



Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas

**Um estudo a partir dos documentos estruturantes de uma
Escola Secundária e de um Agrupamentos de Escolas**

Paula Cristina Braçais

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2019



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas

**Um estudo a partir dos documentos estruturantes de uma
Escola Secundária e de um Agrupamentos de Escolas**

Paula Cristina Braçais

Dissertação apresentada à Universidade Aberta para obtenção do grau de mestre em
Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Susana Henriques

2019

RESUMO

O presente trabalho integra-se no Projeto "*Observatório Virtual sobre Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas*" e vai centrar-se numa Escola Secundária (ES) situada na zona de Lisboa e Vale do Tejo e num Agrupamento de Escolas (AG) situado na zona Centro do país.

Com este trabalho pretende identificar-se os modelos de supervisão nas escolas em análise.

O estudo seguiu uma metodologia de natureza qualitativa, fazendo recurso da análise documental como técnica de recolha de informação e da análise de conteúdo como técnica de análise de dados. A análise incidiu sobre um corpus de documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas e da Escola Secundária em estudo. Nomeadamente, Projeto Educativo, Regulamento Interno, Relatório de Autoavaliação, Contrato de Autonomia e Plano de Ação Estratégico.

Os resultados evidenciam uma fraca presença da formação contínua em supervisão, sendo possível identificar algumas referências a perspetivas e práticas supervisivas nos documentos analisados de ambas as escolas em estudo. Evidenciam ainda a importância da supervisão no desenvolvimento da organização escolar que, ao ser conjugada com dispositivos de reflexão interna e de autoavaliação, não só incentiva ao aperfeiçoamento dos planos de melhoria, como encaminha as Escolas para a melhoria contínua da qualidade do seu serviço educativo.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica, Autoavaliação das Escolas, Melhoria Contínua das Escolas, Desenvolvimento Profissional Docente.

ABSTRACT

This work is part of the "Virtual Observatory on Pedagogical Supervision and School Self-Assessment" project and will focus on a secondary school (ES) located in an area of Lisbon and the Tagus Valley and a Grouping of Schools (AG) located in the central area of the country.

With this work we intend to identify the models and practices of supervision in the schools under analysis.

The study followed a qualitative methodology, making use of documental analysis as a technique for collecting information and content analysis as a data analysis technique. The analysis focused on a corpus of structural documents of the School Grouping and the Secondary School under study. Namely, Educational Project, Internal Rules, Self-assessment Report, Autonomy Contract and Strategic Action Plan.

The results show a weak presence of continuing training in supervision, and it is possible to identify perspectives and supervisory practices in the documents analyzed from both schools under analysis. They also highlight the importance of supervision in the development of the school organization, which, when used in conjunction with devices for internal reflection and self-assessment, not only encourages the improvement of improvement plans, but also guides schools towards the continuous improvement of the quality of their educational service.

Keywords: Pedagogical supervision, Self-evaluation of Schools, Continuous improvement of Schools, Professional Development of Teachers.



Dedico este trabalho ao meu primeiro professor.

Aquele que me ensinou a amar a vida e a valorizar o bom e o menos bom de cada dia mostrando, como bom professor que era, que tudo na vida é uma lição e uma aprendizagem: o meu pai.

O meu pai que não sendo professor de profissão foi sempre, o meu melhor mestre.

AGRADECIMENTOS

Todos os percursos académicos têm percalços e passam por momentos de dúvidas e ansiedade. O meu não foi exceção. Chegar aqui implicou esforço, dedicação e empenho. Mas não cheguei sozinha. Houve um conjunto de pessoas que tornou isso possível e sem as quais não teria chegado tão longe. Por isso, quero expressar aqui, os meus agradecimentos:

À minha orientadora, a Professora Doutora Susana Henriques, pela forma como esteve sempre presente, atenta e disponível ao longo deste percurso. O seu rigor científico e pontualidade no feedback e nas suas orientações durante todas as etapas deste trabalho foram fundamentais para que eu não me “perdesse”. Foi verdadeiramente Orientadora ao longo do percurso, concedendo-me total liberdade de pensamento e gestão de trabalho, encorajando-me e incentivando-me quando nem tudo estava claro para mim, dando-me, pacientemente, tempo e espaço para eu construir o meu caminho. A sua presença atenta, a sua generosidade e o seu bom humor (quando eu via tudo negro) foram fundamentais para eu ter chegado até aqui. Obrigada por ter tornado este trabalho numa válida e agradável experiência de aprendizagem.

À Professora Doutora Isolina Oliveira agradeço por todo o apoio e disponibilidade, pois não esqueço que se cheguei a esta fase da minha vida académica foi, também, porque um dia não me deixou desistir. Obrigada.

Ao Professor Doutor Luís Ricardo e à Professora Paula De Sá Pedroso porque sempre acreditaram em mim e me incentivaram a seguir em frente, a minha eterna gratidão.

Os meus agradecimentos finais e do fundo do coração são para a minha família:

Ao meu marido, companheiro de todas as horas, pela sua imensa compreensão, paciência e apoio incondicional. Por ter caminhado ao meu lado, e especialmente por ser capaz de apresentar sempre um sorriso, mesmo quando sacrificava as férias, os fins-de-semana e os feriados em prol da realização deste trabalho. Obrigada. Sem ti nada disto era possível.

Aos meus filhos por cada abraço, por cada “tu és capaz” e por cada “temos tanto orgulho em ti” quando, na verdade, são vocês, que com o vosso riso fácil e espírito livre, me ensinam todos os dias a ver o mundo pela lente correta e me dão motivos para agradecer o privilégio que é ser vossa mãe. Acredito que ensinamos pelo nosso exemplo, e por isso quero acreditar que as horas que vos roubei para poder ler e estudar também terão um contributo precioso para a vossa educação e para a vossa formação, pois demonstram que é com empenho, força de vontade e persistência que tudo se consegue.

E, por fim, quero agradecer a cada aluno, que ao longo destes anos me deu a oportunidade de o ensinar e poder também aprender, a cada aluno que me acarinhou, me fez rir (e também me testou a paciência) mostrando-me, todos os dias, a importância que podemos ter na vida de alguém apenas por estarmos disponíveis para ouvir, incentivar e acolher.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	13
OBJETIVOS DO TRABALHO	15
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	16
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	19
1 – Em torno do conceito de Supervisão	19
1.1 - Supervisão	19
1.2 – Supervisão Pedagógica	24
1.3 – Cenários de Supervisão	35
CAPÍTULO 2 – SUPERVISÃO, LIDERANÇA E EFICÁCIA ESCOLAR	39
2.1 – O Papel do Supervisor	39
2.2 – Conceito de Liderança	42
2.2.1 – Liderança – o seu lugar na Escola	43
2.3 – Eficácia e Qualidade	45
CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO	51
3.1 – Avaliação Externa	52
3.2 – Avaliação Interna/Autoavaliação	55
3.3 – Avaliação e Supervisão	58

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA	61
4.1 – Descrição do Estudo	61
4.1.1 – Metodologia Qualitativa	62
4.1.2 – Instrumentos de Recolha de Dados	65
4.1.2.1 – Análise Documental	65
4.1.3 – Técnicas de Análise de Dados	67
4.1.3.1 – Análise de Conteúdo	67
4.2 – Questões de Natureza Ética	70
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	73
5.1 – Perspetivas em Supervisão	76
5.2 – Perfis de Formação em Supervisão Pedagógica	93
5.3 – Práticas de Supervisão Pedagógica	97
CONCLUSÃO	104
Uma reflexão final (muito pessoal)	115
BIBLIOGRAFIA	117
ANEXOS	134

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I	26
Quadro II	32
Quadro III - Perspetivas em Supervisão	76
Quadro IV - Perfis de Formação em Supervisão Pedagógica	93
Quadro V - Práticas de Supervisão Pedagógica	97

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Grelha de Análise Documental	135
Anexo II – Perspetivas em Supervisão (1ª Fase da Análise)	136

INTRODUÇÃO

“Avaliamos para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver com os outros”.

(Quatro pilares da Comissão da UNESCO para a educação no século XXI)

A sociedade em que vivemos, cada vez mais complexa e em constante evolução, tem influenciado diretamente a missão da escola, daí que esta, nas últimas décadas, tenha sido palco de diversas mudanças e constantes desafios. A escola dos nossos dias precisa adaptar-se a estas mudanças e dotar-se de meios que a ajudem a fazer frente a estes desafios, promovendo a qualidade do seu ensino e sustentando o desenvolvimento de um sistema educativo mais aberto e democrático no que diz respeito à sua organização institucional e social.

O Decreto Lei n.º 137/2012, defende uma maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas bem como um reforço da autonomia como forma de melhorar o sistema público de educação. Com base neste diploma a tendência será uma maior responsabilização dos órgãos de administração e gestão das escolas para desenvolverem "instrumentos credíveis e rigorosos de avaliação e acompanhamento do desempenho" de forma a "aferir a qualidade do serviço público de educação". A avaliação é, assim, uma etapa obrigatória que caracteriza qualquer campo da atividade humana e, nos últimos tempos tem-se assistido à sua organização, formalização, especialização e profissionalização, o que se traduz numa tentativa de aperfeiçoamento contínuo e adequado às mais diversas áreas, onde não poderia faltar a educação.

Face à constante transformação da sociedade, e à complexificação crescente da atual escola para todos, também ao professor (e ao comum cidadão) é exigida uma melhor e maior qualificação e um desenvolvimento pessoal e profissional contínuo. A sociedade tem-se tornado cada vez mais exigente de tal modo que tem

“vindo a estimular novas exigências nos consumidores, o que pressupõe consumidores com capacidades de análise crítica, com uma atitude de responsabilização e capacidade de desenvolver formas organizadas de ação solidária. Desta forma, um consumidor consciente (*consumexpert*, na expressão de Hébert, 1997) é um cidadão capaz de intervir socialmente, defendendo um nível e um tipo de consumo que tenha em conta a natureza, o ambiente social e os seus próprios recursos”. (Henriques, S., 2009, p. 222).

Uma das vias de resposta a estas novas exigências e demandas, não só da sociedade, mas também da educação, é precisamente através da Supervisão Pedagógica, como promotora de atitudes de investigação crítica, de reflexão conjunta, de autorreflexão, de diálogo e de trabalho colaborativo entre os professores. Alarcão e Tavares (2007) conceptualizaram a Supervisão Pedagógica como a “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes”. (p. 154).

A ideia de um sistema de ensino mais aberto e democrático passa assim, necessariamente, pelo desenvolvimento profissional docente, sendo este desenvolvimento de extrema importância para fazer frente às mudanças que assolam a nossa sociedade e que, direta ou indiretamente, afetam o nosso sistema educativo. Segundo Alarcão e Tavares (2007), “o desenvolvimento profissional do professor” é o objetivo da supervisão, situando-se no “âmbito da orientação de uma ação profissional” (p. 16), que implica “uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 59).

Assim, da supervisão espera-se que seja participativa e cooperativa, que interaja com o corpo docente ao proporcionar ações para o aperfeiçoamento dos profissionais, que esteja aberta às críticas e às sugestões dos mesmos, que seja promotora de uma comunidade de aprendizagem e de uma cultura de partilha e construção conjunta de conhecimento.

OBJETIVOS DO TRABALHO

- Evidenciar nos documentos internos da escola e do agrupamento em análise, as referências a perspetivas sobre supervisão.
- Evidenciar nos documentos internos da escola e do agrupamento em análise, as referências a ações e perfis de formação em supervisão.
- Evidenciar nos documentos internos da escola e do agrupamento em análise, as referências a práticas de supervisão.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos, para além da Introdução e da Conclusão. Na Introdução constam uma breve contextualização da pertinência da problemática em estudo seguindo-se dos objetivos que presidiram à realização da investigação.

No Capítulo 1, procedemos ao enquadramento teórico dos conceitos de Supervisão e Supervisão Pedagógica realçando a importância da Supervisão no campo da Educação, e dando também conta da sua apropriação por outros setores e a sua aplicação noutros contextos do dia-a-dia. Sendo que a prática da Supervisão, ainda, não está totalmente enraizada nas escolas portuguesas abordámos a necessidade de encararmos a Supervisão num sentido mais Colaborativo, apontando o trabalho de grupo entre professores, os momentos de diálogo, de partilha e de reflexão conjunta como fundamentais não só para o sucesso do ensino-aprendizagem dos alunos, mas também para o sucesso das instituições e para o crescimento de cada um, como pessoa e como profissional. Ainda no capítulo 1 apresentamos os diferentes Cenários de Supervisão e terminamos com uma síntese sobre um “novo” cenário, apresentado por Alarcão e Tavares (2007), que acaba por ser o resultado de um conjunto das ideias apresentadas nos nove cenários anteriores, o Cenário Integrador.

No Capítulo 2, abordámos os conceitos de Liderança e Eficácia Escolar começando por realçar o papel do Supervisor como alguém que sabe ver além das evidências do quotidiano, colocando-se em diferentes ângulos para distinguir várias e muitas faces da realidade da Educação, abordámos o conceito de Liderança de um modo mais amplo, para depois nos centramos na sua importância e no lugar que ocupa no contexto educativo. Uma liderança, associada ao diálogo, ao real acesso à informação e à atuação concedida a pessoas e iniciativas, e que tem sido referida como condição para criar escolas eficazes, suscetíveis de evoluir e onde é bom estudar, ensinar e trabalhar. (Alarcão & Tavares, 2007). Seguindo esta linha de pensamento, ainda no Capítulo 2, fizemos uma abordagem embora muito breve a dois conceitos também muito em destaque no panorama educativo: Eficácia e Qualidade, em que a questão principal deixa de ser – como melhorar a escola – para passar a ser “como criar a capacidade de mudança nas próprias escolas e como fazer com que seja, ao mesmo tempo, sustentável” (Bolívar, 2012, p. 22).

Sendo a avaliação de escolas apontada como um meio para a promoção da melhoria da qualidade educativa, e sabendo que a natureza holística e integradora da avaliação (Sá, 2009a) nos remete para uma perspectiva *pluridimensional* da qualidade, o Capítulo 3 foi totalmente dedicado à questão da Avaliação, onde abordámos não só a Avaliação Externa como também a Avaliação Interna/Autoavaliação das escolas. O reconhecimento da existência de uma relação entre a Supervisão e a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) tem sido considerada por diversos autores (Moreira, 2009; Vieira & Moreira, 2011; Marchão, 2011), que defendem que só pode haver supervisão na ADD se esta for equacionada numa perspectiva formativa. Neste sentido fizemos ainda no Capítulo 3 um breve enquadramento teórico realçando a relação e a importância entre a Avaliação e a Supervisão, de modo a dar conta de que a Avaliação de Desempenho Docente, numa perspectiva formativa, requer o desenvolvimento de processos supervisivos.

No Capítulo 4, iniciámos com algumas considerações metodológicas de modo a explicar a orientação metodológica dada ao estudo, fundamentámos a nossa opção pelo estudo qualitativo, explicámos como foi feita a recolha da informação dos documentos estruturantes das escolas - Análise Documental, e qual a técnica de análise usada - Análise de Conteúdo Categorical. Sabendo que efetuar uma pesquisa se deve revestir de todos os cuidados que envolvam as relações humanas e sabendo que, qualquer trabalho de investigação no campo das ciências sociais e humanas tem como objeto o comportamento de seres humanos, existem sempre preocupações de natureza ética, uma vez que “pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afetar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam” (Tuckman, 2000, p. 19) e, por isso, terminámos o Capítulo 4 com uma referência a Questões de Natureza Ética.

No Capítulo 5, dedicado à Apresentação e Análise de Dados, apresentámos e discutimos os dados recolhidos, interpretando-os de acordo com os nossos objetivos e à luz dos referenciais teóricos usados e que sustentam o nosso estudo. Assim, dividimos este Capítulo em três partes, correspondendo cada uma delas a um eixo de análise. Deste modo, apresentamos em 5.1 – a nossa análise relativamente às “Perspetivas em Supervisão”, no ponto 5.2 – a análise que reporta

ao segundo eixo de análise “Perfis em Supervisão” e, em 5.3 – apresentamos o nosso terceiro eixo de análise “Práticas em Supervisão”.

Na Conclusão, apresentamos de forma sintética os principais resultados e interpretações da nossa investigação e perspetivando futuras investigações, deixamos algumas sugestões que seria interessante vermos analisadas em trabalhos próximos. Termina com uma reflexão final (muito pessoal) por considerar pertinente fazer também um enquadramento teórico sobre mim e o que me motivou a fazer este Mestrado.

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - Em torno do conceito de Supervisão

Numa época em que tudo muda tão repentinamente e quase sem nos apercebermos, o conceito de Supervisão Pedagógica emerge novamente ganhando novos destaques e assumindo uma renovada importância. Na verdade, o campo da supervisão tem vindo a sofrer um grande desenvolvimento, acompanhado da evolução das abordagens no âmbito da educação e da formação de professores. Esta encontrou a sua influência na necessidade de formação contínua e pela sua conceptualização no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional. Enquanto atividade de regulação crítica dos processos de formação, a supervisão tem a finalidade de “compreender e reconstruir a visão de educação que subjaz à pedagogia, e trabalhar pedagogicamente no sentido de aproximar essa pedagogia à visão que se defende” (Vieira, 2009, p.31).

Reconhecendo a importância do conceito de Supervisão no campo da Educação, mas verificando a sua apropriação por outros setores e a sua aplicação noutros contextos do dia-a-dia, optámos por fazer primeiramente uma abordagem mais geral ao conceito de supervisão e só depois analisar o seu contributo no campo pedagógico.

1.1. SUPERVISÃO

O conceito de supervisão tem vindo a ser estudado ao longo do tempo por diversos autores, tendo por isso estado sujeito a várias definições e a várias tentativas de síntese. O facto de se tratar de um processo complexo e multifacetado, tem-no tornado, no entanto, quase refratário a uma caracterização única, total e indiscutível.

Etimologicamente integra dois étimos com raiz latina: “super” (sobre, acima) e “visão” (ação de ver, observar) o que, numa primeira leitura e numa tradução livre, se traduziria como *um olhar de* ou *por cima de*, permitindo ao observador ter uma *visão global sobre algo* ou alguém,

o *acompanhamento de uma atividade* e da ou das pessoas que a realizam. Assumindo vulgarmente funções relacionadas com inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor, às quais se associaram, posteriormente, outras como regular, orientar, acompanhar e liderar a supervisão pode ser entendida

como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante, mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; (Stones, cit. por Gaspar, Seabra e Neves, 2012, p. 30).

Segundo Lima (2001) o termo supervisão terá surgido na era da industrialização numa perspetiva de melhoramento quantitativo e qualitativo da produção, já para Smyth, citado por Sullivan e Glanz (2000, p. 6), o termo seria até de origem medieval e corresponderia à atividade de conferir se os textos copiados estavam ou não de acordo com os originais, numa perspetiva, em ambos os casos, fiscalizadora.

O termo supervisão, foi sendo utilizado numa multiplicidade de campos de ação advindo daí uma extrema necessidade de se especificar o seu domínio de atuação: supervisão financeira, supervisão de mercados de valores mobiliários, supervisão de professores, supervisão pedagógica, supervisão clínica, supervisão de investigação, supervisão de formação, supervisão curricular, supervisão institucional ...

Segundo Alarcão e Canha (2013) desta multiplicidade de campos e modos de intervenção, pode resultar alguma indefinição conceptual que se vai manifestando na diversidade de conceitos que se associam ao termo supervisão e aos quais é tão frequentemente associado: formação, avaliação, regulação, monitorização, gestão/administração, mediação, treino (no sentido de *coaching*), coordenação, liderança e inspeção/fiscalização. Esta multissignificação do conceito de supervisão tem levado a uma certa diluição do seu significado que “esbatendo-se, pode perder a sua identidade” (Alarcão & Canha, 2013, p. 16). Com o objetivo de melhor compreender o conceito de supervisão, sem que se perdesse a dimensão da complexidade do seu campo de atuação, os autores procederam a uma tentativa de clarificação do conceito, fazendo sobressair a essência da supervisão e assumindo a sua relação com os conceitos que, com frequência, lhe são associados. O resultado deste exercício reforçou nos autores por um lado, a consciência da

dificuldade de “desentrelaçar os diferentes conceitos, tal é o emaranhado que entre si se estabeleceu” e, por outro, evidenciou a relevância deste exercício conceptual, tanto mais necessário quanto se verifica na atualidade um alargamento do âmbito das funções supervisivas e uma evolução do próprio conceito de supervisão. Com este trabalho de clarificação, Alarcão e Canha (2013), concluíram também que os elementos mais significativos no conceito de supervisão se prendem com a ideia de **orientação, regulação e direção** num determinado sentido. Assim, numa primeira aproximação ao conceito de supervisão em geral, a análise salienta a essência da supervisão como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente.

A supervisão pode concretizar-se, essencialmente, segundo duas modalidades: uma fundamentalmente **formativa**, “estimulante do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas e das instituições” (idem, p. 19); e uma outra de tendência **inspetiva, fiscalizadora**, que coloca a sua tónica no controlo, podendo ser mais preventiva ou punitiva. Não se pretende com esta distinção, no entanto, fazer uma separação entre o que é bom ou mau, mas sim sinalizar realidades, objetivos e contextos (idem, ibidem).

Na modalidade formativa, onde também existe algum índice de controlo, dá-se especial atenção às competências de desenvolvimento de cada um, também presentes na atual conceção de *coaching* e de mediação (mediação socioeducativa, por exemplo). Já no caso da supervisão institucional, de equipas ou de projetos, assumem particular importância os aspetos da **coordenação, gestão, administração e liderança**. Porém, ainda que assumindo a presença de elementos caracterizadores de outros conceitos no exercício das funções supervisivas, não pode afirmar-se que algum destes termos possa ser usado como sinónimo de supervisão, já que esta é caracterizada por ser essencialmente “um processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientado no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem a executa” (p. 19).

A contextualização da supervisão faz dela uma atividade com bastantes variações consoante o campo onde se inscreve. Por exemplo, a fiscalização é a dimensão mais destacada na supervisão de obras; a regulação, na supervisão de mercados; a monitorização na supervisão da área da

saúde; o *coaching na supervisão desportiva*; a liderança, coordenação e a gestão na supervisão institucional, de equipas ou de projetos. Na verdade, nunca se ouviu falar tanto de supervisão como agora e ligada aos mais diversos contextos. Nos últimos anos, por exemplo, o termo supervisão passou a estar muito presente no discurso dos políticos e dos comentadores e, através da comunicação social, na boca dos cidadãos, na sequência do escândalo do BPN em Portugal e da crise da “bolha imobiliária” nos EUA. Este clima de apreensão e preocupação como consequência da grave crise financeira, social e económica que assolou o nosso país e o mundo, aumentou a necessidade do Estado e da União Europeia intervirem no mundo económico-financeiro, acentuando-se a supervisão de mercados no sentido de regular e fiscalizar a atividade dos agentes económicos, com o sentido de garantir aos cidadãos e às instituições a qualidade das transações numa lógica de supervisão prudencial (Alarcão & Canha, 2013).

Os princípios previstos no Artº. 358 do CdVM (Código de Valores Mobiliários) para o exercício da supervisão citados em Dias e Andrade (2009, p. 22) dizem a este respeito:

Proteção dos investidores; eficiência e regularidade do funcionamento dos mercados de valores mobiliários; controlo da informação; prevenção do risco sistémico; prevenção e repressão das atuações contrárias à lei ou ao regulamento; e independência perante quaisquer entidades sujeitas ou não à sua supervisão.

Também sobre o conceito de supervisão não deixa de ser interessante o seguinte comentário dos mesmos autores: “O conceito de supervisão é, nos termos do CdVM, amplo e algo heterogéneo, na medida em que significa, genericamente, o controlo, a vigilância, o acompanhamento e a fiscalização da atividade dos agentes” (idem, p. 20). Ao longo do tempo, e à medida que o âmbito da supervisão se alarga, tem-se assistido a uma crescente apropriação de processos que são importados de outras áreas de atividade. Falamos, por exemplo, da sua aproximação a conceitos como Liderança e até Gestão.

Alarcão e Canha (2013), falam de uma progressiva e acentuada dimensão formativa da supervisão em áreas onde estava habitualmente ausente aproximando-a, assim, de uma perspetiva desenvolvimentista. Parece que se tem vindo a perceber que qualquer intervenção sobre os processos de realização, seja qual for a área de atuação, tem de levar em conta o próprio processo, as finalidades pelas quais se orienta, as pessoas que a realizam e o próprio contexto

em que o realizam. Assim, por exemplo, não basta que a fiscalização seja punitiva para que se assegure o cumprimento das regras instituídas; “é necessário que seja também orientadora ou preventiva, no sentido de informar e desenvolver os profissionais e as organizações, prevenindo desvios e evitando punições” (Alarcão & Canha, 2013, p. 21) .

Como se pode observar o campo da supervisão tem evoluído na sua amplitude, nos seus princípios e pressupostos e também nos seus modos de realização. Se considerarmos a conceção de supervisão de hoje com a que dominava há 20 ou 30 anos atrás identificam-se traços evolutivos no sentido da promoção do desenvolvimento profissional numa perspetiva muito menos hierarquizada e muito mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais apoiada no questionamento, na reflexão e na aceitação pessoal das decisões tomadas (Alarcão, 2010a), havendo um deslocamento “do objeto da supervisão de comportamentos observáveis (práticas) para as dimensões intrapessoais (cognitivas e afetivas) que lhe estão na génese” (Sá-Chaves, 2009, p. 50).

Também no campo da Educação a Supervisão tem vindo a sofrer um grande desenvolvimento, acompanhado da evolução das abordagens no âmbito do ensino e da formação de professores. Aliás, nos últimos anos, o campo da supervisão ampliou-se de tal modo que já não se limita apenas às salas de aula, mas estende-se a todas as situações que se relacionem com o ensino-aprendizagem. Ao expandir-se, encontra novos problemas, socorre-se de novos saberes, derruba fronteiras disciplinares e praxeológicas e entra em novos domínios ao mesmo tempo que procura a sua identidade, agora renovada. (Alarcão & Canha, 2013).

O próprio elemento “visão”, tão nuclear ao conceito de supervisão, é hoje visto num ângulo muito mais abrangente. À acuidade do olhar, presente na caracterização de Stones (1984) vem juntar-se a dimensão ética baseada no questionamento sobre a razão de ser da educação e a sua relação com a sociedade. Assim, alguns autores que têm vindo a influenciar o pensamento dos autores portugueses, entre eles, Glickman, Gordon e RossGordon (2004) e Waite (1995), consideram preferível a grafia **super-Visão** (ou **SuperVisão**) por pôr em evidência a importância da visão e da formação em que esta assenta e por revelar “uma forma de estar na educação” (Vieira, 2009).

Supervision

“(…) a term that denotes a common vision of what teaching and learning can and should be, developed collaboratively by formally designated supervisors, teachers, and other members of the school community. The word also implies that these same persons will work together to make their vision a reality - to build a democratic community of learning based on moral principles calling for all students to be educated in a manner enabling them to lead fulfilling lives and be contributing members of a democratic society” (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004, p. 8).

1.2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever a tomar notas sobre Supervisão, quando a máquina soluçou e produziu super-visão . De repente percebi do que se tratava . A qualificação necessária para se ser supervisor era a supervisão. O meu pensamento prosseguiu uma análise da super-visão. Quais as capacidades que a constituíam? Naturalmente pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois necessitaria de introvisão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido, mas não aconteceu e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido, mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma atividade bastante complexa. (Stones, 1984)

A supervisão Pedagógica surgiu dentro das escolas como uma ação dinamizadora das diversas práticas de trabalho colaborativo e, aos poucos, tem vindo a adquirir um papel pró-ativo na organização social da escola. Se no início a supervisão era entendida como inspeção, no sentido de fiscalização, atualmente, assume-se como uma plataforma comum de reflexão, de aprendizagem e integração de saberes e competências, onde a interação partilhada é a via de co-construção do conhecimento e da identidade profissional dos professores. Na operacionalização do processo de supervisão, Alarcão e Tavares (2007) identificam nove possíveis “cenários” onde tentam reunir e sistematizar os modelos e as práticas mais comuns e dos quais falaremos mais à frente (cf. 1.3 Cenários de Supervisão).

O conceito de Supervisão surgiu em Portugal ligado à orientação da prática pedagógica “... em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 16).

Assim, a Supervisão Pedagógica, era entendida como

Um trabalho de assistência ao professor em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem (Rangel, 1979, p. 14)

Inicialmente a Supervisão pedagógica baseava-se no “cenário de imitação artesanal”, destinada apenas à formação inicial de professores, “consistia em colocar os professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitir a sua arte” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 17). Este cenário de inalterabilidade do saber e da autoridade do mestre, em que o *saber-fazer* era transmitido por imitação, é um excelente indicador dos estágios clássicos em que, de forma hierárquica, o poder do supervisor era dominante. Ao longo do tempo, o conceito foi assumindo conotações relacionadas com a inspeção, a fiscalização, o controlo ou a avaliação. Esta visão, algo restritiva, tem vindo a ser complementada por outras que incluem a partilha de experiências e reflexões entre professores, com vista ao desenvolvimento profissional (Alarcão & Tavares, 1987) ou em perspetivas dinâmicas que não se centrem só na sala de aula mas que incluam toda a organização direcionando-nos assim, para uma escola reflexiva e uma instituição aprendente (Alarcão & Tavares, 2007). Só nos anos 90, no entanto, se assistiria a uma mudança na conceptualização dos modelos de formação de professores e a uma transformação dos paradigmas conceptuais do papel do supervisor e do exercício das práticas supervisivas, apesar de os professores ainda continuarem, na generalidade, “a ver a supervisão como um processo hierárquico e impessoal de inspeção” (Withall & Wodd, cit. por Smyth, 1984a, p. 427). Segundo a perspetiva de Wallace (1991), podemos considerar duas conceções de supervisão: uma **prescritiva**, onde o supervisor assumia o papel de mestre e de modelo e o formando o de aprendiz e outra, **colaborativa**, onde o supervisor é encarado como um colega mais experiente, detentor de um maior número de conhecimentos científicos e pedagógicos que auxilia o formando no seu desenvolvimento profissional. Também Sá-Chaves (2000), não se conformando com esta ideia de supervisão assente unicamente na transmissão de conhecimentos, reforçava a importância de uma supervisão colaborativa e Alarcão e Tavares (2007) numa revisão à sua primeira obra (Alarcão & Tavares, 1987) estendem o conceito de supervisão a toda a dinâmica da escola criando novos termos como “escola reflexiva” e “instituição aprendente”. Em consequência da constante transformação da sociedade e da complexificação crescente da escola de massas atual, que exige

ao professor uma melhor e maior qualificação e um desenvolvimento pessoal e profissional contínuo, verifica-se uma maior abrangência e um alargamento do conceito de supervisão. Assim, atualmente, a Supervisão Pedagógica tem como abrangências a Formação Inicial e a Formação Contínua de Professores e é vista como promotora de atitudes de indagação crítica, de reflexão conjunta, de autorreflexão, de dialogicidade e de trabalho colaborativo entre professores. A supervisão reúne potencialidades que devem ser inquestionáveis no quadro da regulação pedagógica ou no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, na coordenação, na entreajuda e na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Fazer supervisão é, em suma, interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar e depois avaliar. (Alarcão & Tavares, 2007).

De	Para
Da formação de professores	à formação de outros profissionais
Da formação inicial	à formação ao longo da vida
De uma relação hierarquizada	a uma relação colaborativa
De uma orientação normativa	a uma orientação reflexiva
De uma atitude fiscalizadora	a uma perspectiva desenvolvimentista
Do olhar sobre a técnica	à consideração da atitude crítica
Da supervisão punitiva	à supervisão prudencial
Da mera classificação	à avaliação formativa
Da avaliação de comportamentos	à análise de competências
Do <i>feedback</i> unidirecional	ao <i>feedback</i> colaborativo e interativo
De uma supervisão vertical	à autosupervisão e à supervisão horizontal
Da consideração da atividade em si	à relação pessoa/atividade/contexto
De uma atitude passiva dos profissionais	a uma atitude questionante, transformadora
Da microcontextualização	à multicontextualização ecológica
Da sala de aula	à escola
Da prática ocasional da supervisão	à prática sistemática
Da qualidade do produto contextualizado	ao processo da sua consecução e sua relação com a qualidade

Quadro I – A Supervisão na sua evolução

Fonte: Alarcão e Canha, 2013, p. 37-38

De uma Supervisão, destinada apenas à formação inicial de professores, até aos dias de hoje, muita coisa mudou. A escola mudou. A visão, sobre o que é ensinar e aprender ou como se ensina e como se aprende, mudou também. Aceitando que a escola pública e a profissão de professor são hoje um enorme desafio com a sua autonomização e conseqüente responsabilidade, fatores como o autoquestionamento, a autoavaliação e a auto supervisão, potenciadores de qualidade e maior influência social, tornam-se essenciais como meios para repensar as suas vantagens e redimensionar a sua importância e justificam a associação do conceito de supervisão ao contexto de uma escola que se pretende reflexiva e impulsionadora de mudanças sustentáveis das suas práticas.

Incentivar a melhoria do desempenho profissional impõe uma atitude de corresponsabilização entre os pares, com a organização escolar da qual fazem parte e com o público-alvo com quem se relacionam no quotidiano escolar – os alunos. Aliás, é a qualidade das aprendizagens e os índices de sucesso dos alunos e de toda a instituição educativa que leva a rever – e a refletir – as práticas pedagógicas e as atitudes organizacionais, pois só assim se podem estimular e desenvolver comportamentos autónomos, participativos e colaborativos, com base em conceitos como reflexividade, autonomia e investigação-ação. Deste modo, a supervisão pedagógica deve ser entendida pela

teoria e prática de regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvida no quadro de uma visão de educação como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno” (Vieira, 2006, cit. Moreira, 2009, p. 253).

Os tempos mudaram e, com isso, as exigências educacionais também, e se inicialmente a supervisão se encontrava restrita ao espaço da sala de aula e à instrução, baseando-se na dupla supervisor/professor, estando as funções supervisivas essencialmente relacionadas com a prática pedagógica, aos poucos e gradualmente, uma nova visão foi surgindo. A formação docente já não se esgota no espaço limitado de uma sala de aula, mas transborda para novos espaços de intervenção em resultado das novas exigências educativas. Assim, a supervisão:

deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (...) e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve (Alarcão, 2002, p. 218).

A formação inicial e contínua de professores deve levar em conta não só as práticas profissionais e os contextos que as determinam, criando uma correlação e uma influência recíprocas, mas também a complexidade crescente dos conteúdos lecionados e dos contextos formativos que forcem a mudança de paradigma da formação dos professores. Neste sentido concluímos que as práticas de supervisão têm um caráter de autoformação e, ao mesmo tempo, um caráter de formação, assente em determinados princípios e orientações em que “a finalidade última da supervisão é elevar o nível de competências dos professores e conseqüentemente elevar o seu nível de desenvolvimento” (Glickman, 1985, cit. em Lima, 2001, p. 70).

Para Oliveira (2000) existe uma necessidade de alargar o conceito de supervisão a outros contextos escolares, para além da sala de aula, estendendo-o da pedagogia à prática educativa. Distinguindo-se assim dois tipos de supervisão: a “supervisão pedagógica” que se inscreve num conjunto de atividades orientadas para organização do ensino e dos atos pedagógicos, em contexto de sala de aula, frequentemente ligado à formação inicial e um conceito mais amplo, “supervisão escolar” (Glickman, 1985), que compreende a supervisão fora do espaço da sala de aula (Wallace, 1991), inscrevendo-a num “(...) conjunto de atividades orientadas para a organização do contexto educativo e o apoio aos agentes da educação com vista à concretização das orientações da escola” (Oliveira, 2000, p. 46). Aqui estamos perante um grupo de pares, que ainda que em diferentes estádios do seu desenvolvimento profissional, partilham o mesmo estatuto profissional e assumem plenamente as suas responsabilidades docentes, ao contrário do que sucede na modalidade de supervisão inicial onde encontramos uma diferença de estatuto entre os envolvidos no processo.

A distinção entre estes dois conceitos de supervisão aqui enunciados por Oliveira, vão de acordo ao já expresso por Alarcão e Tavares (2007), de que o conceito de supervisão não se poderia limitar à formação inicial e contínua, devendo, sim, estender-se ao desenvolvimento profissional e ao desenvolvimento e aprendizagem organizacionais e ao seu impacto na vida das escolas,

atribuída esta função às estruturas de gestão intermédia, à escola e mesmo à comunidade educativa.

Ao adotar uma perspetiva de ação reflexiva, a escola, enquanto espaço de atividade profissional, cria condições de desenvolvimento e aprendizagem aos membros que a constituem, isto é, professores e funcionários bem como àqueles que nela têm o ofício de aprender e de aprender a aprender, isto é, aos alunos, principal razão de ser da escola. (Alarcão & Tavares, 2007, pp. 133-134).

Vieira (2006) refere-se à evolução da supervisão e ao alargamento da sua abrangência, ao afirmar que uma “perspetiva transformadora da supervisão exige um esforço deliberado de democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento, contrário a práticas de dominação e dirigido à busca de libertação e emancipação” (p. 11).

Num contexto de profundas transformações sociais e educativas, a supervisão encontra-se atualmente em grande evolução e mudança, expandindo-se a novas e cada vez mais abrangentes formas de diálogo, de partilha e reflexão. Do ponto de vista de Veiga-Simão (2007), “a aquisição de saber docente deve ser baseado na prática e na reflexão conjunta, por meio da partilha de experiências individuais ou coletivas, sendo esta a via para a mudança” (p. 95). Investigadores das práticas reflexivas como Dewey (1933), Zeichner (1993) ou Perrenoud (2002), entre muitos outros, consideram a reflexão – na interação com os outros – altamente transformadora da pessoa e da sua prática profissional. Para Perrenoud (2002), a prática reflexiva chega a ser a chave da *profissionalização do ofício*, sendo que, para que esta profissionalização possa existir, ela tem de ser desejada, desenvolvida e sustentada continuamente. Na sua perspetiva, a reflexão é uma componente da ação profissional dos professores que engloba um conjunto de habilidades, com as quais os professores precisam de se envolver, desenvolvendo uma postura reflexiva e analítica face à prática, concebendo-a, nas palavras de Roldão (2000) “como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas executa sem agir sobre ele” (p. 17). Na verdade, quanto mais o professor refletir sobre a prática, analisando-a e reestruturando-a, com o objetivo de a melhorar, mais estará, ele mesmo, investigando os sucessos e os insucessos que possam existir nessa prática, e muito do saber de um professor e

de um educador, vem, exatamente, dessa capacidade de analisar, de refletir, de pensar sobre os problemas do dia-a-dia escolar (Schon, 2000). Esta capacidade de análise, de problematização e reflexão é, segundo Alarcão (2000), uma competência que ou se tem ou se desenvolve, mas que dificilmente se ensina. O que me recorda uma frase absolutamente fantástica de Freire (1991a, p. 58) e que tão bem pode ilustrar este pensamento:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Uma prática reflexiva proporciona, assim, aos professores, uma oportunidade ímpar de desenvolvimento, na medida em que os torna profissionais melhores, mais conscientes e mais responsáveis. Esse desenvolvimento, no entanto, não é isento de riscos. Aliás, é preciso que se assumam riscos, que se tomem decisões, que se mobilizem recursos, que se assumam fragilidades, que sejam capazes dessa exposição face ao outro, pois só assim, passaremos do professor solitário e independente para o professor que interage, que trabalha em equipa, que colabora. Como referia José Pacheco, fundador de um projeto inovador na Escola da Ponte, numa entrevista “a profissão de professor não é um ato solitário, mas solidário” (Diário de Notícias, 19-06-2018)

O trabalho colaborativo tem vindo a ser estudado como uma importante estratégia de desenvolvimento profissional dos professores e como forma de assegurar a implementação de mudanças educativas introduzidas externamente. Assim, é necessário que para dar resposta às necessidades da escola de hoje se criem condições para a colaboração e para o trabalho em equipa entre os professores. A colaboração potencia uma reflexão efetiva ao longo de todo um processo e o desenvolvimento das competências de carácter social, processual e cognitivo dos seus intervenientes. Encarada como promotora do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento das escolas a partir de dentro, julga-se que a colaboração perspetiva novas formas de implementar mudança e inovação. No livro *Supervisão e Colaboração – uma Relação para o Desenvolvimento*, Isabel Alarcão e Bernardo Canha destacam a dimensão colaborativa da supervisão como “uma das tendências na atualidade” [que remete para] “ideias consonantes

com princípios de partilha e equidade sobre formas de construção de conhecimento, de organização do trabalho” (Alarcão & Canha, 2013, p. 46). Neste contexto, a supervisão revela-se capaz de promover a mudança e a abertura do sistema de ensino a novas metodologias educacionais, capazes de promover o diálogo reflexivo interpares, a gestão partilhada e negociação de objetivos, a partilha de responsabilidades e, como consequência, o crescimento profissional. Colaborar é assim vista como uma atitude de abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação (Chioca & Martins, 2004).

Nestes tempos de mudança, a supervisão colaborativa surge como o *motor de arranque* e o agente da própria mudança, ao valorizar o professor, a partilha, a discussão das boas práticas educativas e a corresponsabilização na implementação de estratégias de ensino diversificadas. Na escola, cada vez se fala e incentiva mais os professores para a colaboração entre todos, na realização de tarefas, como a planificação, a execução e avaliação de atividades e colaboração nos projetos de escolas. Todos aprendemos coisas sozinhos, mas também em interação uns com os outros. Os professores aprendem com os seus alunos, com os seus pares, com os seus formadores, no fundo, com todos os elementos da comunidade educativa, daí que a aplicabilidade da supervisão colaborativa passe, forçosamente, pela ação dos professores e pelo seu empenho, pelo trabalho em equipa e pela partilha de experiências, pela formação coletiva de profissionais e uma melhoria de estratégias, feita através de um acompanhamento regular e colaborativo.

os profissionais aprendem na interação com os seus colegas, tornando-se bem mais evidente, neste caso, a aliança entre supervisão e colaboração. (Alarcão & Canha, 2013, p. 54)

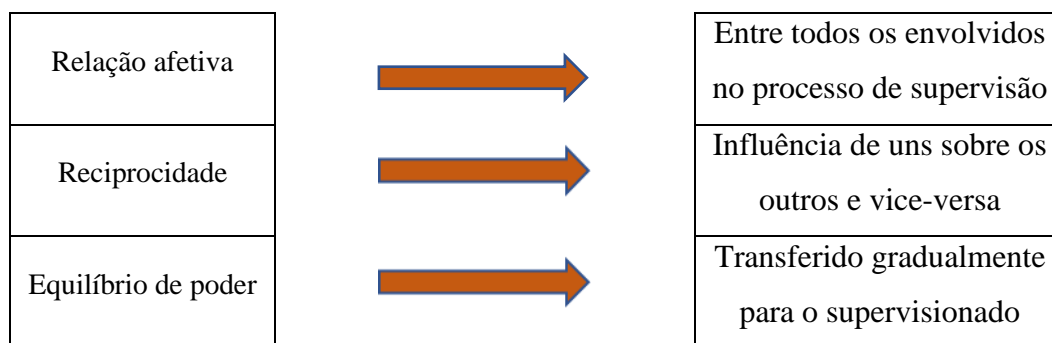
A prática da supervisão, no entanto, não está totalmente enraizada nas escolas portuguesas. Os nossos professores mantêm, na sua maioria, um perfil de reserva e de alguma individualização quanto aos seus métodos de ensino, revelando “algum receio ou insegurança na partilha de saberes, estratégias e metodologias de ensino.” (Pedras & Seabra, 2016, p. 296). Para contrariar isso é necessário que haja, entre os professores, trabalho de grupo, momentos de diálogo e partilha e de reflexão conjunta. Estes momentos são tão urgentes quanto fundamentais não só para o sucesso do ensino-aprendizagem dos alunos, mas também para o sucesso das instituições

e para o crescimento de cada um, como pessoa e como profissional, acrescentando inequivocamente valor ao nosso património educativo. É preciso que se sinta a colaboração como uma via para influenciar a aprendizagem dos alunos (Lima, 2002), é preciso que os professores trabalhem conjuntamente na transformação das práticas docentes mas, é preciso que cheguem mais longe, que sejam capazes de partilhar de forma livre e confiante as suas experiências, que sejam capazes de opinar, de ouvir, de manter um espírito aberto, de comunicar de forma “adequada, reflexiva e empenhada” (Alarcão & Canha, 2013, p.81) , que se renovem e se superem, que (re)descubram – no meio das dificuldades diárias que atravessam – a razão e o motivo pelo qual abraçaram esta profissão. A falta de colaboração entre os professores condiciona a partilha de ideias e de práticas educativas que poderiam levar não só ao aperfeiçoamento das existentes, como promover a descoberta de novos procedimentos educativos, facilitadores do sucesso da aprendizagem dos alunos (Fullan & Hargreaves, 2001).

Alguns trabalhos de investigação recentes, em contexto português, sobre a colaboração entre professores, evidenciam claramente que a cultura colaborativa ainda não se encontra enraizada entre os docentes, no contexto nacional. Esta posição de uma cultura colaborativa não é trabalhada por um lado pela falta de formação dos docentes e pelo clima que se vive na escola e, por outro, pela dificuldade que existe na partilha e nas relações interpessoais com os colegas (Araújo, 2012; Forte, 2009; Pereira, 2013)

Outros investigadores porém concluem, através das suas pesquisas, que o trabalho colaborativo começa a ser uma realidade entre os docentes e que o reconhecimento da sua importância já começa a ser visível entre os mesmos, os quais já começam a trabalhar colaborativamente com os colegas ao nível das planificações, na preparação e organização de atividades a realizar com os alunos e, de alguma forma, também ao nível das relações interpessoais (Frade, 2011; Pereira, 2012a; Silva, 2012). No entanto, é preciso levar-se em conta que o simples facto de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja perante uma situação de colaboração. “A colaboração entre colegas precisa de assumir características qualitativas específicas”. (Pedras & Seabra, 2016, p. 298). Para isso, o objeto da atividade dos grupos de docentes tem de abranger os pressupostos fundamentais, os objetivos, as estratégias e os procedimentos pedagógicos concretos através dos quais esse trabalho é realizado. Exige também

a observação e o feedback crítico entre pares, baseado na atividade prática desenvolvida na própria sala de aula. Sem estes elementos a colaboração arrisca-se a ser uma mera troca de ideias ou um simples apoio emocional. Convém que tal colaboração se realize de forma frequente, regular e sistemática e que inclua um número considerável de colegas. Os professores precisam assim de ter um papel mais ativo no desenvolvimento curricular, tornarem-se investigadores da sua prática, questionando-a, melhorando-a, experimentando-a e adequando-a às necessidades dos seus alunos para que, deste modo, tornando-se “investigadores ativos” (Morgado, 2000, p. 25), possam melhorar todo o processo educativo. Os professores devem fazer “ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 15). Apesar destas resistências e destes constrangimentos a colaboração é um termo que, atualmente, cada vez mais se ouve no meio escolar levando a novas formas de encarar a supervisão e as estruturas organizativas do ensino e até a mudanças nas próprias práticas de supervisão (Pedras & Seabra, 2016). No entanto, para que exista colaboração nas práticas de supervisão é preciso levar em conta os processos que permitem realizar essa prática da melhor forma. Estes processos centram-se essencialmente na observação do trabalho, no diálogo entre todos, na reflexão sobre o qual foi feito e também na experimentação de novos métodos ou formas de trabalho (Alarcão & Canha, 2013). Segundo estes autores para que exista uma efetiva prática colaborativa na supervisão, é essencial respeitar três princípios da teoria bronfenbreniana que se ilustram no quadro abaixo. (Quadro II)



Quadro II – Três princípios essenciais na colaboração (teoria bronfenbreniana)

Fonte: adaptado de Alarcão; Canha (2013, p. 80)

Para desenvolver culturas de colaboração e competências colaborativas individuais é preciso levar as pessoas a interagirem entre si e a envolverem-se em projetos orientados para a melhoria, responsabilizando-as pelo desenvolvimento da mudança e pela criação de relações de abertura e respeito mútuo. Potenciar a colaboração é potenciar a existência de uma ação supervisiva, reflexiva e formativa, pois “as atividades são realizadas por pessoas, sendo as pessoas um elemento fundamental, quer no âmbito do processo supervisivo, quer na esfera da ação supervisionada” (Alarcão & Canha, 2013, p. 62). A supervisão, vista como uma ferramenta relevante para uma real implementação da colaboração entre os professores e para a melhoria do trabalho desenvolvido, precisa de se reconstruir e desenvolver (Formosinho, 2002), colocando-se “em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação refletida através da ação que procura resolver o problema identificado”. (p. 12). Para Vasconcelos (2009, p. V), a supervisão, enquanto promotora de processos de colaboração é, sem dúvida, sinónimo de “melhoria da qualidade da prática pedagógica e promove o desenvolvimento pessoal e profissional.” Aliás uma das potenciais vantagens do trabalho colaborativo no ensino é exatamente a possibilidade de contribuir para um desenvolvimento profissional mais aprofundado dos professores, através do contacto com outros modelos e com apreciações críticas e construtivas do seu trabalho. A colaboração estimula o pensamento contínuo e facilita a emergência de novas ideias, e realizados em grupo, os processos reflexivos são mais enriquecedores e facilitam o desenvolvimento profissional entre todos os elementos do grupo (Pedras & Seabra, 2016). São muitos os autores (Sá-Chaves, 2011, Alarcão & Canha, 2013, Alarcão & Tavares, 2007, Tafoi, 2011), que se debruçaram sobre as vantagens que contribuem para que a prática da supervisão tenha continuidade e seja aplicada nas escolas, não com carácter fiscalizador, mas sim formativo, encarando-a como atividade de colaboração recíproca em que ambos os envolvidos trabalhem para o mesmo fim (Alarcão & Tavares, 2007). Promover uma relação de trabalho colaborativo não é, no entanto, uma tarefa fácil. Para desenvolver trabalho colaborativo, é necessário que se estabeleça uma relação onde haja confiança, respeito e diálogo no sentido de gerir as especificidades de cada um.

Podemos referir, desta forma, que a supervisão é uma mais valia para o processo de ensino-aprendizagem, pois “alarga o âmbito dos saberes a que recorre para construir o seu conhecimento específico” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 152). Para Mesquita, Formosinho e Machado (2012), a supervisão proporciona uma aprendizagem sustentada, pois ensina “a ensinar, a partilhar, a escutar, a interagir e a aprender a aprender” (idem, p. 74). Cogan, (1973), por sua vez, afirma que o grande objetivo da supervisão é estimular a colaboração sem que haja uma relação de hierarquias entre superior e subordinado. Para este autor, a colaboração entre professores é de extrema importância e, para que tal aconteça, os docentes devem promover a auto e hetero-supervisão, para que haja sucesso no ensino-aprendizagem.

Podemos então concluir que as vantagens da supervisão são vastas e permitem:

- a) O desenvolvimento profissional de todos os professores;
- b) A análise e solução, colaborativamente, de possíveis dificuldades encontradas;
- c) A prática de resolução de problemas mais específica e menos hierarquizada;
- d) A eleição das práticas reflexivas, que promovem a autonomia dos docentes;
- e) A promoção de uma liderança com visão;
- f) O desenvolvimento de programas de supervisão que visam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

1.3. Cenários de Supervisão

São nove os possíveis cenários propostos por Alarcão e Tavares (2007) que tentam reunir e sistematizar os modelos e as práticas mais comuns nos processos de supervisão. De modo muito sucinto apresentamo-los de seguida:

O **Cenário de Imitação Artesanal**, que na relação estreita e direta entre o mestre e o aprendiz, pretende socializar o professor de acordo com a imitação de modelos tradicionais; O **Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada**, que requer uma formação teórico-prática que precede a prática pedagógica e reconhece ao professor um papel ativo na aplicação das teorias pedagógicas; O **Cenário Behaviorista/Comportamentalista** de natureza mecanicista e racional, assente na definição experimental de objetivos, na responsabilização e na

individualização; O **Cenário Clínico**, em que a sala de aula é considerada a principal ferramenta de observação, vista como um laboratório, onde a supervisão é perspectivada como um ciclo de planificação, investigação e avaliação; O **Cenário Psicopedagógico**, que ao se assentar na tomada de decisões e na resolução de problemas e no entendimento do professor como um agente social, entende a supervisão como uma forma de ensino; O **Cenário Pessoalista**, assente na compreensão de cada caso de forma individual e integrada no contexto, atendendo aos graus de desenvolvimento, perceções, sentimentos e objetivos dos professores em formação; O **Cenário Reflexivo**, assente num saber contextualizado e dinâmico, que emerge da reflexão sobre a prática e em que o supervisor promove a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada (Schon, 2000); O **Cenário Ecológico**, que considera “as dinâmicas sociais e, sobretudo a dinâmica do processo sinérgico da interação entre o sujeito e o meio que o envolve” (Alarcão, in Rangel, 2001, p. 19); e O **Cenário Dialógico**, que realça a análise dos contextos, antes da do professor, e valorizando o “papel da linguagem no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional e no respeito pela alteridade assumida na atenção a conceder à voz do outro e na consideração de supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional” (idem, p. 19).

Ainda que estes nove cenários não apresentem todas as formas possíveis de supervisão, agrupam-se, por necessidade de sistematização, “as várias facetas mais significativas da *praxis* da supervisão em conjuntos suscetíveis de serem analisados em elementos mais ou menos comuns”, deixando a ressalva que estes mesmos cenários não devem ser entendidos “como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência.” (Alarcão e Tavares, 2007, p.17). Assim, não devemos, por estas mesmas razões, conceber a existência de cenários puros ou modelos absolutos, mas sim a coexistência de várias características associadas a determinados cenários presentes numa prática específica e em contextos culturais igualmente específicos. Se os modelos representam um potencial valor para o campo da supervisão convém ter em atenção que o uso que deles fazemos pode limitar a reflexão e bloquear outras perspetivas. Sergiovanni e Starratt (1993) recorrem a uma metáfora extremamente sugestiva de “muros e janelas” para evidenciar os benefícios e as fragilidades que ocorrem na utilização de modelos concetuais em supervisão pedagógica.

Os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras conceções da realidade, de outras perceções e de outras alternativas. (Sergiovanni e Starratt, cit. Tracy, 2002, p. 26).

Em todos os cenários apresentados anteriormente, a supervisão surge sempre como um processo “intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas” (Alarcão & Tavares, 2007, p.41), e ainda que abordem elementos diversificados, valorizando um ou outro aspecto do processo de supervisão, Alarcão e Tavares realçam que todos os cenários possuem laços em comum. Em resultado dessa reflexão, os dois autores tentam chegar a um novo cenário que, de alguma forma, “deriva da maneira como [se têm] apercebido dos problemas da orientação da prática pedagógica, sobre eles [têm] refletido e buscado respostas nas investigações dos outros e da [sua] própria” (Alarcão & Tavares, idem, ibidem).

Nesta nova abordagem, a aprendizagem e o desenvolvimento são dois conceitos indissociáveis na medida em que agem um sobre o outro: a “aprendizagem deve atender ao nível de desenvolvimento do aluno, mas ao realizar-se, possibilita ao aluno atingir um nível de desenvolvimento mais elevado e complexo” (Alarcão & Tavares, idem, ibidem). O professor é o responsável por esta aprendizagem/desenvolvimento sendo que, também ele, passará por um processo semelhante tendo agora como guia o supervisor. Este último será responsável não só pelo desenvolvimento do professor, de forma direta, mas também pelo desenvolvimento dos alunos, ainda que de forma indireta. Os dois autores evidenciam ainda a importância de experiências passadas e dos próprios contextos presentes para um bom desenvolvimento do processo de supervisão. Este “novo” cenário, chamado de **Cenário Integrador**, foi apresentado por Alarcão e Tavares, e acaba por ser o resultado de um conjunto de ideias apresentadas nos nove cenários anteriores, todos eles “aparentemente divergentes” (Alarcão & Tavares, 2007, p.43). Sobre este cenário Sá-Chaves (2002) desenvolveu o seu conceito de *supervisão não standard*, a única que, na sua opinião permite respeitar o direito à diferença em cada professor e o número infinito de variações que ocorrem na atividade profissional dos professores. Trata-se nas palavras de Sá-Chaves de um modelo “algo inacabado e suscetível de autorregulação constante através de uma persistente atitude de questionação” (2002, p. 161) . O modelo

integrador foi identificado por Alarcão e Tavares (1987, 2003, 2007) como sendo um modelo (cenário) possível e apresenta-se como eclético, pelo facto de assumir que os diferentes modelos se podem diferenciar na teoria, mas interpenetrar-se na prática. Alarcão e Tavares (1987, 2003, 2007) e Sá-Chaves (2011) consideram este modelo aberto e inconcluso, adaptável a diferentes situações e contextos e suscetível de uma constante autorregulação. Sustenta-se em três ideias fundamentais: **(i)** o professor está em constante desenvolvimento; **(ii)** aprende a ensinar em ação; **(iii)** o supervisor é um facilitador dessa aprendizagem, sendo o interlocutor entre as aprendizagens que o professor realiza e as que os alunos também realizam.

Este modelo, que destaca o lado pedagógico da supervisão, considera que o “supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa, profissional.” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 43)

CAPÍTULO 2

SUPERVISÃO, LIDERANÇA E EFICÁCIA ESCOLAR

2.1. O papel do supervisor

“Os líderes são mercadores de esperança” (Kets de Vries, em Jesuíno, J.C., 1999)

Alarcão e Tavares (2007) referem que a multiplicidade de funções exercidas pelos professores na escola de hoje e a sua necessária articulação sistémica leva a que o professor deixe o isolamento da sua sala de aula (ou turma), e trabalhe em equipa pois integra um grupo que vive numa organização, cujo objetivo é a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, dos professores e de todos os agentes educativos que nela trabalham, num espírito de cidadania integrada. Neste sentido, a colaboração e a reflexão assumem uma enorme importância, pois são elementos necessários para a concretização dos objetivos que se pretendem alcançar com o processo de supervisão. Lima (2002) que partilha desta opinião afirma que a colaboração profissional é a forma de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes, a aprendizagem dos alunos e a transformação das escolas em verdadeiras comunidades de aprendizagem.

Embora a colaboração atrás referida seja importante em todas as fases de formação dos professores, incluindo a formação inicial, esta assume a sua dimensão mais relevante em situações de desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Sendo a supervisão um processo orientado para o questionamento e a reflexão dos profissionais em todas as fases da carreira e em todos os níveis de ensino (Oliveira-Formosinho, 2002), daqui resulta uma auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entreejudam, realizam uma aprendizagem cooperativa, partilham com os seus pares, exploram e refletem sobre a prática de cada um, numa liberdade consentida e respeitada por todos (Alarcão & Tavares, 2007).

Num ambiente assim caracterizado, os profissionais veem reconhecidas as suas iniciativas e valorizada a sua contribuição, sentindo-se parte da dinâmica coletiva e co-construtores da mudança, e os supervisores, atuando ao nível da instituição de práticas colaborativas vão também contribuindo, no sentido da criação de um clima de apoio, partilha, cooperação e da promoção de práticas de trabalho em conjunto. Alarcão e Tavares (1987) entendem o supervisor como — a figura mediadora na interação dos sujeitos com o saber e a experiência num processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem orientado para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor. O supervisor assume um papel preponderante como “(...) líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2001, p. 19). Sendo um gestor de situações formativas que implicam conhecimentos profissionais específicos e detenção de saberes, proporciona o desenvolvimento das potencialidades dos docentes, incentivando a reflexão conjunta, o diálogo e a colaboração.

O Supervisor Escolar é aquela pessoa que sabe ver além das evidências do quotidiano, colocando-se em diferentes ângulos para distinguir várias e muitas faces da realidade da Educação, procurando estudá-las, confrontá-las e aprofundá-las pelo estudo, pelo diálogo, num processo de ação-reflexão. Quer seja na avaliação das práticas pedagógicas dos estagiários, na avaliação dos professores em meio de carreira ou na avaliação dos professores cujo desempenho profissional não satisfaz em situações particulares e a quem se pretende dar uma oportunidade para melhorar, a figura do supervisor aparece sempre como a de alguém que tem a função de ajudar a melhorar ou até a desenvolver aptidões e capacidades no avaliado/supervisionado, acompanhando-o de perto e orientando as diversas atividades a seu cargo, desde a planificação até à prática letiva. O supervisor é aqui visto como o avaliador e, ao mesmo tempo, o colega especialista; é o incentivador, o que orienta e acompanha, mas também é aquele que cria nos seus avaliados a reflexão crítica, a responsabilidade, o empenho e a autonomia. (Serrano, 2013). O supervisor assume, assim, um papel fundamental no desempenho dos professores que estão em processo de avaliação quer ao supervisionar/avaliar professores em início de carreira quer para os que já lecionam há vários anos. Enquanto no caso dos primeiros está a ajudar alguém com pouca experiência profissional e lhes fornece orientações que serão indispensáveis à sua formação,

“apontando-lhes o que fizeram corretamente ou de forma aceitável e os aspetos que terão ainda que melhorar, constituindo-se como elemento motivador da sua aprendizagem e, em simultâneo, como catalisador do seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Trindade, 2007, p. 130-131), no caso dos segundos a avaliação faz sentido como uma necessidade para “assegurar que todos os professores que estão no sistema ensinam com um nível mínimo de competência, mas também para que estes tenham oportunidade de mostrar a qualidade do ensino que praticam e consequentemente, mostrar os pontos fortes – as áreas de excelência – e os pontos fracos – as áreas onde é necessário investir em mais e melhor formação.” (Trindade, 2007, p. 131).

Se a escola apresentar uma liderança eficaz que atue dinamicamente e incentive a supervisão na dimensão formativa, tal contribuirá de modo eficaz para “o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2007, pp. 144-145). Neste contexto, os agentes educativos, com vontade de fazer cada vez melhor, contribuem para uma cultura de escola de qualidade em aprendizagem e desenvolvimento, onde o papel do supervisor funciona como um impulsionador para a criação de uma organização aprendente e reflexiva, dinâmica e capaz de a “ajudar a organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas individuais” (Alarcão & Tavares, 2007, p.149). Segundo Moreira (2005), o papel do supervisor consiste em mergulhar na complexidade, ir ao fundo das questões que cada situação coloca e interrogar a situação caso as questões não surjam naturalmente.

Harris (2002) define mesmo a supervisão como uma liderança educativa cujo objetivo é a mudança da escola e apresenta os supervisores como os agentes dessa mudança. A supervisão é indissociável da liderança, não num sentido formal, mas no sentido de uma liderança que seja ela própria exercida num ambiente democrático, colegial, envolvendo a participação de todos e tendo como base essencial a partilha. Concluindo, se a esta cultura de colaboração se juntar o exercício efetivo de uma liderança colegial, democrática, partilhada, atenta e moderna estarão encontradas as linhas de força para a construção de uma escola de qualidade, preparada para lidar com as necessidades do presente e as exigências do futuro.

2.2. Conceito de liderança

“A liderança deve conjugar-se no plural: a liderança institucional e as lideranças intermédias, as lideranças democráticas e transformacionais que mobilizem os seguidores para uma ação livre e consentida. O líder (os líderes) é alguém que aceita o risco da inovação, que se entusiasma, que aspira a transformar o real, que se emociona, que é pró-ativo, que interage respeitando as crenças e as convicções do outro” (Alves, 2000, p. 42).

A noção de liderança surgiu na época industrial e depois na constituição das novas formas de organização (Duluc, 2001). Os estudos sobre liderança têm-se tornado cada vez mais complexos, afinal as organizações estão constantemente em mudança e, como tal, “a essência da liderança evolui” (Duluc, 2001, p. 79). Na perspetiva de Fullan (2003), liderar não é mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos. Quando se fala em liderança, é costume pensarmos logo em poder, autoridade e influência e, corroborando este pensamento, Bolívar (2012) refere que por liderança se entende a forma de determinar uma direção e exercer influência sobre uma pessoa ou um grupo de pessoas. Neste sentido, Neves (2001), afirma que para se falar em liderança tem de haver um indivíduo – Líder - que tenha capacidade de exercer influência sobre um grupo de indivíduos ou conduzir uma comunidade:

os/as líderes são pessoas ou grupos de pessoas competentes na arte de conduzir uma comunidade na construção de um futuro desejável para essa mesma comunidade.” (Rojas e Gaspar, 2006, cit. em Silva, 2010, p. 54) .

Ou ainda, de acordo com Chiavenato (2004, p.123), “o líder apresenta características marcantes de personalidade por meio das quais pode influenciar o comportamento das demais pessoas.”

Assim, a liderança pode definir-se, pela capacidade que um líder tem em motivar e influenciar os seus dirigidos, de forma moral e positiva, para que estes atuem voluntariamente e com entusiasmo na consecução dos objetivos da equipa e da organização. Embora existam múltiplas definições para a liderança, existem duas características comuns a todas elas: por um lado é um fenómeno de grupo e, por outro, envolve um conjunto de influências interpessoais e recíprocas, exercidas num determinado contexto através de um processo de comunicação humana com vista à obtenção de determinados objetivos específicos. (Chiavenato, 1994). O conceito de liderança é, a par da motivação e da comunicação, uma das chaves do processo de direção no

funcionamento e gestão operacional das organizações. Para Oliveira (2000) a supervisão aparece ligada a práticas de liderança, de organização, de avaliação, fatores que incidem sobre toda a organização escolar e que mobilizam toda a comunidade educativa na diferenciação dos objetivos da escola. Não existe uma definição universal para o conceito de liderança, mas são muitas as teorias desenvolvidas ao longo das últimas décadas. Mais completa é, porventura, a definição da GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) que propõe:

“A liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuir para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros” (House, et al., 1999, p. 184).

2.2.1. Liderança - o seu lugar na escola

“Na escola colaborativa em pleno funcionamento, muitos professores (na verdade todos) são líderes” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 93)

A liderança tem sido um dos temas mais estudados nas últimas décadas e tem assumido cada vez maior importância na vida das organizações, pois o mundo das organizações necessita de líderes eficazes para que as mesmas possam alcançar os seus objetivos com êxito e consequentemente impulsioná-las para o sucesso, para a eficácia e para a competitividade (Barracho & Martins, 2010). Também no campo da educação é reconhecida a importância, e a necessidade, da liderança sendo que, as dimensões da liderança ao nível da educação, são de variadas naturezas abrangendo desde a redefinição das responsabilidades inerentes a uma “liderança sustentável” (Hargreaves, 2005) até à questão da distribuição de liderança entre várias pessoas ou grupos ao nível da escola e que, de acordo com Spillane (2005), pode tomar a forma de liderança colaborativa, coletiva e coordenada.

A definição de liderança escolar que guia a atividade da OCDE sugere que uma liderança escolar efetiva e eficaz pode não residir exclusivamente em posições formais, mas, em vez disso, pode ser distribuída por um número de indivíduos na escola. Diretores, subdiretores e assessores, equipas de liderança, conselhos gerais e outro pessoal profissional das escolas podem contribuir como líderes para o objetivo de uma escola centrada na aprendizagem. A distribuição exata destas contribuições de liderança pode variar

consoante diversos fatores como por exemplo a estrutura governativa e de gestão, os níveis de autonomia e prestação de contas, a dimensão e complexidade da escola e os níveis de resultados dos alunos. (OCDE, 2008, p. 17)

A liderança, associada ao diálogo, ao real acesso à informação e à atuação concedida a pessoas e iniciativas, tem sido referida como condição para criar escolas eficazes, suscetíveis de evoluir e onde é bom estudar, ensinar e trabalhar. (Alarcão & Tavares, 2007). Neste sentido a liderança deve servir a missão da escola e não o desejo de quem lidera, deve ser promotora do envolvimento ativo e livre dos diferentes atores, ter capacidade de questionamento e possuir um espírito crítico e aberto a novas ideias. Costa et al. (2000) especifica o conceito de liderança defendendo que, em termos de conceção de liderança nas organizações escolares, devemos “equacionar a liderança não só como um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica nas escolas, mas conceber a própria liderança como objeto de ação pedagógica. Ou seja, estamos a falar de uma liderança educativa pedagógica” (p. 27). Conceber a escola como organização aprendente (Senge, 1994), reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem implica admitir a existência, no seu interior, de comunidades de aprendizagem sistematicamente interligadas na grande comunidade aprendente que é a escola. Neste sentido, e porque “uma organização não se constrói sem uma visão partilhada” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 139), há que admitir que a liderança pode surgir de outros setores ou atores que não apenas os que se situam nos níveis diretivos de topo. Aliás, as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril vieram exatamente conferir um novo relevo às estruturas de gestão intermédia, nomeadamente aos seus Coordenadores, que viram reforçadas as suas funções no domínio da liderança e supervisão dos seus pares. Neste sentido Aranha, Loureiro e Prates (2010), partilham da opinião de que a supervisão deve estar associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, que, ao incidirem sobre a organização escolar, procuram o envolvimento de todos os seus profissionais, numa ação conjunta e interação dinâmica propícia à consecução dos objetivos da escola. Ou seja, uma supervisão escolar, cujo objetivo já não é o indivíduo, mas sim a organização, que é impulsionadora de toda a aprendizagem educacional (Santiago, 2000).

A liderança democrática valoriza o trabalho em equipa, onde as medidas e as ações são tomadas em conjunto. É uma liderança que prepara as escolas para construir um projeto capaz de antecipar o futuro (Diogo, 2004), exigir um pensamento inteligente e criatividade, mas também a “capacidade de reinventar culturas profissionais dominantes (...), de poder distribuído” (p. 272) e onde não haverá lugar para a rigidez das organizações, mas sim para a flexibilidade e para a cooperação. Entender a liderança como a capacidade de saber o que se quer, de conceber o que se deseja e de se ser capaz de criar condições que encorajem os membros da organização a caminhar no sentido traçado, implica não só uma capacidade de influenciar os outros, mas também um elevado compromisso pessoal e a capacidade de manter viva a motivação para continuar a refletir sobre o modo como as nossas ações afetam o mundo à nossa volta (Alarcão & Tavares, 2003). Neste sentido, a liderança apela à participação e à colaboração, de forma crítica, de todos os intervenientes do processo educativo de modo a promover a melhoria e a qualidade de uma escola que se deseja eficaz e onde se deve promover de forma duradoura o progresso de todos os seus alunos (Stoll & Wikeley, 1998).

2.3. Eficácia e Qualidade

O conceito de eficácia das escolas está associado: à capacidade de diminuir as desigualdades entre os alunos e de oferecer mais oportunidades de aprendizagem de forma diferenciada e conforme as necessidades de cada um, quer se trate de alunos com dificuldades, quer se trate de alunos excecionais. A escola eficaz promove o êxito educacional dos alunos e reduz as diferenças existentes entre eles, procurando conduzir o maior número ao mais alto nível as suas capacidades. (Venâncio e Otero, 2003, p.41)

O reforço da autonomia das escolas teve como finalidade responder aos desafios colocados pelas diversas transformações sociais, melhorar a qualidade da educação e adequar os seus produtos às exigências da sociedade, ou seja, tornar a escola eficaz, face a um público-alvo exigente, cada vez mais diversificado e com necessidades altamente diferenciadas.

Mas o que significam, no contexto educacional, os termos eficácia e qualidade? O que é, na realidade, uma escola eficaz e uma escola de qualidade?

Enquanto objetivo prioritário da educação, o discurso da qualidade passa assim a ser recorrentemente mobilizado, quer pelos diretamente envolvidos na educação, quer pela sociedade em geral, como explicação para a necessidade de melhorar ou mudar, tornando-se nas palavras de Enguita (1997) “uma palavra em moda no mundo da educação”. A problemática da qualidade torna-se assim uma “ordem mobilizadora”, no sentido de uma “meta compartilhada” que todos dizem ser necessário procurar e alcançar ainda que através de diferentes perspetivas (Enguita, 1997). A polissemia do conceito de qualidade vem mostrar que este não é um “conceito unívoco e consensual” (Sá, 2009a), sendo suscetível de variadas interpretações consoante os significados atribuídos pelos diversos agentes e as variadas agendas políticas.

Nas medidas de política educativa atuais e no âmbito das orientações normativas, a qualidade aparece como “um conceito explicitamente associado à *eficiência* e *eficácia*, nomeadamente, em vários documentos que regulam a gestão das escolas e projetos especiais” (Clímaco, 2005, p. 54). Embora o conceito de qualidade seja suscetível de variadas interpretações, ele tem servido como atributo para a implementação e justificação “de determinadas políticas como a *igualdade de oportunidades*, os *recursos humanos* e os *equipamentos educativos*, a *qualificação de todos os envolvidos no processo educativo*, a *avaliação dos alunos* ou a *orientação escolar*” (Clímaco, 2005, p. 53).

Enguita (1990), na análise das diversas conceções de qualidade nas políticas educativas, refere que, atualmente, o conceito de qualidade “identifica-se melhor com os resultados obtidos pelos estudantes, qualquer que seja a forma de avaliá-los: taxa de retenção, taxa de promoção, formação universitária, comparações internacionais de rendimento escolar etc. Esta é a lógica de competição no mercado” (p. 114). Nesta lógica a insistência na “excelência” e na “qualidade” acaba por “mobilizar a competitividade entre as escolas e entre os alunos, organizando a educação como um campo de provas cujo objetivo é a seleção dos melhores” (Enguita, 1990, p. 109), o que pode levar à segmentação e à exclusão dos alunos com piores resultados. É neste enquadramento que Sá (2009b) defende que quando na agenda da qualidade se privilegiam como referentes “indicadores de desempenho que valorizam sobretudo o que é mensurável, gerando sombra e opacidade sobre outras faces do poliedro educativo, [podem obter-se] alguns *efeitos perversos* e *danos colaterais* que, entre outras consequências, podem redundar numa

qualidade desqualificada” (pp. 3796-3797). Com efeito, como afirma Sá (2009b), “quando a qualidade é medida em termos de resultados escolares, e estes são aferidos a partir dos desempenhos nos exames nacionais, as escolas serão induzidas a concentrarem-se na preparação dos alunos para que estes sejam bem sucedidos” (p. 3797). Esta situação poderá levar a uma “secundarização das aprendizagens mais dificilmente mensuráveis como, por exemplo, a educação para a democracia e para a participação, o desenvolvimento do espírito crítico e o desenvolvimento global da personalidade” (Sá, 2009b, p. 3797).

Quando se fala em avaliação de escolas e a relacionamos com a mudança e melhoria não podemos deixar de reconhecer a importância dos contributos teóricos da investigação desenvolvida em torno da eficácia e da melhoria da escola, uma vez que as características destes movimentos acabam por se refletir nas atuais políticas educativas, cujo foco tem em conta a qualidade, o desempenho e o desenvolvimento da escola. Ao longo das últimas décadas o debate em torno da eficácia e da melhoria da escola tem levado a que no campo da investigação educacional tenham surgido diversos movimentos que procuram encontrar os fatores que favorecem os resultados dos alunos, assim como os modos de desenvolver e melhorar a escola, nomeadamente o movimento designado por *escolas eficazes* e o *movimento melhoria da escola*, (Murillo, 2002; Scheerens, 2004; Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003; Bolívar, 2003). No entanto, e tendo em conta as limitações destes modelos, nos anos 90 do século passado surge um novo movimento teórico-prático, designado por *movimento melhoria da eficácia escolar*, (Bolívar, 2012; Murillo & Krichesky, 2015). Este modelo, que procura combinar e integrar os contributos do movimento das escolas eficazes com o movimento da melhoria da escola perspetiva a melhoria da escola como uma valorização quer do progresso dos resultados das aprendizagens dos alunos, quer da capacidade interna que cada escola tem para gerir os processos de mudança com impacto nos resultados dos alunos. Assim, “se nos períodos anteriores se procurava que as escolas melhorassem, nesta fase procurou-se centrar a atenção no modo como as escolas desenvolvem a capacidade para sustentar essa mudança” (Murillo & Krichesky, 2015, p. 74).

Neste mesmo período diversos países desenvolvem reformas educativas cujas políticas propunham dar uma maior autonomia às escolas e uma descentralização na tomada de decisões com o apelo a novos modelos de gestão, incrementando a participação dos pais e dos

professores, de modo a melhorar a qualidade da educação. Em simultâneo, multiplicam-se as iniciativas que procuram reestruturar e redesenhar as escolas (*School Restructuring*) no sentido de uma mudança na forma como se ensina e se aprende. Este movimento de “reestruturação escolar”, que Bolívar (2003) designa de segunda “vaga” de reformas, presumia que para alterar a forma como os professores ensinam, as escolas deviam modificar o modo como organizam o trabalho dos professores e dos alunos. Admitia-se que redesenhando os papéis e as estruturas organizativas se conseguiam mudanças nas práticas de ensino. Porém estas experiências de reestruturação organizativa “baseadas na escola” foram mostrando uma falta de relação progressiva com as práticas docentes na sala de aula e os resultados da aprendizagem dos alunos, sobretudo porque, por um lado, na maioria das situações, as reformas ficaram limitadas ao plano das intenções ao nível da retórica política e, por outro, porque, “reestruturar” não é o mesmo que “enculturar” Bolívar (2003, 2012). Alguns autores apontam para uma “terceira vaga” dos movimentos para o desenvolvimento da melhoria da escola que se caracteriza pela presença de três elementos: i) colaboração mais estreita entre os movimentos da melhoria da escola e o movimento de investigação sobre a eficácia escolar; ii) a relevância atribuída à capacidade de aprender por parte da escola (a escola como organização que aprende); iii) destaque para a importância da influência da cultura organizacional nos processos de melhoria.

Esta “terceira vaga”, de acordo com Bolívar (2003), mais do que misturar ou fundir a gramática dos dois paradigmas (eficácia e melhoria) desenvolve uma “nova síntese”, que configura uma relação mais estreita entre o movimento das escolas eficazes e o movimento da melhoria da escola, a qual o autor denomina de “boas escolas”. A questão principal para este “novo paradigma de melhoria”, como advoga Bolívar (2003), passa por, “sabendo quais são as metas últimas da escola (como evidenciou a segunda geração do movimento das escolas eficazes), gerar os processos e condições internas das escolas que as facilitem (como aprendemos das experiências de melhoria da escola) ” (p. 39). Verifica-se assim uma abordagem quer nos processos, quer nos resultados, em que os primeiros estão ao serviço dos segundos, uma vez que embora os resultados finais dos alunos sejam considerados critérios de sucesso é também essencial ter-se em conta os processos.

Nesta “nova síntese” a melhoria da qualidade da educação passa por centrar a inovação na melhoria dos processos de sala de aula e promover a capacidade interna de mudança de cada escola (Bolívar, 2003, 2012). Se considerarmos que o ‘núcleo técnico da educação’, como refere Elmore (2010), reside nas aulas individuais e não na organização que as envolve é necessário que as inovações sejam transportadas de forma efetiva para a sala de aula, ou seja, que incidam na forma e nos conteúdos dados pelos professores e naquilo que os alunos aprendem. Para além disso, de modo a conseguirem melhores aprendizagens por parte dos alunos e, em consequência, a melhoria contínua dos seus resultados escolares é necessário que as relações de trabalho entre os professores sejam baseadas no trabalho colegial em torno de um projeto comum. Assim sendo, se a escola não criar “a capacidade interna de desenvolvimento (mesmo quando tenha os devidos apoios externos), o trabalho inovador será sempre um pouco marginalizado e insustentado no tempo” (Bolívar, 2012, p. 21). Por conseguinte, a questão principal deixa de ser – como melhorar a escola – e passa a ser “como criar a capacidade de mudança nas próprias escolas e como fazer com que seja, ao mesmo tempo, sustentável” (Bolívar, 2012, p. 22). Ao colocar a ênfase na escola e nos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na sala de aula, a melhoria eficaz da escola considera que há um conjunto de variáveis relacionadas quer com as condições internas da escola, quer com o contexto externo que influenciam a melhoria eficaz da escola (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003; Murillo, 2002).

Elmore et al. (1990 cit. em Bolívar 2003) propõem a reestruturação escolar, mais propriamente, a mudança na maneira como se ensina e se aprende na escola. Estes autores consideram que para que possam ocorrer mudanças relevantes no ensino o núcleo da mudança está num novo desenho organizativo das escolas, na alteração da estrutura interna das mesmas e nas funções que aí se desempenham. Para Sammons, Hillman e Mortimore (citados por Lima, 2008), as escolas eficazes são organizações aprendentes, na medida em que os docentes e todos os responsáveis diretivos continuam a aprender de modo contínuo, mantendo uma preocupação pelo aprofundamento dos seus conhecimentos, interessados em continuar a desenvolver competências, procurando assim, manter-se atualizados. Deste modo a aprendizagem ocorre na própria escola e abrange toda a instituição, porque mantém o foco nas necessidades dos docentes não só ao nível do trabalho na sala de aula, mas também ao nível da instituição da qual

faz parte, com o objetivo de manter uma qualidade escolar centrada não apenas nos resultados, mas também nos processos e nas relações, enquanto construção social (Sá, 2009a) e considerando a escola como um todo.

É neste contexto, que a avaliação de escolas é apontada como um meio para a promoção da melhoria da qualidade educativa. Na verdade, a natureza holística e integradora da avaliação (Sá, 2009a) remete-nos necessariamente para uma perspetiva *pluridimensional* da qualidade. Esta ideia é corroborada por Almerindo Afonso (2002) ao afirmar que “se considerarmos que a qualidade da educação não se consubstancia apenas na sua qualidade científica e pedagógica, mas também, e em simultâneo, na sua qualidade democrática [a, avaliação das escolas públicas deve estruturar-se] através de procedimentos mais complexos, diversificados” (p. 35) que tenham em conta a escola na sua totalidade.

CAPÍTULO 3

AVALIAÇÃO

Saber o que é uma boa escola, como identificá-la e como fazer com que as outras adquiram características semelhantes tem constituído, desde há muito um desígnio que apaixona pais, professores, decisores políticos e investigadores. (Lima, 2008, p. 1)

Nesta promoção da eficácia e da procura “de uma boa escola”, surge a necessidade de avaliar. De perceber o que está bem na organização escolar e o que está menos bem..., mas avaliar o quê? E avaliar quem?

A avaliação é um processo específico do ser humano e que faz parte do seu dia-a-dia. Todos falamos de avaliação, embora cada um de nós interprete o conceito à sua maneira e lhe dê significados distintos. A forma como entendemos a avaliação, como a usamos e até como a sentimos está intimamente ligada ao conceito que temos dela,

“avaliar é um ato permanente, e se avaliar significa interpretar, nunca se chegará a conseguir dizer em que consiste afinal a avaliação, desta forma, nunca se poderá definir um único sentido à palavra” (Hadji, 1994, p. 27).

Em termos pedagógicos hoje, são cada vez menos os que acreditam que a avaliação educativa apenas se concentra no trabalho escolar dos alunos. O objeto da avaliação é cada vez mais alargado, abrangendo os materiais, os manuais, os projetos, os programas, o pessoal auxiliar, os professores, as próprias instituições. Avaliar a escola passou a ser uma prioridade que passa por um processo sistemático de recolha, análise e interpretação de informação com vista à formulação de juízos de valor ou de mérito sobre a organização. Sendo assim, a avaliação das escolas deve permitir “conhecer a escola em profundidade, interpretá-la, saber onde estão as raízes dos comportamentos, as causas das atuações, os efeitos do desenvolvimento curricular” (Guerra, 2005, p. 45). A avaliação da escola, para Alaíz et al. (2003), tem como finalidade reforçar a sua capacidade de planear e implementar o seu próprio processo de melhoria, de forma a promover o desenvolvimento organizacional, o desenvolvimento profissional de todos os

funcionários e a melhoria das aprendizagens dos alunos. Na perspetiva do desenvolvimento organizacional, o envolvimento de todos os atores da escola (professores, líderes, pais e alunos) traduz-se em ganhos individuais (conhecimentos e competências desenvolvidas) e da própria organização, uma vez que esta fica mais informada e com maior capacidade de iniciativa para tomar decisões fundamentadas sobre as prioridades e o caminho a seguir para construir o conhecimento. A avaliação da qualidade das instituições escolares pode realizar-se tanto numa vertente interna ou autoavaliação, como numa vertente externa, mas a administração deve desenvolver processos de avaliação externos para que cada escola tenha um padrão objetivo, com o qual possa comparar a informação obtida na sua avaliação interna (Diaz, 2003).

3.1. Avaliação externa

“O papel que a avaliação tem sido chamada a desempenhar nos últimos anos constitui, sem dúvida, uma das evoluções mais interessantes na área da educação”. (Estrela & Nóvoa, 1999, p.7)

A avaliação externa é “realizada por pessoas ou equipas que não pertencem à escola, quer a pedido da própria comunidade educativa, quer por ordem da administração educativa responsável” (Marchesi, 2002 p. 12). Esta avaliação, que é realizada por profissionais que possuem formação especializada, socorre-se de metodologias de carácter quantitativo e qualitativo e tem a sua análise centrada nos processos e nos produtos, assume um carácter obrigatório para todas as escolas e pretende, ao mesmo tempo regular e contribuir para a melhoria do funcionamento da escola. A avaliação externa é realizada por uma equipa constituída por elementos da Inspeção Geral de Ensino e Ciência e por elementos externos (podendo ser professores do ensino superior e investigadores em avaliação). Efetivamente, a avaliação externa de escolas, poderá também trazer uma visão objetiva do que se faz bem e quais os aspetos a serem melhorados, e ao permitir uma comparação contextualizada da qualidade e da eficácia das escolas, apontará igualmente oportunidades de colaboração e partilha entre todos (Miranda & Mangerico, 2012).

Assim, é de salientar que a avaliação se torna participativa e obedece aos seus objetivos quando todos os elementos da comunidade educativa intervêm mesmo estando a ser avaliados. Neste contexto, o avaliador não se assume como um inspetor, mas sim, como um auditor. Neste sentido, a avaliação não deve ser vista como um benefício exclusivo da tutela, mas também do próprio estabelecimento de ensino pois apresenta um diagnóstico do funcionamento onde se geram recomendações.

Lafond (1998) define a avaliação de escolas como não sendo um controlo impessoal mas sim um “esforço de análise para compreender por dentro, a partir da observação direta e da auscultação dos atores, a sua vida, o seu funcionamento, os seus problemas” com vista a “atingir um diagnóstico que ponha em evidência os seus trunfos e indicando, sob forma de recomendações e conselhos, o caminho a seguir para se aperfeiçoar” (p. 15), e Bolívar (1994), para quem avaliação externa só é justificável se tiver como objetivo principal assegurar a igualdade de todos os cidadãos, defende que este tipo de avaliação deve servir para identificar quais os pontos fortes da escola e quais os pontos a melhorar e, em consequência disso, utilizar todos os meios e todas as dinâmicas de apoio institucional e pessoal para reduzir a desigualdade que possa existir na qualidade do ensino entre as escolas.

De acordo com Figueiredo e Góis (1995), os resultados obtidos pela avaliação externa são úteis à administração central na medida em que vão permitir avaliar o cumprimento das orientações de política educativa e possibilitar uma visão genérica do funcionamento e dos resultados das escolas. Desta forma, sugerindo a inclusão de fatores de regulação no sistema, designadamente no que diz respeito à definição de prioridades de política educativa, ao ajustamento de programas e à afetação de recursos.

No entanto, a avaliação não pode ser considerada como um simples controlo ao cumprimento dos regulamentos estipulados pois a conformidade com o regulamento e a apreciação dos resultados não podem ser unicamente encarados como critérios de excelência dado que não são capazes de apresentar as condições necessárias para a obtenção desses mesmos resultados. Isto porque, tudo depende dos fatores sociais, económicos e culturais da comunidade em que a escola se encontra inserida. Defendendo este mesmo ponto de vista, autores como Lafond (1998) e Marchesi (1992) admitem o contexto sociocultural nos alunos como o fator individual mais

significativo e com influência direta nas escolas com maior êxito académico. Deste modo, é importante ter em conta este fator durante o processo de avaliação, pois de acordo com Marchesi (2002), caso este conhecimento não seja posto em causa corre-se o risco de a informação ser distorcida e incapaz de mostrar a verdadeira realidade da escola.

Apesar da diversidade e das divergências relativamente à avaliação externa, e de acordo com Clímaco (2006), também existe um enorme consenso relativamente à necessidade de um enquadramento legal que oriente a ação educativa e que ao mesmo tempo garanta a autonomia das escolas e os direitos de aprender e ensinar. É também consensual, na visão do autor, que para que exista uma avaliação, sejam necessários referenciais que possibilitem comparações. Mas, essa informação de referência poderá ser obtida através de diversas práticas, mantendo assim a autonomia das escolas neste processo e de certa forma, permitindo o confronto com outras “escolas comparáveis e compreender até que ponto é semelhante ou diferente” (Clímaco, 2006, p. 221).

Sendo assim, a utilização dos resultados da avaliação externa e a sua articulação com os da avaliação interna complementam-se no sentido de que a primeira induz à elaboração de planos de desenvolvimento e a segunda suscita o desenvolvimento de processos contextualizados de autoavaliação, com vista à melhoria da eficácia da escola (Alaíz et al., 2003). Deste modo, autoavaliação e avaliação externa tornam-se complementares e vêm possibilitar uma melhoria dos níveis de desempenho escolar (Lafond, 1998).

Lafond et al (1999) e Guerra (2002) consideram a avaliação “mista” (avaliação externa e a interna), como sendo a opção que permitirá ultrapassar os problemas, apresentando esta opção como a mais rica, do ponto de vista do poder educativo da avaliação, não substituindo a capacidade da comunidade educativa pensar por si e de se autoanalisar. Concordantemente, Oliveira (2007) diz que é essencial apostar na relação da avaliação externa com a autoavaliação considerando que não se pode esperar que a avaliação seja um passo absoluto. Mas sim, que o seu valor está na capacidade da escola provocar diálogos internos e de confrontar as diferentes leituras internas das estratégias e dos seus resultados, com o olhar externo.

Casanova (1992) realça esta cooperação entre as duas formas de avaliação quando afirma que a avaliação interna:

Favorece a avaliação formativa, a qual oferece dados permanentes sobre o funcionamento da escola, e a avaliação externa, garante que essa informação interna seja correta e, conseqüentemente, que se está no caminho para alcançar as metas propostas. (p. 49)

3.2. Avaliação interna/autoavaliação

“Há cada vez mais, o entendimento de que a avaliação pode ser um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégias de desenvolvimento. Uma avaliação implica e reforça (...) o desenvolvimento de uma ética profissional, marcada pela responsabilidade” (Alves & Machado, 2008, p. 11)

Para Alaíz et al. (2003), a avaliação interna ou autoavaliação é um processo de melhoria da escola, é um exercício coletivo, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação, é um processo de desenvolvimento profissional, é um ato de responsabilidade social e um processo conduzido internamente, mas que pode contar com a intervenção de agentes externos. A autoavaliação é, assim, um processo de inclusão, em que toda a comunidade educativa está empenhada, em que há um desenvolvimento profissional, em que a escola tem uma garantia da sua utilização e por conseguinte do seu desenvolvimento, visto ser do foro coletivo, ainda que possa/deva contar com agentes externos.

A importância da avaliação interna consiste na possibilidade de projeção da imagem da escola e na possibilidade desta regular o seu funcionamento, com o objetivo de dar resposta às necessidades da comunidade onde está inserida (Fialho, 2009). Para além disso, permite “gerir a pressão da avaliação externa institucional, antecipando a identificação dos seus pontos fracos (e também dos fortes) e delineando as estratégias adequadas de melhoria”. (Afonso, 2000, p. 13). As motivações para o desenvolvimento do processo de autoavaliação da escola estão relacionadas com a melhoria do desempenho, com a divulgação dos resultados junto da comunidade escolar e da sociedade em geral e com a gestão da pressão exercida pela avaliação externa institucional, quer antecipando a identificação dos seus pontos fracos e dos seus pontos

fortes e delimitando as estratégias mais adequadas à melhoria, quer seja preparando a justificação/fundamentação das fragilidades detetadas pela avaliação externa (Afonso, 2000). Deste modo, a autoavaliação permite melhorar o desempenho da escola e facilitar o trabalho dos profissionais envolvidos. Permite informar a comunidade da evolução escolar e permite estreitar a relação entre a avaliação externa e a própria autoavaliação, afirmando-a como instrumento de autonomia, ao mesmo tempo que valoriza a importância do diálogo e da tomada de decisões entre os diversos atores com vista à obtenção da qualidade da escola e da sala de aula,

“(...) as escolas não nascem ensinadas. Precisam de aprender a educar, cada vez mais e cada dia melhor, solidariamente com outras instituições sociais.(...) A autoavaliação constitui um precioso instrumento de construção deste autoconhecimento que poderá, se houver condições para tal, transformar-se em aprendizagens organizacionais e em melhorias de desempenho das escolas/agrupamentos.” (Azevedo, 2011, p. 287).

Para Santos Guerra (2001) a autoavaliação pode ser vista como uma plataforma de diálogo que permite aprofundar o conhecimento da educação, com valorização do carácter holístico, emergente, democrático e educativo da autoavaliação. Sendo o objetivo essencial de toda e qualquer avaliação a melhoria do sistema educativo e, conseqüentemente da aprendizagem dos seus alunos, a autoavaliação, com a colaboração de toda a comunidade educativa, encerra em si todo um potencial capaz de propiciar a compreensão necessária para garantir a retificação e a mudança da própria escola.

Azevedo (2007) no estudo das práticas de autoavaliação em escolas de diversos países da Europa, identificou algumas características comuns às boas práticas de autoavaliação: **i)** Liderança forte; **ii)** Metas entendidas e partilhadas pelos membros da comunidade escolar; **iii)** Empenho dos principais atores da escola nas atividades de autoavaliação e de melhoria; **iv)** Definição e comunicação clara de políticas e orientações; **v)** Atividades de autoavaliação centradas na aprendizagem, no ensino e na melhoria dos resultados; **vi)** Forte empenhamento do pessoal na autoavaliação; **vii)** Os dispositivos de acompanhamento e avaliação são sistemáticos, rigorosos e robustos; **viii)** Bom planeamento das ações e da afetação de recursos; **ix)** Um equilíbrio benéfico entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna na qualidade; **x)**

Uma infraestrutura forte de apoio nacional e/ou local à autoavaliação como um processo. (pp. 81-82). Daqui se conclui que se a autoavaliação, acompanhar de perto a avaliação externa das escolas, poderá constituir-se um meio ao serviço dos profissionais da educação e das escolas, no sentido de aplicarem medidas de melhoria aos seus processos e aos seus resultados, corrigindo os seus erros e tornando-se, ao mesmo tempo, um processo que ajudará a escola a refletir sobre a sua melhoria como organização educativa.

No entanto, é preciso pensar também na qualidade da avaliação praticada. O próprio processo pode ser distorcido se não for colocado ao serviço da melhoria das escolas (Almeida, 2012). A falta de experiência na realização da autoavaliação por parte da equipa destinada para o efeito ou a falta de um saber técnico que ilumine o desenvolvimento do processo são alguns exemplos que podem levar a usos inadequados da autoavaliação.

“O significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la, são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados (...). Devemos sustentar com decisão que não existe um critério universal de qualidade (ainda que os intelectuais assim o pretendam!)” (Gentili, 1997, p. 172).

Worthen (2001), no seu artigo *Whither Evaluation? That all Depends*, dá destaque a quatro desafios que a avaliação terá de enfrentar nas próximas décadas: i) negociar tréguas no conflito dos paradigmas quantitativo/qualitativo; ii) utilizar a ciência inteligentemente, em vez de nos associarmos aos ataques politicamente corretos contra ela; **iii)** manter a avaliação suficientemente independente das tendências da sociedade para se poder avaliar essas tendências objetivamente; **iv)** utilizar a meta-avaliação de uma forma mais eficaz para melhorar a prática de avaliação.

3.3. Avaliação e Supervisão

O reconhecimento da existência de relação entre a supervisão e a avaliação de desempenho docente tem sido considerada por diversos autores (Moreira, 2009; Vieira & Moreira, 2011; Marchão, 2011), os quais defendem que só pode haver supervisão na Avaliação de Desempenho Docente se esta for equacionada numa perspetiva formativa.

“Em qualquer processo de formação, e sempre que entra em jogo a Supervisão, a avaliação constitui-se como uma componente incontornável. Na verdade, quer o supervisor, quer o orientador das práticas pedagógicas pretendem avaliar os desempenhos e as atitudes dos formandos, não só para lhes fornecerem o “feedback” indispensável à boa continuação dos trabalhos, mas também para refletirem sobre o caminho percorrido e decidirem sobre os caminhos a seguir...” (Trindade, 2007, p. 130).

De acordo com Nolan e Hoover (2005), as finalidades da supervisão e da avaliação são distintas. A supervisão implica a promoção do desenvolvimento profissional do professor, centrando-se na ação e no desempenho profissional enquanto a avaliação visa criar juízos sobre a competência do professor, com a finalidade de certificação, mas com impacto na progressão na carreira. Segundo Moreira (2009) a avaliação tem como propósito regular e melhorar as práticas pedagógicas e profissionais dos professores, mas para a avaliação docente passar a ser formativa e com carácter desenvolvimentista é necessária uma mudança na cultura das escolas.

Na perspetiva das autoras Vieira e Moreira (2011) “a avaliação e a supervisão deverão construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação, sabendo-se, contudo que as duas lógicas coexistem de forma conflitual, gerando dilemas e paradoxos com os quais é necessário aprender a lidar” (p. 9).

Nesta ótica, a supervisão no contexto da avaliação de desempenho docente terá como função “identificar os constrangimentos a uma educação transformadora, bem como os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los” (p. 13) utilizando esta forma como estratégia para superar fatores que impedem a implementação da supervisão.

Habitualmente as pessoas que realizam as tarefas de avaliação e de supervisão, são pessoas distintas. De acordo com Marchão (2011) quando os avaliadores têm de supervisionar e avaliar

ao mesmo tempo, estamos a pedir-lhes que conjuguem duas funções dificilmente compatíveis. Na perspetiva de Moreira (2009) “a legislação (portuguesa) atribui à mesma pessoa funções (quase) irreconciliáveis” (p. 253). Por outro lado, a avaliação de desempenho deve ter como objetivo a melhoria da atividade profissional, focando a qualidade do ensino e das aprendizagens associando-se a processos de desenvolvimento profissional com carácter eminentemente formativo e promotor de competências e conhecimento profissional (Marchão, 2011), e neste contexto, o mesmo autor, refere que para o supervisor exercer as suas funções, deve possuir e adotar princípios éticos durante o processo, tais como a transparência e a objetividade e desenvolver a confiança mútua. Para além disso, indica que é fundamental o supervisor possuir conhecimentos na área da supervisão, da observação e da didática, realçando certas características: a empatia, o positivismo e a paciência.

Partindo da conceção de que a avaliação possui as funções de regulação, melhoria e/ou desenvolvimento, os processos de avaliação e de supervisão entrecruzam-se e o feedback assume ênfase, na medida em que promove a reflexão e a autorregulação da prática docente é desenvolvida. De acordo com Martins et al (2010) a avaliação é um processo que sustenta a supervisão e vice-versa devido à partilha de métodos, instrumentos e intervenientes. Por cada momento e em cada passo, a supervisão intercepta a avaliação de forma a recolher dados, julgar e tomar decisões. Também refere que a interceção ocorre quando se efetua a avaliação diagnóstica (no início do processo), a avaliação formativa (apoando a criação, o desenvolvimento e avaliação de planos de intervenção) e a avaliação sumativa (no final do processo). Portanto, Martins et al (2010) constataram que existe a necessidade de recorrer a múltiplas fontes de dados para recolher evidências do desempenho docente, quando se assume uma relação de interdependência entre a supervisão e a avaliação, sendo, neste contexto, necessária uma cultura de colaboração entre os intervenientes do processo.

Em síntese, a supervisão e a avaliação, podem ser processos construtores de motivação por implicarem colaboração e reflexão, apresentando assim uma natureza transformadora e uma orientação emancipatória, tal como referem Vieira e Moreira (2011). Na ótica de Monteiro (2009), e ainda relativamente à função avaliativa, o supervisor deverá:

ter a capacidade de, por um lado orientar, apoiar, estimular os professores face à sua prática pedagógica e envolvência no meio escolar e de saber gerir as relações humanas sob a base de uma relação democrática, igualitária e simétrica e por outro lado, fazê-lo sob o pendor dos princípios da justiça, fidelidade, imparcialidade e eficiência que devem subjazer ao processo avaliativo da competência profissional. (p. 3580)

Equacionar a Avaliação de Desempenho Docente numa perspetiva formativa requer o desenvolvimento de processos supervisivos, sejam estes desenvolvidos por pares ou por profissionais investidos de um estatuto próprio e diferenciado em relação ao professor que vão avaliar. Esta dimensão avaliativa da supervisão requer ainda a criação de ambientes de aprendizagem colaborativa. Esta visão é defendida por Alarcão e Tavares (2007) que consideram a dimensão avaliativa da supervisão como sendo uma peça fundamental no processo de supervisão, uma vez que a criação de um clima de trabalho positivo e de confiança entre os intervenientes vai encorajar a prática reflexiva e potenciar a mudança nas práticas com efeitos no desenvolvimento profissional do professor. Segundo Alarcão e Tavares (2003), a supervisão tem como objetivo “o desenvolvimento profissional do professor” (p. 16) com base na orientação profissional e numa mútua colaboração, diálogo constante e ajuda entre todos os envolvidos no processo. Assim, a supervisão, poderá ser vista como “um instrumento de formação, inovação e mudança” (Marchão, 2011, p.1) e um meio de promoção e incentivo ao desenvolvimento e ao crescimento profissional dos professores.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Neste capítulo propomo-nos desenhar um mapa de procedimentos levados a cabo com a finalidade de atingir os objetivos atrás enunciados, garantindo a transparência e fundamentação das opções metodológicas. Num primeiro momento procuramos deixar alguns contributos para a delimitação daquilo que é a metodologia qualitativa, elucidando as suas potencialidades e limitações. Posteriormente, passamos a descrever de modo mais concreto as opções metodológicas tomadas para este trabalho nomeadamente no que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados e aos procedimentos de tratamento de dados.

4.1. Descrição do estudo

As técnicas de recolha de dados e os métodos de análise dos dados são geralmente complementares e devem ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho, pelo que se torna importante, da parte do investigador, ter uma visão global do seu trabalho (Quivy & Campenhoudt, 2008). Neste sentido optou-se por um estudo qualitativo, pela análise documental, para a recolha de dados e, pela análise de conteúdo, para o tratamento dos mesmos.

Qualquer que seja o tipo de abordagem adotada, somos sempre confrontados com o problema das suas limitações na representação de todo o universo relativamente ao fenómeno investigado. Algumas dessas limitações são inerentes aos próprios métodos de pesquisa, sejam eles quantitativos ou qualitativos. Neste ponto, entendemos como Minayo e Sanches (1993), que as metodologias não são boas ou más em si mesmas, antes são mais ou menos adequadas à resolução de certos problemas, à prossecução de determinados objetivos e à realidade que nos propomos conhecer. Deste modo, a escolha metodológica não deve ser um ponto de partida, mas sim uma construção a que chegamos pela análise da realidade que pretendemos conhecer e

dos objetivos a que nos propomos, que neste caso nos remetem para a Análise Documental logo, para um estudo de natureza qualitativa.

4.1.1. Metodologia Qualitativa

Duas características essenciais nos permitem distinguir o conhecimento científico de outras formas de conhecimento: o primado da teoria, por um lado, e a existência de um método consciente, esclarecido e continuamente sujeito a revisão crítica, por outro. Estas duas características permitem afirmar que, em ciência, nada nos é “dado”, mas sim “construído”, o que atribui ao saber um caráter conjectural e temporário, provisório, e suscetível de ser refutado (Popper, 1989), o que nos leva a aceitar que em ciência (sobretudo nas ciências sociais) tudo é discutível, ou nas palavras de Demo (1995),

não há teoria final, prova cabal, prática intocável, dado evidente. Isto é uma característica, não uma fraqueza, o que funda, ademais, à necessidade inacabável da pesquisa, seja porque nunca esgotamos a realidade, seja porque as maneiras como a tratamos podem ser questionadas. (p. 11)

A “marca do verdadeiro conhecimento científico” reside na capacidade de colocar problemas, de questionar – “toda a ação de pesquisar se traduz no ato de perguntar” (Ferreira, 2003, p. 165), de colocar problemas e construir respostas provisórias (Bachelard, 1984). Neste sentido, a produção do conhecimento científico é construída e orientada por um conjunto de relações que os investigadores conseguem estabelecer entre as coisas, construindo, assim, a partir de todo um conjunto de conceitos e de relações, os objetos “científicos” que estudam (Canário, 2005). Na construção destes objetos, a investigação em geral e a das ciências sociais em particular – tem sido marcada por uma dicotomia metodológica: qualitativo versus quantitativo. Não é objetivo nosso, neste ponto, falar das diferenças entre estas duas metodologias, mas, centrando-nos na metodologia escolhida – qualitativa -, explicarmos as razões da nossa escolha.

A investigação qualitativa é já um campo de investigação de direito próprio, que atravessa disciplinas, campos de estudo e temas, que desde o início do século passado tem sofrido inúmeras transformações no campo epistemológico e metodológico. O termo qualitativo implica

uma ênfase nas qualidades das entidades e nos processos e significados; um estudo qualitativo valoriza a qualidade socialmente construída da realidade, num quadro construtivista, a relação íntima entre investigador e objeto de estudo e os constrangimentos situacionais que enformam a investigação (Denzin & Lincoln, 2000). Janesick (2000) sintetiza as características fundamentais da investigação qualitativa, dizendo que esta requer que o investigador seja o instrumento de investigação e construa uma narrativa que englobe as várias histórias dos participantes. Já Serapioni (2000) destaca como características dos métodos qualitativos a análise do comportamento humano do ponto de vista do ator, a observação naturalista (não controlada), a subjetividade (perspetiva de *insider*), a orientação para a descoberta e para o processo, o seu carácter exploratório, descritivo e indutivo, e a sua não *generalizabilidade*.

Podemos assim descrever os pressupostos que norteiam o paradigma qualitativo ou fenomenológico de investigação: **1) Complexidade** – a realidade social, incluindo as suas manifestações culturais, representa algo profundamente complexo e que não pode ser reduzido a um conjunto de variáveis. **2) Subjetividade** – os investigadores estão sempre situados numa dada realidade e trazem consigo as suas subjetividades e valores. Nesse sentido, a subjetividade, em vez de ser pura e simplesmente suprimida, deve ser assumida e negociada. **3) Contextualidade** – a realidade constrói-se a partir de múltiplos fatores e a compreensão de um fenómeno, manifestação cultural ou instituição envolve sempre, por definição, a compreensão de determinados contextos. **4) Interpretação e Significado** – a mesma atividade pode ser interpretada de formas radicalmente diferentes pelos diferentes participantes, tendo em conta as relações que estes estabelecem com os fenómenos em estudo. Assim, a interpretação e o significado são a verdadeira essência da investigação qualitativa. **5) Metas da Investigação** – as explicações que envolvem causalidade, controle e predição, são impossíveis. O objetivo é antes a capacidade de compreensão (*verstehen*) interpretativa, a qual “envolve a capacidade de empatizar, de recriar a experiência dos outros em nós próprios” (Bresler, 2000, p. 13). **6) Aplicabilidade** – a compreensão aprofundada de um dado contexto pode facilitar a compreensão de outros contextos, não através do princípio da generalização, mas sim do princípio da transferência. (Seabra, Mota & Castro, 2009, pp. 57-58).

Deste modo, e parafraseando Eisner (1996 in Seabra, Mota & Castro, 2009), a investigação qualitativa, afastando-se de uma linguagem propositadamente neutra e asséptica, permite atingir uma compreensão empática das experiências de outros, fornece, mais do que abstrações, marcas da situação empírica, tal como foi registada, decorre no espaço da interpretação e do debate e aumenta a variedade das questões que podem ser colocadas. O autor alerta, no entanto, para perigos da investigação qualitativa, que dizem respeito à imprecisão dos dados – imprecisão essa que só pode ser combatida através de uma referenciação permanente dos discursos em bruto. O uso de uma metodologia qualitativa pressupõe uma análise em profundidade, de significados, conhecimentos e atributos de qualidade dos fenómenos estudados, mais do que a obtenção de resultados de medida. “Os dados são enquadrados e interpretados em contextos holísticos de situações, acontecimentos de vida ou experiências vividas, particularmente significativos para as pessoas implicadas” (Fidalgo, 2003, p. 178). O investigador qualitativo estuda os fenómenos no seu contexto natural, procurando interpretar esses fenómenos, em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem. Requer assim a recolha de materiais que descrevem momentos da vida dos indivíduos – descrições ricas do mundo social – que são interpretados na tentativa de aumentar a compreensão sobre o alvo de estudo (Denzin & Lincoln, 2000). Deste modo, a opção metodológica por um estudo qualitativo é enquadrada por um interesse na complexidade, descrição e compreensão de um processo, mais do que nos seus resultados ou produtos. A metodologia qualitativa permite aceder à complexidade e diversidade da realidade em estudo, de forma contextualizada e enriquecida pelos significados que lhe são atribuídos pelos participantes (Marques, 2005), o que lhe confere uma elevada validade interna, já que focalizam as especificidades dos grupos sociais estudados (Minayo & Sanches, 1993).

Ainda que permita a compreensão de realidades e vivências complexas e subjetivas, recolhendo dados ricos e descritivos, com pouca redução na fase de recolha de dados, as metodologias qualitativas sofrem também limitações inegáveis. Desde logo, a impossibilidade de generalização dos resultados – não é possível transpor diretamente os dados de uma realidade para outra, podendo apenas traçar-se analogias e procurar-se padrões e temas comuns (Marques, 2005); um estudo qualitativo não pode ter pretensões a generalizar, a partir da análise aprofundada de alguns casos, para toda a população. Alguns autores propõem, no entanto, que

se possa falar de generalização nos estudos quantitativos, ressalvando que se trata de uma generalização conceptual ou analítica; os dados obtidos permitem ao investigador teorizar sobre o processo que é alvo de estudo, não pretendendo aferir sobre a frequência desse processo na sociedade (Castro & Bronfman, 1997, in Serapioni, 2000). A imprecisão dos dados, que pela sua subjetividade exigem do investigador uma postura de permanente referenciação aos dados brutos, aproximando-se o mais possível dos discursos e realidades dos sujeitos em estudo sendo ele mesmo, um instrumento de análise fiel, que não deturpe a realidade no sentido dos seus interesses. Acresce, ainda, que a preocupação com a complexidade e a profundidade se opõem à extensão: os estudos qualitativos lidam frequentemente com casos isolados ou pequenas amostras, dada a necessidade de contextualização e a própria natureza dos instrumentos de recolha e análise de dados utilizados. Por fim, os estudos qualitativos sofrem ainda, em alguns sectores da investigação, de dificuldades de legitimação e aceitação; a fiabilidade dos resultados de investigação qualitativa é questionada por muitos defensores do paradigma quantitativo (Serapioni, 2000). No entanto, atualmente, a investigação qualitativa é uma tendência da investigação no âmbito da educação, e é reconhecida como um tipo essencial de investigação neste campo.

4.1.2. Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha de dados foi feita com base numa grelha de análise documental aplicada a um corpus de documentos estruturantes dos dois Agrupamentos de Escolas em estudo (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Relatório de Autoavaliação, Contrato de Autonomia e Plano de Ação Estratégico). Trata-se de uma grelha dividida em três grandes blocos que pretendem integrar as perspetivas ou modelos de supervisão, as estratégias formativas na área da supervisão e as práticas supervisivas (Anexo I).

4.1.2.1. Análise Documental

A análise documental, denominada por Afonso (2005) de pesquisa arquivista, apresenta-se como uma das modalidades de recolha de dados que consiste “na utilização de informação

existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões da avaliação” (Afonso, 2005, p.88). De acordo com Afonso (2005), uma das vantagens desta técnica prende-se com o facto dos dados serem obtidos por processos que não envolvem a recolha direta, a partir dos sujeitos investigados, evitando assim eventuais problemas causados ou relacionados com alteração do comportamento ou outros motivados pela presença do investigador (Serrano, 2013).

A análise documental implica, para a sua exploração, o recurso à análise de conteúdo e identifica informações factuais que têm a sua origem em documentos produzidos pela escola ou sobre ela sem a finalidade específica de servirem de investigação.

Devido ao seu valor global e ao papel que desempenham na vida da escola seleccionámos os seguintes documentos estruturantes: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Relatório de Autoavaliação, o Contrato de Autonomia e o Plano de Ação Estratégico. A consulta dos documentos foi feita a partir da página web de cada uma das escolas, no entanto, a sua colaboração com o Observatório Virtual de Supervisão e Autoavaliação de Escolas (OVSpA), enquadra a presente análise.

A utilização da análise documental possibilita conhecer a tomada de posição de atores que têm envolvimento com a escola, “os dados recolhidos desta maneira evitam problemas de qualidade resultantes de as pessoas saberem que estão a ser estudadas, em consequência do que, muitas vezes, mudam o seu comportamento” (Lee, 2003, citado por Afonso, 2005, pp., 88-89).

A análise documental é um “procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” (Sousa, 2009, p.88). Será importante referir que ao proceder-se à recolha e análise de dados já se está a proceder a uma pré-análise, que implicou uma seleção de documentos em função das finalidades do estudo, preterindo outros.

A análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, aconselha-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. A análise documental deve extrair um reflexo objetivo da fonte

original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos (Moreira, 2005). A análise documental, denominada por Afonso (2005) de pesquisa arquivista, apresenta-se como uma das modalidades de recolha de dados que consiste “na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões da avaliação” (idem, p. 88). Algumas vantagens da análise documental consistem no baixo custo e na estabilidade das informações por serem “fontes fixas” de dados, e no fato de ser uma técnica que não altera o ambiente ou os sujeitos, (idem, ibidem). Quanto às limitações, destacam-se a falta da vivência do fenómeno para melhor representá-lo, a falta de objetividade e a validade questionável que consiste numa crítica da corrente positivista (Oliveira, 2007).

4.1.3. Técnicas de Análise de Dados

Não sendo possível analisar toda a informação recolhida, o investigador terá de seleccionar aquela que tem maior importância e que seja mais relevante para dar resposta às questões de investigação. Independentemente da abordagem escolhida, qualitativa, quantitativa ou mista, a análise dos dados recolhidos é uma etapa fundamental no processo de investigação. A análise de dados é o processo pelo qual os dados em bruto dão origem a interpretações baseadas em evidências. Esta análise engloba processos de classificação, combinação e comparação de material analisado para extrair o seu significado e implicações, revelar padrões ou unificar as descrições de acontecimentos numa narrativa consistente (Rubin & Rubin, 2005). Juntamente com a análise estatística, a análise de conteúdo é a técnica mais utilizada no âmbito das ciências sociais, podendo esta incidir sobre diferentes discursos (Pacheco, 2006).

4.1.3.1. Análise de Conteúdo

Bardin (1991) define a Análise de Conteúdo como um conjunto diversificado de instrumentos metodológicos, que se aplicam a discursos, cujo fator comum é a inferência e o raciocínio dedutivo. Esta metodologia requer do autor uma tarefa de desocultação e procura do “não-dito”,

através de um esforço de interpretação entre a objetividade e a subjetividade. O método de Análise de Conteúdo varia grandemente em função do discurso ao qual se aplica, o que leva Bardin (1991) a dizer que “não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base...” (p. 30). Assim, mais do que um instrumento, a análise de conteúdo é um conjunto de ferramentas e de técnicas de análise de comunicações.

A análise de conteúdo é uma técnica; utiliza o procedimento normal da investigação – o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido; tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que foi narrado; tem uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do investigador face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência. Berelson (1952), definiu análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação.” (p. 269).

A escolha da técnica mais adequada para analisar o material recolhido depende dos objetivos e do estatuto da pesquisa, bem como do posicionamento teórico e epistemológico do investigador. Bardin define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (2011, p. 47) e Quivy e Campenhoudt (1998, p.227) consideram que a análise de conteúdo “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade”. Os autores acrescentam ainda que: “O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, [permitindo] satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (2008, p. 227). Nas palavras de Sousa (2009): “Analisar o que contém, para lá do que se vê!” (p. 265)

A análise de conteúdo constitui “... um trabalho de questionamento do material em análise” (Rodrigues, 1999, p. 181) de modo a podermos extrair informação pertinente em relação aos

objetivos delineados. Neste trabalho os dados são de natureza qualitativa, sendo as palavras as unidades de informação básica em que assenta a nossa investigação. Os documentos estruturantes das escolas analisadas, enquanto fontes de informação, são dados em si mesmos algo insuficientes para poderem evidenciar conclusões de um estudo. Por isso, precisam primeiramente de ser analisados, organizados e estruturados, de modo a podermos refletir sobre a sua importância e relevância para a investigação em curso, mas, também de modo a podermos construir significados que estejam diretamente relacionados com os objetivos do nosso trabalho (Gómez et al., 1999). A escolha da técnica mais adequada para analisar o material recolhido depende em grande parte dos objetivos e do estatuto da pesquisa, e também do posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador. (Guerra, 2006). Ou seja, o tratamento do conteúdo varia de modo considerável de pesquisa para pesquisa e de investigador para investigador (idem). Segundo Bardin (1979), os vários tipos de análise de conteúdo podem agrupar-se em: Categorical, Avaliação, Enunciação e Expressão. No nosso caso optámos pela Análise Categorical, uma análise temática, que constitui sempre a primeira fase da análise de conteúdo e que é, geralmente, descritiva. Para Poirier e Valladon (1983) categoria é “uma rubrica significativa ou uma classe que junta, sob uma noção geral, elementos do discurso” (p. 216). Esta divisão da informação em unidades pode ser feita de acordo com diversos critérios, sendo que o mais comum é considerar estas unidades em função do tema que vai ser abordado no estudo. Esta tarefa, de redução de dados, selecionando e simplificando-os, faz com que se tornem mais compreensíveis, mais “manejáveis” (Gómez et al., 1999, p. 205), de modo a que possam fazer mais sentido e fazer uma melhor inferência. A separação de dados em unidades mais simples e relevantes é o sentido e o objetivo essencial da análise de dados (Tesch, 1990). A identificação e classificação das unidades consiste em examiná-las de modo a encontrar nelas determinadas componentes temáticas que nos permitam classificá-las numa determinada categoria de conteúdo. Deste modo, a categorização torna possível classificar conceptualmente as unidades que abordam o mesmo tópico (Flores, 1994). Categorizar é, assim, um instrumento de organização (idem).

4.2. Questões de Natureza Ética

As questões relativas à ética em investigação assumem uma importância crucial. A palavra “ética” é originada do grego *Ethos* (modo de ser) através do latim *mos* (costumes) de onde tem origem a palavra “moral”. No entanto, apesar de ética e moral serem expressões sinónimas, salienta-se que estas não devem ser confundidas, visto que a moral é normativa e a ética é a teoria que procura explicar e justificar os costumes de uma determinada sociedade.

Vásquez (1998) aponta que a Ética é teórica e reflexiva, enquanto a Moral é eminentemente prática. Uma completa a outra, havendo um Inter-relacionamento entre ambas, pois na ação humana, o conhecer e o agir são indissociáveis. A ética é a parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, disciplinam ou orientam o comportamento humano, refletindo a essência das normas e valores. O principal objetivo é criar um juízo de apreciação que distinga o bem e o mal, o comportamento correto e o incorreto (Lisboa et al., 1997).

Em qualquer trabalho de investigação no campo das ciências sociais e humanas, as preocupações de natureza ética devem ser consideradas cuidadosamente, uma vez que tem como objeto o comportamento de seres humanos “pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afetar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam” (Tuckman, 2000, p. 19). Efetuar uma pesquisa deve revestir-se de todos os cuidados que envolvam as relações humanas. Deve atender-se “aos direitos dos entrevistados, ao respeito e bem-estar dos participantes, à preservação da identidade das pessoas envolvidas, aos usos e abusos das informações e citações de outros autores, à fidedignidade das informações, às implicações sociais e políticas da pesquisa” (Fiorentini & Lorenzato, 2009, p. 196).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) duas questões dominam o panorama recente no que concerne à ética em investigação: os sujeitos devem ser informados corretamente sobre o estudo e devem manifestar o seu consentimento e a proteção dos sujeitos de modo a não sofrerem qualquer espécie de prejuízo. Deste modo, e tendo em linha de conta as diretrizes éticas e a preocupação pelo bem-estar e proteção dos participantes, todos os participantes do estudo deverão ver garantido o seu anonimato, sendo identificados por códigos e sendo omitidos quaisquer informações que possam facilitar a sua identificação.

Vários são os autores como Bogdan e Biklen (1994), Coutinho (2011), Flores (2004), Moreira (2004), Tuckman (2005), entre outros, que enfatizam a ideia de que, no decorrer de uma investigação se deve levar em conta um conjunto de aspetos de natureza ética, não só na conceção e desenvolvimento de um projeto de investigação, como também na implementação e divulgação dos resultados.

A realização de uma qualquer investigação implica por parte do investigador o cumprimento de princípios éticos, normalmente aceites pela comunidade de investigadores em Ciências Sociais, e que o obrigam a:

- i)** respeitar e garantir os direitos de todos os que participam voluntariamente no trabalho de investigação;
- ii)** informar os participantes sobre todos os aspetos da investigação sobre os quais possam vir a ser postas questões;
- iii)** manter total e completa honestidade nas relações que se criam com os participantes.
- iv)** aceitar a decisão dos indivíduos de não colaborar na investigação ou de desistir no seu decurso;
- v)** antes de iniciar a investigação estabelecer um acordo com os participantes para que fiquem explícitas conjuntamente as responsabilidades do investigador e a deles próprios;
- vi)** proteger os participantes de quaisquer danos ou prejuízos físicos, morais e profissionais no decurso da investigação ou causados pelos resultados que venham a ser obtidos;
- vii)** informar os participantes dos resultados da investigação e do mesmo modo, esclarecer quaisquer dúvidas que estes possam vir a levantar aos participantes;
- viii)** garantir a confidencialidade da informação obtida, salvo se os participantes não se opuserem a tal e solicitarem eles próprios;
- ix)** solicitar autorização das instituições a que pertencem os participantes para estes colaborarem no estudo (Carmo & Ferreira, 1998, p. 265)

Por sua vez, na visão de Lima (2006) as questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação. Fases essas que vão desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adotados, à redação do relatório e à própria publicação dos resultados.

Concretamente neste trabalho, embora os documentos analisados sejam públicos, na medida em que se encontram acessíveis a partir das páginas web das escolas, tivemos o cuidado de garantir o anonimato destas organizações. Assim, sempre que aparecia qualquer elemento de identificação, ele foi omitido. Cada uma das organizações escolares em análise é identificada pelas iniciais que definem a sua tipologia – “AG” Agrupamento de Escolas e “ES” Escola Secundária.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Numa perspetiva de complementaridade entre teoria e a prática, é nossa intenção neste capítulo apresentar os dados recolhidos, discuti-los e interpretá-los à luz dos pressupostos teóricos que enunciámos na primeira parte deste trabalho.

Numa fase inicial do trabalho de campo e tendo em conta os objetivos procedemos à escolha dos documentos oficiais sobre os quais iam incidir a nossa análise, “corpus de análise” (Vala, 1986), ou seja, selecionámos de entre os documentos disponíveis, nas páginas Web das escolas em estudo, aqueles que viriam a constituir a fonte de informação a tratar, tendo em conta as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 1977) e depois procedemos à recolha dos mesmos que constavam nas páginas web da escola e agrupamento em causa.

Depois de selecionados os documentos estruturantes sobre os quais iria incidir a nossa análise procedemos à sua leitura. Inicialmente fizemos uma leitura mais “flutuante” dos documentos (Bardin, 1997) cujo objetivo era, apenas, dar-nos uma visão global da informação que continham. Num segundo momento foi feita uma leitura mais atenta, com o objetivo de retirar “o máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2009, p. 262), sublinhando a informação que considerávamos ser relevante para o nosso estudo.

Posteriormente, com a ajuda de uma Grelha de Análise Documental e, tendo em conta os nossos objetivos bem como o quadro teórico de referência, iniciámos a recolha de informação presente nos documentos originais. A Grelha Documental foi aplicada a todos os documentos selecionados e para cada uma das escolas em estudo.

A sua aplicação foi feita do seguinte modo: depois de uma leitura atenta dos documentos e de termos sublinhado toda a informação que considerámos relevante começámos por separá-la e organizá-la de acordo com as três categorias que compõem a Grelha Documental: **(i)** Perspetivas

sobre supervisão pedagógica; **(ii)** Formação de professores no domínio da supervisão pedagógica; **(iii)** Práticas de supervisão pedagógica;

Seguidamente criámos diversas tabelas (Anexo II), uma para cada documento estruturante (tanto para o “AG” como para a “ES”) onde colocámos toda a informação recolhida, de acordo com a Grelha de Análise Documental. Nas tabelas tivemos o cuidado de referenciar as páginas das unidades de texto recolhidas para que assim fosse mais fácil situá-las nos documentos originais.

É importante realçar a dificuldade que existiu na elaboração destas tabelas. Por um lado, porque é necessária fazer uma triagem exaustiva da informação que é ou não pertinente para o nosso estudo - tarefa esta demorada, em parte pela minha inexperiência, mas também porque nos víamos confrontados com a ausência de informação relevante e específica para a nossa investigação. Esta tarefa levou a que tivesse de ler e reler, por diversas vezes, os documentos e as tabelas de modo a não colocar informações irrelevantes por um lado, e a perder outras que fossem essenciais.

Após a recolha e organização da informação em função dos nossos objetivos procedemos à sua seleção e ao seu tratamento através da Análise de Conteúdo, uma vez que “o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação para consulta e armazenagem” (Bardin, 1995, p. 46), enquanto o da análise de conteúdo é a de “manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (idem);

Importa lembrar que a análise dos dados constantes nos documentos estruturantes foi delineada de modo a responder aos seguintes objetivos:

- 1) Evidenciar nos documentos internos da escola e do agrupamento em análise, as referências a perspetivas sobre supervisão.
- 2) Evidenciar nos documentos internos da escola e do agrupamento em análise, as referências a ações e perfis de formação em supervisão.
- 3) Evidenciar nos documentos internos da escola e do agrupamento em análise, as referências a práticas de supervisão.

No presente caso, e posteriormente à recolha dos dados, a análise consistiu em extrair das tabelas feitas anteriormente os conceitos/palavras que fossem representativos das ideias importantes para os objetivos de investigação. Depois da sua seleção foram organizadas em três tabelas distintas. A primeira tabela (Tabela III) refere-se ao item **“Perspetivas sobre supervisão pedagógica”**, a segunda tabela (Tabela IV) diz respeito ao item **“Formação de professores no domínio da supervisão pedagógica”** e a terceira (Tabela V) **“Práticas de supervisão pedagógica”**. Para cada uma das tabelas é feita a compilação da informação previamente selecionada relativamente à escola e agrupamento em estudo.

Ao longo da discussão dos resultados tentaremos responder aos objetivos a que nos propusemos na introdução à presente dissertação, com base na articulação entre os resultados encontrados e os referenciais teóricos analisados.

5.1. Perspetivas em Supervisão

Pretendemos aqui apresentar e discutir os dados relativos ao **primeiro objetivo**: Evidenciar nos documentos internos da escola e do agrupamento em análise, as referências a perspetivas sobre supervisão.

Uma primeira análise permitiu recolher um conjunto de unidades de texto (apresentadas, como já referi, no Anexo II). Posteriormente, numa segunda fase, foi realizada uma análise mais fina de onde resultou o quadro seguinte (Quadro III) onde apresentamos as unidades de texto que diretamente se relacionam com este primeiro objetivo.

Quadro III – Perspetivas sobre Supervisão

Escola/Agrupamento em Análise		
Categoria (eixo orientador) em análise	<u>Escola Secundária (ES)</u>	<u>Agrupamento de Escolas (AG)</u>
Perspetivas sobre Supervisão Pedagógica	<ul style="list-style-type: none">• (cabe ao Diretor): “aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente (...)”; “intervir (...) no processo avaliação de desempenho do pessoal docente; (...)” (Regulamento Interno, Pág. 18)• “O conselho pedagógico é o órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa da escola (...)” (Regulamento Interno, Pág. 23)	<ul style="list-style-type: none">• Ao Conselho Geral do agrupamento compete: “Participar, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do diretor”; (Regulamento Interno, Pág. 3)• Compete ao Diretor: “Aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente (...)”; “(...) avaliação do desempenho do pessoal docente (...)”; (Regulamento Interno, Pág. 6 e 7)

	<ul style="list-style-type: none">• Ao conselho pedagógico compete: “elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente”; “participar (...) no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente; (Regulamento Interno, Pág. 24)• “As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica colaboram (...) no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.” e “visam: (...) a avaliação de desempenho do pessoal docente”. (Regulamento Interno, Pág. 26)• “Os departamentos curriculares asseguram a articulação e (...) a cooperação entre os docentes (...)”. (Regulamento Interno, Pág. 26 a 27)• “Ao departamento curricular compete: identificar as necessidades de formação do pessoal docente”; “(...) colaborar com o coordenador do departamento no processo de avaliação de desempenho dos docentes (...)”; (Regulamento Interno, Pág.27)	<ul style="list-style-type: none">• “O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica (...) nos domínios de (...) e da formação inicial e contínua do pessoal docente.” (Regulamento Interno, Pág. 13)• Ao Conselho Pedagógico compete: “Elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente”; “Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no agrupamento (...) vocacionados para a formação e a investigação”; “Participar, (...), no processo de avaliação do desempenho docente”. (Regulamento Interno, Pág. 13)• Ao coordenador do estabelecimento de educação ou de ensino compete: “Coordenar o trabalho do pessoal docente (...)”. (Regulamento Interno, Pág.15)• “A organização pedagógica concretiza-se através de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica”. Estas estruturas asseguram: “a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares”; promovem “o trabalho colaborativo”; e realizam “a avaliação de desempenho do pessoal docente.” (Regulamento Interno, Pág.16)
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none">• “O coordenador de departamento curricular deve ser um docente do quadro da escola detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente (...)”; ou com “(...) experiência profissional de pelo menos um ano de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na formação ou na formação em serviço de docentes;” ou “docentes com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa (...)”. (Regulamento Interno, Pág. 28)• As Competências do coordenador de departamento são: “assegurar a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento”; “promover a articulação com outras estruturas de orientação e supervisão pedagógica (...)”; “incentivar a realização de atividades de investigação, reflexão e/ou estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas”; “cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia e gestão da escola”; “colaborar com o	<ul style="list-style-type: none">• “A constituição das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa: (...) A avaliação de desempenho do pessoal docente”. (Regulamento Interno, Pág.17)• Ao departamento curricular compete: “Identificar as necessidades de formação dos docentes do agrupamento e colaborar com o Conselho Pedagógico na elaboração e execução do respetivo plano de formação”; “Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto”; (Regulamento Interno, 18)• Ao coordenador compete: “Coordenar o Departamento Curricular e elaborar propostas que ajudem à concretização das respetivas competências”; “Exercer as funções previstas no âmbito da avaliação do desempenho docente”; “Acompanhar a integração de novos docentes”; “Identificar as necessidades de formação dos docentes”. (Regulamento Interno, 20)• Coordenação de Ciclo: “Os professores reunidos nestas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica procuram, (...), identificar boas práticas, (...) e trabalho colaborativo entre os professores (...)”. (Regulamento Interno, 26)
--	--	--

	<p>coordenador de área disciplinar na aplicação de medidas que visem a melhoria das práticas educativas”; “propor ao conselho pedagógico o plano de formação dos professores do departamento”; “(...) estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua”; (Regulamento Interno, Pág.29)</p> <ul style="list-style-type: none"> • São competências específicas do coordenador de área disciplinar: “(...) a coordenação pedagógica dos docentes do grupo disciplinar”; “coordenar a planificação das atividades pedagógicas (...)”; “monitorizar a prática letiva dos docentes (...)”; “promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo”; “colaborar com o coordenador do departamento (...)”; “formação contínua dos docentes (...)”; “acolher e integrar os novos docentes, (...)”. (Regulamento Interno, Pág. 31 a 32) • “Constam dos horários dos professores do mesmo grupo disciplinar 50 minutos semanais comuns com o objetivo de promover a troca de experiências (...)”. (Regulamento Interno, Pág. 32) <p>Competências do conselho de turma: “desenvolver iniciativas no âmbito da</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aos Conselhos de Diretores de Turma compete: “Apresentar propostas de realização de ações de formação contínua que melhorem o desempenho de funções e estimulem o trabalho colaborativo”. (Regulamento Interno, Pág. 27) • “Ter acesso à formação e informação para o exercício da função educativa (...)”. (Regulamento Interno, Pág.63) • Deveres profissionais dos docentes: “(...) participando em ações de formação profissional”; (Regulamento Interno, Pág.64) • “A Equipa de Autoavaliação (...)”. (Regulamento Interno, Pág.93) • “A avaliação do desempenho do pessoal docente (ADD) (...)”. (Regulamento Interno, Pág.107) • “A avaliação de desempenho do pessoal docente rege-se pelo Estatuto da Carreira Docente (...)”. (Regulamento Interno, Pág.107) • “A avaliação de desempenho docente (...)”. (Regulamento Interno, Pág.108) • “A ADD incide sobre (...) Formação contínua e desenvolvimento profissional”. (Regulamento Interno, Pág.108)
--	---	---

	<p>turma, nomeadamente através da apresentação, planificação, acompanhamento e avaliação de atividades/projetos com carácter interdisciplinar; colaborar com os órgãos de administração e gestão e as estruturas de coordenação e supervisão (...); (Regulamento Interno, Pág. 34)</p> <ul style="list-style-type: none">• Compete ao coordenador dos diretores de turma: “(...) cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia e gestão da escola; propor ações de formação contínua para os diretores de turma”; “participar, (...), no processo de avaliação do desempenho dos docentes”; (Regulamento Interno, Pág. 37)• “Compete à secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico: Aplicar o sistema de avaliação do desempenho (...); conceber e publicitar o instrumento de registo e avaliação”; (Regulamento Interno, Pág. 38) <p>Compete à equipa multidisciplinar: “acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem; (Regulamento Interno, Pág. 39)</p> <ul style="list-style-type: none">• O centro de apoio à aprendizagem (CApA) (...) tem como objetivos: “apoiar a criação de recursos de	<p>Análise SWOT</p> <p>Pontos Fortes:</p> <ul style="list-style-type: none">• “A direção valoriza as lideranças intermédias, (...)”; “O trabalho de equipa, a cooperação interdepartamental e interpessoal (...)”; “(...) necessidades de formação profissional do pessoal docente (...)”. (Projeto Educativo, Pág.8) <p>METAS:</p> <ul style="list-style-type: none">• “(...) realização de trabalho colaborativo e para a dinamização de sessões de “coaching”; “Implementação de um dispositivo interno de formação nas várias áreas e setores de funcionamento do Agrupamento que melhore a eficácia do serviço prestado”. (Projeto Educativo, Pág.20)• “Criação de condições para a realização de formação que responda às necessidades do agrupamento e ao desenvolvimento profissional docente (...)”. (Projeto Educativo, Pág.21)• “Articulação do trabalho de avaliação produzido pelas secções do conselho pedagógico, de autoavaliação, de acompanhamento e avaliação da execução do presente projeto e do Plano de Ação Estratégica”. (Projeto Educativo, Pág.22)
--	---	---

	<p>aprendizagem e instrumentos de avaliação (...); “A coordenação do CApA (...); “Colaboram com o CApA os professores (...)”. (Regulamento Interno, Pág. 39 a 40)</p> <ul style="list-style-type: none">• No gabinete de mediação é (...) realizada uma reunião (...) para planificar, monitorizar e avaliar o trabalho desenvolvido. O coordenador avalia as necessidades de formação (...). (Regulamento Interno, Pág. 40)• “A coadjuvação em sala de aula deve assentar numa lógica de trabalho colaborativo entre os docentes envolvidos”. (Regulamento Interno, Pág.43)• “Cada projeto ou clube é da responsabilidade do respetivo coordenador (...)”. (Regulamento Interno, Pág.44)• “A coordenação do desporto escolar (...); “É da competência do coordenador do desporto escolar (...) coordenar e operacionalizar (...)”. (Regulamento Interno, Pág.44)• “coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e o trabalho colaborativo que conduzam	<p>Área de Melhoria 4</p> <ul style="list-style-type: none">• “Número de ações interpares, (...)”; “Número de sessões de trabalho colaborativo interpares, formais ou informais, por período.” (Plano de Melhoria, Pág.6) <p>Área de Melhoria 5</p> <ul style="list-style-type: none">• “(...) processo de autoavaliação, (...)” (Plano de Melhoria, Pág.7)• “Consolidação do trabalho da equipa de autoavaliação (...)” (Plano de Melhoria, Pág.7)
--	--	--

	<p>à melhoria das práticas”; (Regulamento Interno, Pág. 52)</p> <ul style="list-style-type: none">• “A monitorização e avaliação (...)”. (Regulamento Interno, Pág. 53)• “São direitos do psicólogo (...) receber formação contínua (...)”; (Regulamento Interno, Pág. 56)• “São deveres do psicólogo (...) participar em ações de formação (...)”; (Pág. 57)• “A escola (...) procura: valorizar o trabalho colaborativo entre docentes como fator de desenvolvimento profissional e de melhoria de práticas”; (Projeto Educativo, Pág. 2)• “Foram identificadas no relatório da IGEC (2017) as seguintes áreas fortes: processo de autoavaliação (...)”. (Projeto Educativo, Pág. 8)• “Tornar a escola num espaço de desenvolvimento pessoal e profissional”; “Reforçar uma cultura de escola de participação e de responsabilidade partilhada”. (Projeto Educativo, Pág. 9)• “(...) desenvolvimento profissional contínuo dos docentes”; (Plano Estratégico, Pág. 3)• “A avaliação da EECE está articulada com o dispositivo de	
--	---	--

	<p>autoavaliação da escola e de avaliação externa”. (Plano Estratégico, Pág. 8)</p> <ul style="list-style-type: none">• “Tornar a escola num espaço de desenvolvimento pessoal e profissional”; “Promover uma cultura de escola de participação e de responsabilidade partilhada”; “práticas colaborativas, nomeadamente através de sessões semanais de trabalho colaborativo entre docentes (...) onde se registam já práticas colaborativas espontâneas e voluntárias, embora ainda não sistemáticas”. (Projeto de Autonomia, Pág.1)• “Na reflexão (...)”; “A coadjuvação, como forma de apoio em sede de sala de aula, potenciadora do desenvolvimento das aprendizagens em tempo útil, poderá vir a ser implementada. (Projeto de Autonomia, Pág.2)	
--	--	--

Da análise dos documentos estruturantes tanto da Escola Secundária ES bem como do Agrupamento de Escolas AG foi possível evidenciar algumas referências a Perspetivas em Supervisão Pedagógica sendo que, essencialmente, essas perspetivas se centram em torno do conceito de autoavaliação e avaliação de desempenho docente com algumas referências, ainda que pontuais, ao trabalho colaborativo entre docentes e também algumas referências às necessidades de formação contínua, porém nada referem acerca da área de formação.

A Avaliação de Desempenho Docente (ADD) é hoje reconhecida como uma necessidade, mas convém, no entanto, verificar qual a verdadeira finalidade da avaliação de desempenho docente, uma vez que esta pode ser utilizada para promover o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, das escolas ou reduzir-se apenas a uma lógica de prestação de contas (Barreira & Rebelo, 2008). Sabemos que, se inserida num processo de desenvolvimento profissional, a avaliação de desempenho docente pode contribuir para reforçar a reflexão sobre as práticas, servindo de alavanca para que o docente as melhore e, portanto, se desenvolva profissionalmente, contribuindo, em simultâneo, para o desenvolvimento organizacional da escola. “O desenvolvimento profissional acontece quando as informações obtidas da avaliação dos professores os levam à necessidade de refletir na prática de acordo com as informações obtidas e assim a avaliação serve como catapulta para uma melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.” (Afonso, 2009, p. 8). Além disso, “(...) o processo de avaliação de desempenho vai constituir uma fonte, simultaneamente preciosa e abundante, de informação para a auto-avaliação da escola” (Sanches, 2008, p. 298). Daí que a maneira como os docentes e as escolas percecionam a avaliação de desempenho docente “condicionará o sentido do processo e determinará a sua influência na melhoria da ação docente e do serviço público de educação prestado na escola” (Machado & Formosinho, 2009, p. 287). Tal como é evidenciado tanto no Plano Estratégico da Escola ES como no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas AG. Portanto, garantir uma articulação adequada entre a dimensão de avaliação da escola e a dimensão de avaliação docente indicia, desde logo, uma maior possibilidade de melhoria da escola e do ensino.

No que diz respeito à ADD o conceito de supervisão pedagógica volta a ganhar destaque, na observação da atividade docente e na sua contribuição para o desenvolvimento profissional de todos os professores envolvidos e não só dos que estão em formação inicial. Os tempos atuais são marcados por mudanças. As circunstâncias do mundo vão-se alterando a um ritmo tal que rapidamente torna obsoleto o conhecimento sobre elas e imprescindível a realização de novas aprendizagens. Esta situação afeta todos os profissionais, em particular os professores, sobre quem impendem especiais responsabilidades de preparar os cidadãos para responderem às exigências do futuro e que se deparam, constantemente, com novos desafios. Assim, a formação

contínua tornou-se uma inevitabilidade, uma necessidade e um dever. “Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros de outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam de atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, durante toda a vida” (Delors, 1996, p. 139). Importa sublinhar que esta faceta da formação contínua foi referida, ao longo dos vários documentos estruturantes de ambas as escolas em análise, não sendo, no entanto, explícitas as áreas de formação.

Equacionar a avaliação do desempenho docente numa perspetiva formativa requer o desenvolvimento de processos supervisivos sejam eles desenvolvidos por pares ou por profissionais investidos de um estatuto diferenciado em relação ao professor avaliado.

Esta referência sistemática à avaliação, no Regulamento Interno, nomeadamente à avaliação do desempenho docente pode dever-se, em parte, ao facto de esta ser fundamental para efeitos de progressão de carreira no âmbito da política vigente de prestação de contas do serviço educativo. Aliás, atualmente, parece existir um consenso ao considerar-se que a melhoria da qualidade da educação está intimamente dependente da eficácia dos professores (Torrecila, 2006; Veloz, 2000). Deste modo, a avaliação centrada na prestação de contas é vista como um controlo de qualidade, feito a partir de cima, ligando-se ao conceito de responsabilidade (Simões, 2000). Podemos inferir então que a avaliação de desempenho dos professores tem como principal objetivo determinar a qualidade do docente, numa perspetiva integrada de desenvolvimento profissional. No entanto, a tutela, que é também quem deve promover a formação, parece estar mais preocupada com a prestação pública de contas e com a responsabilização, o que de acordo com Fernandes (2009) pode dificultar a concretização de uma avaliação de natureza formativa. No plano da avaliação da escola entendemos a melhoria organizacional como “uma mudança planificada e sistemática, coordenada e assumida pela escola de modo a aumentar a sua qualidade, através da modificação quer dos processos de ensino e aprendizagem, quer da organização da escola” (Murillo, 2002, p. 22).

Para Leite et al. (2006) embora “a avaliação possa, e deva ter por intenção última a construção de processos contínuos de melhoria, isto é, conter uma componente formativa” (p. 22), o facto do supervisor ser também um avaliador que, a partir da observação de aulas, recolhe informação

para a ADD, acaba por ver o seu papel de apoio ao professor desvirtualizado, no sentido em que é encarado pelos colegas como alguém que os avalia, classifica e determina o seu progresso na carreira. Este facto é visível no Regulamento Interno de ambas as escolas.

Formosinho e Machado (2010) recordam que a associação da supervisão à avaliação de desempenho compromete a sua atuação enquanto dispositivo ao serviço da melhoria das práticas. Aliás, outros estudos mostram que a tendência é que a finalidade sumativa da avaliação se sobreponha à formativa e que o processo de classificação se sobreponha ao de supervisão (Mouchão, 2011; Sousa, Leal & Cabral, 2011; Vital & Moreira, 2011). Apesar disso, a importância de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente é evidenciada no Regulamento Interno da Escola ES (pág. 28) como uma das condições essenciais às funções de Coordenador de Departamento.

Outra das perspetivas que nos aparece evidenciada nos documentos (no Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas AG, por exemplo) refere-se à autoavaliação ou avaliação interna das escolas. Sendo o processo de autoavaliação de uma organização escolar de carácter obrigatório, este exige uma reflexão sistemática e rigorosa sobre a qualidade dos projetos que são planificados e levados à prática permitindo à escola melhorar o seu desempenho e divulgar os resultados obtidos junto da comunidade. Cada organização escolar deve traçar o seu próprio caminho, escolher um modelo apropriado às suas próprias características e escolher os métodos adaptados ao contexto, de forma a captar a complexidade e diversificados para garantir o rigor, tal como é evidenciado no Regulamento Interno da Escola ES. O processo de autoavaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência e deve respeitar um conjunto de etapas que permitem à organização a compreensão da necessidade de retificação e mudança, para promover a melhoria e aperfeiçoamento da prática levada a cabo pela organização, tal como é referido no Regulamento Interno e no Plano Estratégico da Escola ES, embora nesta última escola não tenhamos tido acesso ao Relatório de Autoavaliação. As pessoas envolvidas neste processo devem ser membros da organização e a avaliação tem como objetivo essencial a aprendizagem dos alunos e a melhoria eficaz da escola. Assim, o processo de autoavaliação da escola deve desenvolver-se num clima de confiança, ter a colaboração de toda a comunidade escolar e garantir o rigor, a validade e a fiabilidade dos dados recolhidos. O clima criado nas relações

entre as pessoas e o clima geral da escola influencia o desempenho e resultados dos alunos e da própria escola. A avaliação da escola tem como finalidade reforçar a sua capacidade de planear e implementar o seu próprio processo de melhoria de forma a promover o desenvolvimento organizacional e profissional de todos os funcionários e a melhoria da aprendizagem dos alunos (Alaíz et al., 2003) sendo que, “a melhoria eficaz da escola, suportada pelos resultados de avaliação, é uma tarefa que exige planeamento, sendo necessário elaborar e implementar um plano de desenvolvimento e de ação, consoante as necessidades” (p. 114). A autoavaliação que tem vindo a ser apontada como um mecanismo capaz de provocar mudanças nas organizações, em geral, e nas escolas, em particular, tem tornado a sua implementação e generalização como uma das principais preocupações dos sistemas educativos.

Na análise dos documentos evidenciamos que todas as referências relativamente à autoavaliação acabam por ser mais voltadas mais para a organização escolar e menos para o desenvolvimento profissional docente onde se privilegia a reflexão e/ou a formação dos seus docentes, algo bastante evidenciado tanto no Projeto Educativo como no Plano de Melhoria, ambos do Agrupamento de Escolas AG. E num mundo em permanente mutação a formação contínua de professores surge como o meio de aquisição de conhecimentos e de capacidades para agir no contexto educativo, visando o seu desenvolvimento profissional e organizacional. A formação contínua apresenta oportunidades de envolvimento em processos de reflexão, de questionamento, de partilha, de colaboração, de investigação que enriquecem e valorizam individualmente quem neles participa, mas constituem simultaneamente vias para o fortalecimento e para uma participação mais ativa, motivada e consciente para o exercício da supervisão.

O Projeto Educativo é um mecanismo que facilita a verdadeira autonomia da escola, eventualmente comprometida pela criação de instrumentos que procuram controlar as práticas escolares. Na elaboração do seu Projeto Educativo, a escola/agrupamento, com a colaboração de todos os seus membros, é chamada a refletir, procurando um sentido para a escola que deseja ser. A escola deve delinear os objetivos que pretende atingir e depois avaliá-los. O Projeto Educativo é um espaço de conquista da escola e ao mesmo tempo um processo de desenvolvimento e de democratização da mesma escola que deve assentar numa autoavaliação

eficaz, podendo assim, constituir uma referência para a organização da escola, para a clarificação das intencionalidades educativas e para a articulação das participações dos diversos atores. No entanto, o que me pareceu da análise documental, foi que tanto no Regulamento Interno da Escola Secundária ES como no Agrupamento de Escolas AG as referências existentes relativamente à supervisão pedagógica se limitarem apenas ao que já é previsto pela legislação nacional, podendo levar àquilo a que alguns autores, chamam de desarticulação entre o projeto educativo e outros documentos estruturantes das escolas (regulamento interno, projeto curricular de escola/agrupamento, projeto curricular de turma...). Ou seja, verificam-se “dimensões de descoordenação, de inconsequência e de dissensão entre, por um lado, as intenções, os discursos, as decisões, os documentos e, por outro, as práticas, os resultados efetivos, a ação organizacional propriamente dita” (Costa, 2007, pp. 2 e 3). Mais à frente deixarei como pista, para futuras investigações, o confronto entre as referências relativamente à supervisão pedagógica que existam nos documentos estruturantes das escolas e as que existem nos normativos legais.

Sendo a supervisão um conceito transversal a vários domínios da atividade humana e que visa, essencialmente, a preservação ou a melhoria da qualidade dos serviços, dos produtos e das instituições, inicialmente era apenas vista como o acompanhamento de professores em formação inicial. Atualmente, no entanto, muita coisa mudou na maneira como se perspetiva a supervisão. De facto, hoje a supervisão é vista como fundamental na formação contínua ao longo das várias fases do exercício docente e tem um papel fundamental na revitalização da motivação profissional (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015). Quando uma escola tem a preocupação de investir na formação dos seus agentes educativos está simultaneamente a investir na sua própria qualificação enquanto organização. Esta perspetiva de supervisão “como instrumento de formação, inovação e mudança” (Marchão, 2011, p. 1) é evidenciada no Plano Estratégico da Escola ES (pág. 3) e no seu Regulamento Interno (pp. 31 - 32), bem como no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas AG (pp. 20 - 21) e no seu Regulamento Interno (pp. 63 - 64).

Considerando que os contextos escolares não são espaços sociais neutros, mas sim espaços de construção de identidade, uma escola reflexiva e com uma cultura de aprendizagem colaborativa e horizontal (Vieira, 2006, citado em Alarcão & Roldão, 2008) permite aos seus professores

aprenderem mais uns com os outros, partilharem experiências, dúvidas e questões para além de desenvolverem, em equipa, competências profissionais que lhes permitirão crescer, desenvolver projetos inovadores e implementar atividades enriquecedoras para eles e para os seus alunos. O Plano de Melhoria do Agrupamento de Escolas AG expressa esta perspetiva ao evidenciar como área de melhoria o “Número de ações interpares, (...)”; “Número de sessões de trabalho colaborativo interpares, formais ou informais, por período.” (p. 6).

Na mesma linha, Lima (2002) afirma que até a socialização dos professores em início de carreira é facilitada por um clima de colaboração entre todos. Tal aparece evidenciado no Projeto Educativo do Agrupamento AG quando refere numa das suas metas a “realização de trabalho colaborativo (...) e a dinamização de sessões de *coaching*” (p. 20).

A supervisão, como temos vindo a referir, é entendida como um contributo para a melhoria do desempenho profissional dos indivíduos, mas vai mais longe, ao ser perspetivada como essencial para o desenvolvimento qualitativo da escola, tornando-se “uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre (todos) os agentes envolvidos no processo” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 16), com base no diálogo, na reflexão conjunta e num relacionamento que assente numa base permanente de confiança. Aliás, esta abordagem reflexiva tem sido defendida por vários autores como condição essencial para a melhoria do processo superviso e conseqüentemente de desenvolvimento tanto das instituições como dos seus profissionais (Perrenoud, 2002, Sá-Chaves, 2000). Esta ideia é evidenciada tanto no Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas AG como no Projeto Educativo da Escola ES.

A supervisão que assume contornos essencialmente colaborativos, na medida em que a melhoria da escola é tarefa de todos, e não apenas de alguns indivíduos considerados isoladamente, potencia a reflexão e assume-se, neste contexto, como uma importante estratégia de desenvolvimento profissional dos professores e das suas escolas, “os profissionais aprendem na interação com os seus colegas, tornando-se bem mais evidente, neste caso, a aliança entre supervisão e colaboração” (Alarcão & Canha, 2013, p. 54). A “colaboração exige vontade de realizar com os outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que, com ele, é possível ir mais longe que sozinho” (Alarcão & Canha, 2013, p. 48)

O desenvolvimento da escola enquanto organização e instituição aprendente (Alarcão, 2000), assenta numa lógica de interações que potenciam o desenvolvimento de cada elemento contribuindo para o crescimento, desenvolvimento e emancipação de todo o coletivo. Neste sentido, o modelo de coadjuvação (referenciado no Projeto de Autonomia da Escola ES e no seu Regulamento Interno) é um modelo cheio de potencialidades, tanto para os alunos, como para os professores revelando-se um instrumento promotor de uma escola inclusiva, da igualdade de oportunidades e do sucesso de todos (Baptista, 2011). Na coadjuvação dois professores, que ocupando o mesmo espaço, ao mesmo tempo, (re)descobrem as suas práticas, refletem juntos sobre elas permitindo a ambos crescer ao nível profissional e creio que também pessoal, numa “dimensão horizontal, traduzida na consciência de que alguém pode aprender com o outro, mesmo que este não tenha um estatuto diferente, mas tão só, porque tem uma visão diferenciada que acresce e por poder ter alguma proximidade e afinidade em termos de vida, em termos de compreensão, em termos de interesse.” (Rocha & Chaves, 2012, p. 17).

No contexto atual e sendo a escola uma instituição dinâmica e complexa torna-se necessário uma mobilização coletiva de todos os seus atores educativos em torno dos objetivos comuns num clima de responsabilidade, flexibilidade e criatividade. As escolas exigem líderes que respondam aos atuais desafios da escola e da sociedade: diversidade, complexidade e inovação (Costa, 2008). Falar de supervisão implica necessariamente falar de supervisores e supervisionados. Os supervisores, vistos nas palavras de Alarcão e Tavares (2007) como “líderes de comunidades-aprendentes” possuindo características de liderança, envolvem-se e envolvem os restantes membros em processos de reflexão, investigação, avaliação decorrentes das necessidades emergentes do contexto e visando a qualificação dos profissionais e da organização – por outras palavras, protagonizam iniciativas de formação contínua contextualizada tendentes à melhoria da qualidade, de características mais ou menos formais e decorrentes das interações vividas. A função do supervisor é a de “ajudar o professor a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 65). Um líder educativo deve ser capaz de organizar, planificar e orientar as várias atividades que o ocupam e, ao mesmo tempo, ser capaz de desenvolver nos órgãos intermédios o trabalho cooperativo, participativo, com delegação de tarefas, tendo como

fim último servir melhor toda a comunidade educativa e transformar a cultura escolar “num processo decisório participativo e partilhado” (Santos, 2008, p. 31). Tanto o Projeto de Autonomia da Escola ES como o Plano de Melhoria do Agrupamento AG remetem para esta conceção de líder educativo.

Na escola atual, o Diretor já não é o único líder, mas são líderes também todos os que são responsáveis pela gestão intermédia - estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. (Prates, Aranha & Loureiro, 2010). Aliás, na visão de Sá Chaves e Amaral (2000) numa comunidade escolar “todos os professores e gestores pedagógicos são supervisores [...] embora disso não tenham consciência pela falta de tempo e de hábitos de reflexão sobre as suas ações e atitudes e sobre as implicações que as consciências das mesmas pressupõem” (p. 82). Daqui advêm as novas competências do professor do século XXI, o trabalho de equipa e a colaboração, que remetem, necessariamente, para a supervisão, vista como um processo de apoio mútuo entre os colegas, numa base de confiança, de autenticidade e de verdade. (Nóvoa, 2008)

As mudanças na organização escolar pressupõem lideranças intermédias com o objetivo de se concretizar a eficácia e a melhoria da qualidade escolar. E é, essencialmente ao nível dos órgãos de gestão intermédia, que podemos encontrar uma supervisão de cariz formativo dado que o lugar destas estruturas na comunidade escolar lhes permite reconhecer fragilidades e serem elementos dinamizadores de interações positivas entre os diferentes atores educativos, favorecendo a experiência, a cooperação e a partilha, que são ações potencializadoras de contextos formativos no interior da escola (Oliveira, 2000). O Regulamento Interno da Escola ES e o Plano de Melhoria do Agrupamento, enquanto forma de aperfeiçoamento para promover a melhoria levada a cabo nas escolas, referem-se a esta importância das lideranças intermédias na eficácia e qualidade da organização escolar.

O coordenador de departamento, tendo em conta o papel que desempenha, tem de ser líder com capacidade de envolver o seu grupo na organização e também gestor para resolver conflitos. “Exige-se novos líderes que concretizem os novos desafios impostos por um sistema escolar, também ele, renovado” (Rocha, 2007, p. 115). As estruturas de gestão intermédias são essenciais no processo de melhoria de escola, pois são as responsáveis pelas estratégias de mudança e pelo

envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão. Devem atuar como fonte de mobilização coletiva e impulsionar o trabalho colaborativo, promovendo o desenvolvimento da organização escolar e encorajar o desenvolvimento profissional dos docentes, como são amplamente citadas em ambos os Regulamentos Internos. “O desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional das escolas devem caminhar a par. Não podem existir um sem o outro.” (Fullan, 1993, in Bolívar, 2003, p. 68)

Também o gestor intermédio como “ator educativo que, é e pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e a legitimidade para promover medidas de apoio e correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo” (Oliveira, 2000, p. 48) algo devidamente referenciado quer ao nível da coordenação, do gabinete de mediação ou das estruturas de coordenação educativa e de supervisão, em ambos os Regulamentos Internos e Projetos Educativos.

Da nossa análise sobre os documentos verificamos que as funções e as práticas desempenhadas pelos coordenadores estão, em ambas as escolas, de acordo com os normativos que as regulamentam, funcionando como elo de ligação entre as várias estruturas e as de topo. Mas verificamos também que essas práticas continuam a centrar-se mais na gestão burocrática e administrativa dos departamentos ao invés de, pelo cargo que ocupam, tomarem decisões que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino, para o seu desenvolvimento pessoal e para a implementação do trabalho colaborativo.

5.2. Perfis de Formação em Supervisão Pedagógica

Pretendemos aqui apresentar e discutir os dados relativos ao **segundo objetivo**: Evidenciar nos documentos internos da escola e do agrupamento em análise, as referências a perfis de formação em supervisão.

Numa primeira fase recolhemos um conjunto de unidades de texto (Anexo II), para depois, numa segunda fase, realizarmos uma análise mais detalhada e afinada da qual resultou o quadro seguinte (**Quadro IV**). Neste quadro apresentamos as unidades de texto que consideramos que diretamente se relacionam com o segundo objetivo.

Quadro IV - Formação Contínua em Supervisão

Escola/Agrupamento em Análise		
Categoria (eixo orientador) em análise	<u>Escola Secundária (ES)</u>	<u>Agrupamento de Escolas (AG)</u>
Perfis de Formação em Supervisão Pedagógica		“Área de Melhoria 4: Necessidade de Formação Supervisão pedagógica”. (Plano de Melhoria, Pág.6)

Os tempos atuais são marcados por mudanças. As circunstâncias do mundo vão-se alterando a um ritmo tal que rapidamente torna obsoleto o conhecimento sobre elas e imprescindível a realização de novas aprendizagens. Todos os profissionais, nos mais diversos contextos, se deparam com novos e diversificados cenários que os colocam sistematicamente perante

renovadas exigências de formação. “Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros de outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam de atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, durante toda a vida” (Delors, 1996, p. 139). Tal necessidade permanente de atualização e aprofundamento de competências afeta particularmente os professores, a quem cabe a responsabilidade de preparar os jovens cidadãos para responderem às exigências do futuro e aos imensos desafios impostos pela sociedade. “A formação permanente dos professores é um processo de aprendizagem resultante das interações significativas ocorridas no contexto temporal e espacial do seu trabalho e que dão origem a mudanças na prática docente e nos modos de pensar da respetiva prática.” (Bolívar, 2012, p. 144). A formação contínua, essencial para a autorreflexão e melhoria do desempenho docente, tornou-se algo inevitável, mais, tornou-se uma necessidade e um dever no sentido em que, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (Nóvoa, 1995, p. 25)

Neste contexto, o que faz sentido é que a escola, identificando as suas fragilidades e potencialidades, construa o seu próprio plano de formação, um plano que valorize o percurso individual de cada profissional, mas que tenha ao mesmo tempo em atenção o desenvolvimento coletivo de toda a organização. Possuindo uma visão ampla do seu funcionamento, conhecendo-lhe os pontos fortes e fracos e participando da definição dos seus grandes objetivos, os supervisores escolares são os profissionais que melhor poderão identificar as áreas preferenciais onde se sentem carências de formação, ao nível da instituição. Ao mesmo tempo, como também conhecem os profissionais com os quais se relacionam, identificam as suas capacidades, os seus interesses e as suas necessidades de formação, poderão propor a sua inclusão em projetos formativos que façam sentido quer para eles próprios, quer para a sua escola. Se a formação contínua de professores e a supervisão pedagógica visam ambas a melhoria do desempenho e do desenvolvimento profissional dos professores, então estas duas vertentes não devem estar alheadas entre si. O essencial seria apostar num plano de formação assente em oportunidades de envolvimento, em processos de reflexão, de questionamento, de partilha, de colaboração, de

investigação e que forneça aos professores os meios para um pensamento autónomo e facilitador de dinâmicas de autoformação participada (Nóvoa, 1995).

Na verdade, a escola, conhecendo as suas limitações, as necessidades e os interesses dos que nelas interagem deve procurar dar resposta a estas questões construindo os seus próprios planos de formação que se pretende que sejam vistos como um conjunto coordenado e coerente de ações diversificadas, e que englobam processos tão distintos, como o desenvolvimento de projetos, processos de colaboração mútua, produção de materiais e situações de autoformação. O objetivo é por um lado a promoção da profissionalidade docente e, por outro, o desenvolvimento da qualidade das aprendizagens dos alunos e o conseqüente sucesso educativo. No entanto, esta formação “não deve ter como destinatários apenas os professores, individualmente considerados, mas também as escolas em que trabalham”, Guerra (2000, p. 9). Desta forma, as escolas, participam igualmente do processo formativo, tornando-se “espaços qualificantes” (Sá-Chaves & Amaral, 2000). A formação na escola, enquanto local de trabalho e relação, resultará da efetiva colaboração e articulação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho, com vista a melhorar a dimensão educativa dos processos de trabalho resultado de uma aprendizagem colegial e reflexiva.

Essa aprendizagem não pode ser obtida através de uma imposição externa, nem da acumulação de técnicas ou cursos, mas através do diálogo, da reflexão coletiva e de um exercício de questionamento sobre as rotinas e os fenómenos que ocorrem internamente na escola e que envolvem todos os atores educativos. Ou seja, um processo reflexivo-formativo. Esta ideia é corroborada por Nóvoa (1995) para quem a “formação não se constrói pela acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da prática”. Nóvoa (1999, p. 25)

Relativamente aos documentos estruturantes das escolas analisadas, e apesar de reconhecerem a necessidade e a importância da formação contínua, apenas no Agrupamento de Escolas AG surge a referência à necessidade de Formação em Supervisão Pedagógica (como área de melhoria), não existindo na Escola ES qualquer tipo de referência à formação em Supervisão.

Um estudo recente coordenado por Gaspar (2019) aponta para uma perceção dos diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) do conceito de supervisão mais ligado à avaliação do desempenho docente. Nas organizações escolares em análise o perfil das lideranças não faz transparecer para os documentos estruturantes considerados neste estudo, uma orientação para

... promoverem a apropriação e reorientação dos resultados da investigação e do conhecimento produzido. Importaria operacionalizar a área da supervisão, ao nível da formação contínua, adotando, portanto, processos supervisivos sistemáticos e estratégicos, com reflexo em dinâmicas concretas, institucionais, persistentes e bem avaliadas e melhoradas, nas instituições escolares, com o apoio, por exemplo, do ensino superior, de forma a otimizar a resposta aos atuais desafios em educação” (Gaspar, 2019, p. 128).

5.3. Práticas de Supervisão Pedagógica

Pretendemos aqui apresentar e discutir os dados relativos ao **terceiro objetivo**: Evidenciar nos documentos internos da escola e do agrupamento em análise, as referências a práticas de supervisão.

Uma primeira análise permitiu recolher um conjunto de unidades de texto (apresentadas, como já referi, no Anexo II). Posteriormente, numa segunda fase, foi realizada uma análise mais fina de onde resultou o quadro seguinte (**Quadro V**) onde apresentamos as unidades de texto que diretamente se relacionam com este primeiro objetivo.

Quadro V – Práticas de Supervisão Pedagógica

Categoria (eixo orientador) em análise	Escola/Agrupamento em Análise	
	<u>Escola Secundária (ES)</u>	<u>Agrupamento de Escolas (AG)</u>
Práticas de Supervisão Pedagógica	<p>“(…) reflexão sobre as estratégias e metodologias de ensino; “observação da prática letiva em sala de aula, que promova a reflexão crítica sobre as práticas, de modo a contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes”. (<u>Projeto Educativo, Pág. 8</u>)</p> <p>“Desenvolvimento pessoal e profissional”. (<u>Projeto Educativo, Pág. 9</u>)</p> <p>“ Promover a partilha de boas práticas”; (<u>Projeto Educativo, Pág. 11</u>)</p>	<p>“ Trabalho colaborativo dos professores (...) execução das planificações e na elaboração dos materiais didáticos.</p> <p>“(…) cooperação entre os professores (...)”; “Análise e reflexão sobre os critérios de avaliação, os resultados escolares, as estratégias de diferenciação pedagógica e a eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar, nas várias estruturas de orientação educativa”. (<u>Projeto Educativo, Pág.8</u>)</p>

	<p><u>“ Promover a reflexão sobre a prática letiva com base na observação de aulas”.</u> (Projeto Educativo, Pág. 11)</p> <p>“Metas: Pelo menos, uma observação por turma por ano letivo”. (Projeto Educativo, Pág. 11)</p> <p><u>“Planificar o trabalho a desenvolver (metodologias, recursos didáticos e instrumentos de avaliação)”.</u> (Projeto Educativo, Pág. 11)</p> <p>“Criação de Equipas Pedagógicas (...)”. (Projeto de Autonomia, Pág.6)</p> <p>“Monitorização e Acompanhamento: A nível do CT e do CP; Coordenação PAFC”. (Projeto de Autonomia, Pág.6)</p> <p>“ Tal não obsta a que continue a efetuar-se trabalho colaborativo a nível de cada disciplina, considerando a articulação horizontal e vertical”. (Projeto de Autonomia, Pág.6)</p> <p>“A monitorização efetuar-se-á a partir dos Planos de Trabalho de Turma e ou do Plano de Atividades da Escola. Anualmente, haverá um espaço para reflexão (...)”. (Projeto de Autonomia, Pág. 9).</p>	<p>“Acompanhamento da prática letiva com vista à identificação de boas práticas e melhoria da gestão do tempo útil da aula”. (Projeto Educativo, Pág.7)</p> <p>“Rentabilização das coadjuvações em sala de aula de forma a ultrapassar dificuldades de aprendizagem e a prevenir situações de indisciplina”. “Dinamização do trabalho de equipa (colaborativo), (...) partilha de boas práticas letivas e a mobilização efetiva de experiências e saberes. - Abertura das salas de aula para realização de experiências interpares de lecionação, co-docência e coadjuvação”. (Projeto Educativo, Pág.15)</p> <p>“Partilha de estratégias pedagógico-didáticas consideradas como boas práticas”. (Projeto Educativo, Pág. 18)</p> <p>“(…) trabalho colaborativo”; “ coadjuvação em sala de aula”; (Contrato de Autonomia, Relatório de Progresso , Pág. 8)</p> <p>“ (...) trabalho colaborativo, cooperativo e articulado (...)”.</p>
--	--	---

	<p>“A <i>Whole School Approach</i> facilita o trabalho colaborativo e o envolvimento de <i>stakeholders</i> internos (...) pessoal docente (...)” (Plano Estratégico, Pág. ???)</p>	<p>“As práticas educativas são objeto de análise e reflexão (...)”. (Contrato de Autonomia, Resultados de Autoavaliação (página sem numeração)</p> <p>“Escassez de práticas sistematizadas de trabalho colaborativo (...)” (Plano Estratégico, Pág.8)</p> <p>“Realizar pelo menos uma reunião mensal de trabalho colaborativo”;</p> <p>“Em cada escola, realizar pelo menos uma observação partilhada em contexto de sala de aula por trimestre”. (Plano Estratégico, Pág.8)</p> <p>“(…) partilha de recursos didáticos (...), (sessões de formação interna e observação de práticas em sala de aula)”; “ (...) estratégias de articulação (planificações, materiais, critérios e instrumentos de avaliação) entre docentes e adequação à turma”. (Plano Estratégico, Pág.8)</p> <p>“ (...) número de reuniões efetuadas de sessões de formação realizadas e de aulas observadas por pares.” (Plano Estratégico, Pág.8)</p> <p>“reuniões de trabalho colaborativo (...)” (Plano Estratégico, Pág.8)</p>
--	---	---

		<p>“Observação e partilha de aulas num plano de supervisão colaborativa, (...) desenvolvimento profissional dos docentes”. (Plano de Melhoria, Pág.6)</p> <p>“(…) supervisão colaborativa, no âmbito das equipas pedagógicas, visando a partilha de boas práticas e a regulação do processo de ensino-aprendizagem”. (Plano de Melhoria, Pág.6)</p> <p>“Uma observação mútua por período, no seio do grupo disciplinar ou equipa pedagógica, (...)”; “Consolidação do trabalho colaborativo, (...)”;</p> <p>“Observação mútua de aulas interpares, no âmbito do trabalho colaborativo (coordenador/professor, professor/professor)”;</p> <p>“Realização de sessões entre os docentes, (...)”. (Plano de Melhoria, Pág.6)</p>
--	--	--

Mantendo-se como objetivo último da ação dos professores a qualidade do ensino e da formação dos cidadãos, na sua passagem pela escolarização formal, são agora cometidas a estes profissionais diferentes funções, ao serviço da construção de uma escola cada vez mais virada para os novos tempos. O professor não é mais apenas aquele que transmite conhecimentos, mas aquele que planifica, coordena, projeta, incentiva, orienta, promove, coopera, agrega, reflete, investiga, avalia (cf. Projeto Educativo, do Agrupamento AG). No seio de uma escola reflexiva e dotada de uma identidade própria, os professores hoje são desafiados a reinventarem as suas práticas pedagógicas e a desenvolverem uma nova forma de estar na profissão, algo que é

evidenciado nos Projetos Educativos tanto da Escola Secundária ES como no Agrupamento de escolas AG e ainda no Plano de Ação Estratégico deste último.

Numa escola de qualidade, há que assegurar que se promove a qualidade das práticas profissionais, tendo como finalidade última a melhoria das aprendizagens. Faz, pois, sentido, acompanhar e monitorizar as práticas dos professores, proceder ao questionamento e à reflexão (Vieira, 1993), promover entre os atores educativos a competência da reflexividade crítica, orientar, gerir as aprendizagens e incentivar novas formas de supervisão de tipo colaborativo. Ambas as Escolas em análise referem nos seus Projetos Educativos momentos de reflexão com base na observação de aulas de modo a promover o sucesso escolar dos seus alunos. Também referem a observação e partilha de aulas num plano de supervisão colaborativa (no Relatório de Progresso e Contrato de Autonomia, do Agrupamento AG), evidenciando a função supervisiva de melhoria das práticas bem como o desenvolvimento da capacidade dos professores para aprenderem, ou seja, a promoção do seu auto-desenvolvimento (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002). Este acompanhamento e orientação de professores por outros professores mais experientes, no sentido da promoção do seu desenvolvimento humano e profissional, é evidenciado por Alarcão (1996) que nos apresenta o supervisor reflexivo como alguém que contribui para o desenvolvimento do professor enquanto profissional autónomo através da prática constante de reflexão e questionamento bem como da formação para a reflexão, vertente esta também evidenciada no Projeto Educativo da Escola ES e no Contrato de Autonomia e no Plano de Melhoria do Agrupamento AG. Apesar das vantagens do trabalho colaborativo, “Diversos estudos confirmam a existência de uma cultura individualizada, muito longe de uma cultura de colaboração, em que cada professor cumpre a tarefa que lhe está atribuída não tendo por hábito partilhar as dúvidas, os problemas surgidos no quotidiano escolar” (Pacheco & Flores, 1999, p. 135). Esta é uma área possível de intervenção dos supervisores escolares, que podem atuar ao nível da instituição de práticas colaborativas e da modificação da cultura laboral, no sentido da criação de um clima de apoio, partilha e cooperação e da promoção de práticas de trabalho conjunto como é referido no Projeto Educativo do AG: “Dinamização e trabalho de equipa (colaborativo); Abertura de salas de aula para experiências interpares de lecionação, co-docência e coadjuvação” (p. 15). Num ambiente assim caracterizado, os profissionais veem

reconhecidas as suas iniciativas e valorizada a sua contribuição, desenvolvem um sentimento de pertença e confiança, sentindo que fazem parte de uma dinâmica coletiva e que podem ser co-construtores da mudança que desejam ver nas suas aulas e nas suas escolas. A contínua procura da qualidade do ensino, das experiências de aprendizagem significativas e das interações profissionais enriquecedoras, poderão levar à instituição de formas colaborativas e sistemáticas de supervisão. Aliás, “um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é a de colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da ação, de planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e de investigação” (Hargreaves, 1998, p. 277).

O cerne dos encontros supervisivos radica exatamente na partilha de experiências e posterior reflexão. Também como estratégia de supervisão entre pares ou de práticas colaborativas de hetero-supervisão, a troca de experiências pode dar lugar a discussões e aprendizagens significativas, tal como é referenciado tanto no Projeto Educativo e no Plano de Autonomia da Escola ES, bem como no Plano Estratégico e no Plano de Melhoria do Agrupamento de Escolas AG. Nas palavras de Nóvoa: “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1995, p.26). Assim, a supervisão, encarada como atividade colaborativa, possibilita o diagnóstico de dificuldades que poderá alavancar reorientações da prática docente surgindo como “uma prática de colaboração que apoia uma atividade também colaborativa.” (Alarcão & Canha, 2013, p.57).

A reflexão é considerada promotora de conhecimento profissional, porque radica numa atividade de questionamento permanente de si mesmo e das suas práticas, em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora de desempenho. Ao repensarem o seu trabalho, refletindo sobre ele, dentro e fora da sala de aula, os docentes podem alterar as suas estratégias de ação e eventualmente mudar-se a si próprios. (Schön, 1987; Roldão, 2008, Alarcão, 2008). Existem, nos documentos estruturantes analisados, várias referências a reuniões efetuadas para sessões de formação, de aulas observadas por pares com vista ao desenvolvimento docente, supervisão colaborativa no âmbito das equipas pedagógicas e referências à reflexão sobre as práticas. Este exercício formativo, que envolve trabalho de equipa

e reflexão, rompe com o paradigma inerente à formação tradicional. Faz-se na ação e na reflexão sobre a ação, na crítica e no diálogo construtivo. Graças aos contributos dos colegas é possível, ao professor, melhorar os seus conhecimentos, uma vez que as ideias dos outros sobre a prática letiva levam a que cada professor repense os seus conceitos e, por vezes, abandone concepções prévias, tentando desenvolver outras, podendo desta forma crescer profissionalmente. "(...) o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte ativa do todo coletivo, aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho". Alarcão (2001, p.17-18)

A observação colaborativa de aulas entre colegas não deve ser encarada com formalidade ou como uma ameaça ao "eu profissional" do professor, mas sim como uma mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade para (ante)ver formas alternativas de atuação. A observação das aulas encarada de forma positiva e construtiva levará, certamente, a uma melhoria das práticas ao longo da vida e a um conseqüente sucesso educativo.

Sendo que ambas as escolas estiveram envolvidas no OVSpa (Observatório Virtual de Supervisão e Autoavaliação de Escolas) em oficinas de formação sobre "Supervisão, Inovação e Desenvolvimento Profissional", tal pode ajudar a entender um maior enfoque nas práticas ainda pouco refletido, no entanto, na formação contínua formal ou tradicional (tal como vimos no ponto anterior).

CONCLUSÃO

“La supervisión no es solo posible, sino extensible a todos y cada uno de los campos en los que se proyecta la actividad humana – y la educación es esencialmente humana. (Fiérrez, 1993, p. 37)

Terminada que está a apresentação, a análise e a discussão de dados deste estudo, chegámos por fim às conclusões. Ao longo desta síntese destacaremos as principais conclusões e reflexões sobre todos os pontos que nos pareceram relevantes e dignos de destaque. O estudo pretendia dar resposta a três objetivos e na procura dessas respostas mantivemos sempre em mente um sentido maior, algo que nos ajudou a manter o foco nos objetivos definidos: compreender de que modo a supervisão é vista, sentida, vivida e evidenciada na vida e nos documentos estruturantes da escola e do agrupamento de escolas em causa.

Por muito variados que sejam atualmente os contextos e por muito mais acessíveis que sejam as oportunidades de aprendizagem, a escola continua a ser o centro do conhecimento, o local de propagação do saber e um lugar importante e essencial para a formação de cidadãos autónomos, livres e conscientes. Por outro lado, não obstante, tudo isto, a evolução do mundo, a globalização, as novas imposições e as necessidades de confrontar e integrar novas realidades e fazer face a novas dinâmicas no nosso dia-a-dia conferem à escola uma exigência maior e uma vitalidade acrescida. Não só à escola, porém, mas também a todos os profissionais que lhe dão corpo, como por exemplo aos seus professores. Estes precisaram alargar o seu leque de ação, passaram a desempenhar novas funções, tornou-se imperioso que adquirissem novas competências e que estivessem em atualização constante e formação contínua. Também os detentores de cargos de gestão intermédia são chamados a maiores responsabilidades, a deveres alargados, a uma crescente responsabilização interna fruto da crescente autonomia institucional, mas também chamados a ter uma maior intervenção na vida escolar, assumindo papéis de liderança.

Todas estas facetas que compõem a escola na atualidade, constituem o contexto de algo que se tem vindo a assumir como fundamental para a obtenção da qualidade dos processos e do produto da educação: a função de supervisão. Alargada a toda a instituição, a supervisão é uma função

que passa por todos os processos organizativos e decisórios, num contexto em que a autonomia é igualmente sinónimo de responsabilização. Assim, a supervisão, alargou os seus domínios para fora da sala de aula e passou das relações restritas entre formandos e supervisores para uma relação que engloba toda a organização e todos os seus constituintes. Uma supervisão que visa o desenvolvimento organizacional, com uma dimensão coletiva que assenta em aspetos que intervêm diretamente no funcionamento geral da escola como: planificações de ações, coordenação, liderança, formação, desenvolvimento profissional, avaliação, entre outros. Passa a ser uma ação multifacetada que em vez de se centrar apenas numa só ator do universo escolar se alarga a todos os cargos de responsabilidade da escola, desde a gestão de topo até aos cargos de gestão intermédia, pois todos podem e devem ser supervisores.

À medida que íamos analisando os documentos verificámos que havia uma preocupação constante com a avaliação do desempenho docente, algumas referências à necessidade de formação – sem, no entanto, serem muito explícitas as áreas dessas formações-, e presenciámos em diversos documentos um discurso que valorizava a reflexão e as práticas colaborativas.

Falar da ADD é reconhecer que a avaliação, a supervisão e a colaboração se entrelaçam, mais, é reconhecer o valor e a importância das lideranças de gestão intermédia no papel crucial dos coordenadores de departamento. A avaliação é um domínio científico e uma prática social que ajuda a concretizar, compreender, divulgar e melhorar a vida das pessoas (Fernandes, 2008) e segundo o DL nº 15/2007 a avaliação visa “(...) proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional (...) melhoria da prática pedagógica do docente (...), valorização e aperfeiçoamento individual do docente e (...) inventariação das necessidades de formação (...)”. Na ADD e na melhoria das práticas docentes em geral o coordenador deve ser o promotor do desenvolvimento profissional, um impulsionador da melhoria da prática docente e incentivador da reflexão conjunta.

A avaliação dos professores para ser verdadeiramente mobilizadora deve ser um processo “sistemático, oficial que é uma parte constitutiva da gestão de carreira” (Parquay, 2004, pp. 47-49). Mas, ao mesmo tempo deve ter uma perspetiva duplamente formativa: “por um lado visa o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da carreira, por outro lado, uma

implicação acrescida nas tarefas pedagógicas e uma eficácia reforçada do trabalho quotidiano na sala de aula, mas também em trabalhos coletivos do grupo e da escola”. (idem)

O modelo de ADD é visto como criador de ambientes de instabilidade e contestação, aumentando o individualismo dos professores com a conseqüente redução da colaboração interpares. Esta prática “é contrária ao processo de desenvolvimento profissional que deveria basear-se num sistema de apreciação pelos pares, envolvendo os professores diretamente na preparação, implementação e seguimento do processo de avaliação” (Curado, 2002, p. 19)

Se a avaliação dos professores não deve ser vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas sim como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional, então é preciso que a prática concreta das escolas seja coerente com esta orientação. Na avaliação para o desenvolvimento profissional é fundamental que os gestores escolares tenham em conta dois aspetos fundamentais:

- . A relação da avaliação com a autonomia do professor;
- . A relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor;

O sucesso da avaliação depende em muito da cultura da escola, da sala de aula e das posturas individuais e ou coletivas quanto à aprendizagem e influência dos colegas, “mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola” (Perrenoud, 1999, p. 165). A criação de uma estrutura de ADD é uma oportunidade ímpar para os professores se envolverem em dinâmicas de trabalho, com um interesse particular por todos, negociando significados, objetivos e processos e que assim evoluam para uma supervisão colaborativa interpares (Alarcão, 2001), acreditando que a mudança se sustentará na aceitação por parte dos professores do seu poder e da sua responsabilidade enquanto coletivo profissional. Precisam ser encontrados, ao nível da escola, mecanismos para a implementação da formação docente, num contexto que vise a melhoria, com base na confiança e que lhes dê a segurança necessárias para que a mudança que se pretende se concretize. É necessária uma sensibilização e uma preparação prévia para que a supervisão pedagógica seja mais formativa e colaborativa e que tenha o objetivo de promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes.

Não existe instituição mais familiarizada com a avaliação do que a escola. A avaliação faz parte integrante do quotidiano e das práticas e tem presença constante em todos os momentos das salas de aulas. Mas a avaliação que aqui queremos referenciar e que “ultrapassa amplamente a questão das aprendizagens individuais e busca a compreensão das relações e das estruturas” (Dias Sobrinho, 1995, p. 53) é a avaliação institucional, aquela que tem sido usada para designar tanto os processos de autoavaliação como os de avaliação externa. Alguns teóricos especializados nesta área valorizam a autoavaliação porque dizem ser realizada pelas pessoas que melhor conhecem o funcionamento da escola e que poderão ser mais capazes de traduzir toda a complexidade da realidade educativa. Outros, pelo contrário, defendem a avaliação externa porque a consideram mais isenta, porque ao ser realizada por elementos exteriores à organização existe um maior distanciamento e separação de interesses em relação ao objeto avaliado, para além de que, por se basear em dados quantitativos tem tendência a ser mais objetiva. Esta controvérsia, atualmente, deixou de fazer sentido. Sabemos que, na verdade, a avaliação externa e a autoavaliação são duas faces da mesma moeda, que em vez de se excluírem, se complementam. Das três perspetivas da autoavaliação citadas por (Chelimsky & Shadissh, 1999, in Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003): a perspetiva da prestação de contas; a perspetiva da produção do conhecimento; a perspetiva do desenvolvimento, MacBeath (1999) cit. por Alaiz, Góis, & Gonçalves (2003) acrescenta uma quarta perspetiva, a política. Efetivamente, a qualquer atividade avaliativa subjaz uma intenção política, na medida em que o desenvolvimento de processos de autoavaliação, muitas vezes, têm interesses específicos associados quer seja por parte da administração central quer seja por parte da própria instituição escolar. De qualquer modo, o grande contributo da autoavaliação é aquele que se prende com a possibilidade de criar conhecimento organizacional para que, a partir dele, se possa planear um plano de ação e de intervenção na organização que venha desenvolver os aspetos positivos encontrados e corrigir aqueles que ainda não o são. Para Leite et al. (2006, p. 22), “a avaliação pode, e deve ter por intenção última a construção de processos contínuos de melhoria, isto é, conter uma componente formativa”, ou seja, a avaliação feita pela organização deve constituir um ponto de partida para mudanças positivas, “principalmente se for estruturada em processos de autoavaliação que comprometam todos os elementos da comunidade escolar na identificação dos seus pontos fracos e dos seus pontos fortes” (idem). Assim, a avaliação ao “contribuir para

configurar processos de melhoria ao nível da organização e do funcionamento” das instituições escolares, acaba por trazer “repercussões na melhoria da qualidade da educação que nelas é vivida e oferecida” (Leite et al., 2006, p. 22). No entanto, apesar de ser aceite que a prática de autoavaliação das escolas contribui para melhorar a dinâmica e o resultado final destas organizações educativas, a verdade é que, apesar deste valor acrescentado que a avaliação traz, as escolas parecem continuar a revelar dificuldades em matéria de práticas sustentadas de autoavaliação. A maior parte das vezes, a autoavaliação é vista como uma prestação de contas para que a seguir se desenrole uma avaliação externa à escola. (Alaíz et al, 2003), quando o seu principal objetivo deveria ser a aprendizagem dos seus alunos e a reflexão sistemática e rigorosa sobre a qualidade dos projetos que se planificam e são colocados em prática.

Consideramos de grande importância, que a autoavaliação se torne uma prática corrente e regular nos sistemas educativos. Convém também que aos profissionais da educação seja possibilitada formação, no sentido de se prepararem para a aplicação do processo de autoavaliação na sua escola conhecendo, assim, o possível efeito das alterações decorrentes da aplicação à própria escola. O conhecimento dos possíveis resultados será, por certo, uma maneira de ultrapassar as dificuldades e até às dúvidas existentes. Significa isto, que as escolas necessitam de ajuda na aplicação do processo de autoavaliação: ajuda para conhecerem claramente o processo, ajuda na sua implementação, ajuda a garantir o tempo necessário à sua aplicação, para que a morosidade não faça parecer tratar-se de um trabalho burocrático e inglório. Na verdade, podemos afirmar que apesar do programa de Avaliação Externa de Escolas ter incitado o desenvolvimento de procedimentos de autoavaliação de escola, ainda existe um longo caminho a percorrer para que se consiga fazer emergir uma “cultura de avaliação” de escola. Ainda que no plano das orientações para a ação (Lima, 2001) seja possível decretar a emergência de uma “cultura de avaliação” e regulamentar a mudança, no plano da ação organizacional a realidade mostra-nos que os processos de avaliação acabam por refletir o “jogo” dos atores educativos, não se reduzindo a uma resposta à necessidade de eficácia e melhoria. As mudanças que ocorrem nas estruturas, nos processos e nas práticas, mais do que resposta à necessidade de eficácia e melhoria interna da escola, tendem a traduzir processos de adaptação que variam consoante as tensões entre o contexto institucional e o ambiente

competitivo onde as escolas estão inseridas, quando deveriam estar a garantir a melhoria e o aperfeiçoamento da prática educativa levada a cabo nas escolas e a valorização do papel desempenhado pelos membros da comunidade educativa, uma vez que a sua participação contribui para o seu “crescimento” pessoal e profissional, numa perspetiva de avaliação mais formativa e colaborativa.

A colaboração tem-se vindo a afirmar como uma importante estratégia de trabalho no mundo da educação. A colaboração é uma prática que se vai fazendo entre os professores e permitindo que eles aprendam uns com os outros ao partilharem um conjunto de competências (Hargreaves, 1998) e constitui uma estratégia de desenvolvimento profissional, conduzindo-os “a uma maior disponibilidade para fazerem experiências e para correrem riscos” (idem, p. 209).

“A colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (Lima, 2002, p.8).

A supervisão, em prol da prática colaborativa, pode muito bem ser um instrumento que trabalha em prol do desenvolvimento escolar, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento pessoal dos professores de modo a promover a melhoria das aprendizagens e, por consequência, o sucesso dos alunos. As relações profissionais em trabalho colaborativo, no entanto, também podem enfrentar algumas dificuldades das quais se destacam a competitividade, a fraca preparação dos professores para a aquisição desta competência e a disponibilidade do horário para a realização deste trabalho (falta de tempo e principalmente falta de tempos comuns). Na perspetiva de Hernández (2007), a partilha de ideias comuns, a capacidade e a autonomia na tomada de decisões, o interesse demonstrado em inovar ou em manter uma atitude dialogante e democrática são elementos que facilitam o trabalho colaborativo, mas por outro lado, a competitividade existente não só na escola mas também na sociedade, a falta de tradição e preparação dos professores para o trabalho colaborativo, a própria organização escolar, a rigidez do sistema educativo, burocratizado e inflexível (Hargreaves, 1998), uma cultura pedagógica baseada em valores competitivos ou a necessidade de cumprimento de programas que, por vezes são extensos e a forte pressão sobre os professores em resultado da avaliação dos alunos podem dificultar, e muito, a colaboração entre eles. Uma das evidências apontada como impedimento à supervisão colaborativa é, na visão de Pereira (2012b), a falta de pessoal com formação na

área e a personalidade de cada indivíduo, constrangimentos esses que “inibem a colaboração como modo ideal de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de sucesso para os alunos e a criação de escolas como organizações aprendentes” (idem, p. 15). O individualismo é outra das causas apontadas como barreira à supervisão da colaboração, pois nem todos os professores estarão abertos à partilha (Fullan e Hargreaves, 2001). Todos estes constrangimentos serão possíveis de se ultrapassar, mas num contexto social e cultural cada vez mais exigente, é preciso que a escola se atualize e organize, sendo a supervisão do trabalho colaborativo uma mais valia e talvez a ponte para o seu desenvolvimento. Para tal, a escola, “não necessita apenas de ensinar, necessita (também) de aprender muitas coisas (...)” (Guerra, 2002, p.17)

É preciso transformar a escola numa comunidade de aprendizagem, onde todos os professores possam aprender em conjunto, valorizando a sua experiência profissional, a experiência do pensar e fazer partilhado (Senge, 2005), entendendo-se a escola como uma instituição aprendente, um espaço reflexivo, construída a partir da investigação-ação, “uma comunidade de aprendizagem e um local onde se constrói conhecimento sobre educação” (Alarcão, 2004, p. 38). A reflexão, o trabalho colaborativo, a partilha e o diálogo entre toda a comunidade educativa, promovem o desenvolvimento de uma escola que se questiona a si própria, que se organiza e se vai adaptando a uma nova sociedade, uma comunidade de indivíduos que possuem a mesma visão, que têm capacidade de refletir e que valorizam e incentivam e trabalham no sentido de desenvolver oportunidades de aprendizagem para todos os seus alunos. Levando sempre em conta que as aprendizagens dos alunos são, na verdade, um reflexo do ambiente escolar que integram (Oliveira-Formosinho, 2002b). Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de conhecer a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém. Da visão sobre si própria, deriva, o seu projeto, interativamente construído através do diálogo entre todos os seus membros, no entrelaçar de estratégias ascendentes e descendentes a que só um pensamento estratégico concede uma visão de conjunto (Alarcão & Tavares, 2007).

No meio de tudo isto é preciso que a implementação da supervisão não seja meramente burocrática e que a falta de formação em supervisão não seja limitadora das competências dos supervisores, que as dinâmicas colaborativas não sejam reduzidas pelo número de docentes envolvidos, número de reuniões realizadas e dificuldades de conciliar horários. Aqui, cabe às lideranças de topo um papel importante na gestão dos horários docentes para que se criem momentos comuns que permitam a troca de ideias e trabalho conjunto. A prática supervisiva para além de orientar, ensinar, ajudar ou avaliar, pressupõe proporcionar e gerir experiências diversificadas que facilitam a ocorrência de transições ecológicas que possibilitem a todos a realização de novas atividades que possam contribuir para a construção de novos saberes. Deve mediar conflitos institucionais ou relacionais, incentivar a planificação conjunta, desenvolver a partilha, refletir conjuntamente e sistematicamente sobre as práticas supervisivas.

É urgente aqui falar da questão das lideranças como algo capaz de estimular/promover a confiança entre docentes de modo a envolvê-los, a convidá-los a participar, a estimular o seu questionamento e a reflexão conjunta – não é impor ideias, é estar aberto a ouvir, a partilhar, a expor e a refletir. Incentivar os coordenadores a tomarem mais contacto na prática com o conceito de supervisão e com as tarefas de um supervisor. Este tem como função apoiar o professor na introspeção e aperfeiçoamento das suas práticas, aperfeiçoando-as e ajudando o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, a interpretar e a refletir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo. Os supervisores devem ser promotores do desenvolvimento profissional e que efetivamente contribuam ativamente e afincadamente para que se verifiquem melhorias nas práticas docentes. O desenvolvimento da colaboração entre todos e o desenvolvimento de uma supervisão reflexiva a par com a liderança são essenciais para que a avaliação do desempenho docente seja efetiva e dê frutos. Deste modo, consideramos ser necessário reavaliar e reestruturar a maneira de trabalhar dos departamentos curriculares, no qual a ação de liderança do coordenador tem um papel essencial no modo como pode motivar e envolver os docentes não só nas dimensões avaliativas como nas supervisivas e colaborativas, dimensões essas que são intrínsecas ao seu desenvolvimento profissional. Um passo importante para o reconhecimento e validação da ação dos coordenadores/supervisores é a realização de formação especializada

pelos mesmos tanto na área de supervisão pedagógica como na ADD, de modo a transmitir a segurança de que os docentes necessitam sentir numa avaliação que se pretende que seja formativa e reflexiva.

A escola atual dotada de liderança e alguma autonomia tem sido capaz, apesar das dificuldades, de traçar o seu rumo, construir um projeto educativo próprio, refletir sobre si mesma e procurar melhorar em todas as suas vertentes, nomeadamente ao nível da formação contínua de todos os seus intervenientes. Neste contexto, o que faz sentido é que esta mesma organização, identificando as suas debilidades e as suas potencialidades, construa igualmente o seu próprio plano de formação, um plano que valorize cada percurso profissional individualmente considerado, mas que tenha simultaneamente em vista o desenvolvimento da própria organização. É, pois, inquestionável a vantagem que existe em que a formação contínua dos professores seja planificada internamente à própria escola, dando resposta, a um tempo, às necessidades individuais e coletivas.

Atendendo, no entanto, à forma como vem sendo levado a efeito, até ao momento, o processo da formação contínua de professores em Portugal, que se baseia numa oferta formativa organizada nos centros de formação e não propriamente em projetos elaborados internamente em cada escola, parece-nos que muito dificilmente chegaremos ao objetivo pretendido. No entanto, vemos essa como uma evolução cada vez mais premente: que sejam as escolas a desenhar os seus projetos de formação, tomando como base os seus próprios problemas, necessidades e objetivos e porventura assegurando, muitas vezes, elas próprias, os recursos necessários à concretização desses projetos.

Os supervisores escolares, como intervenientes privilegiados que são nestes processos de formação poderão tornar-se, na nossa ótica, valiosos impulsionadores da aprendizagem organizacional, colocando-se ao serviço do desenvolvimento e da qualificação dos seus pares, criando melhores e valiosas parcerias de trabalho ao impulsionar interações entre eles e a organização em que trabalham. O facto de terem uma visão mais alargada do funcionamento da escola, de serem ativos participantes na definição dos objetivos que a norteiam, ao mesmo tempo que lhes conhece as debilidades e potencialidades, estes profissionais se movidos por um espírito inovador e com vontade de criar mudanças válidas na escola serão as pessoas certas

para identificar as áreas preferenciais onde se sentem carências de formação, ao nível da instituição, bem como as situações emergentes do quotidiano que servirão de material formativo e instigador de processos reflexivos. Depois, há um outro fator que nos parece ser de grande mais valia é que conhecem os profissionais com quem trabalham, relacionam-se diariamente com eles, conhecem os pontos fortes e as suas singularidades, identificam as suas capacidades e o seu potencial e, não menos importante, as suas necessidades de formação. Por isso serão também as pessoas certas para lhes sugerir a participação em projetos formativos, projetos esses que não só lhes façam sentido a eles próprios como sejam de interesse e melhoria para a sua escola. No fundo, os supervisores, como elementos para quem a reflexão constante é um modo de viver a profissão e a investigação se torna uma prática permanente dos seus dias, constituem eles mesmos um importante recurso de formação, motivação e de impulso. São profissionais de valor acrescentado beneficiando todos os que trabalham com eles ao mesmo tempo que, na reflexão conjunta, na partilha e na busca de melhores práticas e construção de conhecimento todos (supervisores e supervisionados) crescem e se valorizam enquanto profissionais e enquanto seres humanos. Nóvoa (1991, p. 528), por exemplo, mencionava a valorização de práticas de formação mútua e de (auto)formação participada.

No entanto, este papel que consideramos essencial ao nível da formação contínua não deve apenas privilegiar os docentes, mas também todos os outros atores do universo educativo. Entre estes, estão obviamente aqueles que exercem cargos de gestão pedagógica intermédia e que, por essa via, coordenam grupos de professores ligados por determinadas afinidades profissionais, no seio da organização (designadamente os coordenadores de departamento curricular, em relação aos professores de uma determinada disciplina ou área disciplinar), e que se encontram, por isso, em situação privilegiada para promoverem e incentivarem a participação em processos formativos.

Cada vez mais os caminhos da investigação nos apontam para que uma formação contínua de sucesso beneficia a escola se for subordinada a planos coerentes, elaborados no seio das escolas, decorrentes das necessidades sentidas pelos profissionais que aí atuam, tendo em vista a concretização dos objetivos traçados para a própria organização, isto é, se for contextualizada. O panorama parece indicar que a realidade da maioria das escolas ainda está distante deste

propósito, embora se reconheça ser esse o rumo a seguir. Essencial é, sobretudo, valorizar os recursos da própria instituição. Nesse sentido, a organização de tais processos de formação contínua contextualizada representa simultaneamente uma responsabilidade e uma oportunidade para a atuação dos professores que exercem funções de supervisão, designadamente os que desempenham cargos de gestão intermédia. Existem cada vez mais preocupações com a melhoria das práticas letivas, mas igualmente com o desempenho de funções de coordenação e supervisão, esta atualização científica, sob a forma de *theoretical inputs* ultrapassa, assim, a praxis em sala de aula e estende-se à escola através de uma formação contínua e continuada. Há uma interligação entre a formação em supervisão, desenvolvimento humano e desenvolvimento profissional, levando à reconstrução da identidade profissional em contextos supervisivos, de colaboração e inovação pedagógica. Não é possível existir reforma educativa, inovação e qualidade pedagógica sem uma formação de professores contínua e continuada (Alarcão, 2009; Nóvoa, 1992; Simão et al, 2003). Precisamos inovar, criar, amadurecer e colocar de lado estas práticas letivas cristalizadas e que em nada nos preparam nem a nós nem aos nossos alunos que queremos mais do que alunos de excelência sejam cidadãos completos, de valor e com valores.

Sabendo que não há trabalhos perfeitos e que a investigação é sempre um “*work in progress*”, algo dinâmico e nunca acabado, gostaríamos de deixar algumas pistas para futuras investigações:

O confronto entre as referências relativamente a supervisão pedagógica existentes nos documentos estruturantes das escolas e as que existem nos normativos legais por um lado e, por outro, verificar ao nível da supervisão das práticas profissionais, da avaliação do desempenho docente, da conceção de projetos de formação contextualizados em ADD e em Supervisão, que alterações se fazem sentir nas nossas salas de aula e/ou de que modo contribuíram para melhorar o sucesso escolar dos alunos e contribuir assim, para uma escola mais eficaz.

Uma reflexão final (muito pessoal):

Se avaliar o meu percurso académico talvez não faça sentido à maioria das pessoas o porquê deste Mestrado em Supervisão. Eu não dou aulas numa escola, logo não contará para efeitos de progressão de carreira e apesar dos meus 28 anos ligados ao ensino não creio que vá aplicar, no meu dia-a-dia, tudo o que aprendi neste mestrado, talvez à exceção da minha auto-supervisão constante e espontânea, da reflexão de modo continuado que faço sobre o meu desempenho e as minhas práticas, questionando-me de que modo poderão ser mais eficazes na progressão do sucesso académico dos meus alunos.

Talvez até, exatamente por não dar aulas numa escola, tenha tido algumas dificuldades em compreender a informação que constava em alguns dos documentos e até em perceber a hierarquia organizacional da escola. No entanto, à medida que estudava e lia mais sobre supervisão, foi crescendo em mim um gosto imenso pela temática. Não consigo entender até por que razão há tanta dificuldade em compreender a supervisão ou porque não faz ela, com facilidade e de forma natural, parte do dia-a-dia escolar? Mais, porque não faz parte do nosso dia-a-dia como seres humanos? A supervisão não é um conjunto de conceitos, de itens ou uma lista de tarefas a cumprir para a escola funcionar bem, os alunos aprenderem mais ou os professores ensinarem melhor. Não há receitas mágicas. A supervisão não é sobre inspecionar, verificar, validar ou “só” observar aulas de modo a cumprir uma imposição. Fazer supervisão implica: Reflexão. Colaboração. Liderança democrática. Partilha. Cooperação. Envolvimento. Entrega. Vontade. Supervisão é, ou deveria ser, o nosso fio condutor, a nossa maneira de estar na educação e na vida. Mais que um simples conceito ou uma ideia que está na moda, a supervisão é um modo de viver e de estar em sociedade. Não seria imperativo que em todos os momentos nos analisássemos? nos questionássemos? não seria expectável de nós, enquanto adultos em construção, que refletíssemos sobre nós mesmos como profissionais e como seres humanos? Como posso ensinar um aluno a criticar a solução a que chegou no final de um exercício de matemática se não o ensinar a questionar-se nas mais pequenas ações de todos os dias, se não lhe mostrar que não deve aceitar nada às primeiras impressões sem fazer uma verificação, sem refletir, sem discutir o resultado com os seus pares? Que ensinamos nós afinal nas nossas aulas? Que postura temos nós perante aqueles seres humanos que, como folhas

brancas, estão ali à espera de ver em cada professor uma pessoa que o inspire, que lhe ensine a buscar conhecimento, que lhe traga humanidade para dentro da sala de aula e que o envolva. E porque não colaborarem juntos na construção desse conhecimento? Eu nunca ofereço uma solução, uma resposta a um exercício de forma gratuita. Pensamos juntos, refletimos, analisamos as várias hipóteses. Como posso motivá-lo a aprender matemática e a pensar por si próprio se não lhe estimular a procura, a análise, a reflexão, o questionamento? Mas e não é assim na vida também? Não vivemos colaborando uns com os outros, aceitando fragilidades e potencialidades, expondo dúvidas e perguntando o que ainda não sabemos? Isso não nos diminui. Acrescenta-nos. Engrandece-nos como seres humanos. A diversidade é uma riqueza, de cada vez que me questiono cresço, faço-me mais humana, real e verdadeira, e mostro aos meus alunos que da dúvida nasce a verdadeira essência das coisas, que somos todos humanos, cientistas, professores em construção, que todos somos investigadores nesta vida e que jamais poderemos perder essa capacidade de refletir, de colaborar, de ajudar e continuar- sempre- a aprender. Acho que esta foi a minha maior dificuldade (ou uma das grandes dificuldades) ao longo das leituras, do estudo e investigação que fiz: não compreender onde reside a dificuldade de colocar em prática algo tão maravilhoso e essencial como a supervisão. Algo que nos permite melhorar a escola, a vida da escola, a vida na sala de aula, a vida nos intervalos – lugares excecionais de crescimento e de prática de cidadania. A supervisão é também sobre cidadania, sobre democraticidade e não é algo, a meu ver, exclusivo da escola. A supervisão é um olhar sobre o outro, um olhar sobre nós mesmos, como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante, mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade, uma visão de análise constante e que deveria fazer parte de nós, como um dos legados mais valiosos que podemos deixar não só à educação, mas ao mundo em geral.

“Quando o século atual está a chegar ao fim, a educação aparece no centro das preocupações que o futuro do mundo inspira. São os jovens de hoje que terão de confrontar-se com os desafios do próximo século: eliminar a pobreza, instaurar um desenvolvimento e uma paz duráveis. Educar os jovens para permitir-lhes vencer esses desafios é doravante um dos objetivos prioritários de todas as sociedades (...) As condições de ensino e de aprendizagem são um fator importante, mas a qualidade e a pertinência da educação dependem, antes de mais, dos professores” (Unesco, 1998, pp. 16,63).

BIBLIOGRAFIA

- Azevedo, J. M. (2007). *Avaliação externa das escolas em Portugal. As escolas face aos novos desafios*. Lisboa <http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/AvaliacaoExternaEscolasPortugal.pdf>. (Acedido em 9 de março de 2019)
- Afonso, N. (2000). *Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas*. In A. Ventura, A. Mendes & J. Costa (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Afonso, P. (2009). *Liderança – Elementos-chave do processo*, 2ª ed., Lisboa, Escolar Editora.
- Afonso, A. J. (2010). *Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia*, RPBA, vol. 26, nº 1, jan.-abr. 2010, 13-30.
- Alarcão, I, & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas?*

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.

Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2.^a ed.) Mangualde: Edições Pedagogo,

Alaiz, V. (2003). *Autoavaliação de escolas: Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.

Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto - avaliação das escolas*. Porto: Edições Asa

Alves, A. (2008). *A supervisão pedagógica: da interação à construção de identidades profissionais – estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta: Departamento de Ciências da Educação.

Araújo, H. (2012). *Projetos de leitura e trabalho colaborativo: Conceções e práticas de professores e professores bibliotecários*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2349> Acesso em: 6 julho 2019.

Ärlestig, H. & Törnsen, M. (2014). *Classroom observations and supervision – essential dimensions of pedagogical leadership*. International Journal of Educational Management, 28(7), 856-868.

Bachelard, Gaston. (1984). *A filosofia do não: O novo espírito científico; A poética do espaço*. São Paulo: Abril Cultural.

Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Free Press, Print
- Baptista, C. R. *A ação pedagógica e a educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados*. Rev. Bras. de Educação Especial. Vol. 17. 2011.
- Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Barreira, C., & Rebelo, P. V. (2008). *Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível?* In: VII Colóquio sobre questões curriculares. Florianópolis. 2 a 3 de setembro.
- Carlos, A. (2019). *Supervisão em Contextos de Educação e Formação – conceções, práticas e possibilidades*; Coordenação: Maria Ivone Gaspar. (1ª Edição). Fundação Manuel Leão.
- Casanova, M. A (1992). *La Evaluación, Garantía de Calidad para el Centro Educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora
- Cogan, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Cunha, M., & Rego, A. (2009). *Liderança Positiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Chioca, S., & MARTINS, N. (2004). *Comunidade de aprendizagem investigativa: um novo paradigma para a educação*
- Chiavenato, I. (2004). *Gestão de Pessoas; e o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: 2ª. edição. Campus.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Interações: Sociedade e as novas modernidades*.
- Curado, A. P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Delors, J. (1996). *La Educacion Encierra un Tesoro*. Santillana.
- Demo, P. (1995). *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3ª edição, Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *The discipline and practice of qualitative research*. In. N. K.
- Dias, M. (2005). *Como Abordar... a construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores.
- Dias, N. F., & Melão, N. F. (2009). *Avaliação e Qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar*. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/tek/n12/n12a11.pdf>

- Diaz, A. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas: Modelos de avaliação da qualidade educativa. A eficácia escolar e as propostas de melhoria dos resultados*. Porto: Edições ASA.
- Duluc, A. (2001). *Liderança e confiança. Desenvolver o capital humano para organizações competitivas*. Lisboa: Instituto Piaget. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, 4(1): 89-92. 2004.
- Estêvão, C. A. Vilar (2000). *Liderança e Democracia: o Público e o Privado*. In Costa, Jorge Adelino; Mendes, António Neto; Ventura, Alexandre (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 35-44.
- Enguita, M. (1990). *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno de la reforma de la educación*. Madrid: Visor.
- Enguita, M. (1997). *O discurso da qualidade e a qualidade do discurso*. In P. Gentili, & T. Silva, (Orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação* (pp. 93-110). Petrópolis: Vozes
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago de Chile*: Fundación Chile.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fidalgo, A. (2003). *Concepções e práticas de ensino da Matemática na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico: Quatro estudos de caso* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa).
- Fiorentini, D., & Lorenzato, S. (2009). *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3ª Edição. Campinas: Autores Associados.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la Investigación educativa*. Barcelona: PPU
- Flores, M. (2004). *Implicações dos paradigmas de investigação na prática educacional* Magazine Universidade Digital, 5 (1), 2-9

- Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Coleção Infância 15. Porto: Porto Editora
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA.
- Fullan, M.G., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- Forte, A.(2009). *Colaboração e desenvolvimento profissional de professores: Perspetivas e Estratégias. Um estudo realizado numa EB 2, 3*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10562>. Acesso em: 29 maio 2019
- Frade, C. (2011). *Ensino Colaborativo: Clima de partilha. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga, Faculdade de Ciências Sociais, Braga, Portugal*, Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/12056> Acesso em: 7 maio 2019
- Fialho, I. (2009). *Avaliação externa das escolas. Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino*. In Bonito, J. (Org.). *Ensino, qualidade e formação de professores*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação - Universidade de Évora, 107-116.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gaspar, I. M., Pereira, A., Oliveira, I., & Teixeira, A. (2015). *Modelos para ensinar: escolhas do professor*. Lisboa: Chiado Editora
- Gaspar, M., Seabra, F., & Neves, C. (2012). *A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Gaspar, M., et al. (2019). *Supervisão em Contextos de Educação e Formação Conceções, práticas e possibilidades*. Fundação Manuel Leão

- Gentili, P. (1997). *O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional*. In P. Gentili, & T. Silva, (Orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação* (pp. 111-177). Petrópolis: Vozes
- Glickman, C.D. (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn and bacon.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2004). *SuperVision and Instructional Leadership – a developmental approach (6th ed.)*. Boston: Pearson Education.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Gomez, A. (1995). *O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo*, in A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, pp. 93-114.
- Guerra, M (2002). “*Como um espelho: avaliação qualitativa das escolas*”. In Azevedo, Joaquim (org). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições ASA (pp. 11 – 31)
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentido e formas de uso*, Estoril, Principia Editora, 2006.
- Grewcock, D. (2014). *Before, during, and after front-end, formative, and summative evaluation*. In: B. Lord and M. Piacente, eds., *Manual of museum exhibitions* (pp. 33-40). Lanham
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Javidan, M., Dickson, M. W., Gupta, V. (1999). *Cultural influences on leadership and organizations: project GLOBE*. In W. H. Mobley, M. J. Gessner & V. Arnold (Eds.), *Advances in Global Leadership* (pp. 171-233). Stamford, CN: JAI Press.

- Janesick, V. (2000). *The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 379-400). Thousand Oaks, California, Sage Pub.
- Lafond, M. (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: Novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração - Conferência proferida no Porto, em 9 de Julho de 1998. In: *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Ed. Asa, 1999. - ISBN 972-41-2115-1. - p. 9-24
- Lafond, M. Ortega, G., Skovsgaard, Formosinho, J. & Machado, J. *Autonomia: gestão e avaliação de escolas (pp. 9-24)*. Porto: ASA.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lisboa, Lázaro Plácido et al. (1997). *Ética Geral e Profissional e Contabilidade*. São Paulo: Atlas
- Marchesi, A. (2002). “Mudanças Educativas e Avaliação das Escolas”, in Azevedo, Joaquim (Org.) (2002) *Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências*. Porto: Edições Asa
- Macbeth, J., Schratz, M., Meuret, D., & JaKobsen, L. B. (2005). *A História de Serena. Viajando rumo a uma Escola Melhor*. Porto: Edições ASA.
- Martins, J. do P. *Gestão educacional: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*. 4. ed. rev., atual. e ampliada. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.
- Marchão, A. J. (2011). *Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?* PROFFORMA n.º 03 – Junho.
- Machado, J. (1999), *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Martins, M. F. Santos (2011). *Os Rankings das escolas em Portugal: Explorando alguns dos seus efeitos*. Revista Eletrônica de Educação 5 (1) pp. 91-109.

- Mesquita, E., & Formosinho, J, Machado, J. (2012). *Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a professores*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 12, 59-77.
- Miranda, A., & Magerico, P. (2012). *Avaliação externa e autoavaliação: duas modalidades complementares?* Educação: Temas e Problemas, 11, 25-43.
- Minayo MC, & Sanches O. (1993). *Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?* Caderno de Saúde Pública 9(3):239-262
- Morgado, J. C. (2000). *A (des) construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Monteiro, E. (2009). *A avaliação do desempenho docente: O lugar da supervisão*. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 3576-3589). Braga: Universidade do Minho.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. (2015). *Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas*. REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13 (1), 69-102.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). *Una Dirección Escolar para el Cambio: Del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido*. REICE - Revista Eletrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (4e).
- Moreira, M^a. (2009). *A avaliação do (des) empenho docente: Perspetiva da supervisão pedagógica*. In F. Vieira et al. (Orgs), *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação* (pp. 241-258). Braga. CIED.
- Neves, J.G. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora RH.
- Nolan, J., & Hoover, L. (2005). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. New York: Wiley.

- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). *O passado e o presente dos professores*. Em A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2ª ed., pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). *Os professores e as histórias da sua vida*. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professor* (2ª ed., pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens de um futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (org) (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto, Porto Editora
- OCDE (2008). *Education at a glance*. OCDE, Paris
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A interação educativa na supervisão de educadores estagiários. Um estudo longitudinal*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, P. (2007). *Projeto-piloto de avaliação das escolas*. *Revista Noesis*, 70. DGIDC, 30-33.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. & Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Ser professor na escola de massas*. In J. Formosinho (coord.). *Formação de professores, aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. O. (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. L., (2001). *O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar*. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.45-53). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Vieira, A. P. (2006). *Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares*. in. A. F. Moreira & J. A. Pacheco (orgs.). *Globalização e educação – Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2013). *Biblioteca Escolar para todos: a colaboração com os professores titulares de turma do 1º ciclo - um estudo sobre a realidade do distrito da Guarda*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2651>. Acesso em: 6 julho 2019
- Pedras, S. (2016). *Conceções e práticas de trabalho colaborativo: estudo de caso com professores do 2.º ciclo e de apoio educativo de uma escola da Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). *Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313678920_Supervisao_e_Colaboracao_contributos_para_uma_relacao
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Coleção em foco. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed
- Popham, W. (2013). *On Serving Two Masters: Formative and Summative Teacher Evaluation*. *Principal Leadership*, 13(7), 18-22.

- Poirier J., & Valadon S., (1993). *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Paris. Presses Universitaires de France. Rosa, L. (1994). *Cultura Empresarial, Motivação e Liderança, Psicologia das Organizações*. Lisboa: Editorial Presença.
- Poirier, J., & Valadon P. R., (1995) *Histórias de Vida: Teoria e Prática*, Oeiras, Celta.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rangel, M. (2001). *Supervisão Pedagógica: Princípios E Práticas*. São Paulo: Papirus.
- Roldão, M. C. (2000). *A escola como instância de decisão curricular*. In I. Alarcão (org). *Escola reflexiva e supervisão* (pp.69-76). Porto: Porto Editora.
- Rocha, J., & Sá-Chaves, I. (2012). *Entrevista a Especialistas na área científica da Supervisão: Professora Idália Sá-Chaves*. *Indagatio Didactica*, 4 (2).
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Santiago, R. (2000). *A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional*. In Alarcão, Isabel (org.) e outros. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, p. 25-41.
- Sá-Chaves, I. (1998). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, edição da Fundação Calouste Gulbenkian e FCT, Lisboa, Portugal.

- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento, Supervisão – Contributos na Área de Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Supervisão, Complexidade e Mediação*. In Silva, A. M. C. e Moreira, M. A. (orgs), *Formação e Mediação Socioeducativa* (pp. 47-56). Porto: Areal, Editores, S. A.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, Mário (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho: Identidades, visões e instrumentos para a ação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1993). *Supervision a Redefinition*. New York: Mcgraw-Hill Inc.
- Serrano, E. A. R. (2013). *Contributos da supervisão pedagógica no âmbito da avaliação de desempenho docente*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Aberta, Lisboa.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Serapioni, M. (2000), “*Métodos qualitativos e quantitativos: algumas estratégias para a integração*”, *Ciência & Saúde Coletiva* 2000, (5)1: 187-192.

- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education - a counselling and pedagógica! approach*. London: The Falmer Press.
- Stones, E. (2002). *Supervision in Teacher Education: A Counselling and Pedagogical Approach*. London: Routledge.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). *Alternative approaches to supervision: Cases from the field*. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212–235. Sullivan, S.
- Spillane, J. P. (2005). *Distributed Leadership*. *The Educational Forum*, 69, 143-150.
- Silva, E., & Mendes, M. (2012). *Avaliação institucional na universidade Agostinho Neto (Angola) e regulação estatal. Perspetivas, práticas e desafios*. *Avaliação*, 17 (2), 317-350.
- Sousa, F., Leal, S.M., & Cabral, AP. (2011). *Processos supervisivos e avaliação de professores: Tensões e Expectativas em Portugal*. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 20(21), 16-42.
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stoll, L., & Wikeley, F. (1998). *Issues on linking School Effectiveness and School Improvement*”, en W. Hoeben (Ed.), *Effective School Improvement: State of the Art. Contribution to a Discussion*, pp. 29-58 (Groningen, Institute for Educational Research, University of Groningen).
- Tafoi, B. (2011). *O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas*. *Interações*, 19, 38-55.
- Tracy, S. J. (2002). *Modelos e abordagens*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp.19-92). Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Falmer, New York.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*.
Lisboa: Edições Colibri

Vásquez, A. Sánchez.(1998). *Ética*. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Veiga Simão, A. M.; Flores, M. A.; Forte, A. M. & Cadório, L. (2007). *Desenvolvimento Profissional de Professores e Práticas de Colaboração: Resultados de dois Estudos de Caso. Comunicação apresentada no IX Congresso da SPCE, sob a temática Formação de Educadores e Professores*. Universidade da Madeira.

Vieira, F. (2009). *Supervisão pedagógica e emancipação profissional*. Elo, 16, 31-3

Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2006). *No Caleidoscópio da Super- visão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores – 1. Lisboa: Ministério da Educação

Venâncio, I. M., & Otero, A. G. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Lisboa, Asa Editores.

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teacher - a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press

Waite, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision: Notes on its Language and Culture*. London: The Falmer Press.

Worthen, B. R. (2001). *Whither evaluation? Thatt all depends*. American Journal of Evaluation, volume 22, Issue 3, Autumn 20001.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Decretos de Lei

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho. Diário da República n.º 126/12- I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei 769-A/1976 de 23 de outubro – Modelo de gestão democrática das escolas secundárias

Lei n.º 46 de 14 de outubro de 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei 43/1989, de 3 de fevereiro - Regula o exercício de autonomia das escolas

Decreto-Lei n.º 409/1989, de 18 de novembro – Estruturação da carreira docente

Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril – Estatuto da carreira docente

Decreto Regulamentar n.º 14/1992, de 4 de julho – Implementa o primeiro modelo de avaliação de desempenho dos professores

Decreto-Lei 1/1998, de 2 de janeiro – Estatuto da Carreira Docente Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho - Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas
Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Cria o Perfil geral do Professor do Ensino Básico e Secundário.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto - Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro - Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro - Regulamenta o sistema de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário.

Despacho 7465/200

Sites Consultados:

<http://www.scielo.mec.pt/pdf/tek/n12/n12a11.pdf>

<https://www.noticiasmagazine.pt/>

http://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=20096

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10877/1/tese.pdf>

<https://life.dn.pt/jose-pacheco-procurem-nas-escolas-professores-ainda-nao-tenham-morrido/>

<http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n1/v5n1a04.pdf>

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3512>

ANEXOS

ANEXO I

Grelha de Análise Documental

Blocos	Objetivos	Itens
Caraterização do documento	Caraterizar, do ponto de vista do conteúdo o documento estruturante	Ver grelha de caraterização documental
Perspetivas sobre Supervisão Pedagógica	Conhecer as perspetivas sobre o conceito e a aplicação da Supervisão Pedagógica expressas no documento	Referência ao exercício de funções de supervisão? (se sim) quais/como aparecem descritas? Em relação a quem?
Formação de Professores no domínio da Supervisão Pedagógica	Caraterizar perfis de formação de professores que incidam sobre tópicos relacionados com a Supervisão	Existem ações de formação de professores relacionadas com o tema da supervisão? Se sim, quais? Que perfis têm os formadores dessas ações? Que perfis de formação em supervisão existem?
Práticas de Supervisão da prática letiva	Caraterizar práticas de Supervisão da prática letiva de docentes	Os professores desenvolvem práticas de supervisão? Em que moldes? Instrumentos de supervisão: Aplicação de grelhas de planificação/avaliação; aferição de critérios de avaliação das aprendizagens; Reflexão sobre as práticas desenvolvidas; Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão; Troca de impressões sobre os

		alunos e as suas necessidades; Análise de estratégias a empregar nas aulas; Observação em sala de aula; Outras. Quais?
--	--	--

ANEXO II

Perspetivas sobre Supervisão (1ª fase da análise)

ESCOLA SECUNDÁRIA ES	
ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA ESCOLA (EECE)	
<p>Referência ao exercício de funções de supervisão? (Se sim)</p> <p>Quais/como aparecem descritas?</p> <p>Em relação a quem?</p>	<p>2. Abordagem da Educação para a Cidadania</p> <p>A cidadania ocupa um lugar central na vida da escola, alargando-se para além da sala de aula e não pode ser entendida como um conceito abstrato. As aprendizagens dos alunos devem ser significativas, duradouras e mobilizáveis e proporcionar experiências reais de cidadania ativa.</p> <p>Neste sentido, é fundamental desenvolver práticas sustentadas de intervenção cidadã, com o envolvimento dos vários intervenientes da comunidade educativa, assentes numa abordagem de <i>Whole-school Approach</i>. Esta abordagem, de acordo com a ENEC:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apoia-se no desenvolvimento profissional contínuo dos docentes; • está integrada nas políticas e práticas da escola democrática, envolvendo toda a comunidade escolar; • apoia-se na monitorização e avaliação de forma a garantir efetividade e participação. (Pág. 2 e 3) <p>4. Coordenação da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola</p> <p>A coordenação da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola é assegurada por um docente membro do conselho pedagógico que:</p> <p>a. constitui o ponto focal da escola com a Equipa Nacional de Educação para a Cidadania, com os restantes professores de Cidadania e Desenvolvimento da</p>

	<p>escola, com os coordenadores de diretores de turma, com a professora bibliotecária e com a direção.</p> <p>b. elabora um relatório anual no qual, entre outros aspetos, inclui as necessidades de formação contínua dos docentes neste domínio. (Pág. 7)</p> <p>8. Avaliação</p> <p>Avaliação ao nível global da escola</p> <p>A escola monitoriza e avalia a implementação da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola, definindo a metodologia a aplicar e os indicadores de impacto, nomeadamente na cultura escolar, na governança escolar e na relação com a comunidade.</p> <p>A avaliação da EECE está articulada com o dispositivo de autoavaliação da escola e de avaliação externa. (Pág. 8)</p>
<p>Existem ações de formação de professores relacionadas com o tema da supervisão?</p> <p>Se sim, quais?</p> <p>Que perfis têm os formadores dessas ações?</p> <p>Que perfis de formação em supervisão existem?</p>	
<p>Os professores desenvolvem práticas de supervisão? Em que moldes? Instrumentos de supervisão: Aplicação de grelhas de planificação/avaliação; aferição de critérios de avaliação das aprendizagens;</p>	<p>5. Articulação com os stakeholders</p> <p>A <i>Whole School Approach</i> facilita o trabalho colaborativo e o envolvimento de <i>stakeholders</i> internos e externos: pessoal docente e não docente, alunos, pais, encarregados de educação.</p>

<p>Reflexão sobre as práticas desenvolvidas; Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão; Troca de impressões sobre os alunos e as suas necessidades; Análise de estratégias a empregar nas aulas; Observação em sala de aula; Outras. Quais?</p>	
--	--

ESCOLA SECUNDÁRIA ES	
PROJECTO DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR	
Referência ao exercício de funções de supervisão? (Se sim) Quais/como aparecem descritas? Em relação a quem?	1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em consonância com a legislação vigente, com o Projeto Educativo da Escola e com os princípios enunciados no PA, expressa os objetivos estratégicos que também integram o nosso projeto de melhoria: <ul style="list-style-type: none">- Trabalhar o currículo de forma integrada e articulada- Promover a diferenciação pedagógica/ inclusão- Proporcionar contextos de aprendizagem ligados ao mundo real- Tornar a escola num espaço de desenvolvimento pessoal e profissional- Promover uma cultura de escola que valorize as relações saudáveis e o respeito pelo outro- Promover uma cultura de escola de participação e de responsabilidade partilhada Neste âmbito, a escola propõe-se dar continuidade às iniciativas de práticas colaborativas, nomeadamente através de sessões semanais de trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo/departamento e também a nível dos conselhos de turma, onde se registam já práticas colaborativas espontâneas e voluntárias, embora ainda não sistemáticas. (Pág.1) Na reflexão sobre a implementação das medidas preconizadas, houve que considerar as barreiras à operacionalização de dinâmicas com metodologias diferentes e criativas, suscetíveis de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si e se entrem na contradição entre, de um lado, os problemas cada vez mais globais, interdependentes e planetários, e do outro, a persistência de um modo

	<p>de conhecimento que privilegia os saberes disciplinarizados e fragmentados.</p> <p>Neste contexto, a escola vai estudar medidas a implementar, de maneira a operacionalizar o exercício/prática de novas metodologias ao nível da organização do ano escolar, nomeadamente questões logísticas decorrentes da gestão da escola no que se refere ao número de alunos, turmas e professores, às instalações e aos equipamentos, e a possibilidade de resguardar parte ou a totalidade das tardes de quarta-feira para que as diferentes equipas possam reunir. A coadjuvação, como forma de apoio em sede de sala de aula, potenciadora do desenvolvimento das aprendizagens em tempo útil, poderá vir a ser implementada. (Pág.2)</p> <p>3. ETAPAS DO PROJETO Diagnóstico e Sensibilização</p> <p>Em departamento, ouviram-se sugestões dos docentes sobre formas de aplicação da legislação, já em processo experimental em muitos estabelecimentos de ensino.</p>
<p>Existem ações de formação de professores relacionadas com o tema da supervisão?</p> <p>Se sim, quais?</p> <p>Que perfis têm os formadores dessas ações?</p> <p>Que perfis de formação em supervisão existem?</p>	<p>3. ETAPAS DO PROJETO Diagnóstico e Sensibilização</p> <p>Alguns professores frequentaram formação em flexibilidade curricular e/ou diferenciação pedagógica.</p>
<p>Os professores desenvolvem práticas de supervisão? Em que moldes?</p> <p>Instrumentos de supervisão:</p> <p>Aplicação de grelhas de planificação/avaliação; aferição</p>	<p>3. ETAPAS DO PROJETO Criação de Equipas Pedagógicas: Aprendizagens essenciais; Domínios, temas, projetos de integração;</p> <p>Monitorização e Acompanhamento: A nível do CT e do CP; Coordenação PAFC.</p> <p>As equipas pedagógicas integram os novos conselhos de turma, que traçam a sua estratégia numa perspetiva inclusiva, a partir das aprendizagens essenciais e do PA, que constituem o novo referente curricular para cada disciplina/ área disciplinar. Tal não obsta a que</p>

<p>de critérios de avaliação das aprendizagens;</p> <p>Reflexão sobre as práticas desenvolvidas;</p> <p>Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão; Troca de impressões sobre os alunos e as suas necessidades; Análise de estratégias a empregar nas aulas;</p> <p>Observação em sala de aula;</p> <p>Outras. Quais?</p>	<p>continue a efetuar-se trabalho colaborativo a nível de cada disciplina, considerando a articulação horizontal e vertical. (Pág.6)</p> <p>3. ETAPAS DO PROJETO</p> <p>Implementação</p> <p>Linhas Orientadoras:</p> <p>- O modelo de flexibilidade a implementar pode assumir diferentes vertentes: lógica vertical (dos currículos), interdisciplinar (articulação de conteúdos) e transdisciplinar (dependência do contexto); construção de projetos que proporcionem aos alunos um conjunto de atividades organizadas e sequenciais com vista à construção de aprendizagens participativas, ativas, numa perspetiva sistémica/global. (Pág.7)</p> <p>Monitorização e Avaliação</p> <p>A monitorização efetuar-se-á a partir dos Planos de Trabalho de Turma e ou do Plano de Atividades da Escola.</p> <p>Anualmente, haverá um espaço para reflexão e expressão das diversas sensibilidades e vivências no contexto do universo escolar, com vista à revisão e atualização do Projeto. (Pág. 9).</p>
--	--

ESCOLA SECUNDÁRIA ES	
PROJECTO EDUCATIVO	
Referência ao exercício de funções de supervisão? (Se sim) Quais/como aparecem descritas? Em relação a quem?	<p>4. VISÃO, PRINCIPIOS E VALORES</p> <p>A escola promove uma cultura participada de rigor e excelência que procura:</p> <p>g) valorizar o trabalho colaborativo entre docentes como fator de desenvolvimento profissional e de melhoria de práticas; (Pág. 2)</p> <p>7. ANÁLISE SWOT</p> <p>Áreas Fortes</p> <p>1. Foram identificadas no relatório da IGEC (2017) as seguintes áreas fortes:</p> <p>. processo de autoavaliação que abrange as áreas do funcionamento e da organização da Escola e assenta no diagnóstico atualizado com regularidade, permitindo uma diversidade de planos de melhoria. (Pág. 8)</p> <p>PROPOSTAS PARA O PROJETO EDUCATIVO</p> <p>9. OBJETIVOS ESTRATÉGICOS</p> <p>2.1. Tornar a escola num espaço de desenvolvimento pessoal e profissional.</p> <p>3.2. Reforçar uma cultura de escola de participação e de responsabilidade partilhada. (Pág. 9)</p> <p>11. AVALIAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO</p> <p>O acompanhamento e a avaliação da execução do projeto educativo são efetuados pelo conselho geral, de acordo com o previsto na lei. Para esse efeito, o diretor apresenta ao conselho geral o relatório de avaliação periódica, com base nos relatórios produzidos pelos diferentes setores da escola.</p>

	<p>A metodologia utilizada para a avaliação será qualitativa e quantitativa, utilizando procedimentos de análise documental, tratamento estatístico de dados e a observação direta.</p> <p>A avaliação anual concretiza-se através das avaliações do plano anual de atividades, planos de trabalho das turmas, relatórios das estruturas de coordenação, atas de reuniões, relatórios dos diretores de instalações, relatório de ação social escolar e relatório de autoavaliação da escola. (Pág. 13)</p>
<p>Existem ações de formação de professores relacionadas com o tema da supervisão?</p> <p>Se sim, quais?</p> <p>Que perfis têm os formadores dessas ações?</p> <p>Que perfis de formação em supervisão existem?</p>	<p>PROPOSTAS PARA O PROJETO EDUCATIVO</p> <p>10. OBJETIVOS OPERACIONAIS</p> <p>Área de Intervenção:</p> <p><u>2. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL</u></p> <p>Objetivos Estratégicos:</p> <p><u>2.1. TORNAR A ESCOLA NUM ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL</u></p> <p>Objetivos Operacionais:</p> <p><u>2.1.1. Promover a escola como um espaço de formação e autoformação de e para a comunidade. (Pág.11)</u></p>
<p>Os professores desenvolvem práticas de supervisão? Em que moldes?</p> <p>Instrumentos de supervisão:</p> <p>Aplicação de grelhas de planificação/avaliação; aferição de critérios de avaliação das aprendizagens;</p> <p>Reflexão sobre as práticas desenvolvidas;</p> <p>Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão; Troca de impressões sobre os alunos e as suas necessidades; Análise de estratégias a empregar nas aulas;</p> <p>Observação em sala de aula;</p>	<p>7. ANÁLISE SWOT</p> <p>Áreas de melhoria</p> <p>1. Foram identificadas no relatório da IGEC (2017) as seguintes áreas de melhoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - elaboração do plano de estudos que integre as orientações transversais para o desenvolvimento e articulação curriculares, fundamentadas na reflexão sobre as estratégias e metodologias de ensino. - reforço da diferenciação pedagógica, da aprendizagem cooperativa e da avaliação formativa, intencionalmente planeadas, enquanto estratégias de regulação do ensino e das aprendizagens. - observação da prática letiva em sala de aula, que promova a reflexão crítica sobre as práticas, de modo a contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes. (Pág.8) <p>8. ÁREAS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA</p> <p>2. <u>Desenvolvimento pessoal e profissional.</u> (Pág. 9)</p> <p>PROPOSTAS PARA O PROJETO EDUCATIVO</p> <p>10. OBJETIVOS OPERACIONAIS</p>

<p>Outras. Quais?</p>	<p>Área de Intervenção:</p> <p><u>2. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL</u></p> <p>Objetivos Estratégicos:</p> <p><u>2.1. TORNAR A ESCOLA NUM ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL</u></p> <p>Objetivos Operacionais:</p> <p><u>2.1.2. Promover a partilha de boas práticas</u></p> <p>Indicadores: N.º de registos no TC, atas de CT e registos de outros setores.</p> <p>Metas: Pelo menos, uma vez por período por departamento, grupo disciplinar, CT ou setor.</p> <p><u>2.1.3 Promover a reflexão sobre a prática letiva com base na observação de aulas.</u></p> <p>Indicadores: N.º de aulas observadas</p> <p>Metas: <u>Pelo menos, uma observação por turma por ano letivo.</u></p> <p><u>2.1.4. Planificar o trabalho a desenvolver (metodologias, recursos didáticos e instrumentos de avaliação).</u></p> <p>Indicadores: N.º de sessões de TC setorial.</p> <p>Metas: Pelo menos, três sessões de TC setorial por período por ano de escolaridade. (Pág.11)</p>
-----------------------	--

ESCOLA SECUNDÁRIA ES	
REGULAMENTO INTERNO	
Referência ao exercício de funções de supervisão? (Se sim) Quais/como aparecem descritas? Em relação a quem?	<p>Capítulo II</p> <p>Secção I – Conselho geral</p> <p>Secção II - Diretor</p> <p>Art.º 16º Competências</p> <p>Compete ao Diretor:</p> <p>2. Ouvido o Conselho Pedagógico:</p> <p>b) aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente (...)</p> <p>4. n) intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente; (Pág. 18)</p> <p>Secção III - CONSELHO PEDAGÓGICO</p> <p>Art.º 27- Definição</p> <p>1- O conselho pedagógico é o órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. (Pág. 23)</p> <p>Art.º 30 – Competências</p> <p>Ao conselho pedagógico compete:</p> <p>d) elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e acompanhar a respetiva execução;</p>

	<p>m) participar, nos termos regulamentados em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente; (Pág. 24)</p> <p>Capítulo III</p> <p>ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO E SUPERVISÃO</p> <p>Art.º 38 - Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica</p> <p>1- As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.</p> <p>2- A constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa, nomeadamente:</p> <p>d) a avaliação de desempenho do pessoal docente. (Pág. 26)</p> <p>Secção I - Departamentos Curriculares</p> <p>Art.º 39 – Departamentos Curriculares</p> <p>1- Os departamentos curriculares asseguram a articulação e gestão curricular devendo promover a cooperação entre os docentes e procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.</p> <p>(Pág. 26 a 27)</p> <p>Art.º 41 – Competências do conselho de docentes do departamento</p> <p>Ao departamento curricular compete:</p> <p>i) identificar necessidades de formação do pessoal docente;</p> <p>k) colaborar com o coordenador do departamento no processo de avaliação de desempenho dos docentes, se tal for necessário;</p> <p>m) colaborar na construção do projeto educativo e do plano anual de atividades. (Pág.27)</p> <p>Art.º 42 - Eleição e mandato do coordenador de departamento</p>
--	---

	<p>1- O coordenador de departamento curricular deve ser um docente do quadro da escola detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.</p> <p>2- Quando não for possível a designação de docentes com os requisitos definidos no número anterior, por não existirem ou não existirem em número suficiente, podem ser designados docentes segundo a seguinte ordem de prioridade:</p> <p>a) docentes com experiência profissional de pelo menos um ano de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes;</p> <p>b) docentes com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa, previstas no regulamento interno, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento; (Pág. 28)</p> <p>Art.º 43 - Competências do coordenador de departamento</p> <p>h) assegurar a articulação e gestão curricular, promovendo a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento;</p> <p>j) promover a articulação com outras estruturas de orientação e supervisão pedagógica ou serviços, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;</p> <p>k) incentivar a realização de atividades de investigação, reflexão e/ou estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;</p> <p>l) cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia e gestão da escola;</p> <p>m) colaborar com o coordenador de área disciplinar na aplicação de medidas que visem a melhoria das práticas educativas;</p> <p>n) propor ao conselho pedagógico o plano de formação dos professores do departamento;</p> <p>q) assegurar a participação do departamento na orientação pedagógica, bem como estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua; (Pág.29)</p> <p>SECÇÃO II – CONSELHO DE GRUPO/ÁREA DISCIPLINAR</p> <p>Art.º 49 - Competências do coordenador de área disciplinar</p>
--	---

	<p>1- São competências específicas do coordenador de área disciplinar:</p> <p>a) assegurar a coordenação pedagógica dos docentes do grupo disciplinar;</p> <p>b) coordenar a planificação das atividades pedagógicas ao longo do ano, garantindo o cumprimento das orientações do conselho pedagógico e assegurando a sua articulação com o departamento;</p> <p>c) monitorizar a prática letiva dos docentes a nível do cumprimento dos documentos curriculares e dos critérios gerais e específicos de avaliação, bem como dos procedimentos de avaliação;</p> <p>e) promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo;</p> <p>f) assegurar a divulgação da informação entre o grupo disciplinar e o departamento curricular;</p> <p>g) colaborar com o coordenador do departamento, servindo de elo entre este e os docentes da disciplina e vice-versa;</p> <p>h) apresentar ao coordenador de departamento curricular as necessidades de formação contínua dos docentes que integram o grupo;</p> <p>i) acolher e integrar os novos docentes, dando a conhecer o essencial sobre a escola, e disponibilizar os diversos recursos do grupo disciplinar; (Pág. 31 a 32)</p> <p>Art.º 51 - Trabalho colaborativo</p> <p>1- Constam dos horários dos professores do mesmo grupo disciplinar 50 minutos semanais comuns com o objetivo de promover a troca de experiências e a cooperação, privilegiando-se as questões de natureza pedagógica e didática. (Pág. 32)</p> <p>Art.º 53 - Competências do conselho de turma</p> <p>f) desenvolver iniciativas no âmbito da turma, nomeadamente através da apresentação, planificação, acompanhamento e avaliação de atividades/projetos com caráter interdisciplinar;</p> <p>g) colaborar com os órgãos de administração e gestão e as estruturas de coordenação e supervisão na adoção e implementação de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens; (Pág. 34)</p> <p>SECÇÃO II – CONSELHO DE TURMA</p>
--	--

	<p>Art.º 56 - Funções do diretor de turma</p> <p>São funções do diretor de turma:</p> <p>c) promover, orientar e monitorizar a conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos; (Pág.36)</p> <p>SECÇÃO IV – COORDENAÇÃO DOS CONSELHOS DE DIRETORES DE TURMA DO ENSINO BÁSICO E DO SECUNDÁRIO</p> <p>Art.º 57 - Coordenação de diretores de turma</p> <p>3. Compete ao coordenador dos diretores de turma:</p> <p>g) cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia e gestão da escola;</p> <p>i) propor ao conselho pedagógico ações de formação contínua para os diretores de turma;</p> <p>j) participar, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes; (Pág. 37)</p> <p>SECÇÃO VI – SECÇÃO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE DO CONSELHO PEDAGÓGICO</p> <p>Art.º 59º - Composição e competências</p> <p>1- A secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico é constituída pelo diretor que preside e por quatro docentes eleitos de entre os membros do conselho.</p> <p>2- Compete à secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico:</p> <p>a) Aplicar o sistema de avaliação do desempenho tendo em consideração, designadamente, o projeto educativo e o serviço distribuído ao docente;</p> <p>b) calendarizar os procedimentos de avaliação;</p> <p>c) conceber e publicitar o instrumento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões científica e pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade e formação contínua e desenvolvimento profissional, previstas no artigo 4.o do Decreto Regulamentar n. o 26/2012, de 21 de fevereiro; (Pág. 38)</p> <p>SECÇÃO VII – EQUIPA MULTIDISCIPLINAR</p>
--	---

	<p>Art.º 60 - Composição e competências</p> <p>6- Compete à equipa multidisciplinar:</p> <p>c) acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem; (Pág. 39)</p> <p>SECÇÃO VIII – CENTRO DE APOIO À APRENDIZAGEM</p> <p>Art.º 61 - Composição e competências do Centro de Apoio à Aprendizagem</p> <p>1- O centro de apoio à aprendizagem (CApA) é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola que tem como objetivos :</p> <p>c) apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo;</p> <p>10- A coordenação do CApA é assegurada por uma equipa liderada pelo psicólogo constituída por, no máximo, 6 professores de diferentes grupos disciplinares e pelo professor de educação especial.</p> <p>11- Colaboram com o CApA os professores de todos os grupos disciplinares que têm horas no seu horário para o efeito. (Pág. 39 a 40)</p> <p>Art.º 62 - Gabinete de mediação</p> <p>7- É realizada uma reunião por período letivo, com todos os elementos, para planificar, monitorizar e avaliar o trabalho desenvolvido.</p> <p>8- O coordenador avalia as necessidades de formação dos professores que integram o gabinete e promove iniciativas para as colmatar. (Pág. 40)</p> <p>Art.º 67º - Coadjuvação</p> <p>1- A coadjuvação em contexto de sala de aula tem como objetivo favorecer a aprendizagem dos alunos e promover a qualidade do sucesso nas turmas marcadas por ritmos de aprendizagem muito diferenciados ou por problemas de comportamento, ou em atividades onde o trabalho autónomo do aluno é fundamental para a consolidação dos conteúdos.</p> <p>2- Compete ao conselho de turma propor esta medida, com registo no plano de trabalho da turma.</p>
--	--

	<p>5- A coadjuvação em sala de aula deve assentar numa lógica de trabalho colaborativo entre os docentes envolvidos. (Pág.43)</p> <p>SECÇÃO X –PROJETOS E CLUBES DE ESCOLA</p> <p>Art.º 69º - Coordenação de projetos e clubes</p> <p>1- Cada projeto ou clube é da responsabilidade do respetivo coordenador, sendo a coordenação geral dos projetos e clubes assegurada por um elemento da direção. (Pág.44)</p> <p>SECÇÃO XI – DESPORTO ESCOLAR</p> <p>Art.º 70º - Coordenação do desporto escolar</p> <p>1- A coadjuvação do desporto escolar é assegurada por um professor nomeado pelo diretor por um período de um ano.</p> <p>2- O coordenador do desporto escolar, em articulação com os professores e outros responsáveis pelas atividades, será o garante da operacionalização do projeto do desporto escolar da escola, sendo da sua competência:</p> <p>e) coordenar e operacionalizar o corta-mato e o <i>megasprinter</i> internos, torneios interturmas, interescolas, em articulação com os professores de Educação Física e os professores responsáveis das atividades do desporto escolar, bem como coordenar a organização, obrigatória, de cursos de juízes, árbitros e cronometristas, ou outra formação prevista no plano de atividade interna. (Pág. 44)</p> <p>SECÇÃO XII - COORDENAÇÃO DE VISITAS DE ESTUDO</p> <p>CAPÍTULO IV – MEDIDAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO</p> <p>Art.º 82.º - Medidas de promoção do sucesso educativo</p> <p>2- As medidas concretizam-se através de:</p> <p>e) coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e o trabalho colaborativo que conduzam à melhoria das práticas; (Pág. 52)</p> <p>Art.º 83.º – C – Medidas adicionais</p> <p>6- A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas adicionais é realizada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no relatório técnico -pedagógico. (Pág. 53)</p>
--	--

	<p>Art.º 90.º - Direitos do psicólogo</p> <p>1- São direitos do psicólogo responsável pelos serviços de psicologia e orientação:</p> <p>e) receber formação contínua sobre novas teorias, técnicas de intervenção, procedimentos de diagnóstico e aplicações informáticas; (Pág. 56)</p> <p>Art.º 91.º - Deveres do psicólogo</p> <p>1- São deveres do psicólogo responsável pelo serviço de psicologia e orientação:</p> <p>a) participar em ações de formação de forma a manter um processo de aprendizagem contínua em áreas de conhecimento e técnicas requeridas a uma competente orientação educativa e profissional; (Pág. 57)</p>
<p>Existem ações de formação de professores relacionadas com o tema da supervisão? Se sim, quais? Que perfis têm os formadores dessas ações? Que perfis de formação em supervisão existem</p>	
<p>Os professores desenvolvem práticas de supervisão? Em que moldes? Instrumentos de supervisão: Aplicação de grelhas de planificação/avaliação; aferição de critérios de avaliação das aprendizagens; Reflexão sobre as práticas desenvolvidas;</p> <p>Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão; Troca de impressões sobre os alunos e as suas necessidades; Análise de estratégias a empregar nas</p>	

aulas; Observação em sala de aula; Outras. Quais?	
---	--

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AG	
CONTRATO DE AUTONOMIA - Preâmbulo	
<p>Referência ao exercício de funções de supervisão? (Se sim) Quais/como aparecem descritas? Em relação a quem?</p>	<p>Cláusula 9.^a Acompanhamento e monitorização</p> <p>A escola constitui uma estrutura permanente de acompanhamento e monitorização constituída pelo diretor da escola, por um docente do conselho geral e pelo coordenador da equipa de autoavaliação do agrupamento, docentes de carreira do agrupamento, com as seguintes competências:</p> <p>a) Monitorizar o cumprimento e a aplicação do presente contrato e acompanhar o desenvolvimento do processo;</p> <p>b) Monitorizar o processo de autoavaliação da escola;</p>
<p>Existem ações de formação de professores relacionadas com o tema da supervisão? Se sim, quais? Que perfis têm os formadores dessas ações? Que perfis de formação em supervisão existem?</p>	
<p>Os professores desenvolvem práticas de supervisão? Em que moldes? Instrumentos de supervisão: Aplicação de</p>	

<p>grelhas de planificação/avaliação; aferição de critérios de avaliação das aprendizagens; Reflexão sobre as práticas desenvolvidas;</p> <p>Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão; Troca de impressões sobre os alunos e as suas necessidades; Análise de estratégias a empregar nas aulas;</p> <p>Observação em sala de aula;</p> <p>Outras. Quais?</p>	
---	--

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS (AG)	
PLANO DE AÇÃO ESTRATÉGICA 2016/2018	
Referência ao exercício de funções de supervisão? (Se sim) Quais/como aparecem descritas? Em relação a quem?	
Existem ações de formação de professores relacionadas com o tema da supervisão? Se sim, quais? Que perfis têm os formadores dessas ações? Que perfis de formação em supervisão existem?	Caraterização de cada medida MEDIDA: “2º ANO: MAIS UM ANO DE SUCESSO” <u>Necessidade de Formação</u> – voltada para dar resposta a um problema específico identificado - Linguagem e Fala na Criança: promoção do desenvolvimento da linguagem e pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita. Ferramentas digitais no desenvolvimento da oralidade. (Pág.3) MEDIDA: “TRÊS É QUANTO BASTA” <u>Necessidade de Formação</u> – Ensino e aprendizagem por competências. Os recursos tecnológicos ao serviço do ensino e das aprendizagens. (Pág.4) MEDIDA: “É PARA FAZER EM TRÊS” <u>Necessidade de Formação</u> – Ensino e aprendizagem por competências. Os recursos tecnológicos ao serviço do ensino e das aprendizagens. (Pág.5) MEDIDA: “SER BOM É COOL” <u>Necessidade de Formação</u> – Gestão e organização da sala de aula e criação de ambientes de disciplina. Gestão de conflitos e aquisição de competências sociais. (Pág.7) MEDIDA: “VENCER EM EQUIPA” <u>Metas a alcançar</u> - Realizar pelo menos uma sessão de formação interna em cada interrupção letiva. (Pág.8) <u>Necessidade de Formação</u> - voltada para dar resposta a um problema específico identificado - uso de ferramentas digitais com fins pedagógicos e, particularmente, tecnologias móveis e ferramentas Web 2.0. (Pág.8)

<p>Os professores desenvolvem práticas de supervisão? Em que moldes?</p> <p>Instrumentos de supervisão:</p> <p>Aplicação de grelhas de planificação/avaliação; aferição de critérios de avaliação das aprendizagens;</p> <p>Reflexão sobre as práticas desenvolvidas;</p> <p>Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão; Troca de impressões sobre os alunos e as suas necessidades; Análise de estratégias a empregar nas aulas;</p> <p>Observação em sala de aula;</p> <p>Outras. Quais?</p>	<p>MEDIDA: “VENCER EM EQUIPA”</p> <p><u>Problema a resolver (identificação da fragilidade):</u> Escassez de práticas sistematizadas de trabalho colaborativo que permitam o conhecimento e a partilha de boas práticas nos campos metodológico e didático, incluindo o recurso às tecnologias de informação e comunicação e tratamento dos resultados da avaliação. (Pág.8)</p> <p><u>Objetivos a atingir:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Reforçar o uso das ferramentas digitais integrando, por exemplo, as tecnologias móveis na prática pedagógica. . Aumentar a disponibilidade e o interesse dos docentes para integrar práticas pedagógicas inovadoras. (Pág.8) <p><u>Metas a Alcançar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Realizar pelo menos uma reunião mensal de trabalho colaborativo. . Em cada escola, realizar pelo menos uma observação partilhada em contexto de sala de aula por trimestre. (Pág.8) <p><u>Atividade(s) a desenvolver (Descrição da(s) medida(s))</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Criação de uma plataforma para partilha de recursos didáticos e metodológicos por ano e disciplina. . Capacitação para a integração das novas tecnologias na prática pedagógica (sessões de formação interna e observação de práticas em sala de aula) . Definição de estratégias de articulação (planificações, materiais, critérios e instrumentos de avaliação) entre docentes e adequação à turma. (Pág.8) <p>Indicadores de monitorização e meios de verificação da execução e eficácia da medida</p> <ul style="list-style-type: none"> . <u>Indicadores:</u> quantidades de materiais disponibilizados e nº de utilizadores; número de reuniões efetuadas de sessões de formação realizadas e de aulas observadas por pares; melhoria dos resultados dos alunos na avaliação do domínio social. . <u>Meios:</u> plataforma digital e reuniões de trabalho colaborativo realizadas . <u>Evidências:</u> materiais partilhados e memorandos das reuniões realizadas
--	--

O Plano de Melhoria foi concebido na sequência da avaliação externa realizada neste Agrupamento de Escolas durante 2016/17 e das áreas de melhoria apontadas, pela Inspeção-Geral da Educação, como sendo alvo prioritário dos esforços de melhoria do agrupamento.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AG	
PLANO DE MELHORIA 2018/2020	
Referência ao exercício de funções de supervisão? (Se sim) Quais/como aparecem descritas? Em relação a quem?	<p>Área de Melhoria 1</p> <p>Metas a alcançar</p> <ul style="list-style-type: none">- Cumprir as metas internas estabelecidas no Projeto Educativo; - Acompanhar os referentes nacionais na avaliação externa. (Pág.3) <p>Área de Melhoria 4</p> <p>Indicadores de monitorização da eficácia das medidas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Número de ações interpares, em contexto de sala de aula, por período;- Memorandos e atas dos grupos de recrutamento, departamento e conselhos de turma.- Número de sessões de trabalho colaborativo interpares, formais ou informais, por período; (Pág.6) <p>Área de Melhoria 5</p> <p>Problema a resolver (Identificação da fragilidade):</p> <ul style="list-style-type: none">- Consolidação e aprofundamento do processo de autoavaliação, com impacto na implementação de ações de melhoria articuladas para o desenvolvimento organizacional do Agrupamento. (Pág.7)

	<p>Metas a alcançar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar, implementar e avaliar pelo menos um plano de melhoria anual para uma área ou serviço da organização escolar. <p>Atividade(s) a desenvolver (Descrição da(s) medida(s)):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulação, simplificação e agilização da informação produzida pelo conselho pedagógico e equipa de autoavaliação sobre resultados, projetos, setores e serviços do Agrupamento; - Elaboração, implementação e avaliação de um plano de melhoria para uma área ou serviço da organização escolar; - Consolidação do trabalho da equipa de autoavaliação: divulgação, nos órgãos de gestão e junto da comunidade, dos relatórios produzidos, aperfeiçoamento dos questionários e do dispositivo de inquirição. <p>Indicadores de monitorização da eficácia das medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impacto dos resultados da autoavaliação na elaboração / reformulação dos documentos estruturantes do Agrupamento. (Pág.7)
<p>Existem ações de formação de professores relacionadas com o tema da supervisão?</p> <p>Se sim, quais?</p> <p>Que perfis têm os formadores dessas ações?</p> <p>Que perfis de formação em supervisão existem?</p>	<p>Área de Melhoria 1</p> <p>Necessidade de Formação – voltada para dar resposta a um problema específico identificado - Formação em metodologias ativas na sala de aula. (Pág.4)</p> <p>Área de Melhoria 2</p> <p>Necessidade de Formação – voltada para dar resposta a um problema específico identificado - Formação em trabalho de projeto e flexibilização de currículo (Pág.4)</p> <p>Área de Melhoria 4</p> <p>Necessidade de Formação – Supervisão pedagógica.(Pág.6)</p>
<p>Os professores desenvolvem práticas de supervisão? Em que moldes? Instrumentos de supervisão: Aplicação de</p>	<p>Área de Melhoria 4</p> <p>Problema a resolver (Identificação da fragilidade):</p>

<p>grelhas de planificação/avaliação; aferição de critérios de avaliação das aprendizagens; Reflexão sobre as práticas desenvolvidas; Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão; Troca de impressões sobre os alunos e as suas necessidades; Análise de estratégias a empregar nas aulas; Observação em sala de aula; Outras. Quais?</p>	<p>- Observação e partilha de aulas num plano de supervisão colaborativa, com vista a promover a regulação dos processos e metodologias de ensino aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes.</p> <p>Objetivos a atingir:</p> <p>- Consolidar, de modo progressivo, a supervisão colaborativa, no âmbito das equipas pedagógicas, visando a partilha de boas práticas e a regulação do processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Metas a alcançar:</p> <p>- Uma observação mútua por período, no seio do grupo disciplinar ou equipa pedagógica, por acordo entre os envolvidos. Atividade(s) a desenvolver (Descrição da(s) medida(s))</p> <p>- Consolidação do trabalho colaborativo, por equipa pedagógica de ano e disciplina, de modo a articular a didática da disciplina, as estratégias e os processos de avaliação;</p> <p>- Observação mútua de aulas interpares, no âmbito do trabalho colaborativo (coordenador/professor, professor/professor);</p> <p>- Realização de sessões entre os docentes, de forma a adaptar o ensino à transversalidade disciplinar de conteúdos programáticos, a capacitar os próprios docentes e a facilitar a aprendizagem global e integrada dos alunos. (Pág.6)</p>
--	---

No Projeto Educativo é apresentada uma análise de desempenho, estruturada segundo aquilo que a comunidade escolar considera serem os Pontos Fortes, Pontos Fracos, Oportunidades e Ameaças, desse desempenho.

Esta análise SWOT, foi “extraída dos relatórios anuais de autoavaliação do Agrupamento, com as atualizações que se consideram convenientes. Sendo estes relatórios anuais organizados segundo o modelo inspetivo adotado na Avaliação Externa das Escolas, pareceu adequado manter a mesma organização, para que a instituição escolar adote referentes e linguagens próximas das entidades perante quem terá que efetuar a prestação de contas.” (Pág. 5)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AG	
PROJETO EDUCATIVO – Diagnóstico Estratégico	
Referência ao exercício de funções de supervisão? (Se sim) Quais/como aparecem descritas? Em relação a quem?	Análise SWOT - Liderança e Gestão Pontos fortes <ul style="list-style-type: none">- A direção valoriza as lideranças intermédias, promovendo reuniões periódicas, e reconhece o trabalho de docentes e funcionários.- O trabalho de equipa, a cooperação interdepartamental e interpessoal, a motivação para participar e dar ideias sobre questões pedagógicas ou outras, relativas ao agrupamento, são apoiadas e incentivadas pela direção.- Avaliação regular da qualidade geral dos serviços de administração escolar e do grau de satisfação dos utentes.- Levantamento anual das necessidades de formação profissional do pessoal docente e não docente.- Funcionamento de uma equipa de autoavaliação, a aplicação de inquéritos à comunidade educativa sobre Prestação de Serviço Educativo / Organização e Gestão / Resultados, o tratamento de dados e a elaboração de relatórios. (Pág.8) PROPOSTAS PARA O PROJETO EDUCATIVO B.3. Monitorização e avaliação B.3.2. Implicar cada agente educativo na contribuição para o desempenho organizacional comum. Realização de reuniões de monitorização dos resultados:

	<ul style="list-style-type: none">- por disciplina, ao nível do departamento curricular, para aferição da consecução dos compromissos assumidos no Plano de Ação Estratégica, nos reforços curriculares e outras estratégias pedagógicas anualmente encetadas- por ano de escolaridade, ao nível dos conselhos de diretores de turma, para aferição das metas estabelecidas para o quadriénio- pelo conselho pedagógico, para averiguar a eficácia do trabalho realizado organizacionalmente(Pág.19) <p>C. LIDERANÇA E GESTÃO</p> <p>C.1. Liderança</p> <p>C.1.1. Promover uma visão estratégica partilhada quanto aos objetivos e finalidades do agrupamento</p> <ul style="list-style-type: none">- Construção participada e articulada dos documentos estruturantes do agrupamento- Divulgação dos documentos estruturantes do Agrupamento junto da comunidade escolar e sensibilização para o compromisso na sua execução- Desenvolvimento de canais de informação e comunicação interna e externa que fomentem o trabalho cooperativo entre os vários elementos da comunidade escolar e os parceiros externos <p>C.1.2. Reconhecer, respeitar e considerar as diferentes estruturas educativas e respetivos papéis e funções no seio da organização escolar</p> <ul style="list-style-type: none">- Realização periódica de reuniões entre a direção e os coordenadores das estruturas intermédias e do pessoal não docente para planeamento do trabalho a realizar, identificação de problemas, consensualização de prioridades e estratégias de atuação- Valorização do papel das lideranças intermédias, enquanto elementos produtores de informação e conhecimento sobre as estruturas que coordenam e orientadores e responsáveis pela ação que nelas se desenrola <p>C.1.3. Consolidar de uma cultura de apoio e de estímulo ao trabalho desenvolvido, às iniciativas propostas e de receptividade à inovação e à mudança</p> <ul style="list-style-type: none">- Criação de condições para a realização de trabalho colaborativo e para a dinamização de sessões de “coaching”- Implementação de um dispositivo interno de formação nas várias áreas e setores de funcionamento do Agrupamento que melhore a eficácia do serviço prestado. (Pág.20) <p>C.2. Gestão</p>
--	--

	<p>C.2.2. Realizar a avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente e implementar o correspondente plano de formação que supra as carências do agrupamento e que incentive o desenvolvimento profissional</p> <p>- Criação de condições para a realização de formação que responda às necessidades do agrupamento e ao desenvolvimento profissional docente e não docente (bibliotecas escolares, educação especial, sistema de controlo interno, utilização de software específico...).(Pág.21)</p> <p>C.3. Autoavaliação e melhoria</p> <p>C.3.1. Manter a equipa de autoavaliação do agrupamento e as secções de trabalho do Conselho Pedagógico e disseminar e valorizar o trabalho por elas desenvolvido;</p> <p>C.3.2. Monitorizar os compromissos assumidos na Carta de Missão da diretora, no Contrato de Autonomia e no presente Projeto Educativo, e os resultados apresentados pela equipa de autoavaliação para a elaboração dos correspondentes planos de melhoria.</p> <p>- Consolidação do trabalho da equipa de autoavaliação: divulgação dos relatórios produzidos, aperfeiçoamento dos questionários e do dispositivo de inquirição.</p> <p>- Articulação do trabalho de avaliação produzido pelas secções do conselho pedagógico, de autoavaliação, de acompanhamento e avaliação da execução do presente projeto e do Plano de Ação Estratégica.</p> <p>- Elaboração de um plano anual de melhoria que responda às lacunas e insuficiências detetadas nos vários procedimentos avaliativos. (Pág.22)</p>
<p>Existem ações de formação de professores relacionadas com o tema da supervisão? Se sim, quais? Que perfis têm os formadores dessas ações? Que perfis de formação em supervisão existem?</p>	
<p>Os professores desenvolvem práticas de supervisão? Em que moldes?</p> <p>Instrumentos de supervisão:</p> <p>Aplicação de grelhas de planificação/avaliação; aferição de critérios de avaliação das aprendizagens;</p>	<p>Análise SWOT</p> <p>Prestação do serviço educativo</p> <p>Pontos Fortes</p> <p>- Trabalho colaborativo dos professores da mesma área disciplinar, na execução das planificações e na elaboração dos materiais didáticos.</p> <p>- Articulação e cooperação entre os professores do departamento, no âmbito dos departamentos curriculares e inter ciclos, relativamente à prática letiva e à superação das dificuldades em sala de aula. Análise e reflexão sobre os critérios de avaliação, os resultados escolares, as estratégias de diferenciação pedagógica e a eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar, nas várias estruturas de orientação educativa. (Pág.8)</p>

<p>Reflexão sobre as práticas desenvolvidas;</p> <p>Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão; Troca de impressões sobre os alunos e as suas necessidades; Análise de estratégias a empregar nas aulas;</p> <p>Observação em sala de aula;</p> <p>Outras. Quais?</p>	<p>Pontos Fracos</p> <p>Acompanhamento da prática letiva com vista à identificação de boas práticas e melhoria da gestão do tempo útil da aula.</p> <p>(Pág.7)</p> <p>PROPOSTAS PARA O PROJETO EDUCATIVO</p> <p>3. METAS</p> <p>A. RESULTADOS</p> <p>A.1. Resultados académicos</p> <p>A.1.4. Taxas de abandono escolar</p> <p>Rentabilização das coadjuvações em sala de aula de forma a ultrapassar dificuldades de aprendizagem e a prevenir situações de indisciplina.</p> <p>B. PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO</p> <p>B.1. Planeamento e articulação</p> <p>B.1.1. Refletir de modo cooperativo sobre “como é que os alunos de hoje aprendem” para de forma integrada mobilizar planos, métodos, didática e avaliação.</p> <p>- Dinamização do trabalho de equipa (colaborativo), no seio dos departamentos curriculares, tendo em vista a partilha de boas práticas letivas e a mobilização efetiva de experiências e saberes.</p> <p>- Abertura das salas de aula para realização de experiências interpares de lecionação, co-docência e coadjuvação. (Pág.15)</p> <p>B.1.2. Consolidar mecanismos de articulação vertical e horizontal do currículo</p> <p>- Concretização de momentos de articulação horizontal para construção do currículo: planificação de unidades, seleção de estratégias de abordagem dos conteúdos, troca de experiências metodológicas e didáticas, construção de instrumentos de avaliação, recolha e tratamento de dados da avaliação, mobilização da avaliação para reformular práticas, programação conjunta de atividades do plano anual.</p> <p>- Concretização de momentos de articulação vertical do currículo para transmissão e receção de informação sobre planos curriculares e orientações para a sua execução, estratégias de abordagem aos conteúdos, sequencialidade, aferição de linguagens e procedimentos avaliativos e criação de um histórico sobre o percurso escolar dos discentes (Pág.15).</p> <p>B.2. Práticas de ensino</p> <p>B.2.4. Apostar no trabalho colaborativo para a análise de problemas pedagógicos e adoção concertada de soluções</p>
--	---

	<ul style="list-style-type: none">- Partilha de estratégias pedagógico-didáticas consideradas como boas práticas e que se tenham revelado eficazes na aquisição de competências sociais e cognitivas.- Recurso ao trabalho colaborativo entre os docentes e a Biblioteca Escolar, integrando as tecnologias no planeamento e desenvolvimento de atividades conjuntas para operacionalização do currículo.- Interação/colaboração consistente entre a Biblioteca Escolar e a Sala de Estudo, na planificação de estratégias no apoio aos alunos. (Pág.18)
--	--

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AG	
REGULAMENTO INTERNO	
Referência ao exercício de funções de supervisão? (Se sim) Quais/como aparecem descritas? Em relação a quem?	<p>Secção II – Conselho geral</p> <p>Art.º 4º Competências</p> <p>1. Ao Conselho Geral do agrupamento compete:</p> <p>d) Aprovar o Projeto Educativo do agrupamento e acompanhar e avaliar a sua execução;</p> <p>k) Apreciar os resultados do processo de autoavaliação interna do agrupamento;</p> <p>m) Acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão;</p> <p>s) Participar, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do diretor; (pág. 3)</p> <p>SECÇÃO III—DIRETOR</p> <p>Artº 13º - Competências</p> <p>2. Ouvido o Conselho Pedagógico, compete ao Diretor:</p> <p>b) Aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município. (Pág.6)</p> <p>4. Compete ainda ao Diretor:</p> <p>d) Assegurar as condições necessárias à realização da avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável; (Pág.7)</p> <p>SECÇÃO IV — CONSELHO PEDAGÓGICO</p> <p>Artº 27º - Definição</p> <p>O Conselho Pedagógico do agrupamento é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos, da formação inicial e contínua do pessoal docente.</p> <p>Artº 28º - Competências</p>

	<p>Ao Conselho Pedagógico compete:</p> <ul style="list-style-type: none">f) Elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente;l) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no agrupamento e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior, vocacionados para a formação e a investigação;y) Participar, nos termos regulamentados em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho docente. (Pág.13) <p>SECÇÃO VI — COORDENAÇÃO DE ESTABELECIMENTO</p> <p>Artº 37º - Competências</p> <p>Ao coordenador do estabelecimento de educação ou de ensino compete, de um modo geral:</p> <ul style="list-style-type: none">g) Coordenar o trabalho do pessoal docente e não docente (Pág.15) <p>CAPÍTULO II - ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA</p> <p>SECÇÃO I — ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO EDUCATIVA E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA</p> <p>A organização pedagógica concretiza-se através de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Estas estruturas visam o desenvolvimento do Projeto Educativo e colaboram com o Conselho Pedagógico e com o</p> <p>Diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.</p> <p>Artº 39º - Definição</p> <p>1. A constituição das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa:</p> <ul style="list-style-type: none">a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento.d) A avaliação de desempenho do pessoal docente. (Pág.17) <p>SECÇÃO II — DEPARTAMENTOS CURRICULARES</p> <p>Artº 44º - Competências do Departamento Curricular</p> <p>1. Ao departamento curricular compete:</p>
--	---

	<p>j) Identificar as necessidades de formação dos docentes do agrupamento e colaborar com o Conselho Pedagógico na elaboração e execução do respetivo plano de formação;</p> <p>k) Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto;</p> <p>Artº 48º - Competências do Coordenador</p> <p>1. Ao coordenador compete:</p> <p>a) Coordenar o Departamento Curricular e elaborar propostas que ajudem à concretização das respetivas competências;</p> <p>k) Exercer as funções previstas no âmbito da avaliação do desempenho docente;</p> <p>l) Acompanhar a integração de novos docentes;</p> <p>n) Identificar as necessidades de formação dos docentes;</p> <p>SECÇÃO IV — COORDENAÇÃO DE CICLO</p> <p>Artº 58º - Coordenação de Ciclo</p> <p>2. Os professores reunidos nestas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica procuram, nomeadamente, articular as atividades desenvolvidas nas turmas, analisar os resultados escolares dos alunos, identificar boas práticas, apresentar propostas de adequação dos critérios de avaliação, planejar formas de diálogo com as famílias e de trabalho colaborativo entre os professores do mesmo ano ou ciclo de escolaridade.</p> <p>Artº 59º - Competências</p> <p>Aos Conselhos de Diretores de Turma compete:</p> <p>k) Apresentar propostas de realização de ações de formação contínua que melhorem o desempenho de funções e estimulem o trabalho colaborativo;</p> <p>l) Conceber e desencadear formas de apoio aos docentes titulares de turma e diretores de turma para o desempenho das suas funções;</p> <p>CAPÍTULO IV - DIREITOS E DEVERES</p> <p>Subsecção I — Os direitos</p> <p>Artº 149º - Direito à formação e informação</p> <p>a) Ter acesso à formação e informação para o exercício da função educativa, através da frequência de ações de atualização científica e pedagógica; (Pág.63)</p> <p>Subsecção II — Os deveres</p> <p>Artº 152º - Deveres profissionais dos docentes</p>
--	---

	<p>k) Atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, participando em ações de formação profissional; (Pág.64)</p> <p>Subsecção V—Equipa de Autoavaliação</p> <p>Artº 232º - Finalidades</p> <p>2. A Equipa de Autoavaliação é designada pelo diretor, ouvido o Conselho Pedagógico, e deve integrar elementos dos vários órgãos de gestão e administração.</p> <p>3. A Equipa de Autoavaliação exerce funções por um período de dois anos, renovável por igual período de tempo. Qualquer um dos seus elementos pode ser exonerado a todo o tempo por despacho fundamentado do diretor ou a pedido do interessado no final do ano letivo. (Pág.93)</p> <p>CAPÍTULO IX – AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO</p> <p>SECÇÃO I - AVALIAÇÃO DO PESSOAL DOCENTE</p> <p>Artº 265º - Princípios orientadores</p> <p>A avaliação do desempenho do pessoal docente (ADD) desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados no artigo 39.º da LBSE e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o sistema integrado de avaliação do desempenho da administração pública, incidindo sobre a atividade desenvolvida e tendo em conta as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas do docente.</p> <p>1. A avaliação de desempenho do pessoal docente rege-se pelo Estatuto da Carreira Docente e legislação subsidiária, nomeadamente o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.</p> <p>2. A avaliação de desempenho docente ocorre, em cada ciclo de avaliação, de acordo com a calendarização decidida pela secção da avaliação do desempenho docente do Conselho Pedagógico em coordenação com os avaliadores. (Pág.108)</p> <p>Artº 267º - Dimensões da avaliação</p> <p>A ADD incide sobre as seguintes dimensões do desempenho do pessoal docente:</p> <p>a) Científica e pedagógica;</p> <p>b) Participação na escola e relação com a comunidade;</p> <p>c) Formação contínua e desenvolvimento profissional. (Pág.108)</p>
<p>Existem ações de formação de professores relacionadas com o tema da supervisão?</p> <p>Se sim, quais? Que perfis têm os formadores dessas ações?</p>	

Que perfis de formação em supervisão existem?	
Os professores desenvolvem práticas de supervisão? Em que moldes? Instrumentos de supervisão: Aplicação de grelhas de planificação /avaliação; aferição de critérios de avaliação das aprendizagens; Reflexão sobre as práticas desenvolvidas; Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão; Troca de impressões sobre os alunos e as suas necessidades; Análise de estratégias a empregar nas aulas; Observação em sala de aula; Outras. Quais?	