuguesa - Educação*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/portugues-ch>
- Ministério da Educação, (2009). Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico. Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>

- Ministério da Educação, (1991). Organização curricular e programas – Ensino Básico, DEB-ME.
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira, et al., (Orgs.). *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*, 4, Braga (pp. 241-258). Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10366>
- Mouraz, Rodrigues, Guedes & Carvalho, (2016). Contributos da observação de pares multidisciplinar nas práticas reflexivas de professores dos ensinos básico e secundário. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 33-54.
- Mouraz, A. & Pêgo, J. (2017). *De par em par*. Porto: U. PORTO Edições.
- Mouraz, A., Torres, A. C., & Coelho, Z. (2017). Questões epistemológicas e pedagógicas da observação de pares. In A. Mouraz, & J. Pêgo. *De par em par* (pp. 19-31). Porto: U. PORTO Edições.
- Neves, A. & Ferreira, A. (2015). Avaliar é preciso? *Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). Lisboa: APM.
- Pacheco, J. Morgado, J., & Sousa, J. (Orgs.), (2020). Avaliação institucional e inspeção: perspetivas teórico-conceituais (pp. 7-12). Porto: Porto Editora. [ISBN: 978-972-0-34919-4].
- Pardal, L. & Correia, E. (1996). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reis, C. (2011). 'Sabe ele o seu português?' Disponível em *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*.
<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/ensino/sabe-ele-o-seu-portugues/2366>
- Rodrigues, S. V. (2018). Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais”. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/aprendizagens_essenciais_consolidacao-articulacao.pdf
- Roldão, M. C., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário. Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, L. et. al. (Org.) (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M. A. (2009). *Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência*. In *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 9, 101-114.
- Santos, M. G. (2019). *Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas* (Tese de Doutoramento, Universidade Aberta, Portugal). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/9963>
- Silvestre, M. J., Fialho, I., & Saragoça, J. (2014). Da palavra à construção de conhecimento científico: um olhar reflexivo e meta-avaliativo sobre o guião de entrevista. *Comunicação & Informação*, 17(2), 119-138. Disponível em <https://doi.org/10.5216/31793>
- Silvestre, M.J.S.G. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas* (Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Portugal). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/10836>
- Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. DEB.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação / DEB. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/linguamatern_a_simsim.pdf
- Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2001). A análise de conteúdo. In A. Silva & J.M. Pinto (Org.), *Metodologia das ciências sociais* (11.ª ed.) (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Viegas, F. & Nunes, F. (2018). Transversalidade da língua portuguesa: um diálogo com a matemática. In M. Gonçalves, & N. Jorge (Org.), *Literacia científica na escola* (pp.7-13) Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1I3hF05jjiSahm9RWHmOpKz5-JGcBBP44/view>
- Viegas, F. (2001). As TIC na aula de língua: a mais-valia dos ambientes virtuais de aprendizagem. In Duarte, I. M. & Figueiredo, O. (Orgs.). *Português, língua e ensino*. Porto: Universidade do Porto, 387-431.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. (3ª ed.). Porto Alegre: Editora Bookman.

Normativos Legais:

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. (2017). Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República, 2.ª série. N.º 143 (17-07-26), 15484.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. (2018). Homologa as Aprendizagens Essenciais das componentes do currículo e disciplinas inscritas nas matrizes curriculares -base dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral. Diário da República, 2.ª série. N.º 138 (18-07-19), 19734-(2).

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, 1.ª série. N.º 129 (18-07-18), 2918-2928.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República, 1.ª série. N.º 129 (18-07-2018), 2928-2943.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. (2008). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República, 1.ª série. N.º 79/2008 de 2008-04-22.

Lei 31/2002 de 20 de dezembro. (2002). Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Diário da República n.º 294/2002, Série I-A de 2002-12-20.

Apêndices

Apêndice 1 – Questionário sobre o conceito de supervisão pedagógica



Este questionário visa conhecer as representações dos professores envolvidos no projeto de investigação “*A Dimensão Supervisiva da Prática Letiva Entre Pares: em busca de renovação de práticas do Português*” sobre o conceito de Supervisão Pedagógica. Não há respostas corretas ou incorretas.

Obrigada pela sua colaboração.

1. O que significa para si supervisão pedagógica?
2. Indique ao que associa a supervisão pedagógica. Escreva 5 palavras que associa à supervisão pedagógica.
3. Conhece, ou já ouviu falar, de algum normativo legal que aponte para a possibilidade/obrigatoriedade de as escolas terem de desenvolver práticas supervisivas? Se respondeu SIM, qual/quais?
4. Já esteve alguma vez envolvido em práticas de supervisão pedagógica? Se respondeu SIM, em que contexto?
5. Qual a sua opinião sobre a possibilidade de colaborar num projeto a realizar no nosso agrupamento, com vista à consecução de práticas supervisivas entre pares, em que cada elemento será à vez supervisor e supervisionado?
6. O que é/significa para si um “bom professor”?
7. Que sentimentos/sensações associa à ideia de ser observado/a em contexto de sala de aula?

Apêndice 2 – Questionário PSec.

Este questionário visa conhecer as representações dos professores envolvidos no projeto de investigação “*A Dimensão Supervisiva da Prática Letiva Entre Pares: em busca de renovação de práticas do Português*” sobre o conceito de **Supervisão Pedagógica**. Não há respostas corretas ou incorretas.

Obrigada pela sua colaboração.

1. O que significa para si supervisão pedagógica?

A supervisão pedagógica está associada a duas áreas diferentes da ação educativa: por um lado, está associada à supervisão para efeitos de avaliação do desempenho docente (fator que justifica, em meu entender, a sua rejeição por parte de muitos professores) e, por outro lado, ao acompanhamento formativo que é feito interpares e que tem reflexos muito positivos no desenvolvimento profissional dos docentes.

2. Indique ao que associa a supervisão pedagógica. Escreva 5 palavras que associa à supervisão pedagógica.

Acompanhamento; colaboração; desenvolvimento profissional; melhoria do desempenho; *feedback*.

3. Conhece, ou já ouviu falar, de algum normativo legal que aponte para a possibilidade/obrigatoriedade de as escolas terem de desenvolver práticas supervisivas? Se respondeu SIM, qual/quais?

A legislação portuguesa há muito que inclui a expressão “supervisão pedagógica”. Desde logo, os normativos relativos à administração, gestão e autonomia das escolas (o Decreto-Lei n.º 75/2008, entretanto revisto e atualizado), à avaliação do desempenho docente e à avaliação externa das escolas (processo a cargo da IGEC).

O Conselho Pedagógico é definido na legislação como o órgão de coordenação e supervisão pedagógica das escolas / agrupamentos, composto por estruturas de coordenação e supervisão pedagógica (os departamentos, coordenados por docentes que devem ter, preferencialmente, formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, da ADD ou da administração educacional).

Os docentes avaliadores de docentes (internos e externos) devem ter, preferencialmente, formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica e o MEC tem a responsabilidade de dar formação contínua aos avaliadores externos, nessa área (o que tem feito em articulação com os Centros de Formação de Professores).

O terceiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (iniciado em 2019) passou a integrar a observação de aulas, ainda que sempre tenha valorizado a existência dessa prática nas escolas/agrupamentos.

Apenas em sede de ADD a supervisão pedagógica (vulgo observação de aulas) assume cariz obrigatório, ainda que, no espírito da lei, se valorizem e possibilitem essas práticas, pelo potencial de melhoria que integram, quer ao nível pessoal e individual dos professores envolvidos (desenvolvimento profissional), quer ao nível organizacional (melhoria da qualidade da prestação do serviço educativo).

4. Já esteve alguma vez envolvido em práticas de supervisão pedagógica? Se respondeu SIM, em que contexto?

Já fui observada em sala de aula por inúmeras vezes, desde logo porque tenho tido desde há anos, colegas de Educação Especial a acompanharem alunos nas minhas aulas (e isso tem acontecido todos os anos, pelo menos uma vez por semana em cada turma, sendo que tenho tido entre uma e três turmas que incluem alunos com estas características em cada ano letivo há mais de uma década).

Já integrei grupos / equipas de colegas que decidiram proceder à supervisão voluntária, interpares, de disciplinas diferentes.

Já trabalhei em par pedagógico (nas áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado e Trabalho de Projeto), o que, ainda que de forma indireta e não intencional, acaba por proporcionar momentos de supervisão pedagógica.

Já integrei projetos em que foi necessário estar na sala de outros colegas e abrir as portas da minha sala de aula a colegas de outras disciplinas – também uma forma indireta e não intencional de proceder a supervisão pedagógica.

Fiz formação contínua em supervisão pedagógica, pelo que experienciei um ciclo completo de supervisão no papel de docente supervisora e outro ciclo completo de supervisão no papel de docente supervisionada.

Há alguns anos solicitei aulas assistidas/supervisionadas, no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente.

E tenho aberto a porta da minha sala de aula sempre que me é solicitado, para efeitos de investigações.

5. Qual a sua opinião sobre a possibilidade de colaborar num projeto a realizar no nosso agrupamento, com vista à consecução de práticas supervisivas entre pares, em que cada elemento será à vez supervisor e supervisionado?

Considero esse eventual projeto uma mais-valia para o nosso agrupamento, pelo potencial de melhoria do desempenho, colaboração entre professores, aprendizagens mútuas e partilha que lhe confiro. Se vier a existir (quando vier a existir), será com muito prazer que o integrarei desde o primeiro momento.

6. O que é/significa para si um “bom professor”?

É muito difícil definir um “bom” professor. Há tantas formas de se ser um bom professor... Provavelmente cada professor tem de si a imagem ou autoconceito de que é um “bom” professor, acredito que, à sua maneira e tirando raras exceções, todos os professores querem ser bons professores. Creio que o conceito de “bom” professor tem mudado, ao longo do tempo e à medida que o conhecimento sobre como se aprende e como funciona o nosso cérebro tem crescido. Não são de há muito os conceitos de múltiplas inteligências ou de inteligência emocional ou disciplinas científicas como a neurolinguística, por exemplo.

Mas um “bom” professor é, para mim, alguém que sabe demonstrar como se faz, que ensina a fazer, que ensina a aprender, que tem consciência de que cada aluno é um indivíduo único, que acredita que cada ser humano tem algum potencial de desenvolvimento (ainda que reduzido, em alguns casos), que acredita na escola pública e no poder de transformação social que só ela permite, que se considera sempre imperfeito e capaz de melhorar ao longo de toda a vida, que sente a necessidade de prestar contas às famílias e aos alunos que serve, que gosta de trabalhar em equipa como forma de aprender e ensinar, que associa conhecimento científico a

conhecimento/capacidades/competências pedagógico-didáticas e relacionais, que assume a sua quota-parte de responsabilidade tanto no sucesso como no insucesso de cada aluno.

7. Que sentimentos ou sensações associa à ideia de ser observado/a em contexto de sala de aula?

Os sentimentos de partilha, agrado, conforto e bem-estar. A sensação de normalidade e acompanhamento.

9 de Outubro de 2019

Apêndice 3 – Questionário P3C

Este questionário visa conhecer as representações dos professores envolvidos no projeto de investigação “*A Dimensão Supervisiva da Prática Letiva Entre Pares: em busca de renovação de práticas do Português*” sobre o conceito de **Supervisão Pedagógica**. Não há respostas corretas ou incorretas.

Obrigada pela sua colaboração.

1. O que significa para si supervisão pedagógica?

Significa, a meu ver, um olhar crítico construtivo por parte de quem supervisiona, um estreitar de partilha e colaboração. Ao permitirmos que alguém supervisione as nossas aulas, estamos a criar um espaço no qual se debatem estratégias, com vista à melhoria da qualidade daquilo que eu chamo de processo ensino-aprendizagem-avaliação.

2. Indique ao que associa a supervisão pedagógica. Escreva 5 palavras que associa à supervisão pedagógica.

- . Construção;
- . Colaboração;
- . Diferenciação;
- . Debate;
- . Regulação.

3. Conhece, ou já ouviu falar, de algum normativo legal que aponte para a possibilidade/obligatoriedade de as escolas terem de desenvolver práticas supervisivas? Se respondeu SIM, qual/quais?

Já ouvi falar, sim, porém não possuo conhecimento sistematizado acerca do mencionado suporte legal.

4. Já esteve alguma vez envolvido em práticas de supervisão pedagógica? Se respondeu SIM, em que contexto?

Sim, embora num contexto mais informal, ou seja, não institucionalizado. Foi apenas uma experiência informal com alguns colegas.

5. Qual a sua opinião sobre a possibilidade de colaborar num projeto a realizar no nosso agrupamento, com vista à consecução de práticas supervisivas entre pares, em que cada elemento será à vez supervisor e supervisionado?

Penso que poderá ser algo a pensar, todavia é imprescindível a criação de condições para que tal aconteça, de contrário, poderemos correr o risco de o referido projeto se apresentar como mais uma sobrecarga na vida já tão difícil e burocrática do professor.

6. O que é/significa para si um “bom professor”?

Causa-me algum desconforto a qualificação de “bom”, “mau”, “excelente”, quando se trata de caracterizar esta profissão. Prefiro pensar na palavra “competência”, uma vez que este é um conceito dinâmico e esta é uma profissão na qual se faz uma constante aprendizagem. Assim, um professor que se quer “competente” é aquele que reflete sobre a sua prática, que adapta, ajusta as suas metodologias aos seus alunos de modo a exponenciar os seus talentos e atenuar as suas fragilidades. Ao longo da sua carreira, o

professor deve refletir sobre a sua “competência”, ajustando-a, consolidando-a. É um processo sem fim...

7. Que sentimentos ou sensações associa à ideia de ser observado/a em contexto de sala de aula?

Depende de quem faz essa supervisão e da sua “competência” para a fazer. Deve existir um bom conhecimento das “regras do jogo” por parte dos intervenientes. Deve inclusivamente existir um clima de confiança. Sem isso, penso que não integraria um projeto dessa natureza.

Apêndice 4 – Questionário P2C.

Este **questionário** visa conhecer as representações dos professores envolvidos no projeto de investigação “*A Dimensão Supervisiva da Prática Letiva Entre Pares: em busca de renovação de práticas do Português*” sobre o conceito de **Supervisão Pedagógica**. Não há respostas corretas ou incorretas.

Obrigada pela sua colaboração.

1. O que significa para si “supervisão pedagógica”?

Supervisão pedagógica é, tão só, quanto a mim, uma ferramenta de melhoramento das práticas de cada um, em sala de aula, em que «outros olhos», «outros ouvidos» são uma mais-valia.

2. Indique o que associa a “supervisão pedagógica”. Escreva cinco palavras que associa à supervisão pedagógica.

*Abertura;
Aperfeiçoamento;
Confiança;
Humildade;
Partilha.*

3. Conhece, ou já ouviu falar, de algum normativo legal que aponte para a possibilidade/obrigatoriedade de as escolas terem de desenvolver práticas supervisivas? Se respondeu SIM, qual/quais?

Sim, já ouvi. Contudo, não tenho presente o respetivo normativo.

4. Já esteve alguma vez envolvido em práticas de supervisão pedagógica? Se respondeu SIM, em que contexto?

Sim. Aquando da minha passagem por outro Agrupamento de Escolas. Em Departamento, alguns professores (eu incluído) manifestaram interesse em serem supervisionados. No meu caso, queria que outro colega tentasse verificar se eu me dirigia mais a uns alunos que a outros, para que lado olhava mais e como era a leitura do que eu escrevia no quadro.

5. Qual a sua opinião sobre a possibilidade de colaborar num projeto a realizar no nosso agrupamento, com vista à consecução de práticas supervisivas entre pares, em que cada elemento será à vez supervisor e supervisionado.

Estarei sempre disponível. O que me pode deixar de parte é a necessidade de preenchimento de muitos papéis.

6. O que é para si um “bom professor”?

Um bom professor é aquele que consegue criar um bom ambiente de trabalho, o que resultará, certamente, em alunos mais motivados e disponíveis para as aprendizagens.

Um bom professor é, também, aquele que compreende, que ouve, que é claro nas suas intervenções...

7. Que sentimentos ou sensações associa à ideia de ser observado/a em contexto sala de aula?

Claro que ter alguém dentro da «nossa» (!!!!!!!) sala de aula (e porque não é algo que faça com regularidade, a não ser com os colegas de Educação Especial), deixa-me um pouco nervoso, no início. Porém, a partir de um determinado momento, consigo abstrair-me e tal presença deixa de me afetar.

22 de outubro de 2021

Apêndice 5 – Guião da entrevista realizada aos três participantes



Guião de Entrevista

Este guião faz parte de um trabalho de investigação no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, pela Universidade de Évora. Pretende-se conhecer as representações dos professores sobre a supervisão pedagógica. Nenhum dos entrevistados será identificado e toda a informação fornecida será absolutamente confidencial.

Título: *A Supervisão Pedagógica entre pares: em busca de renovação das práticas letivas na disciplina de Português*

Problema de partida da investigação: Reduzida frequência de trabalho colaborativo entre pares e ausência de práticas supervisivas.

Objetivos da Investigação:

Objetivo 1 - Conhecer as representações dos professores sobre a supervisão pedagógica;

Objetivo 2 - Implementar um processo de supervisão colaborativa, no âmbito de uma disciplina alvo de avaliação externa, o Português;

Objetivo 3 - Conhecer a relevância que os professores atribuem à supervisão pedagógica, na (re)construção das suas práticas letivas e desenvolvimento profissional;

Objetivo 4 - Analisar criticamente o impacto das práticas supervisivas no desempenho dos docentes.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões
<p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">Legitimação da entrevista e confidencialidade</p>	<p>1.1. Legitimar a entrevista e fornecer informação sobre a natureza e os objetivos do trabalho de investigação em que se integra a entrevista;</p> <p>1.2. Informar o entrevistado sobre a confidencialidade e o anonimato das respostas dadas.</p>	<p>a) Autoriza a realização desta entrevista e a sua gravação áudio?</p> <p>b) Tem alguma questão e/ou dúvida sobre a natureza e os objetivos desta entrevista?</p>
<p style="text-align: center;">II</p> <p style="text-align: center;">Caracterização do entrevistado</p>	<p>2.1. Recolher dados sobre o percurso académico e profissional do entrevistado.</p>	<p>a) Qual o seu percurso académico?</p> <p>b) Qual a sua situação profissional?</p> <p>c) Quanto tempo tem de serviço docente?</p> <p>d) Há quanto tempo é docente nesta escola?</p> <p>e) Em que ciclo de ensino leciona/tem lecionado?</p> <p>f) Antes desta experiência de supervisão, já tinha tido alguma experiência semelhante? Em caso afirmativo, em que contexto(s) já esteve envolvido(a) em práticas supervisivas? - Aponte, por favor, alguns passos desse processo de supervisão, desde a sua génese até à sua conclusão.</p>
<p style="text-align: center;">III</p> <p style="text-align: center;">Supervisão pedagógica entre pares / nos normativos legais vigentes e na Avaliação Externa das Escolas</p>	<p>3.1. Conhecer as representações dos participantes sobre supervisão pedagógica.</p> <p>3.2. Situar a supervisão pedagógica nos normativos de referência / documentos legais de referência e na Avaliação Externa das Escolas.</p>	<p>a) O que entende por supervisão pedagógica entre pares?</p> <p>b) Na sua opinião, qual a(s) finalidade(s) da supervisão entre pares?</p> <p>c) Que papel considera que cabe à Escola no desenvolvimento de processos de supervisão pedagógica?</p> <p>d) Indique, por favor, dois desafios da supervisão entre pares.</p> <p>e) Conhece alguns dos normativos legais que apontam para a necessidade de implementar práticas supervisivas nas escolas? Em caso afirmativo, refira alguns.</p> <p>f) Considera que a AEE (Avaliação Externa das Escolas) induz ou tem induzido as escolas a implementarem a supervisão pedagógica entre pares?</p>

		Em caso afirmativo , de que forma? (nas visitas das equipas de AE às escolas e nos QR dos três ciclos de AEE)?
<p style="text-align: center;">IV</p> <p style="text-align: center;">Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional</p>	<p>5.1. Conhecer a relevância que os professores atribuem à supervisão pedagógica, na (re)construção das suas práticas letivas e desenvolvimento profissional;</p> <p>5.2. Conhecer a opinião dos professores sobre a forma como a (sua) escola operacionaliza processos de supervisão pedagógica.</p>	<p>a) Avalie a relevância da supervisão pedagógica no desenvolvimento das suas práticas letivas.</p> <p>b) Considera que, na sua escola, existe trabalho colaborativo entre professores?</p> <p>Em caso afirmativo, em que moldes?</p> <p>c) No seio do departamento / sub-departamento curricular de que faz parte, como se processa o trabalho colaborativo entre professores?</p> <p>d) Na sua opinião, como pode a Direção da escola, o/a coordenador/a de departamento e o/a DT contribuir para o desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo e de supervisão entre pares?</p> <p>e) Em que medida, no seio do subdepartamento curricular de Português, poderão ser equacionadas práticas que visem o trabalho colaborativo em contexto de sala de aula?</p> <p>f) Considera que o trabalho colaborativo entre professores poderá passar por práticas supervisivas entre pares contextualizadas?</p> <p>Em caso afirmativo, - Em que moldes?</p>

Apêndice 6 – Matriz de categorização das entrevistas

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registro
1. Supervisão pedagógica	1.1. Conceito, finalidade e Relevância	<ul style="list-style-type: none"> - Uma visão “supra” - Envolve trabalho de pares em espelho - Olhar para o mesmo objeto - Vertente reguladora - Espírito colaborativo - Atitude dialógica - Reflexão - Autocrítica - Debate - Melhoria das práticas - Desenvolvimento profissional 	<p>(...) Supervisão é uma visão ”supra” (...) E1</p> <p>(...) entendo que há um outro olhar sobre a mesma realidade pedagógica (...) E1</p> <p>(...) Entre pares, sim, entre professores (...) E1</p> <p>(...) a supervisão, para mim, será supervisão pedagógica entre pares (...) E1</p> <p>(...) todas as aquelas intervenções que acordemos com outros colegas, em que há o mesmo olhar sobre o mesmo o mesmo objeto (...) E1</p> <p>(...) há um outro olhar de outro colega sobre as minhas aulas e depois eu também vou olhar para as aulas desse outro colega (...) E1</p> <p>(...) Tem aquela vertente reguladora. (...) E2</p> <p>(...) é algo que olha de cima (...) E2</p> <p>(...) faz todo o sentido esse olho por cima (...) E2</p> <p>(...) ter alguém que consiga observar (...) E2</p> <p>(...) observar o outro agente no terreno (...) E que seja capaz de tentar ajudar, colaborar, perceber (...) E2</p> <p>(...) Conceber junto com essa pessoa (...) que observou (...) toda aquela realidade que é complexa, imensas coisas, há imensas coisas que se congregam. que se juntam (...) E2</p> <p>(...) a supervisão requer que haja um espírito colaborativo entre as pessoas. (...) E2</p> <p>(...) o diálogo tem um papel-chave, (...) O debate (...) E2</p> <p>(...) E, sobretudo, sublinhar esta situação da questão da reflexão, da autocrítica, do intervir, não é, que tem tudo a ver... o que é que é isto do “colaborar”. (...) E2</p> <p>(...) O colaborar é uma coisa... é uma coisa ampla. O colaborar é amplo! Não é aquela coisa do “toma lá um cromos, dá-me lá os (teus) cromos para a troca! (risos) (...) E2</p> <p>(...) A supervisão, acho que é nesse sentido, é de nós podermos ajustar as nossas práticas, melhorar as nossas práticas. E é assim que eu entendo a supervisão como algo positivo (...). Disponibilizando as minhas salas sempre, para quem queira entrar e fazer essa avaliação. (...) E3</p> <p>(...) Sempre com o fito de melhorar o nosso trabalho. (...) E3</p> <p>(...) a grande finalidade é o desenvolvimento profissional (...) E1</p>

			<p>(...) Há uma mais-valia imediata, que é, por exemplo, o preparar para a avaliação (do desempenho docente) E1</p> <p>(...) contribuir para uma postura de abertura da sala de aula (...) E1</p> <p>(...) a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem (...) E1</p> <p>(...) há sempre um feedback, um retorno da informação que se dá aos colegas e que se recebe dos colegas, e ao fim e ao cabo o desenvolvimento profissional dos professores (...) E1</p> <p>(...) É melhorarmos a nossa prática pedagógica (...) E3</p> <p>(...) É nós melhorarmos a nossa postura dentro da sala de aula. (...) E3</p> <p>(...) Para chegarmos mais aos alunos. (...) E3</p> <p>(...) Com o desejo de ficar à espera de um feedback para podermos melhorar. (...) E3</p> <p>(...) eu acho que tenho ganho sempre muito</p> <p>(...) é um ganho grande (...) E1</p> <p>(...) Em todas as vezes que eu tenho tido alguém na sala de aula e que me dá um <i>feedback</i>, tem sido muito importante (...) E1</p> <p>(...) Mas o eu ir às aulas dos outros também tem sido sempre muito importante porque eu vejo outras práticas (...) E1</p> <p>(...) estar nas salas de outros, ver outras realidades, ver como se faz de outra forma, é sempre uma mais-valia (...) E1</p> <p>(...) observar aulas de outros níveis (...) isso é importantíssimo. São outras pessoas e cada um de nós tem o seu saber-fazer e o seu fazer, não é, ver outras práticas é sempre enriquecedor. (...) E1</p> <p>(...) Para mim tem sido sempre muito, muito enriquecedor (...) E1</p> <p>(...) Com vista à minha melhoria profissional. Tento tirar proveito disso. (...) E1</p> <p>(...) É fundamental esta partilha, esta troca, o estar com, o ver fazer, o conversar, o apresentar coisas (...) E1</p> <p>(...) Acho que era fundamental olharmos, conhecermos, divulgarmos boas práticas. (...) E1</p> <p>(...) É fundamental porque, por vezes, nós caímos nas nossas práticas. (...) E3</p> <p>(...) Ficamos ali nas nossas práticas que achamos muito boas e possivelmente estamos a passar alguma coisa ao lado. (...) E3</p> <p>(...) Trabalho colaborativo, supervisão, isso tudo nos ajuda depois a sermos melhores profissionais. (...) E3</p>
2. Experiência / Participação em processos de	2.1. Por iniciativa	- Em regime de voluntariado	<p>(...) eu já tinha tido experiência de supervisão, mas em várias experiências de voluntariado (...) E1</p>

supervisão pedagógica (SP)	própria / informal		(...) Sim, já tinha. Quando a minha passagem pela Escola Manuel Ferreira Patrício (...) E3 (...) Foi iniciativa minha, sim. (...) E3
	2.2. No âmbito de formação realizada / formal	- Em contexto formal - Durante o estágio pedagógico - No âmbito de colaboração com estudantes da UÉ	(...) Fiz formação, uma formação no Centro de Formação Beatriz Serpa Branco e no âmbito da formação contínua (...) E1 (...) Na altura do estágio (pedagógico)... temos alguma prática supervisiva [5.º ano da licenciatura em ensino] (...) E2 (...) Tenho tido outras experiências, que são acolher na minha sala de aula docentes que estão a fazer mestrado na Universidade de Évora, nomeadamente com a Professora Isabel Fialho, que vêm assistir a algumas aulas no sentido de poderem ter, digamos, a sua parte da investigação, a sua parte prática da investigação facilitada (...) E1
	2.3. No âmbito de um estudo académico.	- Neste estudo	(...) no âmbito do [deste] teu trabalho [de investigação] (...) E2 (...) esta experiência que tivemos na [nossa] escola [no âmbito deste estudo] (...) E2 (...) Também com a minha participação neste teu trabalho. (...) E3
	2.4. Com colegas do mesmo grupo disciplinar.	- Com colegas de Português - Em regime de coadjuvação	(...) experiências que envolveram outros colegas de Português, também em regime de voluntariado (...) E1 (...) é [foi] muito pouco de supervisão, mas terá uma ou outra característica e que foi muito benéfico, que é aquela questão da coadjuvação, em sala de aula, com colegas meus, na escola. (...) E2 (...) eu coadjuvei dois colegas meus de Português (...) E2 (...) aquela espécie, entre aspas, de supervisão, que foi a coadjuvação (...) E2 (...) Sim, já tinha. Quando a minha passagem pela Escola Manuel Ferreira Patrício (...) E3 (...) Pedi, uma vez, em departamento, que... alguém, uma colega ou um colega... passasse por uma das minhas aulas (...) E3
	2.5. Com colegas de outros grupos disciplinares e/ou professores de educação especial	- Experiência de supervisão entre pares	(...) uma experiência em supervisão entre pares de grupos de recrutamento diferentes (...) E1 (...) consistia em vermos aulas de outro grupo (disciplinar) até mesmo outro nível disciplinar (...) E1 (...) outra colega veio assistir à minha aula, e era do grupo disciplinar diferente (...) E1 (...) Enquanto professora de Português, isso tem sido fácil, ao longo dos anos, com a introdução dos docentes de Educação Especial (...) E1 (...) É raro o professor de Português, e Matemática também, mas sim, somos as

		disciplinas que mais temos professores de apoio dentro da sala de aula (...) E1
2.6. Com um determinado foco.	<ul style="list-style-type: none"> - A utilização do tempo - As questões pedagógicas - A gestão da sala de aula - A participação dos alunos - As questões didáticas - As dúvidas do professor - A interação do professor com os alunos - A utilização do quadro - Os aspetos a melhorar 	<p>(...) o nosso objetivo era verificar o uso, digamos, o bom uso do tempo na sala de aula, (...) E1</p> <p>(...) o foco era mesmo apreciar como é que se gastava o tempo (...) E1</p> <p>(...) ali o foco era mesmo as questões pedagógicas (...) E1</p> <p>(...) A gestão da sala de aula, a intervenção dos alunos, que voz é dada aos alunos (...) E1</p> <p>(...) são as questões pedagógicas (...) E1</p> <p>(...) no caso de sermos docentes da mesma disciplina, as questões didáticas são importantes também para essa análise (...) E1</p> <p>(...) Porque eu tenho algumas dúvidas, tinha dúvidas relativamente à... à... como é que eu olhava e como é que eu me dirigia aos alunos. (...) E3</p> <p>(...) Como é que eu me organizava no quadro. (...) E3</p> <p>(...) Sou uma pessoa muito sempre teatral, ando muito de um lado para o outro e isso poderia depois gerar confusão no quadro... e gerar... pronto. (...) E3</p> <p>(...) Aspetos que nós podemos melhorar e é isso que eu quero. (...) E3</p> <p>(...) As pessoas que entrem na minha sala pretendo que sejam sinceras e que me digam “olha, eu notei que aconteceu isto ou aquilo” para eu poder melhorar. (...) E3</p>
2.7. Modos de participação no grupo de SP.	- Por: afinidade, amizade	(...) Nessa ocasião, os professores juntavam-se por afinidade, digamos de amizade, ou por estarem bem uns com os outros (...) E1
2.8. Balanço / resultados da participação em processos de SP.	<p>- Enriquecedora porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - abertura para o olhar do colega que vê/observa aquilo que “eu” não vejo; - disciplinas diferentes e a mesma disciplina (as questões didáticas); - o <i>feedback</i>; - a reflexão em torno das 3 fases do ciclo de supervisão; - mais-valia para ambos: o que observa e o que é observado; - pontos de vista diferentes; 	<p>(...) isto foi a primeira experiência, foi interessante (...) E1</p> <p>(...) o resultado dessa experiência foi que sentimos que havia a grande abertura para o outro e que era uma grande mais-valia ter a porta aberta a outros e outros olhares, que conseguissem ver aquilo que nós centrados no ensino e na aprendizagem dos alunos que não conseguimos ver (...) E1</p> <p>(...) A recetividade é ter outros na sala de aula (...) E1</p> <p>(...) outra colega veio assistir à minha aula, e era do grupo disciplinar diferente. O que também faz com que isso seja enriquecedor (...) E1</p> <p>(...) essa experiência também foi enriquecedora (...) E1</p> <p>(...) E também foi muito interessante. É sempre um ganho, não é, é sempre um ganho (...) E1</p>

	<p>- favorece o desenvolvimento profissional; - repensar as práticas.</p>	<p>(...) O encontro pré, a observação com registo naturalista, a devolução de <i>feedback</i>, o encontro pós e, portanto, essas conversas todas que tivemos foram interessantíssimas (...) E1 (...) quer para quem é observado, quer para quem vem observar a aula é sempre um ganho (...) E1 (...) Porque a conversa antes e a conversa depois enriquece-nos sempre (...) E1 (...) no caso de sermos docentes da mesma disciplina, as questões didáticas são importantes também para essa análise (...) E1 (...) resultará certamente pontos de vista diferentes e mais-valias e ganhos profissionais para ambos e desenvolvimento profissional (...) E1 (...) ao fim e ao cabo o desenvolvimento profissional dos professores (...) E1 (...) o facto de nos conhecermos muito bem, facilitou imenso, imenso, imenso esta esta situação e foi muito bom. (...) E2 (...) Foi bom, foi muito bom! (...) E2 (...) foi uma experiência deliciosa! (...) E2 (...) porque nos ensina muito (...) E2 (...) favorece muito a autocrítica (...) E2 (...) a autocrítica e a capacidade de perceber que (...) E2 (...) [perceber que] se eu tivesse usado outra estratégia ou aquela forma de abordar, se calhar, tinha produzido mais efeito (...) E2 (...) o que é óbvio para uma pessoa não é óbvio para outra (...) E2 (...) Tudo o que pressupõe funcionamento entre pessoas não é... é complexo... é complexo... o funcionamento entre pessoas (...) E2 (...) foi bastante positivo (...) E2 (...) uma das coisas que eu achei relevante, desde logo o início, que é a tal empatia que existia e existe, continua a existir. (...) E2 (...) aquela situação foi uma situação muito benéfica porque discutimos tranquilamente, porque aprendemos imenso uns com os outros. (...) E2 (...) uma ligação especial com um dos colegas (...) E2 (...) tudo é muito mais fácil quando temos essa empatia e trocámos ideias e foram bastante válidas e, o que nos levou a repensar algumas coisas e, sem dúvida, e sem dúvida, e sem dúvida para um melhor resultado e sem dúvida bastante benéfica e favorecedoras [do desenvolvimento profissional]... sim, acho que sim. (...) E2 (...) No início, quer dizer, temos um colega vai dar olhar para nós, para as nossas práticas. (...) E3</p>
--	---	---

			(...) Será que as dúvidas começam a levantar-se? Mas será que as coisas correm tão bem como eu penso? Será que...? Será que...? (...) E3 (...) Estas dúvidas deixam-me um bocado desconfortável, porém, passado um momento isso esvaiu-se e correu lindamente! (...) E3
3. Desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica	3.1. Papel da escola	- Da maior relevância: - no desenvolvimento de processos de supervisão; - na promoção de uma atitude dialógica e de reflexão das práticas - no desenvolvimento de projetos-piloto de sp; - na dinâmica dos grupos disciplinares; - na sensibilização dos docentes para a sp;	(...) O papel da escola é importantíssimo (...) E1 (...) Há escolas que não compreendem porque os líderes não os compreendem (...) E1 (...) o caso da organização onde eu trabalho, não é vista como uma mais-valia porque até se deprecia esse trabalho de voluntariado, que alguns colegas têm feito (...) E1 (...) incrementar o diálogo acerca destas situações, falar-se sobre estas situações, desmistificadamente, porque, muito sim... desmistificadamente (...) E2 (...) Falar-se destas coisas com naturalidade, pôr as pessoas a dialogar sobre estas coisas. Problematizar esta situação (...) dando liberdade às pessoas, (...) para outra vez a repetirem, para dizerem o que acham (...) E2 (...) O diálogo, este diálogo que é algo que é vivo e que faz parte da (...) discussão, é altamente... altamente geradora de situações futuras e da desmistificação. (...) E2 (...) a escola deve abrir portas para que haja diálogos, para que se discutam inclusivamente nos grupos... para que haja discussão fértil nos grupos (...) E2 (...) [podemos partir] com um grupo-experiência, um grupo-piloto e depois discutimos essas situações, pomos as pessoas a discutir, a perceber essas situações (...) E2 (...) é preciso muito diálogo e muita experimentação (...) E2 (...) Começamos por uma experiência de experimentação e fazemos... fazes depois a avaliação dessa experimentação. (...) E2 (...) Essencialmente, pela sensibilização. (...) E3
	3.2. Papel das lideranças (de topo e intermédias)	- Diretores, coordenadores de departamento, coordenadores de ano e diretores de turma É fundamental: - no desenvolvimento de processos de sp;	(...) há escolas onde as lideranças já compreenderam que é fundamental que existam estes processos (...) E1 (...) o papel dos líderes de topo é fundamental (...) E1 (...) eu acho que é fundamental toda a gente ter a formação adequada (...) E1 (...) ter o saber-fazer para valorizar. (...) E1 (...) o papel das lideranças intermédias também é fundamental (...) E1

	<ul style="list-style-type: none"> - na promoção da formação; - na valorização do corpo docente; - na valorização: dos processos de avaliação enquanto processos de melhoria dos desempenhos; da sp; 		<p>(...) se tivermos pessoas fechadas, pessoas tacañas, que não compreendem a mais-valia de uma avaliação, e que avaliação não é um papel, mas é um processo de melhoria (...) E1</p> <p>(...) se as pessoas não souberem o que é supervisão, não estiverem envolvidas, não perceberem a mais-valia, nunca vão... nunca vão aceitar que se faça, nem valorizar o que se faz e nunca criar oportunidades para que isso aconteça (...) E1</p> <p>(...) É fundamental essas estruturas, quer as lideranças, quer as lideranças de topo, quer as lideranças intermédias têm um papel fundamental nas organizações e nas organizações educativas. (...) E1</p> <p>(...) [Os diretores de turma] são uma pedra fundamental no processo, em todo o processo educativo. (...) E1</p> <p>(...)[Os diretores de turma] se calhar, não têm tempo, se calhar, não têm saber, se calhar não têm vontade. (...) E1</p> <p>(...) Às vezes as bases ainda tentam fazer coisas, mas se não houver uma valorização que venha de cima, vai-se tudo desmoronando e as pessoas perdem a vontade de fazer porque são valorizadas. (...) E1</p> <p>(...) a figura do coordenador do grupo disciplinar [enquanto tal] não existe. (...) E1</p> <p>(...) existe a prática de coordenadores de ano (...) E1</p> <p>(...) é uma coordenação, enfim, voluntariosa (...) E1</p> <p>(...) não existe no papel, não dá horas, não dá prestígio. Não é cargo, não é nada (...) E1</p>
<p>3.3. Papel da AEE.</p>	<p>É fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> - porque vai às salas de aula; - na valorização de projetos, experiências e atividades inovadoras; - no reconhecimento de experiências de sp; 		<p>(...) A Avaliação Externa de Escolas também veio agora trazer um contributo agora neste terceiro ciclo porque a Avaliação Externa vai às salas de aula. E1</p> <p>(...) Penso que pode ser um motor, um motor para que as escolas entendam que têm de valorizar nomeadamente as experiências que em muitos sítios vão sendo feitas (...) E1</p> <p>(...) o caso da organização onde eu trabalho, (a AEE) não é vista como uma mais-valia porque até se deprecia esse trabalho de voluntariado, que alguns colegas têm feito (...) E1</p>

<p>4. Trabalho colaborativo entre professores</p>	<p>4.1. Na escola / no departamento de línguas / subdepartamento de línguas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fraca existência - Residual - Desvalorizado - Falta de condições - Individualismo 	<p>(...) Há muito pouco trabalho colaborativo (...) E1</p> <p>(...) Há algumas práticas de colaboração, mas vêm de práticas anteriores. (...) E1</p> <p>(...) da minha experiência, aquilo que eu tenho conhecimento de algumas experiências, também acontece quando as pessoas se dão bem. (...) E1</p> <p>(...) Ciências Físico-Química trabalham ali uma parte do currículo em conjunto, fazem alguma gestão curricular conjunta. Fazem algumas atividades conjuntas. (...) E1</p> <p>(...) tem havido alguns casos de alguns projetos em que as pessoas se envolvem. (...) E1</p> <p>(...) Até ao 3.º ciclo é fácil. É mais fácil as pessoas envolverem-se em projetos interdisciplinares. No secundário é totalmente impossível porque a questão dos <i>rankings</i> e dos exames nacionais, tira toda a mais-valia toda a força a esses projetos. (...) E1</p> <p>(...) não há a valorização disso que se faz. Como não há valorização, as pessoas desistem porque é tudo mais trabalho, sempre sem qualquer retribuição. (...) E1</p> <p>(...) Era fundamental que isso [práticas supervisionadas entre pares] acontecesse. (...) E1</p> <p>(...) Não acho, não acho que haja um grande trabalho colaborativo. (...) E2</p> <p>(...) não acho que seja o trabalho colaborativo desejável (...) E2</p> <p>(...) quando as coisas são adaptadas a nível de uma gestão (...) preparam-se uma série de situações no terreno (...) que facilitam (...) a concretização de uma supervisão como por exemplo os horários (...) E2</p> <p>(...) muita falta do trabalho colaborativo (...) E2</p> <p>(...) Toma lá os meus testes, dá-me cá os teus! Isto efetivamente não é colaboração! (...) E2</p> <p>(...) Eu acho que não há. Eu acho que não há. Eu acho que não há. (...) E3</p> <p>(...) não há tempo destinado ao trabalho colaborativo (...) E1</p> <p>(...) não tem sido aceite pela gestão [tempos letivos nos horários para esse efeito] (...) E1</p> <p>(...) É imprescindível que haja tempo para as pessoas trabalharem. (...) E1</p> <p>(...) aconteceu até, e acontece ainda, que em casos de pessoas que têm coadjuvação, não há tempo em conjunto para preparar (...) E1</p> <p>(...) não havendo tempo, não há obrigatoriedade de as pessoas reunirem. (...) E1</p> <p>(...) muitas vezes [há] uma grande dispersão de níveis, de turmas, e de trabalho. (...) E1</p>
---	---	---	---

			<p>(...) O sistema de ensino vai sofrer com esta falta de trabalho colaborativo que as escolas deviam implementar obrigatoriamente. (...) E1</p> <p>(...) nada é obrigatório (...) E1</p> <p>(...) Quando nós vemos que as pessoas (...) não partilham das nossas visões sobre o ensino, que não estão disponíveis para discutir o que quer que seja, eu fecho-me na minha concha. Eu fecho-me na minha concha. E é uma maneira também de estarmos resguardados. (...) E3</p> <p>(...) o departamento, que é o departamento de línguas, existe apenas no papel. Não tem função... nenhuma. Nem pedagógica nem didática. (...) E1</p> <p>(...) Não existe trabalho, não existe nada em termos de departamento (...) E1</p> <p>(...) o caricato é que essa estrutura é que é representada no conselho pedagógico (...) E1</p> <p>(...) não existe nada, nenhuma articulação, nenhuma, nenhuma, nenhuma, nem horizontal, nem vertical, absolutamente nenhuma, nenhuma (...) E1</p> <p>(...) o trabalho colaborativo que é feito é ao nível dos grupos disciplinares, ao nível micro e é feito quando as pessoas se conhecem e querem trabalhar e se dão bem. (...) E1</p>
	<p>4.2. Condições necessárias ao trabalho colaborativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tempos nos horários - Relação empática - Conhecimento mútuo - Formação - Obrigatoriedade 	<p>(...) Era importantíssimo que houvesse nos horários [tempos letivos] (...) E1</p> <p>(...) ousarmos ensaiar, praticar, porque... Isto é ótimo para... até para nos sentirmos mais apoiados. (...) E1</p> <p>(...) o facto de nós nos conhecermos muito bem (...) E2</p> <p>(...) Esta dimensão flexível para mim é o mais importante (...) E2</p> <p>(...) Muita empatia, muito empatia, e atenção, não tem que ver com amizade, porque eu posso ser amiga de outras colegas e não ter aquela empatia, que é um ingrediente essencial para se fazer isto. (...) E2</p> <p>(...) ter [dois] colegas que... com quem sou muito empática e eles comigo (...) E2</p> <p>(...) essa questão da colaboração também pode ser trabalhada. É uma atitude [que] pode e deve ser trabalhada. Porque as pessoas podem não ter essa pré-disposição (...) e podem ganhá-la. (...) E2</p> <p>(...) para isto dar certo, é preciso haver um esforço, digamos assim, tanto a nível das Chefias (...) de implementar esta situação (...) E2</p>

		<p>(...) no fundo, de adotar esta situação, de haver um compromisso (...) E depois, (...) é seguir a hierarquia. (...) E2</p> <p>(...) Pensando na “coisa” a partir de cima, com tempos no horário. (...) E2</p> <p>(...) Sendo os mecanismos preparados e desenvolvidos pela estrutura de gestão da escola e depois por aí abaixo as pessoas irem indo. (...) E2</p> <p>(...) E porque não, formação no seio do próprio agrupamento até haver... convidar-se... lá está, as pessoas que estão por dentro, especialistas. E apresentar exemplos muito concreto e muito operativos, operacionais (...) E2</p> <p>(... Entre pessoas que, se calhar, até pensam da mesma maneira, que defendem a abertura, defendem a troca... não é... essa partilha. (...) E3</p> <p>(...) Se for uma coisa imposta... obrigatória, com colegas que, enfim, não têm a mesma visão, a mesma perspectiva das coisas que eu. (...) E3</p> <p>(...) Nós sabemos que as pessoas que não têm essa abertura, não têm essa disponibilidade e, portanto, assim não sei... obrigatoriedade... cria-me algumas dúvidas, mas também está em aberto a experiência. (...) E3</p> <p>(...) Talvez porque dependa dos grupos em que nós estamos inseridos. (...) E3</p> <p>(...) [depende das] pessoas com quem trabalhamos. (...) E3</p> <p>(...) Eu penso que a obrigatoriedade, como te disse, é uma coisa que vai chocar, não vai surtir efeito. (...) E3</p> <p>(...) Se não houver essa sensibilização (...) E3</p> <p>(...) O subdepartamento de português funciona também muito mal. (...) E1</p> <p>(...) Funciona muito mal porque também não se estrutura como lugar de debate, um lugar em que as pessoas partilham (...) E1</p> <p>(...) As reuniões que existem são para cumprir calendário e não são tomadas decisões pedagógicas importantes. (...) E1</p> <p>(...) Os outros, aqueles que precisavam mesmo de ser tocados [pelo trabalho colaborativo], não são tocados por essa vontade. (...) E1</p> <p>(...) reunimos, pois forçosamente, para percebermos que tipo de planificação é que vamos fazer, que tipo trabalho é que vamos fazer com os alunos, ao longo do ano... pronto, ou seja, temos aqueles encontros, que são uns encontros formais... (...) E2</p> <p>(...) E, depois, pronto, o espírito colaborativo poderá</p>
--	--	---

			<p>haver, se calhar, lá está, um ao outro colega que trabalha, mas nunca será, digamos assim, um reúne, não! (...) E2</p> <p>(...) Não há... pelo menos ao nível do segundo ciclo, Português, não há essa partilha. (...) E3</p> <p>(...) Entre mim e elas não há. Talvez por minha culpa também. (...) E3</p> <p>(...) No departamento e no subdepartamento... Eu sinceramente acho que não acontece... sinceramente não há... nós discutimos assuntos, mas a esse nível de partilha, não há. (...) E3</p> <p>(...) Há coisas pontuais, mas partilha de coisas... pontuais... agora entender isso como trabalho colaborativo, acho que é demais..., é demais. (...) E3</p>
<p>5. Implementação de práticas supervisivas entre pares, contextualizadas, nas escolas</p>	<p>5.1. Nos normativos legais / DL 54 e 55.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atestam a necessidade da observação de aulas - Valorização do trabalho em equipa - valorização do trabalho colaborativo 	<p>(...) Pois sim, não sei o nome ou o número deles, mas sei que existem, obviamente (...) E1</p> <p>(...) a legislação portuguesa aponta para essa experiência e para essa necessidade (...) E1</p> <p>(...) Aponta ainda para a valorização do trabalho em equipas, em equipas pedagógicas e para a valorização do trabalho colaborativo (...) E1</p> <p>(...) eu leio, com alguma frequência, normativos e no âmbito, por exemplo, de um 55 ou de um 54, no âmbito deste novo decreto-lei (...) E2</p> <p>(...) [os normativos legais] eles apelam ao espírito colaborativo, quando apelam ao espírito de equipa, ao espírito de troca entre pares... à partida eu diria que é muito fácil perceber que a supervisão aqui tem seu lugar (...) E2</p> <p>(...) Sinceramente, quer dizer, eu vou lendo e de vez em quando aparecem, (ajuda-me!) a questão da supervisão..., mas não sei concretizar quais são os normativos ou... não sou capaz de concretizar. Mas, sim, de vez em quando encontro. (...) E3</p>
	<p>5.2. Na AEE (nos 3 ciclos de AEE).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contributo inestimável - Impulsionadora da observação de aulas - Promotora da melhoria das aprendizagens - Promotora do desenvolvimento profissional - Produção e divulgação científica - Promoção da autoavaliação das Escolas 	<p>(...) se não houver hábitos de abrir a porta e deixar entrar outros na sala de aula, penso que essa Avaliação Externa pode não ser assim muito feliz (...) E1</p> <p>(...) A Avaliação Externa de Escolas também veio agora trazer um contributo agora neste terceiro ciclo (...) E1</p> <p>(...) a Avaliação Externa vai às salas de aula (...) E1</p> <p>(...) Penso que (a AEE) pode ser um motor, um motor para que as escolas entendam que têm de valorizar (...) E1</p> <p>(...) a Avaliação Externa de Escolas tem tido grandes benefícios (...) tem tido grandes benefícios para a melhoria dos</p>

			<p>processos, dos processos de muitos... dos processos de organização das escolas, (...) E1</p> <p>(...) nomeadamente em termos de autoavaliação que tem estado afinada muito com a avaliação externa (...) E1</p> <p>(...) este terceiro ciclo da Avaliação Externa tem um domínio próprio para as questões da autoavaliação (...) E1</p> <p>(...) este terceiro ciclo da Avaliação Externa (...) entra muito pela... entra mesmo, pela primeira, vez dentro da sala de aula (...) E1</p> <p>(...) A curto prazo, daquilo que está para trás, acho que [a AEE] tem induzido [as escolas a implementarem a supervisão pedagógica entre pares], mas que é este terceiro ciclo que vai ter essa grande força. (...) E1</p> <p>(...) [Nos dois primeiros ciclos de AEE] as equipas de avaliação externa não iam à sala de aula, portanto, agora vão. (...) E1</p> <p>(...) tem havido muitos pareceres, muita investigação, muitos relatórios, muitos trabalhos de investigação também sobre a avaliação externa das escolas (...) E1</p> <p>(...) um dos dados que mostrou é que a sala de aula continuava a ser aquele lugar mais escondido da escola, aquele que toda a gente tentava proteger, não se sabe bem porquê (...) E1</p> <p>(...) Esses resultados, tudo aquilo que foi acontecendo ao longo dos anos, todo esse trabalho mostrou que era preciso ousar entrar dentro da sala de aula. (...) E1</p> <p>(...) este terceiro ciclo tem isso [observação de aulas], portanto, felizmente tem. (...) E1</p> <p>(...) [Conhece/participou na AEE] Eu não diria que... acho que não... uma visita dessa natureza numa escola... (...) E2</p> <p>(...) depois saem daí os tais Planos de Melhoria (...) E2</p> <p>(...) Já, já, já tive essa experiência. (...) E2</p> <p>(...) Poderá ter havido uma menção ao espírito de equipa, ao espírito colaborativo. Fica sempre tudo por aqui. Espírito colaborativo, deve de haver, deve haver mais trabalho em equipa, os professores devem refletir e produzir os seus materiais, as suas aulas em conjunto. (...) E2</p> <p>(...) Mas falar em supervisão (...) com tudo o que isso implica, penso que não. (...) E2</p> <p>(...) A minha experiência é que não. (...) E3</p>
	<p>5.3. O papel da Universidade de Évora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De grande relevância - Cursos de Ensino e cursos de Mestrado - Articulação com as Escolas - Detentor de saber/conhecimento 	<p>(...) A Universidade (de Évora) (...) pode fazer algum trabalho a esse nível: tem havido mestrados e doutoramentos nestas áreas. (...) E1</p> <p>(...) Não há [proximidade entre a Universidade e as Escolas] porque também não há cursos de ensino com estágios, como havia há uns anos. E aí era uma ligação</p>

		<p>muito forte. E aí conhecia-se muito. Sabia-se mais. Desde há uns anos para cá, realmente... tem havido mais esse afastamento, pois... (...) E1</p> <p>(...) [Ent. – E mesmo até a produção científica que se produz na Universidade, os professores não a conhecem.] Pois não. [Não aderem a isso, a irem à procura... Não há aqui um trabalho colaborativo, não há articulação. Eu acho que era importantíssimo a Universidade aproximar-se das escolas e o inverso também.] Exatamente. (...) E1</p> <p>(...) E porque não, formação no seio do próprio agrupamento até haver... convidar-se... lá está, as pessoas que estão por dentro, especialistas. E apresentar exemplos muito concreto e muito operativos, operacionais (...) E2</p> <p>(...) [Ensinar] Como se pode fazer e do que é que se deve fazer. (...) E2</p>
--	--	---

Apêndice 7 – Instrumento de Análise das Entrevistas

Categories	Subcategorias	Indicadores
1. Supervisão pedagógica	1.1. Conceito, finalidade e Relevância	<ul style="list-style-type: none"> - Uma visão “supra” - Envolve trabalho de pares em espelho - Olhar para o mesmo objeto - Vertente reguladora - Espírito colaborativo - Atitude dialógica - Reflexão - Autocrítica - Debate - Melhoria das práticas - Desenvolvimento profissional
2. Experiência / Participação em processos de supervisão pedagógica (SP)	2.1. Por iniciativa própria / informal	- Em regime de voluntariado
	2.2. No âmbito de formação realizada / formal	<ul style="list-style-type: none"> - Em contexto formal - Durante o estágio pedagógico - No âmbito de colaboração com estudantes da UÉ
	2.3. No âmbito de um estudo académico.	- Neste estudo
	2.4. Com colegas do mesmo grupo disciplinar.	<ul style="list-style-type: none"> - Com colegas de Português - Em regime de coadjuvação
	2.5. Com colegas de outros grupos disciplinares e/ou professores de educação especial	- Experiência de supervisão entre pares
	2.6. Com um determinado foco.	<ul style="list-style-type: none"> - A utilização do tempo - As questões pedagógicas - A gestão da sala de aula - A participação dos alunos - As questões didáticas - As dúvidas do professor - A interação do professor com os alunos - A utilização do quadro - Os aspetos a melhorar
	2.7. Modos de participação no grupo de SP.	- Por: afinidade, amizade
	2.8. Balanço / resultados da participação em processos de SP.	<ul style="list-style-type: none"> - Enriquecedora porque: - abertura para o olhar do colega que vê/observa aquilo que “eu” não vejo; - disciplinas diferentes e a mesma disciplina (as questões didáticas); - o <i>feedback</i>; - a reflexão em torno das 3 fases do ciclo de supervisão; - mais-valia para ambos: o que observa e o que é observado; - pontos de vista diferentes; - favorece o desenvolvimento profissional; - repensar as práticas.

3. Desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica	3.1. Papel da escola	- Da maior relevância: - no desenvolvimento de processos de supervisão; - na promoção de uma atitude dialógica e de reflexão das práticas - no desenvolvimento de projetos-piloto de sp; - na dinâmica dos grupos disciplinares; - na sensibilização dos docentes para a sp;
	3.2. Papel das lideranças (de topo e intermédias)	- Diretores, coordenadores de departamento, coordenadores de ano e diretores de turma É fundamental: - no desenvolvimento de processos de sp; - na promoção da formação; - na valorização do corpo docente; - na valorização: dos processos de avaliação enquanto processos de melhoria dos desempenhos; da sp;
	3.3. Papel da AEE.	É fundamental: - porque vai às salas de aula; - na valorização de projetos, experiências e atividades inovadoras; - no reconhecimento de experiências de sp;
4. Trabalho colaborativo entre professores	4.1. Na escola / no departamento de línguas / subdepartamento de línguas	- Fraca existência - Residual - Desvalorizado - Falta de condições - Individualismo
	4.2. Condições necessárias ao trabalho colaborativo.	- Tempos nos horários - Relação empática - Conhecimento mútuo - Formação - Obrigatoriedade
5. Implementação de práticas supervisivas entre pares, contextualizadas, nas escolas	5.1. Nos normativos legais / DL 54 e 55.	- Atestam a necessidade da observação de aulas - Valorização do trabalho em equipa - valorização do trabalho colaborativo
	5.2. Na AEE (nos 3 ciclos de AEE)	- Contributo inestimável - Impulsionadora da observação de aulas - Promotora da melhoria das aprendizagens - Promotora do desenvolvimento profissional - Produção e divulgação científica - Promoção da autoavaliação das Escolas
	5.3. O papel da Universidade de Évora.	- De grande relevância - Cursos de Ensino e cursos de Mestrado - Articulação com as Escolas - Detentor de saber/conhecimento

Apêndice 8 – Consentimento informado



Consentimento Informado

No âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, com o título: *A Supervisão Pedagógica entre pares: em busca de renovação das práticas letivas na disciplina de Português*, declaro ser de livre vontade a minha **participação** na investigação supracitada, levada a cabo pela mestrandia Maria Helena Perdigão Bruno, estudante da Universidade de Évora e que visa:

- Conhecer as representações dos professores sobre a supervisão pedagógica;
- Implementar um processo de supervisão colaborativa, no âmbito de uma disciplina alvo de avaliação externa, o Português;
- Conhecer a relevância que os professores atribuem à supervisão pedagógica, na (re)construção das suas práticas letivas e desenvolvimento profissional;
- Analisar criticamente o impacto das práticas supervisivas no desempenho dos docentes.

Com a assinatura do Consentimento Informado, a investigadora e o entrevistado acordam o seguinte:

- Participação voluntária na entrevista: a interação entre a investigadora e o/a entrevistado/a inclui a possibilidade de interrupções e/ou pedidos de esclarecimento adicionais. O/A Entrevistado/a pode recusar responder a qualquer questão formulada e, a qualquer momento, suspender temporária ou definitivamente a sua colaboração;
- Garantia do anonimato: é garantido o anonimato dos participantes na investigação. Aos dados recolhidos serão atribuídos códigos para substituir os nomes;
- Gravação da entrevista: o momento de entrevista é registado por via de gravação áudio, com o objetivo de facilitar a recolha e análise dos dados;

- Transcrição da entrevista: o conteúdo da entrevista será transcrito, com o recurso à gravação áudio. O/A entrevistado/a terá a oportunidade de ler e rever a transcrição;
- Manifestação de opinião relativamente à transcrição: o/a entrevistado/a terá a oportunidade de esclarecer as afirmações feitas, manifestando, por escrito, a sua opinião relativamente ao conteúdo da transcrição da entrevista. Este procedimento visa validar a transcrição das respostas dadas na entrevista;
- Finalidade da entrevista: o conteúdo da entrevista será apenas utilizado para fins de investigação;
- Divulgação total e/ou parcial do conteúdo da entrevista: no âmbito da produção científica do trabalho de investigação, a investigadora poderá divulgar partes, utilizando citações *ipsis verbis*, ou a totalidade do conteúdo da entrevista, desde que se garanta o anonimato do/a entrevistado/a;
- Análise do conteúdo da entrevista: os dados recolhidos por via do inquérito por entrevista serão analisados tendo em conta que se referem à opinião e/ou experiências vividas do/a entrevistado/a.

O/A entrevistado/a,

A investigadora,

_____, ____ de _____ de 2020

Apêndice 9 – Protocolo da entrevista E1

Protocolo da entrevista E1 – Participante do Secundário - P.S

I - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

II - Caracterização do entrevistado

Dados biográficos e profissionais:

Idade – 59

Género – feminino

Habilitações académicas – Doutoramento em Ciências da Educação

Nível de ensino a lecionar – Básico e Secundário

Categoria profissional – quadro de agrupamento (QA)

Tempo total de serviço – 40

Tempo de serviço no agrupamento – 10 anos

Ent. – Qual o seu percurso académico?

P.S - O meu percurso académico inclui lecionação... sempre ao longo de 40 anos de serviço. Académico... comecei por fazer uma licenciatura em Português/Francês, ensino, depois fiz um Mestrado em Linguística... depois fiz uma pós-graduação em Administração e Gestão e um... depois fiz o Doutoramento em Ciências da Educação.

Ent. – Neste momento, qual a sua situação profissional?

P.S – Sou professora do quadro de agrupamento. Grupo 300 – Português.

Ent. – Quanto tempo tem de serviço docente?

P.S – 40 anos ...

Ent. – É já um percurso muito longo... é uma vida dada à escola...

Ent. – Há quanto tempo é que é docente nesta escola em que está atualmente?

P.S – Nesta escola, bom, neste novo agrupamento, desde que ele se fundiu com o Agrupamento [REDACTED], portanto,... quê... quatro, oito, nove/dez anos, talvez.

Ent. – Em que ciclo (s) de ensino leciona ou tem lecionado?

P.S – Sou docente do terceiro ciclo e do secundário. Tenho lecionado nestes ciclos.

Ent. – Antes desta experiência de supervisão que desenvolvemos, no âmbito deste trabalho de investigação, já tinha tido alguma experiência semelhante? Em caso afirmativo, em que contexto já teve ou já esteve envolvido em práticas supervisivas? Aponte, por favor, alguns passos desse processo de supervisão, desde a sua génese até à sua conclusão.

P.S – Então, eu já tinha tido experiência de supervisão, mas em várias experiências de voluntariado... digamos, e até algumas há alguns anos já... comecei por ter uma experiência, quê, há quinze anos, mais ou menos, ou mais, no agrupamento em que estava, em que trabalhava, uma experiência em supervisão entre pares de grupos de recrutamento

diferentes, em que o nosso objetivo era verificar o uso, digamos, o bom uso do tempo na sala de aula, e isto foi a primeira experiência, foi interessante. Nessa ocasião, os professores juntavam-se por afinidade, digamos de amizade, ou por estarem bem uns com os outros... Era... consistia em vermos aulas de outro grupo (disciplinar) até mesmo outro nível disciplinar, mas o foco era mesmo apreciar como é que se gastava o tempo e depois, enfim, falarmos entre colegas e até em grande grupo, vermos como é que as coisas tinham resultado e o que é que tinha funcionado bem e o resultado dessa experiência foi que sentimos que havia a grande abertura para o outro e que era uma grande mais-valia ter a porta aberta a outros e outros olhares, que conseguissem ver aquilo que nós centrados no ensino e na aprendizagem dos alunos que não conseguimos ver.

Ent. – Portanto, peço desculpa de interromper, o foco era a gestão do tempo, que acabou por ser uma porta aberta para outros aspetos.

P.S – Exatamente. Nomeadamente para... A receptividade é ter outros na sala de aula. Enquanto professora de Português, isso tem sido fácil, ao longo dos anos, com a introdução dos docentes de Educação Especial. É raro o professor de Português, e Matemática também, mas sim, somos as disciplinas que mais temos professores de apoio dentro da sala de aula. Da minha experiência profissional, isso tem acontecido, não é uma supervisão, é mais um acompanhamento, em que trabalhamos mais do que um docente em prol dos mesmos alunos. Mas isso não é uma experiência de supervisão, assim com este nome da experiência que há portanto, [**Ent.** - não é formal, é totalmente informal]. Em contexto mais formal, fiz formação. Por exemplo, fiz formação, uma formação no Centro de Formação Beatriz Serpa Branco e no âmbito da formação contínua e essa experiência também foi enriquecedora. Foi já neste agrupamento de escolas. Foi também há alguns anos e também fui assistir a aula de outras colegas, outra colega veio assistir à minha aula, e era do grupo disciplinar diferente. O que também faz com que isso seja enriquecedor. Até porque ali o foco era mesmo as questões pedagógicas, portanto aí o que é que acordámos, vamos às questões pedagógicas. A gestão da sala de aula, a intervenção dos alunos, que voz é dada aos alunos, etc. E também foi muito interessante. É sempre um ganho, não é, é sempre um ganho. [**Ent.**- Exatamente, claro.] O encontro pré, a observação com registo naturalista, a devolução de *feedback*, o encontro pós e, portanto, essas conversas todas que tivemos foram interessantíssimas. Penso que, daquilo que também ouvi da colega envolvida, também foi muito interessante para ela. Tenho tido outras experiências, que são acolher na minha sala de aula docentes que estão a fazer mestrado na Universidade de Évora, nomeadamente com a Professora Isabel Fialho, que vêm assistir a algumas aulas no sentido de poderem ter, digamos, a sua parte da investigação, a sua parte prática da investigação facilitada e eu não me importo nada de abrir a porta de sala de aula, porque quer para quem é observado, quer para quem vem observar a aula é sempre um ganho. [**Ent.** – Exatamente]. Porque a conversa antes e a conversa depois enriquece-nos sempre. Desde experiências que envolveram outros colegas de Português, também em regime de voluntariado, a coisas mais formais, sim, têm acontecido. Eu penso que, se calhar, vão continuar a acontecer. A vida é feita de colaboração e a carreira docente precisa muito deste envolvimento de todos e desta partilha porque aprendemos todos sempre uns com os outros.

III – Supervisão pedagógica entre pares / nos normativos legais vigentes e na Avaliação Externa das Escolas

Ent. – Ora bem, passando aqui a um outro grupo de questões. O que é que entende por supervisão Pedagógica entre pares.

P.S – Supervisão é uma visão "supra", ou seja, digamos que, ... entendo que há um outro olhar sobre a mesma realidade pedagógica, ou seja, são as questões pedagógicas, e, no caso de sermos docentes da mesma disciplina, as questões didáticas são importantes também para essa análise. Entre pares, sim, entre professores no caso, porque é a profissão docente sendo que supervisão pedagógica poderia também existir noutras profissões. Isso é o que acontece, por exemplo, na Medicina, com grandes vantagens sempre para todos os profissionais. Portanto, a supervisão, para mim, será supervisão pedagógica entre pares, será ... todas as aquelas intervenções que acordemos com outros colegas, em que há o mesmo olhar sobre o mesmo o mesmo objeto, neste caso as aulas. Portanto, há um outro olhar de outro colega sobre as minhas aulas e depois eu também vou olhar para as aulas desse outro colega, e da conversa que sairá entre nós, resultará certamente pontos de vista diferentes e mais-valias e ganhos profissionais para ambos e desenvolvimento profissional.

Ent. – Qual a(s) finalidade(s) da supervisão entre pares ?

P.S – Pois, a grande finalidade é o desenvolvimento profissional. Há uma mais-valia imediata, que é, por exemplo, o preparar para a avaliação (do desempenho docente). Porque uma das grandes falhas da profissão docente tem sido a avaliação ao longo do tempo. Neste momento recuperámos a avaliação externa, e com a observação de aulas. Mas se não houver prática da supervisão interna, se não houver hábitos de abrir a porta e deixar entrar outros na sala de aula, penso que essa Avaliação Externa pode não ser assim muito feliz. Não é isso que se deseja, não é? Penso que uma mais-valia poderá ser contribuir para uma postura de abertura da sala de aula, da aula, e poderá também ser obviamente a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, porque há sempre um *feedback*, um retorno da informação que se dá aos colegas e que se recebe dos colegas, e ao fim e ao cabo o desenvolvimento profissional dos professores.

Ent. – Que papel considera que cabe à escola no desenvolvimento de processos de supervisão pedagógica?

P.S – O papel da escola é importantíssimo. Há escolas que funcionam muito bem a este nível, há escolas onde as lideranças já compreenderam que é fundamental que existam estes processos. Há escolas que não compreendem porque os líderes não os compreendem. E aqui o papel dos líderes de topo é fundamental, mas o papel das lideranças intermédias também é fundamental. Portanto, se tivermos pessoas fechadas, pessoas tacanhas, que não compreendem a mais-valia de uma avaliação, e que avaliação não é um papel, mas é um processo de melhoria. A função da avaliação é formativa, e (que) só pode ajudar a crescer , a desenvolver quer as pessoas quer as organizações, nunca conseguiremos desenvolver. A Avaliação Externa de Escolas também veio agora trazer um contributo agora neste terceiro ciclo porque a Avaliação Externa vai às salas de aula. Penso que pode ser um motor, um motor para que as escolas entendam que têm de valorizar, nomeadamente as experiências que em muitos sítios vão sendo feitas e que, estou a falar no meu caso, o caso da organização onde eu trabalho, não é vista como uma mais-valia porque até se deprecia esse trabalho de voluntariado, que alguns colegas têm feito. No entanto, como vivemos numa situação de completa pandemia, e está tudo parado, digamos, nomeadamente a Avaliação Externa, vamos ficar aqui alguns anos em banho-maria até que tudo volte aos eixos.

Ent. – Conhece alguns dos normativos legais que apontam para a necessidade de implementar práticas supervisivas nas escolas? Em caso afirmativo, refira alguns.

P.S – Pois sim, não sei o nome ou o número deles, mas sei que existem, obviamente. Portanto, a legislação portuguesa aponta para essa experiência e para essa necessidade. Aponta ainda para a valorização do trabalho em equipas, em equipas pedagógicas e para a valorização do trabalho colaborativo. Esta é uma forma de trabalho colaborativo muito interessante e premente e, portanto, quer internamente quer externamente, são práticas que cada vez mais têm que entrar nos nossos hábitos, até porque o contexto europeu e o contexto mundial também o exigem. É uma das coisas de que nós temos de ter consciência é de que a sala de aula não é um castelo feudal, não é propriedade de um professor, mas é um espaço aberto, não uma caixa negra, mas uma caixa de vidro e que está aberta a toda a gente.

Ent. – Considera que a avaliação externa das escolas induz ou tem induzido as escolas a implementarem a supervisão pedagógica entre pares? Em caso afirmativo, de que forma - nas visitas das equipas de AE às escolas e nos quadros de referência dos três ciclos de AEE?

P.S – Têm induzido algumas, sim. Portanto a Avaliação Externa de Escolas tem tido grandes benefícios, penso eu. No meu ponto de vista, tem tido grandes benefícios para a melhoria dos processos, dos processos de muitos... dos processos de organização das escolas, nomeadamente em termos de autoavaliação, que tem estado afinada muito com a avaliação externa. Como este terceiro ciclo da Avaliação Externa tem um domínio próprio para as questões da autoavaliação e como entra muito pela... entra mesmo, pela primeira, vez dentro da sala de aula, para avaliação de aulas, não é, penso que esse efeito também obrigatoriamente irá fazer-se sentir, nomeadamente quando forem abrangidos todos agrupamentos de escolas com este processo. Não se sabe quando será. Mas pronto. A curto prazo, daquilo que está para trás, acho que tem induzido, mas que é este terceiro ciclo que vai ter essa grande força.

Ent. – Mas, portanto, os outros dois ciclos, no primeiro e no segundo, não houve observação de aulas?

P.S – As equipas de avaliação externa não iam à sala de aula, portanto, agora vão.

Ent. – E porque é que agora já vão, terá sido na sequência das experiências anteriores?

P.S – Sim, na sequência também do trabalho que tem sido feito, no trabalho de investigação que tem sido feito ao nível de avaliar como é que tem funcionado a Avaliação Externa de Escolas. Portanto, é trabalho... tem havido muitos pareceres, muita investigação, muitos relatórios, muitos trabalhos de investigação também sobre a avaliação externa das escolas e um dos dados que mostrou é que a sala de aula continuava a ser aquele lugar mais escondido da escola, aquele que toda a gente tentava proteger, não se sabe bem porquê. E isto é o meu parecer porque não sabem porquê, porque se os seus professores levam a vida a avaliar alunos, também têm que ser transparentes em todo o processo, nomeadamente no processo de gestão e de condução das aulas. Esses resultados, tudo aquilo que foi acontecendo ao longo dos anos, todo esse trabalho mostrou que era preciso ousar entrar dentro da sala de aula. E este terceiro ciclo tem isso, portanto, felizmente tem. Espero que consiga a breve tempo, enfim, depois de superar esta questão de saúde desta pandemia, que se consiga retomar normalmente todo o processo de Avaliação Externa.

Ent. – Mas, portanto, neste momento, não estão neste momento, peço desculpa de interromper, não estão previstas visitas às escolas, no âmbito da avaliação externa?

P.S – Neste momento a “coisa” está um bocado parada precisamente porque é um ano muito... já o ano passado ficou, não é, os anos passados as escolas confinaram e portanto aquilo que estava previsto para acontecer no terceiro período parou e neste momento está um bocado em *standby*, para, se calhar, para afinar, para perceber como é que é a evolução da pandemia vai ser e para ajustar processos e calendarização.

IV – Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional

Ent. – Avalie a relevância da supervisão pedagógica no desenvolvimento das suas práticas letivas.

P.S – No meu caso pessoal, eu acho que tenho ganho sempre muito. Sim. Acho que é um ganho grande. Em todas as vezes que eu tenho tido alguém na sala de aula e que me dá um *feedback*, tem sido muito importante. Mas o eu ir às aulas dos outros também tem sido sempre muito importante porque eu vejo outras práticas. Com muitos anos de ensino, eu acabo por estar rotinada. Se calhar, é normal, mas enfim, estar nas salas de outros, ver outras realidades, ver como se faz de outra forma, é sempre uma mais-valia, tem sido sempre. Portanto, quer sejam colegas mais novos quer sejam colegas com mais idade, tem acontecido isso. Quer sejam colegas do mesmo grupo disciplinar ou doutro.

Ent. – E no caso deste nosso grupo / ciclo supervisivo que nós desenvolvemos?

P.S - Neste último somos todos colegas de Português. Mas inclui observar aulas de outros níveis também. E isso é importantíssimo. São outras pessoas e cada um de nós tem o seu saber-fazer e o seu fazer, não é, ver outras práticas é sempre enriquecedor. Para mim tem sido sempre muito, muito enriquecedor, sim. Com vista à minha melhoria profissional. Tento tirar proveito disso.

Ent. – Considera que na sua escola existe trabalho colaborativo entre professores? Em caso afirmativo, em que moldes?

P.S – Há muito pouco trabalho colaborativo. Desde logo, porque não há tempo destinado ao trabalho colaborativo. Era importantíssimo que houvesse nos horários, tal como tem sido pedido, ao longo dos anos, mas não tem sido aceite pela gestão. É imprescindível que haja tempo para as pessoas trabalharem. Aliás, aconteceu até, e acontece ainda, que em casos de pessoas que têm coadjuvação, não há tempo em conjunto para preparar. Como é que se pode fazer coadjuvação sem tempo para preparar. É impensável. Só mesmo quem não está no terreno, quem não está a dar aulas é que faz isto. Depois, não havendo tempo, não há obrigatoriedade de as pessoas reunirem. As pessoas também têm uma vida complicada e muitas vezes uma grande dispersão de níveis, de turmas, e de trabalho. O que não ajuda. Há algumas práticas de colaboração, mas vêm de práticas anteriores. Em alguns casos, criam-se por amizade entre as pessoas e vêm já de trás. Porque agora é difícil. Ainda que eu tenha de dizer isto, recentemente com entrada de muita gente nova no sistema, por ter entrado quer por via das muitas substituições que tem havido, quer por via do contexto atual que vivemos, tem entrado muita gente nova na escola. Felizmente que tem entrado. Mas essa gente nova precisa muito também de estar com os mais antigos. Digamos que há aqui uma passagem que está a ser feita na escola. E isto vai um dia pagar-se, vai. O sistema de ensino vai sofrer com esta falta de trabalho colaborativo que as escolas deviam implementar obrigatoriamente.

Ent. – Eu acho que essa questão dos mais velhos e dos mais novos, dos mais experientes, daqueles que têm a experiência e o saber acumulado, era importantíssimo isso ser passado para os mais novos.

P.S – Os mais novos também têm aquela vitalidade e aquelas competências que os mais velhos não terão tanto. É fundamental esta partilha, esta troca, o estar com, o ver fazer, o conversar, o apresentar coisas. É fundamental. Quando não se faz, é o sistema educativo que a médio prazo vai ressentir-se.

Ent. – No seio do departamento / subdepartamento curricular de que faz parte, como se processa o trabalho colaborativo entre os professores?

P.S – No meu caso concreto, no agrupamento em que trabalho, o departamento, que é o departamento de línguas, existe apenas no papel. Não tem função... nenhuma. Nem pedagógica nem didática. Não tem função nenhuma. Fazem-se duas reuniões anuais, uma no princípio outra no fim do ano. Parece que é para as pessoas se conhecerem. Não se ficam a conhecer nada. Aquilo é um faz-de-conta. Não existe trabalho, não existe nada em termos de departamento. E o caricato é que essa estrutura é que é representada no conselho pedagógico. Só que é representada no conselho pedagógico sem haver trabalho nenhum de departamento, não existe nada, nenhuma articulação, nenhuma, nenhuma, nenhuma, nem horizontal, nem vertical, absolutamente nenhuma, nenhuma. O subdepartamento de português funciona também muito mal. Funciona muito mal porque também não se estrutura como lugar de debate, um lugar em que as pessoas partilham. É preciso, eu que estou no secundário, perceber o que está lá para trás, o que é que se passa lá atrás, como é que as crianças estão a chegar. Como é que estão a transitar de ciclo. Nem sequer essa articulação entre ciclos acontece. É, digamos, um faz-de-conta. As reuniões que existem são para cumprir calendário e não são tomadas decisões pedagógicas importantes. Salvo raras exceções. Portanto, o trabalho colaborativo que é feito é ao nível dos grupos disciplinares, ao nível micro e é feito quando as pessoas se conhecem e querem trabalhar e se dão bem. Porque nada é obrigatório. Portanto a figura do coordenador do grupo disciplinar não existe. Depois existe a prática de coordenadores de ano, mas que é uma coordenação, enfim, voluntariosa e que não existe no papel, não dá horas, não dá prestígio. Não é cargo, não é nada. É apenas alguém que voluntariamente faz isto, faço este trabalho e vou arcar com mais esta responsabilidade, tentar coordenar aqui um bocadinho as coisas em termos de papéis, mas não existe nada. Oficialmente existe nada. Existe apenas em termos de voluntariado.

Ent. – Então, num outro plano, na sua opinião, como pode a direção da escola, o/a coordenador/a do departamento e o diretor de turma contribuir para o desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo e supervisão entre pares? Portanto, direção, coordenador de departamento e diretor de turma?

P.S – Em relação à direção, no caso concreto a direção tenho de... A direção, neste caso, tem algumas pessoas com formação e outras sem formação em gestão. E eu acho que é fundamental toda a gente ter a formação adequada. Ter a formação, e ter o saber-fazer para valorizar. Portanto, se estiverem ali apenas para ajudar a navegar à bolina, não é isso que se pretende, uma escola inteligente não é isso que vamos ser. Portanto, aí, era fundamental que houvesse, por exemplo, nos horários [dos docentes] expresso horas para trabalho colaborativo, porque se fosse exigido mesmo, fossem práticas exigidas. Quanto à coordenação do departamento, pois se as pessoas também não souberem o que é supervisão, não estiverem envolvidas, não perceberem a mais-valia, nunca vão... nunca vão aceitar que se faça, nem valorizar o que se faz e nunca criar oportunidades para que isso aconteça. É fundamental essas estruturas, quer as lideranças, quer as lideranças de

topo, quer as lideranças intermédias têm um papel fundamental nas organizações e nas organizações educativas. Neste caso concreto isso não acontece [Ent.- e portanto as intermédias são influenciadas pela gestão de topo obviamente]. Exatamente. Quanto aos diretores de turma, no caso, eu não vejo nada, não se fala sequer no meu agrupamento, não se fala sequer em articulação horizontal. Algumas, e falo da minha experiência, aquilo que eu tenho conhecimento de algumas experiências, também acontece quando as pessoas se dão bem. Sei lá, Ciências Físico-Química trabalham ali uma parte do currículo em conjunto, fazem alguma gestão curricular conjunta. Fazem algumas atividades conjuntas. Sim, parece que tem funcionado. Mas depois tem havido alguns casos de alguns projetos em que as pessoas se envolvem. Até ao 3.º ciclo é fácil. É mais fácil as pessoas envolverem-se em projetos interdisciplinares. No secundário é totalmente impossível porque a questão dos *rankings* e dos exames nacionais, tira toda a mais-valia toda a força a esses projetos. É tudo completamente desvalorizado. Os diretores de turma, que são uma pedra fundamental no processo, em todo o processo educativo, acabam também muitas vezes porque cumprir tarefas meramente pedagógicas e não têm esta, se calhar, não têm tempo, se calhar, não têm saber, se calhar não têm vontade. [Ent. - Também não estão mobilizados. Sim, não é, não são mobilizados para isso.]. É outra vez a mesma coisa. Digamos que isto é uma casa. O teto é fundamental. Às vezes as bases ainda tentam fazer coisas, mas se não houver uma valorização que venha de cima, vai-se tudo desmoronando e as pessoas perdem a vontade de fazer porque são valorizadas.

Ent. – Em que medida, no seio do departamento curricular de Português, poderão ser equacionadas práticas que visem o trabalho colaborativo em contexto de sala de aula?

P.S – Lembro-me de termos há dois anos, o ano passado não que foi muito atípico, mas há dois anos, lançámos um projeto. Um grupo de professores disse “Olha, era importante, vamos criar aqui um grupo de voluntários para fazermos observação interpares, supervisão, para... Pois, somos sempre os mesmos, dois ou três ou quatro. Os outros, aqueles que precisavam mesmo de ser tocados, não são tocados por essa vontade. Muitas das pessoas também já estão na escola há muitos anos. Há muita gente em final de carreira. Isso é verdade. É uma escola com gente, muita gente está a contar o tempo para sair. [Ent. – Desmotivados, alguns!]. desmotivados, muitos, sim. Muitos dos novos entram e saem, entram e saem, portanto acabam por não ter aquela ligação. Depois, conseguem cativar-se alguns, mas muito poucos, porque também não há a valorização disso que se faz. Como não há valorização, as pessoas desistem porque é tudo mais trabalho, sempre sem qualquer retribuição.

Ent. – Mesmo para terminar, considera que o trabalho colaborativo entre professores poderá passar por práticas supervisionadas entre pares contextualizadas? Em caso afirmativo, em que moldes?

P.S – Era fundamental que isso acontecesse, e sei que há escolas em que isso acontece. Eu acho que era importante nós vermos também o que os outros fazem, na nossa cidade, no nosso país, na nossa região. O que é que se faz? O que é que está a ser feito de interessante, com bons resultados. E ousarmos ensaiar, praticar, porque... Isto é ótimo para... até para nos sentirmos mais apoiados. Não é? Falamos muito que o professor está sozinho. Pois está, está sozinho. Muitas vezes também não quer companhia, mas acho que era fundamental olharmos, conhecermos, divulgarmos boas práticas. E aqui a Universidade (de Évora), como somos uma cidade onde há universidade, pode fazer algum trabalho a esse nível: tem havido mestrados e doutoramentos nestas áreas. Não sei se tem havido toda a divulgação que é necessária de tudo isso que tem sido feito, mas...

[**Ent.** - Mas não há uma grande proximidade entre a Universidade e as escolas, pois não?] Não há porque também não há cursos de ensino com estágios, como havia há uns anos. E aí era uma ligação muito forte. E aí conhecia-se muito. Sabia-se mais. Desde há uns anos para cá, realmente... tem havido mais esse afastamento, pois... [**Ent.** - E mesmo até a produção científica que se produz na Universidade, os professores não a conhecem.] Pois não. [**Ent.** - Não aderem a isso, a irem à procura... Não há aqui um trabalho colaborativo, não há articulação. Eu acho que era importantíssimo a Universidade aproximar-se das escolas e o inverso também.] Exatamente.

Apêndice 10 – Protocolo da entrevista E2

Protocolo da entrevista E2 – Participante do 3.º Ciclo - P.3C

I - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

II - Caracterização do entrevistado

Dados biográficos e profissionais:

Idade – 55

Género – feminino

Habilitações académicas – Licenciatura em Ensino de P/F

Nível de ensino a lecionar – Básico (3.º ciclo)

Categoria profissional – Quadro de Agrupamento de Escolas

Tempo total de serviço – 28 anos

Tempo de serviço no agrupamento – 3

Ent. – Qual o seu percurso académico?

P.3C – O meu percurso académico foi, a escolaridade normal, pois naturalmente, e depois o ingresso numa Licenciatura em ensino de Português e Francês, pela Universidade de Évora, e posteriormente, quando surgiu aquela situação, em que nós temos de escolher o grupo de Recrutamento, porque depois houve essa situação eu optei pelo grupo 300. Poderia ter optado pelo grupo 320, que é o grupo de Francês, mas acabei por optar pelo grupo 300. Este é o meu percurso Académico.

Ent. – Neste momento, qual a sua situação profissional?

P.3C – Sou docente do Quadro de Escolas de Agrupamento, de uma escola do Alentejo Central.

Ent. – Quanto tempo tem de serviço docente?

P.3C – Cerca de 28, 27, acho que é 27 anos. 27 anos de serviço. Sim.

Ent. – É uma longa carreira!

P.3C – Já começa a ser.

Ent. – Há quanto tempo é que é docente nesta escola em que está atualmente?

P.3C – Só sou docente nesta escola, este vai ser o segundo ano. Porque eu estive noutra escola a maior parte do tempo.

Ent. – Em que ciclo (s) de ensino leciona ou tem lecionado?

P.3C – Pronto. Tenho lecionado habitualmente o terceiro ciclo. Já lecionei ensino secundário, algumas vezes, e, neste momento, já estou outra vez a lecionar ensino secundário, e terceiro ciclo em simultâneo. Só nono ano, nono ano de escolaridade.

Ent. – Antes desta experiência de supervisão que desenvolvemos, no âmbito deste trabalho de investigação, já tinha tido alguma experiência semelhante? Em caso afirmativo, em que contexto já teve ou já esteve envolvido em práticas supervisivas?

Aponte, por favor, alguns passos desse processo de supervisão, desde a sua gênese até à sua conclusão.

P.3C – Eu diria que no sentido rigoroso do termo, não. Nunca estive envolvida. Quer dizer, na altura do estágio (pedagógico), nós fazemos um estágio, como tu bem sabes, não é, nós fazemos um estágio (integrado, o 5.º ano da licenciatura) e temos alguma prática supervisiva, não é, a questão dos orientadores. Tem aquela vertente reguladora que é muito importante a este nível, não é? É isso mesmo. Nós podemos dizer que sim, embora, na minha opinião, falte ali alguns outros ingredientes, digamos assim, para considerarmos que é uma supervisão, na minha opinião. Depois, o que eu tenho é, não é uma supervisão aí é que é mesmo, é muito pouco de supervisão, mas terá uma ou outra característica e que foi muito benéfico, que é aquela questão da coadjuvação, em sala de aula, com colegas meus, na escola. E que eu adorei. Eu gostei muito de fazer isso. Obviamente. E eu acho que já tinha tido a oportunidade de comentar isso contigo e com a outra colega, que também fez parte deste nosso grupo, desta nossa colaboração contigo, no âmbito do teu trabalho, que foi exatamente o facto de nós nos conhecermos muito bem e isso, quando fiz essa coadjuvação, o facto de nos conhecermos muito bem, facilitou imenso, imenso, imenso esta esta situação e foi muito bom. Tanto a coadjuvação em sala de aula, em que eu coadjuvei dois colegas meus de Português em que, várias vezes, nos reunimos para preparar, várias vezes... Foi bom, foi muito bom! E não é a supervisão, mas anda lá perto nalguns ingredientes.

Ent. – É parente!

P.3C – É isso!

III – Supervisão pedagógica entre pares / nos normativos legais vigentes e na Avaliação Externa das Escolas

Ent. – Ora bem, passando aqui a um outro grupo de questões. O que é que entende por supervisão Pedagógica entre pares.

P.3C – A supervisão pedagógica entre pares, o que é que eu entendo. E vou já pedir desculpa pela minha falta de rigor, muito provavelmente porque eu nunca me debrucei a sério sobre esta... sobre esta situação...

Ent. – Nada disso... O estudo o que pretende é conhecer o que é que as pessoas entendem por supervisão.

P.3C – Empiricamente, não é?

Ent. – Exatamente!

P.3C – Faz empiricamente... Pegando na palavra supervisão, não é, é algo que olha de cima, não é?

Ent. – Exatamente! Exatamente!

P.3C – Eu acho que... e eu continuo a achar que faz todo o sentido esse olho por cima. É o quê, quer dizer que é a possibilidade de termos alguém, pronto, temos alguém ou de sermos nós a fazê-lo. Portanto, isto aqui... ter alguém que consiga observar... não é, observar o outro agente no terreno. E que seja capaz de tentar ajudar, colaborar, perceber... não é? Conceber junto com essa pessoa depois, não é, com essa pessoa que observou, digamos assim, toda aquela realidade que é complexa, imensas coisas, há imensas coisas que se congregam que se juntam *n'é*. E que seja capaz depois. Esta dimensão flexível para mim é o mais importante e que seja capaz de uma dimensão reflexiva e colaborativa de fazer com que o processo ensino-aprendizagem melhore efetivamente.

Ent. – Exatamente!

P.3C – Não é?!

Ent. – Tu referiste, efetivamente, um aspeto há bocadinho que é... faço-te outra pergunta assim: qual é o aspeto, para ti, de maior relevância para que dois professores dois colegas possam eventualmente fazer supervisão Pedagógica entre pares. O que é que os dois têm que ter ao qual é o aspeto que tu vês como relevantíssimo para que isso possa acontecer?

P.3C – Muita empatia, muito empatia, e atenção, não tem que ver com amizade, porque eu posso ser amiga de outras colegas e não ter aquela empatia, que é um ingrediente essencial para se fazer isto. E eu tive essa sorte, de ter dois colegas que... com quem sou muito empática e eles comigo, não é, e aquilo foi assim uma atividade... eu até vou aqui usar um adjetivo que até não se presta muito a isto, mas que eu gosto muito de usar... foi uma experiência deliciosa!, porque esta foi, é isso, porque... porque nos ensina muito... favorece muito a autocrítica. Para mim é uma dimensão que é muito importante, é muito importante... a autocrítica e a capacidade de perceber que, se calhar, *eh pá*, se eu tivesse peço desculpa aqui da minha linguagem um pouco...

Ent. – Estamos a falar... a falar...

P.3C – É o registo oral...

Ent. – Exatamente! Exatamente!

P.3C – É isso, se eu tivesse usado outra estratégia ou aquela forma de abordar, se calhar, tinha produzido mais efeito. Por exemplo, isto é um exemplo.

Ent. – Exatamente!

Ent. – **Que papel considera que cabe à escola no desenvolvimento de processos de supervisão pedagógica?**

P.3C – Bom, ...

Ent. – À escola...

P.3C – À escola em si, não é... eu acho que uma das coisas, uma das coisas que eu acho que se poderia fazer isso primeiro, isto parece-me uma coisa... parece-me um aspeto demasiado óbvio, mas, às vezes, não se consegue ver o óbvio, lá está, às vezes...

Ent. – Exatamente...

P.3C – ... não se consegue ver o óbvio...

Ent. – **E o que é óbvio para uma pessoa não é óbvio para outra...**

P.3C – É isso... tinha aqui a coisa à frente do nariz e não e não conseguimos ver, *n'é?!*

Ent. – Exatamente...

P.3C – Desde logo, desde logo incrementar o diálogo acerca destas situações, falar-se sobre estas situações, desmistificadamente, porque, muito sim... desmistificadamente.

Ent. – Exatamente!

P.3C – Falar-se destas coisas com naturalidade, pôr as pessoas a dialogar sobre estas coisas. Problematizar esta situação inclusivamente, dando liberdade às pessoas, inclusivamente, para outra vez a repetirem, para dizerem o que acham, porque, às vezes, elas dizem o que acham e [depois] venho a descobrir que aquilo que acham não é... não é bem a realidade... não é bem aquilo que se passa, não é... não é... O diálogo, este diálogo que é algo que é vivo e que faz parte da... é a discussão, é altamente... altamente geradora de situações futuras e da desmistificação. Acho que começa logo por aí, não é, a escola deve... deve... deve abrir portas para que haja diálogos, para que se discutam inclusivamente nos grupos... para que haja discussão fértil nos grupos, não é. De toda esta situação. E depois partir para uma situação, por exemplo, não podemos começar a generalizar, então partimos com... faseadamente, partimos com um grupo-experiência,

um grupo-piloto e depois, não é, discutimos essas situações, pomos as pessoas a discutir, a perceber essas situações, porque não? Portanto, é preciso muito diálogo e muita experimentação. Portanto, não querem partir para uma situação de generalização total, claro. Começamos por uma experiência de experimentação e fazemos... fazes depois a avaliação dessa experimentação.

Ent. – Se calhar, já respondeste um bocadinho à pergunta que vem agora a seguir.

Ent. – **Indique, por favor, dois desafios da supervisão entre pares.**

P.3C – Pois eu já... já respondi... já respondi... e, se calhar, é essa situação... é porque tudo o que pressupõe..., mas isto não é só à supervisão. Eu acho que isso é comum a muitas situações. Tudo o que pressupõe funcionamento entre pessoas não é... é complexo... é complexo... o funcionamento entre pessoas... e a supervisão requer que haja um espírito colaborativo entre as pessoas. Atenção, essa questão da colaboração também pode ser trabalhada. É uma atitude (que) pode e deve ser trabalhada. Porque as pessoas podem não ter essa pré-disposição, não é, e podem ganhá-la.

Ent. – Exatamente! Muito importante esse aspeto.

P.3C – É muito importante isso, também, não é.

Ent. – Exatamente!

P.3C – E mais uma vez, aí o diálogo tem um papel-chave, digo eu. O debate...

Ent. – Sem dúvida.

Ent. – **Conhece alguns dos normativos legais que apontam para a necessidade de implementar práticas supervisivas nas escolas? Em caso afirmativo, refira alguns.**

P.3C – Eu agora não te sei dizer quais são os normativos. O que eu te sei dizer é que eu leio, com alguma frequência, normativos e no âmbito, por exemplo, de um 55 ou de um 54, no âmbito deste novo decreto-lei que regulamenta esta...

Ent. – A inclusão...

P.3C – A flexibilidade, a flexibilidade curricular... Já se... já se, digo eu, não é, quando eles apelam ao espírito colaborativo, quando apelam ao espírito de equipa, ao espírito de troca entre pares... à partida eu diria que é muito fácil perceber que a supervisão aqui tem seu lugar, não é?

Ent. – Exatamente! Exatamente.

Ent. – **Considera que a avaliação externa das escolas induz ou tem induzido as escolas a implementarem a supervisão pedagógica entre pares? Em caso afirmativo, de que forma - nas visitas das equipas de AE às escolas e nos quadros de referência dos três ciclos de AEE?**

As equipas da AEE... já houve três ciclos, ou por outra, o terceiro ciclo ainda mal começou. Já houve este ano, este ano não, este ano letivo que passou, já houve...

P.3C – Nós estivemos naquela... naquela... não é bem uma conferência, não era uma conferência, [redacted], Lena? [redacted], Lena? [redacted]

[redacted] ?
Ent. – Exatamente. Esteve lá [redacted] (da Universidade de Évora, enquanto elemento integrante das equipas da Inspeção que desenvolvem o processo de AEE). Portanto, já realizaram e concluíram dois ciclos de AEE. O terceiro ainda está muito embrionário... começou mas ainda está muito embrionário e portanto a pergunta é: já alguma vez estiveste em escolas em que houve estas visitas da Inspeção, mas só visitas no âmbito da AEE, em os Inspetores vão... as equipas dos Inspetores vai não com o intuito de ver alguma coisa que está mal, ou foram chamados para, mas vai no âmbito de um projeto (mais amplo) e a nível nacional, em que se conjugam, articulam as equipas de

Inspetores, que também integra um perito, geralmente, muitas vezes um professor universitário, especialista nesta área, e, portanto, já estiveste nalguma escola em que houvesse uma visita destas (desta natureza) ou não?

P.3C – Eu não diria que... acho que não... uma visita dessa natureza numa escola...

Ent. – Eles estão três dias numa escola... eles estão três dias a visitarem a escola... fazem muitos painéis, falam com praticamente com a escola toda e depois elaboram um Relatório...

P.3C – E depois saem daí os tais Planos de Melhoria, será?

Ent. – Exatamente! E depois fazem o Relatório... a escola, se não concordar (com o mesmo) faz um Contraditório...

P.3C – É isso, é isso... Já, já, já tive essa experiência.

Ent. – **E a pergunta é esta: considera que a Avaliação Externa das Escolas induz ou tem induzido as escolas a implementarem a supervisão pedagógica entre pares?**

P.3C – Não... se formos justos... neste... eu, da experiência que tive, acho que não, não foi por isso que houve, ou que se falou na supervisão a seguir. Poderá ter havido uma menção ao espírito de equipa, ao espírito colaborativo. Fica sempre tudo por aqui. Espírito colaborativo, deve de haver, deve haver mais trabalho em equipa, os professores devem refletir e produzir os seus materiais, as suas aulas em conjunto. Mas falar em supervisão, não é, com tudo o que isso implica, penso que não.

Ent. – **O terceiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas prevê, e as visitas que já houve, assim aconteceu, os Inspetores vão assistir a aulas. Portanto, a observação de aulas acontece. No primeiro ciclo e no segundo isso não aconteceu, mas os Relatórios que foram produzidos assim apontam para a necessidade também de a sala de aula ser aberta. E portanto, estas novas visitas que houve, no âmbito do terceiro ciclo, já contemplaram observação de aulas.**

IV – Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional

Ent. – **Avalie a relevância da supervisão Pedagógica no desenvolvimento das suas práticas letivas.**

P.3C – Da experiência que tenho, daquela espécie, entre aspas, de supervisão, que foi a coadjuvação e depois desta experiência que tivemos na (nossa) escola [no âmbito deste estudo]... eu diria que foi bastante positivo... porque... lá está... porque uma das coisas que eu achei relevante, desde logo o início, que é a tal empatia que existia e existe, continua a existir. Portanto aquela... aquela situação foi uma situação muito benéfica porque discutimos tranquilamente, porque aprendemos imenso uns com os outros. Eu trabalhei em especial, uma ligação especial com um dos colegas, e, lá está, tudo é muito mais fácil quando temos essa empatia e trocámos ideias e foram bastante válidas e, o que nos levou a repensar algumas coisas e, sem dúvida, e sem dúvida, e sem dúvida para um melhor resultado e sem dúvida bastante benéfica e favorecedoras [do desenvolvimento profissional]... sim, acho que sim.

Ent. – **Muito bem.**

Ent. – **Considera que na sua escola existe trabalho colaborativo entre professores? Em caso afirmativo, em que moldes?**

P.3C – Não acho, não acho que haja um grande trabalho colaborativo. Ou pelo menos não acho que seja o trabalho colaborativo desejável, digamos, assim eu não aponto aqui o dedo a ninguém especial nem nada em especial, posso é fazer aqui algumas considerações. Eu acho que também contribuem para essa situação. Quando as coisas são adotadas a nível central, quando as coisas são adaptadas a nível de uma gestão, geralmente atende-se a essa situação, preparam-se uma série de situações no terreno, que dão depois,

que facilitam, não é, a concretização de uma supervisão como por exemplo os horários, coincidência de...de horas para as pessoas se se encontrarem, por exemplo, não é? Há uma série de coisas que devem ser preparadas, para propiciar essa situação. Eu penso que muito também disso, muita falta do trabalho colaborativo também se deve ao facto de as pessoas estarem dispersas. Estarem longe, mas das outras, estarem distantes umas das outras e distantes não só, distantes na medida em que os horários são muitas vezes... Ainda há bocadinho, estava a falar com a colega sobre isso, quando ela está a entrar eu estou a sair e só vejo uma vez por semana.

Ent. – Exatamente.

P.3C – É isso... isso, parecendo que não, parecendo que não, ajuda a que as coisas não corram bem. Mesmo que tenhamos os meios digitais à disposição, porque os temos, temos uma plataforma, enfim o mail, etc., etc., Podemos trocar, sim, podemos falar, podemos falar sobre essas situações, mas não é mesma coisa, não é mesma coisa.

Ent. – Não é, não.

P.3C – Não tem nada a ver. Há uma série de coisas que, ou seja, para isto dar certo, é preciso haver um esforço, digamos assim, tanto a nível das Chefias, não é, de implementar esta situação... no fundo, de adotar esta situação, de haver um compromisso, não é. E depois, e depois é seguir a hierarquia. E depois é seguir a hierarquia.

Ent. – **No seio do departamento / subdepartamento curricular de que faz parte, como se processa o trabalho colaborativo entre os professores?**

P.3C – Como se processa, pronto. Olha, olha, como se processa... Os encontros que nós temos são aqueles encontros, são os encontros que têm sido sempre feitos ao longo deste tempo, todo o tempo, que é o início do ano. Em que reunimos, pois forçosamente, para percebermos que tipo de planificação é que vamos fazer, que tipo trabalho é que vamos fazer com os alunos, ao longo do ano... pronto, ou seja, temos aqueles encontros, que são uns encontros formais...

Ent. – Que somos obrigados a ter, não é?

P.3C – É isso mesmo. E, depois, pronto, o espírito colaborativo poderá haver, se calhar, lá está, um ao outro colega que trabalha, mas nunca será, digamos assim, um reúne, não! Os colegas todos daquele ano, é impossível! Ah! Olha, já não posso porque eu agora vou entrar, não sei quê, mas vocês podem ir adiantando. Isto, lá está, isto tem que ver também com uma estrutura organizacional, que tem que estar adaptada a esta situação também.

Ent. – **Na sua opinião, como pode a Direção da escola, (também já falaste um bocadinho sobre isto) o/a coordenador/a de departamento e o/a Diretor de Turma (DT) contribuir para o desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo e de supervisão entre pares? (ou seja, Direção, Coordenador de Departamento e Diretor de Turma)**

P.3C – Pronto, eu já respondi um bocadinho também essa questão, sim, ou seja, portei-me mal, Lena, andei a responder a coisas que não devia, pronto. Na oportunidade errada, é isso!

Ent. – Nada disso! Tens estado a focar aspetos importantíssimos e eu estou deliciada a ouvir-te porque estou a gostar muito das tuas respostas. Fantástico! (risos) As tuas respostas são fantásticas e como tu disseste no início, e bem, a tua perceção de como as coisas têm corrido advém, e a minha também, ainda da nossa experiência empírica, mas a literatura científica diz precisamente tudo aquilo, e confirma, aquilo que tu tens estado a dizer. Portanto... Fantástico! Fico contente porque, como já fiz muita revisão da literatura nesta área, “ela” (a literatura científica) vai ao encontro precisamente daquilo que tu tens a dizer e isso é muito bom!

P.3C – Ainda bem!

Ent. – Considera que o trabalho colaborativo entre professores poderá passar por práticas supervisivas entre pares contextualizadas? Foi isso que também estiveste a fazer, práticas supervisivas entre pares contextualizadas, contextualizadas, ou seja, pensando na “coisa” a partir de cima, com tempos no horário, não é, em que estamos a trabalhar juntos, portanto... sendo os mecanismos preparados e desenvolvidos pela estrutura de gestão da escola e depois por aí abaixo as pessoas irem indo.

P.3C – E, exatamente, a nível a nível hierárquico e depois seguir o seu caminho e a tal coisa que eu te disse que é favorecer o diálogo, o debate, mas um debate verdadeiro, um debate a sério. Um debate a sério. E, porque não, e, porque não, formação?

Ent. – Importantíssimo!

P.3C – E porque não, formação no seio do próprio agrupamento até haver... convidar-se... lá está, as pessoas que estão por dentro, especialistas. E apresentar exemplos muito concreto e muito operativos, operacionais...

Ent. – Exatamente! Claro!

P.3C – De como se pode fazer e do que é que se deve fazer. E, sobretudo, sublinhar esta situação da questão da reflexão, da autocrítica, do intervir, não é, que tem tudo a ver... o que é que é isto do “colaborar”. Muitas vezes as pessoas pensam. O colaborar é uma coisa... é uma coisa ampla. O colaborar é amplo! Não é aquela coisa do “toma lá um cromo, dá-me lá os (teus) cromos para a troca! (risos)

Ent. – Eu estive a trabalhar isso a semana passada! Exatamente! Não é: vamos fazer uma planificação, eu faço o primeiro período, tu fazes o segundo e a Maria faz o terceiro. E depois juntamos tudo dentro de um documento! E isso não é colaboração de nada!

P.3C – Pois não, não, não é... os cromos para a troca, não é uma troca de cromos!

Ent. – Toma lá os meus testes, dá-me cá os teus! Isto efetivamente não é colaboração! Exatamente!

Apêndice 11 – Protocolo da entrevista E3

Protocolo da entrevista E2 – Participante do 2.º Ciclo - P.2C

I - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

II - Caracterização do entrevistado

Dados biográficos e profissionais:

Idade – 56

Género – masculino

Habilitações académicas – Licenciatura em Ensino de P/F

Nível de ensino a lecionar – Básico (2.º ciclo)

Categoria profissional – Quadro de Zona Pedagógica (QZP)

Tempo total de serviço – 28

Tempo de serviço no agrupamento – 3

Ent. – Qual o seu percurso académico?

P.2C – Eu tirei o meu curso no Instituto Politécnico de Portalegre, Português/Francês, portanto a variante P/F, variante de ensino, penso que..., agora não te sei dizer... comecei em 89, portanto eu comecei a lecionar em 92, se não me engano... também já foi tarde, porque andei a fazer outras coisas na vida antes... (risos) e pronto e depois fiquei cinco anos como contratado, entrei nos QZP (quadros de zona pedagógica), onde permaneço hoje ainda.

Ent. – Neste momento, qual a sua situação profissional?

P.2C – Pronto, eu pertenço ao QZP de [REDACTED]... mais, o que é que queres que eu te diga...

Ent. – Quanto tempo tem de serviço docente?

P.2C – Deixa-me fazer contas (risos) ... Ai agora apanhaste-me! 28, 28, diz o meu filho! (Ent. – É já uma longa carreira!)

Ent. – Há quanto tempo é que é docente nesta escola em que está atualmente?

P.2C – Nesta escola, este é o terceiro ano.

Ent. – Em que ciclo (s) de ensino leciona ou tem lecionado?

P.2C – O segundo ciclo.

Ent. – Antes desta experiência de supervisão que desenvolvemos, no âmbito deste trabalho de investigação, já tinha tido alguma experiência semelhante? Em caso afirmativo, em que contexto já teve ou já esteve envolvido em práticas supervisivas? Aponte, por favor, alguns passos desse processo de supervisão, desde a sua génese até à sua conclusão.

P.2C – Sim, já tinha. Quando a minha passagem pela Escola Manuel Ferreira Patrício, pedi, uma vez, em departamento, que... alguém, uma colega ou um colega... passasse por uma das minhas aulas, não é, porque eu tenho algumas dúvidas, tinha dúvidas relativamente à... à... como é que eu olhava e como é que eu me dirigia aos alunos. Como é que eu me organizava no quadro porque a minha... sou uma pessoa muito sempre teatral, ando muito de um lado para o outro e isso poderia depois gerar confusão no quadro... e gerar... pronto.

Ent. – Desculpa interromper, foi iniciativa tua, certo?

P.2C – Foi iniciativa minha, sim. De resto não tive outra experiência.

Ent. – O colega que escolheste era do teu departamento?

P.2C – Era do meu departamento, sim.

III – Supervisão pedagógica entre pares / nos normativos legais vigentes e na Avaliação Externa das Escolas

Ent. – Ora bem, passando aqui a um outro grupo de questões. O que é que entende por supervisão Pedagógica entre pares.

P.2C – Eu, neste sentido, e também com a minha participação neste teu trabalho... nós vemos que é importante... é importante que nos apontem... não tive falhas, mas aspetos que nós podemos melhorar e é isso que eu quero. Portanto, as pessoas que entrem na minha sala pretendo que sejam sinceras e que me digam “olha, eu notei que aconteceu isto ou aquilo” para eu poder melhorar. A supervisão, acho que é nesse sentido, é de nós podermos ajustar as nossas práticas, melhorar as nossas práticas. E é assim que eu entendo a supervisão como algo positivo, como é lógico. Disponibilizando as minhas salas sempre, para quem queira entrar e fazer essa avaliação que eu acho que é fundamental.

Ent. – Qual a(s) finalidade(s) da supervisão entre pares ?

P.2C – Acho que é isso, é melhorarmos a nossa prática pedagógica, essencialmente, não é? É nós melhorarmos a nossa postura dentro da sala de aula. Isso para chegarmos mais aos alunos.

Ent. – Que papel considera que cabe à escola no desenvolvimento de processos de supervisão pedagógica?

P.2C – À escola... Hum... Pois ... Eu devo de reconhecer que tenho um certo receio, tenho um certo receio. Aqui aconteceu entre pessoas que, se calhar, até pensam da mesma maneira, que defendem a abertura, defendem a troca... não é... essa partilha... Mas, se for uma coisa imposta... obrigatória, com colegas que, enfim, não têm a mesma visão, a mesma perspetiva das coisas que eu e... e com esta abertura total e com o desejo de ficar à espera de um *feedback* para podermos melhorar, mas nós sabemos que as pessoas que não têm essa abertura, não têm essa disponibilidade e, portanto, assim não sei... obrigatoriedade... cria-me algumas dúvidas, mas também está em aberto a experiência...

Ent. – Indique, por favor, dois desafios da supervisão entre pares.

P.2C – Hum... Ai, agora... eu penso que há sempre, é assim, quer queiramos quer não, aquele é o nosso espaço. E há sempre... deixa-me encontrar a palavra certa. Se temos... eu penso que, no início, senti-me um bocadinho vulnerável, mas depressa me abstraí. Mas depressa me abstraí. Mas no início, quer dizer, temos um colega vai dar olhar para nós, para as nossas práticas. Será que as dúvidas começam a levantar-se? Mas será que as coisas correm tão bem como eu penso? Será que...? Será que...? Portanto estas dúvidas deixam-me um bocado desconfortável, porém, passado um momento isso esvaiu-se e correu lindamente! Duas, duas, querias duas... Eu já tinha feito um relatório que te fiz, o que me custa muito, eu sou uma pessoa muito avessa aos papéis, muito muito muito muito E quando me pedem muitos papéis, que não foi o caso, pronto, também não foi o caso, mas alguns, aí é que eu começo a ficar desmoralizado.

Ent. – É assim, eu também sou um bocadinho assim. O fazer é que é o importante. Não é?

P.2C – Claro que é. E fazer-nos chegar assim, cara a cara,... olha, podias ter feito assim, podias ter feito assado... ótimo, ótimo. Mas depois se implica muito papel, muita burocracia, eu aí já fico um bocadinho de pé atrás.

Ent. – **Conhece alguns dos normativos legais que apontam para a necessidade de implementar práticas supervisivas nas escolas? Em caso afirmativo, refira alguns.**

P.2C – Sinceramente, quer dizer, eu vou lendo e de vez em quando aparecem, (ajudame!) a questão da supervisão..., mas não sei concretizar quais são os normativos ou... não sou capaz de concretizar. Mas, sim, de vez em quando encontro...

Ent. – **Considera que a avaliação externa das escolas induz ou tem induzido as escolas a implementarem a supervisão pedagógica entre pares? Em caso afirmativo, de que forma - nas visitas das equipas de AE às escolas e nos quadros de referência dos três ciclos de AEE?**

P.2C – Não. Se tem feito com que as escolas introduzam a supervisão? Eu penso que não. A minha experiência é que não. (**Ent.** – **Já estiveste em escolas que tiveram a visita da Inspeção, num dos três ciclos da AE?**) Sim, estive numa escola, antes de, praticamente antes de vir para [REDACTED], para a escola, no Agrupamento de Escolas [REDACTED], sim, foi a única vez. Foi a única vez.

Ent. – Sim. E portanto não achaste que o facto de os inspetores, que a equipa que visitou a escola, não induziu ou não passou a mensagem, entre aspas, de que era importante as pessoas trabalharem em conjunto e eventualmente observarem as suas aulas... isso não transpareceu?

P.2C – Isso já foi há algum tempo, mas não, não fiquei com essa ideia, não fiquei com essa ideia, mesmo.

IV – Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional

Ent. – **Avalie a relevância da supervisão Pedagógica no desenvolvimento das suas práticas letivas.**

P.2C – Eu penso que a supervisão pedagógica pode ajudar a refazer práticas, que não sejam... que alguém me ajude a ver que não são... que não estão a atingir os seus objetivos e ter alguém, um olhar de fora, como é ter um olhar de fora... eu acho que é fundamental. É fundamental porque, por vezes, nós caímos nas nossas práticas e... e ficamos ali nas nossas práticas que achamos muito boas e possivelmente está-nos a passar alguma coisa ao lado. Penso que é assim, com o entrar pessoas na sala, verem com outros olhos e com distanciamento acho que isso é ótimo. O que nos ajudará certamente a refazer as coisas e atentar melhorar.

Ent. – **Considera que na sua escola existe trabalho colaborativo entre professores? Em caso afirmativo, em que moldes?**

P.2C – Eu acho que não há. Eu acho que não há. Eu acho que não há, mas aqui também me levanta um problema a mim, sabes. Eu sou um bocadinho individualista. Talvez porque dependa dos grupos em que nós estamos inseridos. E as pessoas com quem trabalhamos. Quando nós vemos que as pessoas, enfim, não partilham das nossas visões sobre o ensino, que não estão disponíveis para discutir o que quer que seja, eu fecho-me na minha concha. Eu fecho-me na minha concha. E é uma maneira também de estarmos resguardados. Não há... pelo menos ao nível do segundo ciclo, Português, não há essa

partilha. Pode haver entre as outras colegas, mas entre mim e elas não há. Mas talvez por minha culpa também. Mas pronto.

Ent. – No seio do departamento / subdepartamento curricular de que faz parte, como se processa o trabalho colaborativo entre os professores?

P.2C – No departamento e no subdepartamento... Eu sinceramente acho que não acontece... sinceramente não há... nós discutimos assuntos, mas a esse nível de partilha, não há.

Ent. – Trabalho colaborativo. No subdepartamento de Português. E questões

P.2C – Trabalho colaborativo no subdepartamento de Português... Não percebi.

Ent. – Como se processa o trabalho colaborativo. Portanto, no subdepartamento de Português não existe...

P.2C – Há coisas pontuais, mas partilha de coisas... pontuais... agora entender isso como trabalho colaborativo, acho que é demais..., é demais.

Ent. – Na sua opinião, como pode a Direção da escola, o/a coordenador/a de departamento e o/a Diretor de Turma (DT) contribuir para o desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo e de supervisão entre pares?

P.2C – Olha francamente não sei como é que eles poderão fazê-lo. Nunca me tinha debruçado sobre isso. Como é que eles o poderão fazer... Eu penso que, essencialmente, pela sensibilização. Não estou agora a ver mais... sinceramente nunca me debrucei sobre o assunto, mas pela sensibilização. Não é? Da necessidade de todos nós optarmos por um trabalho colaborativo. Sempre com o fito de melhorar o nosso trabalho. Agora, concretamente, medidas que eles possam tomar... eu penso que a obrigatoriedade, como te disse, é uma coisa que vai chocar, não vai surtir efeito. E se não houver essa sensibilização, não sei... Pomo-nos a pensar em departamento... não sei... provocar a discussão, provocar a discussão que isso é fundamental. Nós discutirmos as coisas.

Ent. – Em que medida, no seio do departamento curricular de Português, poderão ser equacionadas práticas que visem o trabalho colaborativo em contexto de sala de aula? Tu também já respondeste um pouco a esta questão, porque tu colaboraste comigo, portanto somos colegas da mesma escola e, portanto, foi uma iniciativa de uma pessoa (eu), mas que foi de espírito aberto, de espírito colaborativo e de pôr as pessoas completamente à vontade e sem o carácter da obrigatoriedade, obviamente, e portanto, neste sentido no subdepartamento de Português, poder-se-iam equacionar... até se tivéssemos no nosso horário, tempo para isso.

P.2C – Exatamente. Exatamente.

Ent. – Esta é a última questão: considera-se que o trabalho colaborativo entre professores poderá passar por práticas supervisionadas entre pares contextualizadas? Em caso afirmativo, em que moldes?

P.2C – Desculpa, Helena, repete lá que eu perdi aqui um bocadinho.

Ent. – Eu vou só explicar um bocadinho (melhor), porque muitas vezes as pessoas chamam também trabalho colaborativo “olha toma lá os meus materiais, dá-me cá os teus. (risos) E depois nas planificações a mesma coisa: tu fazes o primeiro período que eu faço o segundo, e ele faz o terceiro. Eu faço a planificação a médio prazo e tu fazes a longo prazo. E, portanto, não há cruzamento de olhares, como tu há bocadinho disseste e muito bem, e reflexão conjunta, em que as pessoas perante os mesmos documentos, as mesmas decisões e também a sala de aula a mesma coisa, refletem sobre a mesma situação, não é.

P.2C – Claro.

Ent. – Portanto...

P.2C – Daí a supervisão ser fundamental, não é?

Ent. – Exatamente.

P.2C – É fundamental, para que depois, não sei, o que é que vem antes, sim. Trabalho colaborativo, supervisão, isso tudo nos ajuda depois a sermos melhores profissionais.

Ent. – Exatamente, porque as pessoas, algumas, estão convencidas de que o trabalho colaborativo passa apenas por isto... Dá-me cá a tua planificação, toma lá a minha, tenho aqui uns materiais. É isto depois... é aquilo que tu há bocadinho disseste e bem. Se não houver da parte das pessoas um trabalho conjunto, em que ambas entrecruzam o seu olhar sobre, por exemplo, uma ficha ou uma planificação...

P.2C – Completamente.

Ent. – (levantar questões como) Esta planificação está bem feita ou não está ou vai ao encontro daquilo que se pretende, ou vai ao encontro do Perfil do Aluno e dos documentos de referência, das Aprendizagens Essenciais. Nesta aula exploraste a poesia. Esta forma foi inovadora, não foi, motivou os alunos...

P.2C – Exatamente... É por aí que tem de ser, não é?