

UNIVERSIDADE ABERTA



**Contributo da Supervisão pedagógica para o
desempenho docente: um estudo numa escola Açoriana**

Helena Maria Tavares Silva Pereira Furtado

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Ribeira Grande, 2018

UNIVERSIDADE ABERTA



**Contributo da Supervisão pedagógica para o
desempenho docente: um estudo numa escola Açoriana**

Helena Maria Tavares Silva Pereira Furtado

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Orientadora: Professora Doutora Branca Miranda

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Ribeira Grande, 2018

RESUMO

Este estudo interpretativo pretende conhecer através da investigação qualitativa o contributo da supervisão pedagógica na área da educação e a forma como esta é encarada pelos docentes.

Presentemente, cada vez mais os professores/formadores enfrentam os mais diversificados públicos que se apresentam com formas de ser e de estar, muito heterogéneos atendendo, não apenas à pluriculturalidade mas, sobretudo, ao acesso ao desenvolvimento científico e tecnológico, às transformações políticas e sociais e às mudanças na estrutura familiar e na construção dos seus projetos de vida. Atendendo a estes pressupostos, entre outros, verificamos, através da análise aos dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas à amostra, que os docentes reconhecem a importância do processo de supervisão, como sendo imprescindível na práxis e na pedagogia, assim como, propicia a aut supervisão, estimula o trabalho colaborativo, a valorização profissional, a adesão à formação contínua e despoleta a criação e ou manutenção de um ambiente de trabalho dinâmico e saudável.

Atualmente o educador/professor, tenta gerir os mais variados problemas educacionais e conciliá-los com os seus objetivos profissionais e pessoais, até porque, cada vez mais a escola está aberta à comunidade para precisamente os cidadãos, em especial os Encarregados de Educação, comungarem dos mesmos ideais de valorização do processo de aprendizagem ao longo da vida e, encontrarem na instituição escola, os alicerces para uma sociedade culturalmente saudável e rica em conhecimento. Porém, constatamos que é algo que infelizmente a maioria da população ainda não reconhece e ou se esforça no sentido de atingir este nível de reconhecimento. Por tudo isto, a supervisão pedagógica embora atue em diversas áreas sociais é todavia, no ensino aprendizagem que ganha maior relevância e significado pois, o trabalho docente exige uma constante atualização e inovação e, é através de uma dinâmica supervisiva de colaboração, transformação, mudança e desenvolvimento que os docentes encaram o processo supervisivo como uma mais-valia, a qual iremos partilhar neste trabalho que se encontra estruturado na Parte I - Exploração do Enquadramento Teórico, PARTE II - Construção da Fundamentação Metodológica e PARTE III - Apresentação e Discussão dos Resultados e as Considerações Finais.

Palavras-chave- Supervisão, Educação, Colaboração, Desenvolvimento.

ABSTRACT

The objective of this interpretative study is to learn about the contribution of pedagogical supervision in education, through a qualitative research, and to understand how it is seen by teachers.

Nowadays, teachers/trainers have to deal with different audiences that show a heterogeneous way of being due to multiculturalism and, mainly, to scientific and technologic development, to political and social transformations and to the changes in family structure and the construction of life projects. Considering these assumptions, among others, it was possible to verify, through the analysis of the data collected in the semi structured interviews, that teachers acknowledge the importance of the supervision process, since it favours *praxis* and pedagogy. They also consider that it allows self-supervision, stimulates collaborative work, professional enrichment, and participation in continuous training and creates or maintains a dynamic and healthy work environment.

Currently, the educator/teacher tries to manage several and many different educational problems and to combine them with their professional and personal aims. In fact, school is becoming more and more open to the community, so that citizens, especially tutors, share the same valorization ideals of the learning process and find at schools the foundations to a society culturally healthy and rich in knowledge. However, it was stated that this is something that the most people do not recognize or even make an effort to achieve this kind of knowledge. Therefore, although pedagogical supervision acts in several social areas, it has a greater relevance and meaning in the learning process, since the work of teachers requires a permanent update and innovation. It is also through a supervising dynamic of collaboration, transformation, change and development that teachers face the supervising process as an asset. This perspective will be explored in this study, which is structured in the following chapters: Part I – Theoretical Framework, Part II – Construction of the Methodological Thesis and Part III – Results and Discussion and Final Considerations.

Key Words - Supervision, Education, Collaboration, Development.

Aos meus filhos, marido e neta.
À minha mãe e a meu tio que, embora não
possam acompanhar este meu percurso,
a eles devo aquilo que sou.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Branca Miranda pela orientação, pelo apoio incondicional e por acreditar que concluiria este trabalho.

Aos professores que colaboraram neste estudo.

À Coordenadora e ao Presidente do Conselho Executivo.

Ao marido pelo apoio e paciência.

À Cristina, ao Luís Miguel e ao João pela cooperação.

ÍNDICE

RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE DE QUADROS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. O CONCEITO DE SUPERVISÃO	5
1. A identidade conceptual do termo: Supervisão	5
2. A Supervisão como elo de Orientação da prática pedagógica	9
3. Os diferentes modelos/cenários de supervisão	10
2. O DESEMPENHO DO SUPERVISOR E O AMBIENTE DE TRABALHO DOCENTE	14
1. O conceito de Supervisão Pedagógica	14
2. O papel do Supervisor	15
3. A relação profissional do supervisor com os colegas docentes	15
4. A supervisão entre pares	17
3. A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA .	19
1. A importância da formação	19
2. Alguns princípios orientadores da formação	20
3. A reflexão e a colaboração na formação	22
4. A formação como veículo de desenvolvimento profissional	23
5. Os objetivos da formação	27
4. AS GEOGRAFIAS EMOCIONAIS NA DOCÊNCIA	30
1. A importância das competências emocionais	30
2. As relações interpessoais	33
3. Os benefícios de uma relação saudável	34
4. As principais características de uma interação colaborativa	37
5. O CENÁRIO CLÍNICO COMO O MAIS CONHECIDO NO NOSSO PAÍS	39

1. O cenário clínico em Portugal	39
2. A observação no cenário clínico	39
3. Plano de observação	40
4. A orientação pedagógica	41
5. A avaliação do formando	41
6. A SUPERVISÃO ECOLÓGICA	43
1. A perspetiva ecodesenvolvimentalista	43
2. O trabalho colaborativo	45
3. A importância da práxis	46
4. A supervisão ecológica e a democratização dos papéis supervisivos	48
PARTE II - O TRABALHO DE CAMPO	53
1. METODOLOGIA	54
1. A problemática	54
2. Fundamentação metodológica	55
3. Procedimentos metodológicos	56
2. O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	59
1. Etapas e procedimentos do trabalho de campo	59
2. A recolha e o tratamento de dados	65
PARTE III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	70
1. A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	71
1. Exposição da organização dos dados	71
2. A ARTICULAÇÃO ENTRE OS DADOS E OS OBJETIVOS QUE FUNDAMENTAM E DERAM ORIGEM A ESTA INVESTIGAÇÃO	73
1. Correspondência entre os objetivos da investigação e as categorias semânticas	73
1.1. Perfil dos entrevistados	74
2. A relação entre Coordenador e docentes	79
2.1. A relação que o coordenador desenvolve na prática pedagógica com os docentes ..	82
2.2. A função da Coordenadora	87
2.3. A gestão das várias situações problemáticas	89
2.4. O Coordenador também como docente	93

2.5. Como funcionam os planos de permuta ou como é comumente designado de Projeto Pedagógico de Permuta (P.P.P.)	95
2.6. Avaliação dos planos de permuta	98
3. Constrangimentos à inovação e ao sucesso e da formação docente	101
3.1. Formação docente	103
3.2. Formação na área da supervisão/coordenação	106
3.3. Programas curriculares: cumprimento dos programas	107
3.4. A mudança frequente dos programas e a sua duração	109
3.5. A análise/avaliação dos resultados	111
4. A motivação profissional	112
4.1. Reconhecimento do trabalho docente pelo Coordenador	115
4.2. Reconhecimento do trabalho docente pelos colegas de profissão	116
4.3. Os aspetos positivos e negativos no âmbito da motivação profissional	117
4.4. Os aspetos positivos	118
4.5. Os aspetos negativos	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
BIBLIOGRAFIA.....	129
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	136
ANEXOS	137
I - Entrevista semiestruturada ao Presidente do Conselho Executivo	138
II - Entrevista semiestruturada à Coordenadora	140
III - Entrevista semiestruturada aos Docentes	143

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1. Categorias e itens no seio do conceito de supervisão	13
--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Supervisão da formação profissional.....	25
Figura 1.2. Relações interpessoais	33
Figura 1.3. Três princípios essenciais na colaboração (teoria bronfenbreniana)	45
Figura 2.1. As etapas do procedimento.....	60
Figura 2.2. Caracterização da população	67
Figura 3.1. Padrão de referência para a análise de conteúdo	72
Figura 3.2. Correspondência entre os objetivos da investigação e as categorias semânticas	74
Figura 3.3. Perfil dos entrevistados (objetivo 1)	75
Figura 3.4. A relação entre Coordenador e docentes (objetivo 1)	79
Figura 3.5. Fonte: Regulamento Interno. Artigo 31.º (pp.26-27)	83
Figura 3.6. Fonte: Regulamento Interno. Artigo 32.º (p.27)	84
Figura 3.7. Fonte: Regulamento Interno. Artigo 33.º (p.28)	85
Figura 3.8. Fonte: Regulamento Interno. Artigo 34.º (p.28)	85
Figura 3.9. Sinopse das respostas a uma pergunta que fez parte da entrevista semiestruturadas aos docentes	90
Figura 3.10. A relação entre Coordenador e docentes	92
Figura 3.11. Fonte: Direção Regional da Educação e Unidades orgânicas do Sistema Educativo Regional, no âmbito da promoção do sucesso escolar	94
Figura 3.12. Fonte: Projeto Educativo de Escola 2016/2019	94
Figura 3.13. Fonte: Projeto Educativo de Escola 2016/2019	95
Figura 3.14. Constrangimentos à inovação e ao sucesso	102
Figura 3.15. Os programas curriculares: a mudança contínua	108

Figura 3.16. A motivação profissional docente	114
Figura 3.17. A motivação e os aspetos positivos e negativos	118

*O sonho começa com um professor que
acredita em ti, que te empurra, te puxa
e te encaminha até ao próximo nível.*

Dan Rather, *apud*, Arends

INTRODUÇÃO

A supervisão pedagógica continua a ter cada vez mais um papel importante na vida diária do corpo docente, atendendo aos vários desafios com os quais os professores e formadores se debatem. Todavia, constatamos que infelizmente o conceito de supervisão ainda se encontra muito estereotipado e, como tal, há necessidade de desconstruir este juízo pois, não corresponde à realidade e, se olharmos para a supervisão pedagógica como um instrumento para ajudar a refletir e a servir como um auxiliar de pensamento e de práxis nos momentos cruciais e rotineiros, certamente que esta irá transformar-se em uma mais-valia no dia-a-dia educacional. Atendendo a esta questão e, principalmente, constatando que em certos contextos educativos/formativos existe uma enorme carência de um trabalho de apoio, colaboração, guia e controle suscitou-nos a dúvida e curiosidade em saber em que medida a supervisão pedagógica nos Açores contribui para o desempenho docente.

Na sequência desta pergunta de partida, surgiram-nos como é natural, outras questões que consideramos pertinente investigar:

1. A prática supervisiva constitui um trabalho de colaboração, apoio e de regulação?
2. O supervisor/coordenador propicia um clima de abertura e confiança para que os docentes se sintam à vontade para dialogarem e questionarem sobre os problemas educativos e as suas necessidades formativas?
3. Um dos objetivos da supervisão é o de funcionar como um estímulo a um melhor desempenho e entrega profissional?
4. De que forma os docentes e supervisor/coordenador, traçam e ou encontram as estratégias adequadas e necessárias aos problemas mais prementes?

As respostas a estas questões de investigação resultaram da necessidade de averiguarmos e de:

- a) Perceber se a prática supervisiva é uma função aceite por todos os docentes;
- b) Averiguar se a supervisão é considerada imprescindível para uma melhor qualidade do ensino;
- c) Conhecer o tipo de relação que é estabelecida entre Coordenador-professor(es) na práxis educativa;

- d) Verificar se existe uma ação dialógica entre Coordenador-professor;
- e) Averiguar se os problemas educacionais são solucionados com base no apoio e colaboração do Coordenador;
- f) Perceber se a aplicação dos conteúdos programáticos é um trabalho conjunto e de permuta;
- g) Apurar se coordenador e demais docentes encaram a função da supervisão como uma ação essencialmente pedagógica;
- h) Analisar se coordenador e docentes sentem ser necessário e fundamental a formação contínua;
- i) Verificar se os docentes sentem que o Coordenador se dispõe a agilizar mecanismos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem;
- j) Verificar se as decisões são tomadas em conjunto ou se são resolvidas apenas por alguns docentes com o coordenador;
- k) Analisar se os casos problemáticos são devidamente analisados e se é feito à posteriori um levantamento das opções metodológicas que não foram os mais adequados para a solução do problema.

Na decorrência destas e de outras questões que foram surgindo ao longo da investigação, a nossa principal preocupação e objetivo foi de refletirmos, analisarmos e interpretarmos o problema de investigação para o compreendermos e assim termos uma visão clara e objetiva da problemática que nos propusemos estudar e explorar.

Consideramos que, de acordo com o atrás exposto e a natureza desta investigação, a análise qualitativa era a que melhor se enquadrava neste estudo interpretativo.

Relativamente à organização deste trabalho, ele inicia-se com uma introdução e desenvolve-se em torno de três partes, nomeadamente com uma dimensão teórica seguida da empírica, sendo que ao longo do trabalho estas dimensões (re)-encontram-se e são uma constante necessária e imprescindível.

Portanto, na Parte I, Enquadramento Teórico, pontos de 1 a 6, fizemos a revisão da literatura, começando com uma pequena introdução sobre a mesma e, seguidamente, exploramos a identidade conceptual do termo - supervisão para depois debruçarmo-nos sobre o papel da

Supervisão como elo de Orientação da prática pedagógica. Depois, analisamos os diferentes modelos/cenários de supervisão. Analisamos o desempenho do supervisor e o ambiente de trabalho docente, assim como, o conceito de supervisão pedagógica. Abordamos a relação profissional entre supervisor e colegas docentes e a supervisão entre pares. A área da formação ao longo da vida também foi explorada por ser muito importante como veículo de atualização, desenvolvimento e partilha de saberes e experiências. Nesta sequência, estudamos as geografias emocionais e o seu impacto diário na docência. De igual modo analisamos as relações interpessoais saudáveis e os seus benefícios profissionais. A finalizar esta primeira parte, falamos sobre o cenário clínico como o que supostamente é o mais conhecido no nosso país, contudo, sentimos ser pertinente e necessário dissertar sobre a perspectiva ecodesenvolvimentalista e o trabalho colaborativo na práxis e na democratização dos papéis supervisivos.

Na parte II, O trabalho de campo, desenvolvemo-lo em 2 pontos. No primeiro ponto sobre a metodologia, apresentamos a problemática e a sua fundamentação metodológica. Posteriormente definimos os procedimentos metodológicos enquanto investigadores qualitativos.

A parte III, Apresentação e discussão dos resultados, encontra-se estruturada em 2 pontos. No primeiro ponto, é feita uma articulação entre a interpretação dos resultados e os objetivos que estão na origem desta investigação. No segundo ponto é efetuada uma analogia entre os resultados e o enquadramento teórico para que a interpretação seja consentânea com os dados e facilite encontrar a resposta à pergunta de partida desta investigação. A terminar este estudo, apresentamos as nossas conclusões e, nas considerações finais, fazemos referência aos constrangimentos encontrados, assim como, propomos um ponto de partida para uma(s) possível futura investigação.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O CONCEITO DE SUPERVISÃO

Introdução

A revisão da literatura constitui uma das etapas mais importantes de um projeto de pesquisa e “ integrá-la no capítulo introdutório tem a vantagem de obrigar o investigador a considera-la relevante para a definição do problema e das hipóteses que o delimitam” (Tuckman, 2000, p.422), assim como, permite ao investigador nortear o seu trabalho de forma a focalizar e enriquecer o tema da investigação e o objeto do seu estudo, atualizar-se sobre o que já foi explorado e investigado na área, aumentar o seu conhecimento, bem como ter a perceção do que ainda necessita ser explorado e investigado.

Assim, na opinião de Noronha e Ferreira (2000), as revisões da literatura:

“analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (p.191).

A corroborar esta afirmação, Tuckman (2000) destaca que “(...) os artigos não devem ser incluídos só pelo valor que tenham em si mesmos, mas por constituírem uma base a partir da qual é possível fazer generalizações para a nossa investigação” (p.422).

1. A identidade conceptual do termo: Supervisão

Na opinião de Alarcão e Canha (2013) “O termo supervisão (cuja origem etimológica é controversa, mas provavelmente deriva de *supervision*, já existente em 1640 segundo os dicionários etimológicos de Antenor Nascentes e Antônio Geraldo da Cunha, de acordo com a entrada no *Houaiss, Dicionário da Língua Portuguesa online*” (p.16). Este termo foi sendo aplicado nas mais diversas áreas de atividade laboral. Todavia, esta aceitação da implementação galopante da supervisão nos vários campos de ação, não lhe foi benéfica pois, originou:

“alguma indefinição conceptual que, presentemente, se manifesta numa variedade de conceitos que se associam ao termo supervisão e com os quais é hoje tão frequentemente acoplado: formação, avaliação, regulação, monitorização, gestão administração, mediação, treino (no sentido coaching²), coordenação, liderança, inspeção/fiscalização” (Alarcão e Canha, 2013, p.16).

Contudo, e atendendo à necessidade de evidenciar a verdadeira identidade conceptual do termo na área da educação, a supervisão:

“é caracterizada por ser 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” (Alarcão e Canha, 2013, p.19).

Assim, o significado de Supervisão ou de “Orientação da Prática Pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2003, p.16), como também é conhecida, pretende ser um processo que envolve uma ação colaborativa entre dois ou mais profissionais de educação e ou formação, entre outras profissões que envolvam o processo de ensino-aprendizagem e ou formação. Um dos profissionais (o supervisor), normalmente com mais experiência e conhecimento profissional, orienta e apoia o outro colega de trabalho com o objetivo de o ajudar no seu desenvolvimento profissional. O supervisor por sua vez, também aprende ao ensinar e é nesta relação de “dinâmica, recíproca, assimétrica, e helicoidal espiralada” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 45), em que o aluno também se envolve, que se processa o ensino/aprendizagem para todos os envolvidos no processo da atividade supervisiva.

Apoiando-nos nesta caracterização de supervisão, torna-se evidente a impreterível necessidade de fazer com que o conceito de supervisão evoluísse e fosse sendo gradualmente alterado, adaptado e atualizado às necessidades da sociedade atual, ficando assim, a anterior e inicial noção de supervisão como uma função inspetiva e de controlo, apenas a fazer parte de um percurso e herança histórica da mesma, principalmente na área da docência.

Para melhor suportarmos a compreensão e evolução da sua ação, constatamos que a supervisão pedagógica surge associada à educação, em Portugal, pela primeira vez em 1974, num artigo de Júlia Jaleco, na Revista “O professor” (Alarcão e Canha, 2013). Desde então que se luta para explicitar este “*novo*” conceito que vem agora associado ao de educação.

Torna-se pertinente referir que, neste contexto, o conceito de educação refere-se, tão-somente, à educação formal, aquela que é ministrada por instituições formais de ensino e formação. Pretende-se, pois, estimular a reflexão sobre a problemática da supervisão no campo pedagógico e, se possível, desmistificar o entendimento incorreto que lhe é atribuído, assim como, a outros conceitos que lhe estão diretamente relacionados e que por vezes, ainda vemos associado de forma incorreta pois, não correspondem ao verdadeiro sentido que se pretende atribuir. Contudo,

é no ano de 1987 que esta designação surge pela primeira vez como título de um livro de Alarcão & Tavares (1987), onde a supervisão é descrita como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 2003, p.16).

A supervisão passa então a ser entendida como um processo, uma ação continuada no tempo, com um objeto, as práticas pedagógicas e, com uma finalidade, a formação de profissionais.

Verifica-se, pois, que ao findar o século XX e ao iniciar-se o século XXI, a supervisão não podia ser entendida como uma atividade dissociada da pessoa que a realiza ou do meio em que se insere.

Neste sentido, Trindade (2007), refere que com o aparecimento do Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Educadores e Professores do Ensino básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), tornou-se cada vez mais evidente a necessidade da existência da supervisão pedagógica. O docente, recorrendo à sua experiência, formação ao longo da vida e nível de conhecimentos e aprendizagens, (re)constrói o seu perfil, de forma a ir ao encontro do perfil ideal definido no Decreto-Lei supracitado e que melhor se adapta à realidade em que está a exercer a docência.

Assim sendo, a supervisão deverá reposicionar-se e desempenhar um papel de apoio, baseada na escuta e na colaboração ativa para que seja possível acompanhar a inevitável mudança e ou inovação, quer ao nível de novas abordagens de supervisão que possam surgir mediante diferentes perspetivas de diferentes autores e, cujo enfoque se situa na aprendizagem, ou, na própria evolução de todos os profissionais envolvidos que sintam a necessidade de operar a mudança e rasgar novos horizontes pois ““se por um lado a melhoria do ensino leva à melhoria da aprendizagem” por outro, demonstra também, que “a supervisão otimiza a aprendizagem”” (Tracy, 2002 in Oliveira- Formosinho, 2002, b. pp. 83-85, *apud* Santos e Brandão, 2008, p.85).

Apoiando-nos na opinião dos autores referenciados no parágrafo anterior, vemos que a nova geração de modelos de supervisão baseia-se nas seguintes premissas:

- 1 – “A escola é uma comunidade construída por elementos que são aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida”;
- 2 – “As pessoas são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento, de se autodirigirem e de se auto supervisionarem, quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados”;
- 3 – “Os aprendizes adultos têm as suas necessidades próprias distintas das necessidades das crianças”;

4 – “Para melhorar o desempenho de qualquer indivíduo devemos ter em consideração o ambiente organizacional global, no qual essas pessoas trabalham”;

5 – “As pessoas aprendem melhor e são motivadas pela colaboração com os outros” (ibidem).

Mediante este novo cenário, torna-se inevitável que o conceito de supervisão se altere e adapte às diferentes situações em que é requerida. Assim, “A supervisão deve ser vista, não simplesmente num contexto de sala de aula, mas no contexto mais abrangente de escola como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e adultos, alunos e professores, profissionais e auxiliares)” (Oliveira - Formosinho, 2002 b.p.18 *apud* Santos & Brandão, p.90). Como refere Alarcão e Tavares (2003), “Com efeito, fazer supervisão é no fundo, uma forma de ensinar” (p.28), logo, o formando aprende para depois ensinar de forma reflexiva, contextualizada e de acordo com as necessidades do público-alvo de intervenção, aplicando e inovando as ferramentas com as quais foi observado, orientado e avaliado.

Torna-se assim extremamente importante, na opinião de Alarcão e Canha (2013), conhecer e compreender o conceito de supervisão para que esta seja uma atividade contextualizada e possa ser caracterizada e entendida como um processo que tem por objetivo acompanhar e regular uma atividade através de um ambiente formativo que propicia e incentiva o desenvolvimento dos seus profissionais. Os mesmos autores referem que a supervisão aplicada como “modalidade formativa/estimulante remete para um conceito de supervisão como atividade inter-relacional em que o supervisor é visto como um “amigo crítico, “colega”, “professor”” (Alarcão & Canha 2013, p.24).

Todavia, e ainda na ótica dos autores em apreço, a noção de supervisão e do seu desenvolvimento pode ser interpretada e aplicada de forma diferente, de acordo com o país em que o docente exerce a sua profissão:

Este carácter faz com que a atividade supervisiva (e a conceptualização que dela se faz) difira de país para país, não obstante a atual tendência para a harmonização trazida pelos fenómenos da internacionalização e da globalização. Mesmo assim, o que um americano entende por supervisão pode não coincidir com a conceção que lhe atribui um português, e a ideia de supervisão para um português pode ser diferente da que um brasileiro, por exemplo, tem em mente” (p.25).

Porém, e indo ao encontro da opinião dos autores supracitados, a supervisão conforme já mencionado, é uma área que sofreu grandes alterações de conceptualização e atuação no nosso país nos últimos anos, naturalmente, muito por alguma influência de autores estrangeiros, o que

contribui para agilizar o processo de desenvolvimento e adaptação a cada realidade educativa porque:

“Na verdade, o conceito de supervisão é polissêmico, sendo várias as perspectivas e definições partilhadas por diferentes autores. Esta diversidade de significados atribuídos à supervisão deve-se ao facto deste conceito ter subjacente uma determinada conceção de sociedade, cultura, administração pública, filosofia educativa, políticas educativas, teorias de formação de professores, conceções de formação, de professores e de escolas”. (Moraes, 2010, p.29).

2. A Supervisão como elo de Orientação da prática pedagógica

O que se verifica hoje em dia, é que a supervisão “*é um termo que se liga fundamentalmente à orientação da prática pedagógica*” (Ribeiro, 2010, p.77). Por conseguinte, o supervisor desempenha o papel de facilitador do desenvolvimento do futuro professor, ajudando-o e inculcando-lhe hábitos de reflexão sobre a sua prática de ensino, para a melhorar.

O supervisor constitui um exemplo a seguir, mais conhecedor e com mais experiência, detentor de mais competências.

A função de orientação em supervisão é exercida por um professor/formador através de um conjunto de ações que permitem a outros a promoção, identificação e aperfeiçoamento da sua ação diária, ou seja, a orientação pedagógica em supervisão baseia-se numa ação de monitorização sistemática de diferentes práticas pedagógicas com recurso a procedimentos, experimentações e reflexões (Trindade, 2007) descritos por Costa (2009).

Assim, a orientação providencia apoio, desafio e extensão da aprendizagem através do exercício de guia, particularmente no que diz respeito ao contexto da aprendizagem: “reconhecemos a constante e criativa interação entre aprendentes e contextos. Os significados de aprender e de ensinar são constantemente criados, negociados e testados pelos que atuam e aprendem nesses contextos.” (Edwards & Collison, 1996, p.7, *apud*, Pollard, 2011, p.33).

A relevância da orientação no ciclo da supervisão deve-se ao reconhecimento da complexidade e exigência das tarefas docentes, pelo que se tornou evidente, pedagógica e politicamente, a necessidade de estudar, praticar e desenvolver competências nesses domínios através da prática acompanhada em contextos reais, produzindo-se melhores resultados formativos e simultaneamente dar oportunidade de existirem distintos cenários supervisivos.

3. Os diferentes modelos/cenários de supervisão

Poder-se-á então concluir que o conceito de supervisão pode ser entendido como um método/estratégia para desenvolver, estimular e proporcionar o crescimento das capacidades reflexivas do professor, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional (Alarcão & Tavares 2003) e que com a evolução do conceito de supervisão pedagógica ao longo dos anos, como já referido, permite assim, visualizar diferentes cenários em distintos momentos de ensino-aprendizagem com contornos muito diferentes, conforme descreve Inglesias, *et all*:

“A supervisão pedagógica como iniciação a uma profissão, ao desempenho docente no contexto de uma escola, pressupõe uma conceção de docência, de professor, de escola, implica uma filosofia educativa, uma teoria de formação de professores, uma pedagogia. A supervisão pedagógica como orientação do desempenho docente numa determinada escola numa sociedade vai evoluindo com a evolução das expectativas sociais e profissionais sobre a docência e a profissão docente e sobre o papel da escola.” (Inglesias, *et all.*, 2003, p.39).

Logo, segundo Alarcão e Tavares (2003), podem definir-se nove cenários possíveis de supervisão:

O cenário imitação artesanal - o modelo de supervisão encontrava-se assente na autoridade do mestre, em que o aluno se limitava à imitação, como a melhor forma de aprender a fazer, ou seja, "era o modelo de artífice medieval a ser "moldado" pelo artesão e a ser, através dele "socializado"". Este cenário segue o paradigma tradicional da aprendizagem artesanal e procura profissionalizar e socializar o professor de acordo com a atuação dos modelos que deve seguir passivamente e sem discussão (Alarcão & Marques, 2010).

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada - assenta nas ideias de J. Dewey, que defendia um esforço de aplicação em que os candidatos a professor deveriam observar vários professores em interação com os seus alunos, com o objetivo de observarem a maneira como o professor e aluno reagem um ao outro, ou seja, aplicando a componente técnico-prática. Trata-se de um modelo que reconhece ao futuro professor um papel ativo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino/aprendizagem, na análise de variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica (Alarcão & Marques, 2010).

O cenário behaviorista - a supervisão pedagógica assenta na ideia de que todos os professores executam determinadas tarefas, independentemente dos conteúdos programáticos.

A atuação do professor-modelo na sala de aula é substituída pela observação de um professor a dar uma miniaula em vídeo, daí a designação de microensino. Neste cenário, erradamente acreditámos que o conteúdo a ensinar era menos importante do que a forma como se ensinava.

O cenário clínico - caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor, tendo em vista o aperfeiçoamento da prática docente, com base na observação e análise das situações reais de ensino. Tem como bússola norteadora a colaboração, sendo que, a iniciativa do professor é também fundamental na medida em que deve ser ele a tomar uma atitude ativa e a solicitar a colaboração do supervisor.

Este modelo de supervisão pressupõe um ciclo com fases específicas que, segundo Alarcão e Tavares (2007), se podem sintetizar em: (1) encontro de pré-observação; (2) observação; (3) análise e estratégia; (4) encontro de pós-observação; (5) análise do ciclo de supervisão.

As principais vantagens deste modelo encontram-se na forma como clarifica, desde o início, os direitos e deveres do supervisor e do professor estagiário e, na relação estabelecida entre ambos, com base no objetivo comum de melhorar o ensino/aprendizagem.

O cenário psicopedagógico – foi criado por E. Stones (Alarcão e Tavares, 2007, pp.28-32) e aborda não apenas a problemática da prática pedagógica em si mesma, mas também a relação com a componente psicopedagógica de índole teórica. Stones propõe que entre a aquisição de conceitos e conhecimentos (saber) sobre o ato pedagógico e a prática desse mesmo ato com vista ao desenvolvimento do saber-fazer, se interponha uma fase de observação de atuações pedagógicas ao vivo, ou de gravação, de forma a permitir ao futuro professor identificar exemplos positivos e negativos dos conceitos de estudo e, deste modo, aprofundar os próprios conceitos antes de tentar pô-los em prática.

O cenário pessoalista - é fortemente influenciado por várias correntes de pensamento, nomeadamente a filosofia existencial, a fenomenologia, a antropologia cultural, a psicanálise, a psicologia diferencial, a psicologia cognitiva e a psicologia do desenvolvimento.

Porém, este cenário assenta, essencialmente, na importância do desenvolvimento pessoal do professor e a sua atuação pedagógica, conforme estudos apresentados não só por Hunt e Joyce (1967), mas também por Murphy e Brown (1970, *apud* Alarcão & Tavares 2003).

O cenário reflexivo - foi inspirado em Dewey e na observação reflexiva sobre o modo como os profissionais agem (Shön 1983, 1987, *apud* Alarcão & Tavares, 2007). A defesa de uma

abordagem reflexiva na formação de profissionais, com enorme repercussão na formação de professores, baseia-se no valor da reflexão na e sobre a ação, com vista à construção situada no conhecimento profissional, que denominou de epistemologia da prática.

O cenário ecológico - assenta na convicção da importância das experiências, dos contextos e das interações. Inspira-se no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979 *apud*, Alarcão & Tavares, 2007, p.37), tendo, contudo, em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa em desenvolvimento, e o meio que o envolve, também ele, em permanente transformação.

O cenário dialógico - influenciado por correntes de pensamento que valorizam conceções antropológicas, sociológicas e linguísticas, através do qual Waite (1995, *apud*, Alarcão & Tavares, 2007, p.40) defende uma supervisão dialógica, contextualizada, contemplando igualmente outros cenários, nomeadamente, os cenários pessoalista e desenvolvimentista, realçando a dimensão política e emancipatória da formação.

A inovação a salientar neste cenário, consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico, um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento, próprios dos professores como profissionais.

O cenário integrador surge posteriormente e engloba a possibilidade de convergência de vários pontos contidos nos diferentes cenários referidos anteriormente. Neste cenário em apreço, entende-se que o professor está num determinado nível de desenvolvimento e que as tarefas do supervisor deverão fazê-lo evoluir. É, porém, na conjugação da tríade: supervisão, aprendizagem e desenvolvimento que este cenário se alicerça.

Em suma, os diferentes cenários supracitados, na opinião de Alarcão e Tavares (2003), não são estanques e podem coexistir, permitindo ao supervisor criar o seu próprio cenário de acordo com as necessidades do processo de supervisão que orienta, integrando-o e contextualizando-o e, tendo como alicerces para a sua prática a liberdade, a responsabilidade social e a abertura necessária para aderir à inovação e partilha de saberes, atendendo à democraticidade implícita no processo supervisivo pois, estes defendem uma supervisão colaborativa com o objetivo de promover o desenvolvimento e a qualidade (Alarcão e Canha, 2013. p.59).

No quadro 1.1, a seguir apresentado, da autoria de Gaspar, et all (2012), podemos analisar as categorias que os diferentes autores defendem e o seu campo de ação. Atendendo à qualidade do referido quadro, podemos igualmente examinar a evolução temporal da supervisão e as principais características diferenciadoras dos vários cenários.

AUTORES	CATEGORIAS	ÂMBITO SIGNIFICATIVO discriminação de itens
Sergiovanni e Starrat (2007)	Fundamentos	Ensinar e aprender Currículo como objeto de avaliação Desenvolvimento da liderança no professor
Glickman <i>et al.</i> (2010)	Paradigmas	Convencional Colegial
Daresh (2006)	Perspetiva	Inspeção Atividade científica Atividade de relações humanas Fonte de desenvolvimento humano
Rangel (2001)	Campos de ação	Pedagógico Administrativo Inspetivo (ou de Inspeção)
Alarcão (1999)	Foco	Formativo Operativo Investigativo Consultivo
Alarcão e Tavares (2003)	Cenário	Imitação artesanal Aprendizagem por descoberta guiada Behaviorista/Comportamentalista Clínico Psicopedagógico Pessoalista (Personalista) Reflexivo Ecológico Dialógico

Fonte: Gaspar, M.I., Seabra, F. e Neves, C. (2012, p.37)

Quadro: 1.1. Categorias e itens no seio do conceito de supervisão

2. O DESEMPENHO DO SUPERVISOR E O AMBIENTE DE TRABALHO DOCENTE

1. O conceito de Supervisão Pedagógica

Apoiando-nos na citação mencionada no parágrafo anterior, assim como, nos diferentes cenários possíveis de aplicação da supervisão pedagógica, torna-se pertinente analisar os termos **supervisão pedagógica**, para que possamos (re) dimensionar a supervisão e a pedagogia, “definidas globalmente como a teoria e a prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal”(Vieira 1993a; Vieira *et all.*, 2010, *apud* Vieira & Moreira, 2011, p.11) e explicadas por Van Manen (1990, p.128, *apud* Vieira ,2009, p.200) como “*thoughtful action: action full of thought and thought full of action*”, o que nos leva a concluir que a supervisão e a pedagogia englobam as componentes conceptual e experiencial e estas são indissociáveis pois “a supervisão permite a regulação da qualidade da pedagogia, ela representa uma condição da sua compreensão e renovação. Isto significa que a pedagogia sem supervisão é menos pedagógica, tal como o será a supervisão sem uma visão da pedagogia” (Vieira, 2009, p.200).

É com esta perspetiva educacional que a atividade supervisiva merece um olhar mais reflexivo e auto supervisivo, ou seja, “*supervisores da sua própria prática*” (Vieira, 2009, p.201) para aperfeiçoar a qualidade da ação educativa, das relações interpessoais e da construção do seu próprio conhecimento, sendo que, segundo Alarcão e Tavares, “ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica” (1987,p.34, *apud* Gaspar *et all*, 2012, p.31), devendo ser “levada a cabo por professores com experiência e competência demonstrada ao longo do seu percurso profissional, com vista à promoção do desenvolvimento dos professores” (Gaspar *et all*, 2012,pp.31-32), assim como, Alarcão complementa esta linha de pensamento defendendo a supervisão pedagógica como a” capacidade de agir sobre os elos essenciais do sistema, de modo a manter a articulação/ligação entre todas as partes da escola” (2002, *apud* Gaspar *et all*, 2012, p. 32) e, atendendo à:

“multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover

o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada” (Alarcão, 2001:18, *apud* Gaspar *et all*, *ibidem*).

2. O papel do Supervisor

Com base nestes contributos, concluímos que o papel do supervisor na interação com os outros professores e com todo o contexto educativo, é extremamente importante pois, na relação que estabelece com toda a comunidade, deve primar pela riqueza do diálogo construtivo, incentivar a troca de experiências e ou vivências que contribuam para a qualidade do ensino/aprendizagem, dar apoio, orientar, motivar e ajudar para a construção de uma escola dinâmica, aberta à comunidade, à mudança e à inovação. Este perfil de supervisor, enquadra-se nos estilos mais comuns do supervisor defendidos por Glickman (1985, *apud* Gaspar *et all*, 2012):” (i) Diretivo - o supervisor orienta, estabelece critérios, condiciona; (ii) colaborativo – o supervisor serve de exemplo, dá opinião, ajuda a encontrar opiniões, negocia; e (iii) não diretivo – o supervisor presta atenção, clarifica, encoraja”. (p. 50).

Assim, compete ao supervisor na sua prática, trabalhar segundo os valores democráticos da liberdade e da responsabilidade social para construir um clima de trabalho aberto à mudança, confiante e confiável, autónomo, criativo, colaborativo, reflexivo e de equilíbrio emocional com vista a propiciar um clima de trabalho pró-ativo e de integração e evolução de saberes e competências que favoreçam a construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, ajudem a dignificar e (re)construir a identidade de todos os profissionais envolvidos num processo que defende acima de tudo a qualidade do ensino pois, tem consciência da sua importância para a construção de uma sociedade mais justa, equilibrada, consciente do presente e confiante num futuro que priorize o espírito democrático através do respeito pelos valores individuais e coletivos que conduzem a um bem estar comum.

3. A relação profissional do supervisor com os colegas docentes

Para se poder alcançar este estado de conforto, de pertença e de valor acrescentado, torna-se fundamental realizar um trabalho cooperativo e interdisciplinar no qual seja possível, através da conjugação de esforços de todos, as pessoas sentirem-se mais próximas e unidas, de tal forma

que se torna mais fácil tomar decisões, enfrentar os problemas e aderir à mudança. A resistência à mesma, enfraquece inevitavelmente pois, como comumente se diz “a união faz a força”. As pessoas ao sentirem-se unidas, apoiam-se mutuamente na defesa das suas convicções, teorias e práticas e, mais facilmente, conseguem ultrapassar os momentos menos fáceis com os quais lidam diariamente.

Como refere Delors (1996, p.60), a educação necessita também de “responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? e dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente num projeto de sociedade” pois, e continuando a citar o mesmo autor, “ a educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas” e “ doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros (Idem, pp.103-104).

Naturalmente que está indubitavelmente subjacente a melhoria da qualidade das aprendizagens, daí, a importância da orientação de um supervisor pedagógico, um coordenador de escola ou de um par que assumem o papel de orientar os colegas no sentido de ser realizado todo um trabalho de partilha, com qualidade profissional que se reflete na práxis.

Assim, na opinião de Paiva, Barbosa & Fernandes in Vieira et al. (2010, p.84, *apud* Ribeiro, 2012, p. 38), o supervisor tem à sua responsabilidade a tarefa de:

“Através de uma estratégia de supervisão que coloca a tónica na indagação crítica da prática, será mais fácil promover o desenvolvimento de competências essenciais a uma ação educativa (auto) emancipatória assente em ideias de liberdade, responsabilidade, criticidade, cooperação, justiça e respeito pela dignidade do ser humano enquanto ser social”

O que se pretende igualmente alcançar é todo um conjunto de procedimentos que sejam promissores de um projeto educativo integrado e integrador, com objetivos que são comuns a todos os autores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, onde o supervisor tem um papel relevante na concretização destes procedimentos. Tracy (2002, p.83, *apud* Neves, 2007) defende que “A supervisão eficaz do futuro deve centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece feedback suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo” (p.93).

Por outro lado, Alarcão (2001, pp.17-18, *apud* Ribeiro, 2012, p. 38), menciona a este propósito que: “...o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte activa do todo colectivo...aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho”.

Contudo, não é tarefa fácil realizar o processo de mudança de paradigma, quando certos hábitos estão muito enraizados e as pessoas resistem a novas alterações nas rotinas diárias e nas práticas aplicadas.

4. A supervisão entre pares

Em decorrência dos pressupostos enunciados anteriormente, Ribeiro (2012) acredita que:

“A supervisão do trabalho pedagógico entre pares poderá desenvolver capacidades profissionais que decorrem de um processo dialógico e analítico ajustado a cada realidade escolar. Poderá, pois, contribuir para a valorização pessoal e profissional. 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 (p.39)

Por tudo isso, é que se insiste no trabalho colaborativo como força motriz para alicerçar o espírito de grupo e o sentimento de união que faz as pessoas sentirem que estão a comungar dos mesmos ideais e, nesta envolvimento, aproximarem-se nos momentos em que se torna também necessário lutar pela defesa das suas teorias e práticas que consideram imprescindíveis para um melhor desempenho da docência e mostrar um trabalho que reflete qualidade educativa. Não é em vão que utilizamos com alguma frequência a expressão popular “a união faz a força”, de facto, quando sentimos que não estamos sozinhos e que temos o apoio dos colegas porque comungam das mesmas necessidades e anseios e, pretendem sair da “caixa” para crescer como pessoa e como profissional que defende uma aprendizagem integral e significativa. Não nos podemos esquecer o que Alarcão defendia para o presente século, relativamente a este propósito:

*“A supervisão do século XXI terá fundamentalmente duas características. Uma característica que chamam democraticidade e uma segunda característica que chamam de liderança com visão. Democraticidade, porquê? Democraticidade, porque é uma supervisão baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos ou, se quiserem [...] autónomos.” (Alarcão, 2009, p.119, *apud*, Ribeiro, 2012, p. 40).*

Apoiando-nos nestas premissas, voltamos a pôr em evidência a necessidade de se desenvolverem ambientes de trabalho suportados por um diálogo diacrónico onde a reflexão seja o caminho para a (re) criação de uma práxis ativa, autêntica, atual e atualizante e capaz de introduzir as mudanças necessárias para um bem-estar na comunidade escola.

O supervisor torna-se em todo este processo um pilar muito importante pois, ao criar ambientes dialógicos e ao incentivar o trabalho colaborativo e trabalhar também numa relação diária de apoio, troca de experiências e saberes, deve apresentar, na opinião de Alarcão e Tavares (2003, *apud*, Ribeiro, 2012, pp.40-41), e, citando estudos de Mosher e Purpel, as seguintes características:

- “a) sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- b) capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- c) capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- d) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- e) "skills" de relacionamento interpessoal;
- f) responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.”

Não menos importante, são igualmente as funções da atuação do supervisor, defendidas por Vieira (1993, *idem*, p.41) e que se reportam à necessidade do supervisor

- “1. Informar;
- 2. Questionar;
- 3. Sugerir;
- 4. Encorajar;
- 5. Avaliar.”

Podemos assim, relacionar estas funções e características do supervisor, à atual essência e conceito de supervisão que, na opinião de Gaspar *et all*, (2012, p.30) “foi construindo uma base epistemológica, sustentada na observação, acompanhamento, orientação, avaliação e liderança”. Constata-se que, a supervisão pedagógica, apela à formação contínua pois, representa um papel muito importante no processo de mudança e de adesão às novas formas de saber fazer e estar na

docência, assim como, de romper com certas práticas que não contribuem para a qualidade educativa.

3. A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA

1. A importância da formação

Torna-se, pois, indiscutível a necessidade de formação ao longo da vida, atendendo à realidade social e “aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, condições de promoção e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (Gonçalves, 2009, p.24). Considerando a formação como um caminho para a atualização e integração de novos e diferentes saberes que desafiam o desempenho profissional do docente, assim como, o seu próprio desenvolvimento, acreditamos que a viragem de paradigma está na aposta pessoal sobre o que cada um quer como pessoa e como profissional para que possa sentir-se ativo e interventivo numa sociedade cada vez mais exigente e complexa.

Assim, Freire (2002) desperta-nos para:

“alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (p.12)

A contínua atualização da formação permite continuar a aprender e a ensinar de forma significativa, criando novas formas de “Saber ser, saber estar, saber viver com os outros e saber fazer” (Delors, 1996).

A consolidar esta linha de orientação, a legislação direciona-nos para a formação especializada através do Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril, Artigo 3.º, alínea f), ponto 1, onde, as diferentes áreas de especialização pedagógica têm um papel muito importante para o desenvolvimento do sistema educativo nomeadamente na “supervisão pedagógica e formação de formadores,

visando qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores”.

Tendo por base a definição de “especialização pedagógica” do artigo 2.º do Decreto-Lei supracitado, em que refere como a “aquisição de competências e conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das ciências da educação” encaramos então, a formação neste domínio, como uma contínua aposta no capital humano pois, quanto maior for a entrega do docente à sua prática pedagógica, melhor qualidade irá conferir às aprendizagens, ao seu desempenho docente, assim como, ao domínio e influência direta sobre os alunos na aquisição dos conteúdos e na importância dos mesmos.

Atualmente e cada vez mais, o professor debate-se com bastante frequência com problemas de natureza diversa, daí a necessidade que se verifica em receber formação que possibilite a aquisição de novas e melhores competências para fazer face aos problemas do quotidiano. Formosinho (2009), refere a este propósito que:

Precisamos também de formação em contexto de trabalho, isto é, formação referida aos problemas do quotidiano praxiológico. Esta formação começa pela identificação destes problemas e faz uma jornada colaborativa para apoiar a experimentação e criar conhecimento em torno das formas de superar os naturais problemas e dilemas de qualquer prática profissional. (p.7)

Atendendo aos vários cenários em que os docentes atuam e, aos problemas inerentes a estes mesmos cenários, é expectável que a formação lhes propicie um clima de confiança, abertura e de aquisição de competências específicas, assim como, promova o desenvolvimento pessoal e profissional e vá ao encontro das suas necessidades formativas.

2. Alguns princípios orientadores da formação

Conquanto, a formação deve para tal privilegiar alguns princípios orientadores sugeridos por Formosinho e Niza (2002, p. 13, *apud*, Neves, 2007, pp.85-86):

“· A promoção de uma ética profissional dos professores baseada no respeito pelos alunos e na preocupação de garantir as suas aprendizagens;
· A construção, a partir da investigação, de referenciais de competências capazes de melhorar a prática profissional e a formação de professores;

- A colaboração entre investigadores e professores para a valorização da experiência e dos saberes práticos dos profissionais, particularmente como estímulo à inovação;
- A promoção da autonomia dos professores, favorecendo a sua participação na gestão colectiva da educação, dando mais poderes às escolas e aos profissionais;
- A integração dos pais e de outros actores sociais locais na vida das escolas e nos processos de decisão sobre os alunos e envolvendo-os a eles próprios;
- A introdução de procedimentos de avaliação e de acompanhamento individual ou colectivo das práticas de ensino, de forma a fazer evoluir essas práticas e a desenvolver a profissionalidade dos professores (Tardif et al., 1998, citado em Formosinho e Niza, 2002, p. 13).”

Contudo, e continuando a aprofundar o conhecimento sobre competências e, entrando no domínio da sociologia, Le Boterf (2004, *apud* Gaspar, 2005, p.6), defende que a aquisição de competências significa que a “competência é a capacidade em mobilizar os conhecimentos para a ação e é nesta capacidade que reside a essência da competência”.

A corroborar este conceito, Gaspar (2005, p. 10), refere que "Sem que se realize aprendizagem, variada e em campos diversificados do conhecimento, e haja experiência, não se pode efetivar uma competência". Torna-se então necessário que o professor/educador crie condições favoráveis no decorrer do desenvolvimento curricular, para desenvolver as competências de um “saber em uso” pois, este implica que o sujeito aprendente confira um significado ao conhecimento, relacionando-o e atribuindo representações significativas entre o conhecimento adquirido e a possibilidade de uso/ação, num leque variado e complexo de situações onde consegue identificar e mobilizar competências de ação estratégica.

Todavia, é expectável que o professor/educador seja detentor, segundo Roldão (2007), do princípio da valorização do saber, o princípio do autoconhecimento, o princípio do respeito pela pessoa do outro, o princípio da problematização, o princípio da experiência vivida e o princípio do inacabamento, para um desempenho profissional eficaz que não exclua e ou desvalorize, na opinião de Gonçalves (2009, p.27), todo “um projeto integrado de cultura e de formação” que “fundamenta, articula e orienta todas as atividades e experiências educativas realizadas na escola, dando-lhes um sentido e intencionalidade e integrando todo um conjunto de intervenções diferenciadas num projeto unitário” (Alonso, 1996, p.11 *apud* Gonçalves, 2009, p.27).

Presentemente não se concebe a prática docente, entre outras profissões, sem um “envolvimento pessoal num processo contínuo de desenvolvimento, que permite ao Homem e a cada pessoa ir construindo e reconstruindo o seu conhecimento e a sua atuação ao longo da vida (Garcia & Roblin, 2008; Marcelo, 2009, *apud* Alarcão & Canha, 2013, p.50) e, assim, conviver com as

exigências levantadas por um mundo em permanente mudança” (Goodson, 2003 *apud* Alarcão & Canha, 2013, p.50).

3. A reflexão e a colaboração na formação

Este conhecimento é adquirido em ambientes de aprendizagem formais e informais através de uma reflexão sobre a *práxis* e, a própria análise introspetiva.

A este propósito, Alarcão e Canha (2013), referem que a aprendizagem,

“convoca a interioridade e a individualidade, é um percurso que cada um trilha em interação consigo próprio, situado no seu saber e na sua experiência, nos seus interesses e ambições. Cada pessoa aprende de um modo que lhe é peculiar, em ciclos sucessivos de reflexão sobre questões que emergem da profissão e de reinvestimento dos frutos dessa reflexão na prática profissional” (p.51).

Mas, a aprendizagem se seguir também a vertente colaborativa, privilegiando a interação com o “outro”, abarca igualmente uma dimensão social.

A corroborar esta ideia e, na opinião de autores como: “Vygotsky (1989), de Paulo Freire (1979), de Lave & Wenger (1991), e de outros autores, aprendemos na interação com os outros, ao cruzarmos e combinarmos o nosso conhecimento e a nossa experiência individuais com o seu conhecimento e a sua experiência.” (Alarcão & Canha, 2013, p.51).

Torna-se assim fundamental investir na prática colaborativa através da partilha de experiências, de saberes diversos e de diferentes perspectivas que conduzem a processos de responsabilidade mútua, mudança e de desenvolvimento concertado entre o grupo.

Como refere Eduards & Mackensie (2005, *apud*, Alarcão & Canha, 2013):

“as dinâmicas de colaboração profissional se ancoram numa capacidade individual que designam *relational agency*, ou seja, na capacidade de cada elemento de um dado grupo alinhar o seu pensamento e a sua ação com o pensamento e a ação dos seus parceiros colaborativos, na expectativa de melhor compreender a realidade e de sobre ela agir” (p.51)

4. A formação como veículo de desenvolvimento profissional

Torna-se, pois, fundamental desassociar a ideia de formação à de “frequentar” os “cursos de formação” pois, poderá transmitir uma mensagem de obrigatoriedade, rotina e paralelamente alguma carga de desmotivação nesta vertente, quando na realidade, o pretendido é olhar para a formação como um processo imprescindível para “a criação intencional de oportunidades de aprendizagem colaborativa. E o investimento em projetos e programas de formação assim orientados representa uma iniciativa estratégica para estimular o desenvolvimento profissional” (Alarcão & Canha, 2013, p. 52).

Em decorrência deste aspeto, Ponte (1998), diferencia formação e desenvolvimento, definindo a formação como “movimento que é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos” (p.2) e, define desenvolvimento profissional, como “um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar”. (idem)

Contudo, o mesmo autor esclarece que:

“Na realidade, não há qualquer incompatibilidade entre as ideias de formação e de desenvolvimento profissional. A formação pode ser perspectivada de modo a favorecer o desenvolvimento profissional do professor, do mesmo modo que pode, através do seu “currículo escondido”, contribuir para lhe reduzir a criatividade, a autoconfiança, a autonomia e o sentido de responsabilidade profissional. O professor que se quer desenvolver plenamente tem toda a vantagem em tirar partido das oportunidades de formação que correspondam às suas necessidades e objetivos”. (ibidem).

Alarcão e Canha referem a este propósito que o desenvolvimento profissional “é um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e formação” (2013, p. 52).

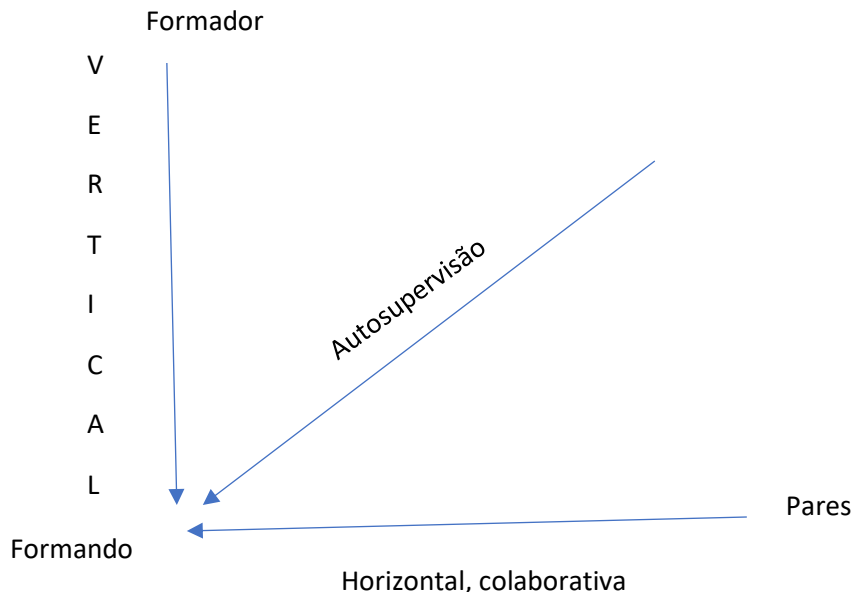
A colaboração torna-se, como já referido, um elemento fundamental para que o contexto de formação e aprendizagem contribua para o desenvolvimento profissional e, paralelamente, se configure como uma parceira no processo de supervisão pois, a supervisão orienta, apoia, e acompanha, com o objetivo de colaborar para o desenvolvimento profissional.

É expectável que o formando reflita sobre o seu processo formativo e seja capaz de fazer uma autosupervisão pois, os contextos formativos que desenvolvem ambientes dialógicos, de partilha, de conhecimento, de debate e troca de experiências, assim como, de conceção e planificação de conteúdos programáticos, atingem uma dimensão de supervisão horizontal na medida em que o formador também ele dinamiza todo o processo de uma forma colaborativa em que cada formando é responsável pelo seu percurso e processo formativo (Alarcão & Canha 2013, p. 52).

Na figura 1.1., que a seguir apresentamos da autoria dos autores supracitados, podemos observar que, na formação profissional inicial, o formador assume uma supervisão vertical pois, é-lhe atribuído “um lugar hierarquicamente superior no que toca às tomadas de decisão relativas ao processo. (Alarcão & Canha 2013, p. 53).

Esta posição de destaque do formador, torna-se uma referência para o formando no processo de planeamento, ação e, simultaneamente, de estímulo ao seu desenvolvimento profissional.

Na supervisão horizontal verificamos que esta vai igualmente ao encontro do que se pretende na formação da supervisão, nomeadamente, que o formando adote “um processo eminentemente colaborativo numa dimensão específica de concretização ao integrar dinâmicas horizontais de acompanhamento e de orientação na formação, que corresponde os formandos na condução do seu percurso” (Alarcão & Canha 2013, p. 54).



Fonte: Alarcão & Canha, 2013, p.54

Figura 1.1. Supervisão da formação profissional

Contudo, em todo este processo da supervisão da formação, desenvolve-se de forma natural e saudável, entre ambas partes, uma troca de saberes que enriquece o percurso formativo, culminando num contributo muito positivo para o desenvolvimento pessoal e profissional de formando e formador, pois, quando se ensina também se aprende. Todavia, para que tal possa acontecer, torna-se necessário que o supervisor mostre também, para além das competências pedagógico-didáticas, um perfil de flexibilidade nas relações interpessoais (sociais e éticas), para que também ele sinta que cada formando é único e deve ser trabalhado de acordo com o seu perfil para poder desenvolver um clima relacional de abertura e tolerância que leve o formando a sentir-se valorizado e, possa assim, ter uma prestação dinâmica, inovadora e de investigação.

Neste sentido, Alarcão e Tavares (2003), defendem que:

“A supervisão (pedagógica) não deve ser um mero campo de aplicação de saberes desenvolvidos noutros contextos mas assumir-se como um campo de ação e de saber multifacetado, deve saber recorrer a saberes contributivos, após equacionar os problemas que lhe são específicos e, deste modo, criar conhecimento específico.” (p.156).

Assim, concluímos que se torna necessário aprofundar e (re)-construir o conhecimento para um melhor desempenho e desenvolvimento profissional e do próprio, porquanto esta atitude profissional envolve entrega, dedicação e consciência da responsabilidade de ensinar pois, o processo de aprendizagem não estagna, muito pelo contrário, é um sistema contínuo de aquisição e aplicação de conhecimento e de novas experiências e de contínua evolução.

Neste sentido, Alarcão (1999, *apud* Alarcão & Canha, 2013, p.51), defendem “que se aprende com base em três tipos de interação: interação com a tarefa, interação com os outros (presentes na vida ou presentes nos conhecimentos que deixaram gravados em textos) e interação consigo próprios”.

Assim e no decorrer da sua experiência profissional, o docente sente necessidade de atualizar-se e de dar resposta às suas reflexões e questões que emergem da:

“interação consigo próprio, situado no seu saber e na sua experiência, nos seus interesses e ambições. Cada pessoa aprende de um modo que lhe é peculiar, em ciclos sucessivos de reflexão na prática profissional, ou seja, refletindo sobre a profissão e exercendo a profissão” Alarcão & Canha, 2013, p.51).

É nesta conjuntura de reflexão intrapessoal e interpessoal que, a dinâmica da supervisão potencia o trabalho colaborativo, reflexivo e de partilha. Trabalha-se no sentido da criação de um sistema que todos querem melhorar e ir ao encontro das necessidades individuais e de grupo para uma ação mais consentânea com a realidade educativa, com a profissionalidade e, mais concretamente, com o ensino-aprendizagem praticado em Portugal e, no qual, a essência da supervisão tem como finalidade preparar para:

- “A atuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade;
- A observação crítica;
- O diálogo;
- A experiência de diferentes papéis;
- O relacionamento plural e multifacetado;
- O autoconhecimento relativo a saberes e práticas” (Alarcão, 2014, *et all* pp.38-39)

Estes indicadores de referência para a prática da supervisão pedagógica, como referimos no parágrafo anterior, pretendem ser entendidos como um contributo para desenvolver o potencial de todos os que se encontram ligados ao sistema educativo, à própria imagem e qualidade do estabelecimento de ensino em que exercem a docência e, concomitantemente, à comunidade em

que a escola se encontra inserida, na medida em que, bons professores e orientadores preparam bons alunos que serão mais tarde bons cidadãos conscientes do seu dever cívico e portadores de um projeto de vida integrado e integrador da vida em sociedade.

De salientar que a “escola” é um espaço de referência onde inevitavelmente se pratica de forma constante e formal e/ou informal, a comunicação espontânea ou intencional. Logo, a escola é um eixo central e um campo fértil para a mudança, inovação, aquisição de novos e melhores conhecimentos no estabelecimento que as relações e inter-relações pessoais sejam ente docente e/ou com alunos proporcionam. Portanto, este processo de comunicação diário exige que o professor invista na sua formação ao longo da sua carreira e não apenas e exclusivamente no início de carreira.

5. Os objetivos da formação

A dimensão formativa que se pretende com a supervisão não se encontra balizada a uma formação de início de carreira, muito pelo contrário, pretende-se que seja uma formação contínua e continuada.

Em decorrência desta linha de pensamento e, para melhor suportarmos a importância da formação contínua, verificamos que esta se encontra contemplada na política educativa em vigor em Portugal, nomeadamente através por exemplo, do Decreto-Lei n. °22/2014 de 11 de fevereiro, que realça o seguinte:

“A valorização profissional dos docentes é, nomeadamente, através de um investimento na formação contínua, uma das medidas que, neste âmbito se consideram prioritárias [...] Estabelece-se um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional”.

Constatamos assim, que a formação contribui inevitavelmente para um bem comum onde o professor não se encontra sozinho, mas, como refere Alarcão (2004, p.38 *apud*, Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 34), fazendo parte integrante de “uma comunidade de aprendizagem e um local onde se constrói conhecimento sobre a educação”. Este conhecimento, deverá ser

contruído em equipa, pois, e continuando a referir o Decreto-Lei supracitado, mais precisamente no ponto I, Artigo 4.º, onde se encontram definidos os objetivos da formação e que destacamos alguns destes objetivos, como forma de reforçar a análise em apreço:

- d) A difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas;
- e) A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Vivemos numa “aldeia global” onde aprendemos todos uns com os outros e é (re)-criando ambientes de trabalho construtivos e sendo produtores criativos do saber fazer, com novas formas de conquistar o público em formação através de uma práxis reflexiva, inclusiva, aberta, mas com regras claras e pré-definidas, que contribuímos para que cada um se sinta à vontade no seu papel.

Assim, esta “autonomia”, torna-se promotora de uma influência mútuas no aprofundar e desenvolver a profissionalidade.

Nesta complexidade de relações, Trindade (2007), defende que “o processo de formação constituiu-se como um percurso a realizar em conjunto, onde, a par do desenvolvimento cognitivo, se desenvolve toda uma ambiência de trabalho, de compromisso, de empenhamento e de confiança, indispensáveis para o sucesso do empreendimento que iniciaram” (p. 83). A ênfase colocada nas relações interpessoais e intrapessoais a todos os atores envolvidos no processo de formação inicial ou contínua, é de extrema importância pois, o sucesso atrás mencionado, depende da qualidade das relações, assim como, o desenvolvimento pessoal encontra-se igualmente condicionado a um comprometimento de enriquecimento partilhado, como aponta Trindade (2007):

“é necessário que a formação nos faça crescer enquanto profissionais - sem dúvida - mas também enquanto pessoas. Entenda-se que este crescimento se refere tanto ao formando como ao formador. Na verdade, não é possível um sem o outro, pois o processo de orientação passa necessariamente pela interação”. (p. 121).

Todavia, é, portanto, um processo de cariz essencialmente colaborativo, que se desenrola em contextos concretos, potenciando a reformulação da cultura escolar a partir de métodos que implicam a reflexão conjunta sobre a prática docente, assim como, é expectável que contribuía

para o desenvolvimento integral de todos. É defendendo estes ideais de docência que consideramos importante insistir na formação contínua para que não se dilua a dinâmica e a essência da supervisão e, que se consubstancia, através da auto-supervisão, assim como, da supervisão entre pares através da desejável e expectável interação colaborativa que esta proporciona.

Se todos os intervenientes se dispuserem a uma partilha de experiências e saberes, sem hierarquias relevantes mas, desenvolvendo uma relação democrática onde o papel do supervisor quase se dilui no seio da interação quotidiana entre pares de cariz colaborativo e construtivo, que os conduz à reflexão individual e em equipa, a docência transforma-se assim, numa práxis necessária para um bem comum a toda a comunidade educativa e que se traduz em traços gerais, na melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem, na concretização profissional e nos ideais da docência.

Marcelo (2009), refere a este propósito que no relatório da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico), publicado em 2005 e, tendo como título “OCDE: *teachers matter: attracting, developing, and retraining effective teachers*” (p.8), o desempenho do professor é muito importante e deve ser levado em consideração pois, dele depende a qualidade do ensino praticado. Assim, o referido relatório evidencia que “O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo” (p. 12). Marcelo (2009), conclui que:

” Este relatório é reflexo da preocupação, a nível internacional, com os professores: como fazer com que a docência seja uma profissão atractiva, como conservar no ensino os melhores professores e como conseguir que os professores continuem a aprender ao longo das suas carreiras” (p.9).

Naturalmente que não existe e, também não se está à procura de uma “receita”, que se aplica a todos e serve para todos. É impensável termos este raciocínio, muito menos pô-lo em prática, até porque trata-se de um trabalho diretamente direccionado para um público que espera e procura receber e transmitir conhecimento para o trabalhar de diferentes formas e em diferentes cenários e contextos.

4. AS GEOGRAFIAS EMOCIONAIS NA DOCÊNCIA

1. A importância das competências emocionais

Por tudo isso, presentemente, para além das competências pedagógicas, as competências emocionais dos docentes são de extrema importância para lidar com os mais diversos desafios da sociedade atual que, por sua vez, são afetados por diversos fatores que podem apresentar-se intrínsecos ao ser humano, pelo ambiente e contexto em que ocorrem, bem como, pela finalidade que têm e os recursos de que se servem.

A corroborar esta linha de pensamento Hargreaves (2001, pp.1056-1057) diz-nos que “Teaching and learning are not only concerned with knowledge, cognition and skill. They are also emotional practices” [...] All teaching is therefore inextricably emotional-by design or default”. Os desafios da escola atual, levam o docente e ou formador a uma dimensão emocional que não se prende apenas com o currículo e os conteúdos, há uma necessidade de saber dominar as emoções de forma a que a experiência educativa seja um processo de aprendizagens e vivências significativas mútuas.

Torna-se assim imprescindível, principalmente para o docente/formador, possuir um perfil emocional que o proteja no exercício das suas funções, mas, ao mesmo tempo que saiba manter uma relação de envolvimento com o aluno de forma a alcançar um “*emotional understanding and emotional labor as well*” (Hargreaves, 1998, p.850) pois, e segundo o mesmo autor “*Emotions are the heart of teaching*” (Idem, p.835).

Contudo, importa talvez referir que a palavra emoção, de origem latina *emovere*, significa “move out, to stir” (Hargreaves, 1998, p.835).

Na verdade, a dimensão emocional na escola nos dias de hoje, exige dos docentes/formadores um conhecimento atualizado sobre as competências de literacia emocional para que estes, no dia-a-dia, possam agir de forma reflexiva e com habilidade necessária para construir e gerir os conhecimentos antes, durante e após a ação. O professor necessita de apresentar um perfil emocional que corresponda ao seu self profissional, ou seja, não reagir na lógica de causa-efeito mas, avaliar a situação em si e o público envolvido para que as habilidades (compreender, perceber, deduzir, (re)-conhecer, reconstituir, refletir, relacionar as emoções) possibilitem

inteirar-se da dimensão das emoções, para definir uma orientação e solução do (s) problema (s) de forma a não interferir de forma negativa na relação interpessoal até então construída.

Uma interpretação errada numa determinada situação, pode balançar a relação interpessoal e criar uma distância relacional entre formador e formando e entre docentes, assim como, estender-se a toda a comunidade educativa.

De acordo com a natureza do conflito/situação em causa, poderá igualmente a consequência destas emoções, estenderem-se aos pais e ou encarregados de educação, assim como, aos órgãos de gestão da escola e demais colaboradores.

Neste sentido, Hargreaves (2001) apresenta um estudo efetuado com professores de diferentes níveis de ensino, onde foram registadas e estudadas cinco geografias emocionais na relação que estes estabelecem com os pais e ou E.E. nomeadamente ao nível sócio-cultural, moral, profissional, físico e político.

Na opinião de Hargreaves (Ibidem) e como conclusão do referido estudo, as geografias emocionais apresentam padrões de proximidade ou afastamento nas interações com as pessoas, com o ambiente que as rodeia, com a cultura em que vivem e também com as emoções das próprias pessoas, quando se sentem atraídos, afastadas ou indiferentes a determinadas pessoas, ambientes, culturas, políticas entre outras.

Ainda com base nestes dados e em outros estudos sobre esta temática, contata-se que é possível redimensionar o nosso conhecimento relativamente a um melhor entendimento e atuação nas relações que estabelecemos com toda a comunidade educativa no sentido de evitar situações e momentos de incompreensão mas, pelo contrário, tentar pautar as nossas atitudes e comportamentos através de um envolvimento relacional, cognitivo e motivacional que nos aproxime das pessoas, porém, sem deixar de ser racional e de adaptação aos diversos desafios intra e interpessoais diários mas, constituindo uma forma de aprendizagem e desenvolvimento pessoal mútuo. Até porque quanto mais envolvidos e conhecedores do funcionamento da escola e do processo educativo estivermos, melhor será a qualidade das relações interpessoais, assim como, o controlo das emoções em situações menos agradáveis.

Desta forma, Del Prette e Del Prette (2007), defendem que “as relações saudáveis entre pessoas e grupos sociais envolvem três elementos fundamentais: interdependência, aceitação e

solidariedade. Esses elementos se interpenetram de várias maneiras e se traduzem também em valores” (p.217).

Assim, a interdependência encontra-se associada à deseabilidade social, à necessidade de afiliação e contínua troca de interações pois,

“O homem é um ser autopoietico, ou seja, produtor de si mesmo e de seu devir. Tal produção não ocorre no vácuo e sim na transação contínua com o meio ambiente, do qual participam outros indivíduos, nas mesmas ou em diferentes condições biológicas²¹. [...] O homem é, ele próprio um subsistema em contínua transformação. Ao produzir-se a si mesmo, ele utiliza os recursos disponíveis no meio ambiente. Na explicação de Maturana²³, existem então autonomia e dependência, em outras palavras, interdependência, como afirmamos acima, o que configura o mecanismo por excelência a si próprio, provendo-se da noção de *self* (eu): eu e tu, um e outro, em conexão permanente”. Del Prette (2007, pp.218-219)

A aceitação tem por princípios, reconhecer o “outro” tal como ele é, respeitando o direito à diferença e opondo-se à intolerância, contudo, “Aceitar não significa despersonalizar-se e aceitar os atributos do outro. [...] a aceitação predispõe a olhar e a ouvir [...] pode-se dizer que a aceitação se opõe à intolerância, dá origem ao respeito e se constitui um elemento importante de convivência” (ibidem, pp.219-220), acreditamos que a aceitação é imprescindível para um bom ambiente de trabalho, gerador de relacionamentos saudáveis e simultaneamente propiciam melhor e maior produtividade.

A solidariedade assenta na disposição permanente para a ajuda mútua e, ainda segundo Del Prette (2007), “Ajudar se exprime na ação efetiva de vencer a distância que pode separar alguém que necessita daquele que pode prover algum tipo de recurso (de natureza material ou espiritual) necessário à sua condição humana e social”. A solidariedade resulta da união da interdependência e da aceitação, sendo que “Em vários grupos e culturas, a disposição para a ajuda mútua é razoavelmente disseminada e tão “natural” que dispensa o discurso (*logos*) moral”. (*Idem*, pp.220-221).

Todavia, e atendendo a diversos fatores de ordem cultural, política, económica, social, entre outros, nem sempre conseguimos estabelecer uma relação de proximidade, equilíbrio emocional e cumplicidade educativa mas, se possuímos as ferramentas cognitivas necessárias que nos possibilitem uma prestação mais racional e profissional, certamente que o envolvimento relacional, cognitivo e motivacional irá ao encontro de relações interpessoais saudáveis como já tivemos a oportunidade de referir anteriormente na citação Del Prette (2007).

2. As relações interpessoais

Assim, a figura 1.2., enfatiza as relações interpessoais como de extrema importância para uma vida em sociedade e onde os relacionamentos interpessoais e intrapessoais positivos, contribuem para o crescimento integral do indivíduo. Este patamar de relações é alcançado quando as pessoas se dispõem a conhecer-se a si mesmas e aos outros, quando são capazes de mostrar empatia, quando são assertivas, quando há partilha de responsabilidades, quando são cordiais e têm um sentido de ética e de valores que contribuem para um bem-estar comum em sociedade e, de uma forma muito particular, são essenciais na nossa vida profissional.

Tendo como ponto de referência o facto de despendermos a maior parte do nosso tempo diário em contexto laboral e como tal, termos consciência e reconhecermos que a génese de um grupo de pares assenta num clima de comunicação autêntico, ou seja, aberto à partilha de experiências, saberes e necessidades, à riqueza do trabalho implícito na comunicação que se desenvolve em grupo, à capacidade de realizarmos uma análise introspectiva e admitirmos as mais valias do trabalho em equipa, assim como, reconhecermos que do trabalho efetuado desenvolvemos competências que contribuem para a nossa realização pessoal e dos outros colegas com quem interagimos e trabalhamos diariamente.



Fonte: Silva, S. (2012). Relações Interpessoais

Figura 1. 2. Relações interpessoais

Assim, para além do saber cognitivo em diversos domínios, é igualmente importante sabermos ser, aprender e, sabermos fazer, tendo por guia os valores éticos e morais que assumimos na prática profissional diária, seja em situações de clima *stressante* ou rotineiro.

Na práxis educativa, o professor muitas vezes tem de ser capaz de agir em situações de grande pressão e, se as relações interpessoais forem boas, as atitudes e comportamentos serão mais consentâneos com o perfil docente.

Na opinião de Arends (2008), um dos quatro pré-requisitos que um professor eficaz deve possuir é “ter capacidades de relacionamento pessoal e coletivo necessárias para estabelecer relações genuínas com os seus alunos e colegas” (p.20).

Concomitantemente, na opinião de Del Prette (2007, pp.21-22), atualmente, estas relações interpessoais compreendem duas novas áreas de investigação científica nomeadamente, a teoria da inteligência múltipla no campo teórico-prático do THS (Treinamento de Habilidades Sociais), englobando a inteligência interpessoal e intrapessoal, através de uma perspetiva sistémica com subsistemas onde ressaltam a tríade, pensamento-sentimento-ação e a teoria da inteligência emocional que, por sua vez, compreende o desenvolvimento emocional nas relações interpessoais, ou seja, onde ressaltam as situações que estão diretamente relacionadas com os sentimentos e a emoção no campo da cognição e do comportamento. Se bem que, é através da comunicação que se concretizam estas relações interpessoais e onde se evidenciam as necessidades de afiliação e de procura pelo “outro”.

3. Os benefícios de uma relação saudável

Em decorrência desta temática e, na opinião de Weiss (1974, *apud* Neto, 2000) numa boa relação surgem benefícios como:

* *Vinculação*: é o sentimento de segurança e de conforto proporcionado pelas nossas relações mais íntimas. As crianças estão geralmente vinculadas a seus pais e os adultos podem experienciar esta intimidade com namorados, cônjuges, ou outros amigos íntimos.

* *Integração social*: é o sentimento de ter atitudes e interesses partilhados o que se proporciona muitas vezes pelas relações com amigos, colegas de trabalho, etc. Essas relações propiciam companhia e um sentido de pertença a uma comunidade.

* *Certeza restabelecida de valor*: é proporcionada quando as pessoas apoiam o nosso sentimento de sermos uma pessoa competente e estimada.

- * *Um sentimento de aliança consistente*: advém de se saber que há pessoas que nos ajudam em caso de necessidade. Em situações de emergência, pedimos muitas vezes ajuda à nossa família.
- * *Obtenção de encaminhamento*: é fornecida por consultores, professores, médicos, amigos e outras pessoas quem nos voltamos e solicitamos conselhos e informações.
- * *Oportunidade de educação*: ocorre quando somos responsáveis pelo bem-estar de outra pessoa. (p.145).

A enumeração desta análise de necessidades sociais afiliativas pretende pôr em evidência a importância das geografias emocionais nas relações interpessoais e, no caso em apreço, na relação entre pares e no seu desenvolvimento profissional, assim como, na aposta da formação contínua dos docentes, até porque, nenhuma relação só por si responde a todas as necessidades elencadas, como também, existem outras necessidades de afiliação que não foram exploradas e referenciadas pelo autor supracitado.

Contudo, usemos, fazer um *refresh* a nível profissional e, na sequência da análise das geografias emocionais, comparar uma boa experiência profissional (que pode ter acontecido no início da carreira, como também, em uma fase posterior da mesma, embora, o impacto seja diferente, como é natural) e explorá-la enquadrando-a nas necessidades sociais de afiliação em destaque. Então, e refletindo sobre as relações profissionais que construímos ao longo da nossa vivência profissional, certamente que temos amigos que se tornaram íntimos e que “nasceram” no nosso ambiente de trabalho e, com os quais sentimos confiança e bem-estar (Vinculação), assim como, eles fazem-nos sentir integrados e fazendo parte de uma equipa (Integração Social) que se apoia mutuamente, valoriza (Certeza Restabelecida de Valor) e, por outro lado, nos ajuda nos momentos menos bons ou de maior trabalho, entre outros momentos de interajuda profissional relevante (Um Sentimento de Aliança Consistente).

Logo, não menos impossível e raro, é também constatarmos que muitas vezes são os nossos colegas e ou superiores que nos alertam para a necessidade de formação em áreas com lacunas específicas, como também, incentivam para que continuemos a sentirmo-nos atualizados, ativos e em processo contínuo de novas aprendizagens e saberes (Orientação de Encaminhamento e Oportunidade de Educação).

A corroborar esta linha de pensamento, levantam-se as questões: Não são estes pressupostos de filiação, um processo de construção colaborativa para se alcançar e aplicar na prática supervisiva entre pares?; A geografia das emoções nos tempos que correm, não são igualmente importantes

no ambiente de trabalho diário pautado pelo nosso envolvimento relacional, cognitivo e emocional?

Se considerarmos que estas questões são de facto importantes porque constituem em si mesmas vivências reais, podemos assim, talvez concluir, que o trabalho docente não se alicerça apenas num ensino-aprendizagem meramente cognitivo e racional, as interações com as pessoas apresentam padrões de proximidade ou afastamento, de acordo com o controlo das emoções e na empatia ou distanciamento a determinadas pessoas, ambientes, culturas, entre outros tantos cenários que existem nos desafios da escola atual e que levam o docente a uma dimensão emocional que não se prende apenas como salienta (Hargreeves 1998, p.1056) “Teaching and learning are not only concerned with knowledge, cognition and skill. They are also emotional practices” e que vai ao encontro, do pensamento que temos estado a analisar.

O mesmo autor conclui que “All teaching is therefore inextricably emotional-by design or default” (p.1057), logo, para além das geografias emocionais, há que ter em conta as [...] *emotional understanding*” e que na opinião de Denzin (1984, *apud* Hargreeves 1998, p.1059) definem-se como:

“is an intersubjective process requiring that one person enter into the field of experience of another and experience for herself the same similar experiences experienced by another. The subjective interpretation of another’s emotional experience from one’s own standpoint is central to emotional understanding. Shared and shareable emotionality lie at the core of what it means to understand and meaningfully enter into the emotional experiences of another. (p.137).

O processo intersubjetivo em destaque, não é um exercício fácil para muitos docentes, contudo, ele torna-se fundamental no estreitar das relações interpessoais em contexto de trabalho, principalmente na prática supervisiva entre pares pois, quanto mais pequeno for o grupo de trabalho, mais necessidade as pessoas tem de se conhecerem porque a comunicação é realizada de um para um e, se conseguirmos pormo-nos no lugar do “outro”, significa que compartilhamos a carga emotiva inerente à sua personalidade e, mais facilmente o compreendemos, trabalhamos de forma mais assertiva, assim como, este exercício proporciona igualmente um melhor conhecimento sobre nós próprios, como pessoas e como profissionais. A apropriação destes saberes e destas práticas, acontece se apostarmos na formação contínua e continuada e, na atualização e implementação de diferentes estratégias na prática pedagógica.

Ao estimularmos a melhoria do desempenho profissional, impõe uma atitude de co-responsabilização entre os pares, as instituições em que exercem a profissão e o público-alvo com quem interagem no quotidiano escolar, através essencialmente, do diálogo reflexivo que estabelecem de forma constante e que deve ser pautado por uma ação igualmente reflexível, baseada em três pressupostos: abertura de espírito - para aceitar críticas, ouvir opiniões e aceitar alternativas; responsabilidade - reflexão pessoal sobre as consequências da sua acção; empenhamento – capacidade de renovar a ação evitando a rotina (Zeichner,1992). Todos estes pressupostos são extremamente importantes embora, a sua aplicabilidade nem sempre seja tarefa fácil pois, exige bastante empenhamento por parte dos envolvidos porque como sabemos, nem sempre se consegue manter um diálogo profissional aberto, interativo e colaborativo.

4. As principais características de uma interação colaborativa

Todavia, se houver um bom empenhamento na gestão das emoções individuais e grupais, a comunicação far-se-á melhor em qualidade e quantidade, ou seja, as pessoas envolvidas num trabalho conjunto sentir-se-ão mais envolvidas, mais cooperantes, mais produtivas, com melhor qualidade no trabalho realizado, assim como, mais facilmente alcançam determinados objetivos. A este propósito, Alarcão (2014, *apud*, Machado & Alves), contextualiza esta ideia fazendo realçar” A partir das minhas vivências de situações de verdadeira interação colaborativa” as seguintes características:

- “- o enquadramento num par ou num grupo;
- a intencionalidade da atividade a realizar, o seu carácter de projeto;
- o compromisso de cada um com a causa/a tarefa/o projeto comum;
- a gestão partilhada das tarefas,
- a assunção do papel/papéis de cada um no par ou no grupo;
- a gestão dos contributos individuais para a atividade conjunta;
- o respeito pela diversidade dos membros;
- a fidelidade ao objetivo da atividade;
- o olhar crítico, implicado, co-constructivo;
- a humildade para aceitar as críticas e sugestões;
- a satisfação no processo e nos resultados;
- o reconhecimento do desenvolvimento pessoal e profissional” (p.23)

Como podemos constatar, a aliança entre a atividade e a pessoa (s) que a realiza é fundamental como instrumento pedagógico e praxeológico na prática supervisiva atual e, como refere Alarcão e Canha (2013),

“a supervisão não pode ser dissociada de concepções de formação, desenvolvimento profissional, avaliação e qualidade nem de conceitos de gestão, de instituição/organização e nem tão pouco se pode dissociar dos valores e princípios que, num determinado momento, orientam a sociedade [...] Mas acrescentaríamos que a orientação atual se perspetiva na lógica de uma supervisão democrática (Alarcão & Canha, 2008) e colaborativa (Silva, 2000; Moreira & Ribeiro, 2009).” (p.37).

A articulação na negociação dos papéis e nas decisões, desenrola-se necessariamente num ambiente de trabalho construtivo, democrático, de qualidade, de transformação e de colaboração. Assim, na supervisão colaborativa, Alarcão e Tavares (2003, p.57 *apud*, Pedras & Seabra, 2016) consideram que os supervisores e os professores supervisionados devem ter as seguintes tarefas:

- Bom clima afetivo-relacional
- Desenvolvimento pessoal e profissional
- Espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração
- Gosto pelo ensino
- Planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem
- Análise de programas, textos de apoio, etc.
- Identificação e resolução de problemas
- Interpretação de dados colhidos na observação
- Definição de planos e ação a seguir
- Desenvolvimento do conhecimento profissional” (pp. 299-300)

Como podemos constatar, não se trata apenas de um trabalho individual, ele assenta em um nível de reflexão, interação e abertura aos outros, assim como, de conhecer e explorar a realidade para melhor agir em conformidade com as suas necessidades, utilizando as ferramentas adequadas que conduzam à mudança e ao desenvolvimento.

A reflexão é uma aliada incondicional e de extrema importância, na medida em que propicia também a contextualização da atividade e da pessoa que a executa. No seguimento desta linha de pensamento, Sá-Chaves (2002: 52, *apud*, Gaspar *et al*, 2012) refere que “um profissional que se interroga sobre o sentido dos seus conhecimentos e das suas práticas e sobre a pertinência das suas decisões torna-se capaz de participar na definição do seu próprio programa de desenvolvimento profissional e pessoal” (pp.34-35).

5. O CENÁRIO CLÍNICO COMO O MAIS CONHECIDO NO NOSSO PAÍS

1. O cenário clínico em Portugal

Após análise dos diferentes cenários, constatou-se que presentemente, o cenário clínico parece ser o mais praticado e relevante em Portugal. Este cenário, prima pela interação colaborativa e dialógica, entre supervisor e formando que, em conjunto, analisam as várias situações em sala de aula, com o propósito de reformular as áreas carentes de intervenção e transformação/mudança, para conferir mais qualidade educativa e profissional, principalmente quando estamos perante uma formação inicial.

Neste cenário, estão impreterivelmente presentes os 3 elementos básicos de Goldhammer (1980, como citado em Alarcão & Tavares, 2003), ” planificar, interagir e avaliar” (p.26), e, as 8 fases de Cogan (1973, como citado em Alarcão & Tavares, 2003): “Estabelecimento da relação supervisor/professor, planificação da aula, planificação da estratégia de observação, observação, análise dos dados, planificação da estratégia da discussão, encontro pós-observação e análise do ciclo de supervisão” (p.27).

2. A observação no cenário clínico

Independentemente do cenário que se pratica, seja o cenário clínico em apreço ou outro cenário dos anteriormente referenciados, é necessário recorrer à observação para recolher informação sobre o formando e, assim, conhecê-lo melhor como pessoa e como profissional no desempenho das suas “habilidades, hábitos de trabalho, atitudes sociais, atitudes científicas, interesses e adaptabilidade social” (Trindade, 2007, p.34).

O termo observação, na opinião de Trindade (2007), “É um “ver” focalizado, intencional e armado pela teoria. Observa-se para se conhecer e olha-se ou vê-se sem propósito ou atenção especial” (p.25). Esta observação é feita sempre entre um “(...) observador e um objeto ou alvo de observação.” (*Idem, Ibidem*). A observação realiza-se com base num processo transparente e sistemático de informação sobre os formandos, em que estes têm o direito de saber sobre como, quando, sobre, e com que critérios irão ser alvo de observação e, se possível, devem colaborar

na elaboração do Projeto de Observação. Esta forma de atuação será uma mais-valia para os formandos pois, adquirem métodos e técnicas de observação que os ajudará no seu desempenho profissional.

Seguindo os pressupostos anteriormente elencados, é fundamental saber o que se entende por método e técnica, para uma melhor apropriação dos conteúdos e da sua aplicação e relação.

Na opinião de Leif (1974, como citado em Trindade, 2007, p.24), em educação, o termo método significa “(...) um conjunto de meios e processos utilizados na ação educativa, de forma lógica e sistemática, para atingir um determinado resultado.” O termo, técnica, no contexto em análise, é defendido por Bertrand Russel (1974, *apud*, Trindade 2007, p.24), como “(...) o que caracteriza a técnica científica “é o facto dela proceder da experiência e não da tradição”. Na opinião de Trindade (2007), as técnicas são muito variadas, contudo, podem-se agrupar em “(...) *quatro categorias: as listas de verificação, as grades de observação, as escalas de observação e os registos de incidentes*” (p.41).

3. Plano de observação

Todavia, há que criar primeiro um plano para observar através do projeto de observação. Este, deve obedecer a uma definição de objetivos propostos por 2 autores; Stallings (1977,*apud*, Trindade, 2007, p.35), que prevê “*Um propósito, um alvo de observação, um conteúdo, uma unidade de codificação, suporte de informação e local da observação*”, e Albano Estrela (1984, *apud*, Trindade, 2007, p.35), que refere ser igualmente necessário para a elaboração do projeto de observação” (...) *três componentes: 1-Delimitação do campo de observação-Observar o quê?; 2-Definição de unidades de observação-Observar quem?; 3- Estabelecimento de sequências comportamentais- Operacionalização dos itens a observar*”.

Traçado o projeto, passamos à fase de pô-lo em prática através da definição de uma estratégia de observação na qual devem estar contemplados, segundo Trindade (2007),” (...) *os seguintes fatores: contexto; formas e meios de observação; critérios e unidades de registo da observação; elaboração de métodos e técnicas de análise das informações recolhidas; preparação dos observados*” (p.36).

É através da observação que a informação recolhida é analisada e trabalhada entre observador e observado, no sentido de ajudar o formando a refletir sobre os seus pontos fracos e fortes, as suas capacidades, competências e possibilidades de crescer em termos de realização profissional e pessoal.

4. A orientação pedagógica

Nesta sequência lógica e continuada da supervisão, deparamo-nos inevitavelmente com a fase seguinte, a da orientação pedagógica. O formador exercita um conjunto de ações com e para o formando no sentido de levá-lo à descoberta sobre a sua prática pedagógica “*tendo em vista o alcançar da eficiência e da eficácia*” (Trindade, 2007, p.26) através do seu “(...) desenvolvimento profissional (e pessoal), atuando ao nível da preparação técnico-científica própria da profissão e da difusão das inovações que nela ocorrem” (Ibidem, p.81).

Na opinião de Trindade (2007), existem vários tipos de orientação (Artesão, descoberta Guiada, Neo-positivista (comportamentalista), Clínico ou Prático, Psico-pedagógico, Personalista, Processo Integrador Complexo). Porém, o referido autor, aponta como o tipo de orientação mais adequado o “Processo Integrador Complexo” (p.82), por este apresentar-se mais contemporâneo e norteado para a mudança e inovação. O orientador assume aqui o papel de “facilitador dos processos de aprendizagens e do desenvolvimento pessoal e profissional daqueles cuja formação tem a seu cargo” (Trindade, 2007, p.83).

O ambiente que se desenvolve entre orientador e orientado deve ser de confiança, colaboração, dedicação, responsabilidade, respeito e escuta ativa. As atividades de orientação das práticas pedagógicas serão facilitadas se também “existir uma zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 1979, *apud*, Trindade, 2007, p.86) conducente ao crescimento cognitivo do formando através de uma (re) construção, (re) elaboração e (re) descoberta dos significados que lhe são transmitidos pelo formador e pelos colegas, num ambiente de interação, apoio e desafio.

5. A avaliação do formando

A última etapa deste percurso é a avaliação do formando.

Relativamente ao termo avaliação e, no contexto em apreço, a avaliação é um processo de análise e avaliação do desempenho e das atitudes do formando e tem como finalidade fornecer informação qualitativa/formativa e/ou quantitativa, necessária para posteriormente servir de suporte ao trabalho de orientação do formador e contribuir para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Na avaliação de desempenho, estão implícitas a autoavaliação e a heteroavaliação. Na autoavaliação o formando faz uma reflexão sobre toda a sua prática pedagógica (passado, presente e futura), como forma de se conhecer melhor e de (re) definir e (re) descobrir ações futuras permitindo assim evoluir para uma reflexão proactiva que o ajude e prepare para enfrentar os desafios de forma mais confiante e autónoma.

O instrumento de avaliação mais utilizado é o diário, ou o portfólio. A heteroavaliação é feita pelo orientador e também pelos colegas, do desempenho do formando através de um modelo que se adequa ao contexto e à situação em causa (Trindade, 2007). Neste modelo e, de acordo com a evolução que o referente sofreu ao longo dos tempos, devem estar contempladas” a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão profissional ao longo da vida” (Trindade, 2007, p.133). Para elaborar o projeto de avaliação das práticas pedagógicas há que ter em conta, na opinião de Trindade (2007), os objetivos gerais e específicos da avaliação, as estratégias e os instrumentos que serão utilizados, o tipo de registo para recolha de informação com formas e critérios de interpretação bem definidos (ter em atenção a validade e a fidelidade da informação), o tempo/momentos da avaliação e a forma de apresentação dos resultados.

A avaliação é muito importante neste contexto de trabalho pois, para além do que já foi referido e, na opinião de Trindade (2007), os docentes têm a oportunidade de expor a qualidade do seu ensino, assim como, de apresentar os pontos fortes das suas práticas pedagógicas (que devem manter) e os pontos fracos das mesmas com estratégias de superação alicerçadas na mudança, inovação e acima de tudo num trabalho personalizado e de atualização constante para toda a comunidade educativa.

O instrumento de avaliação mais utilizado é a grelha de observação porque, como refere Reis (2011), no processo de observação das aulas, os supervisores colhem informações/provas que

lhes possibilitam “tirar conclusões e proporcionar feedback aos professores e [...] permite aceder, entre outros aspetos, às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às atividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interações estabelecidas entre professores e alunos” (Idem, pp. 11-12).

Não se pode avaliar um formando sem primeiro fazer o percurso da observação, da orientação e, só depois, o da avaliação, na medida em que se pretende com a supervisão “o desenvolvimento do aluno e do professor em formação” (Alarcão & Tavares, 2003, p.45), na sua dimensão pessoal e profissional.

Todavia, o processo avaliativo é sempre de cariz pedagógico pois, todos os dias podemos aprender e aplicar algo de novo e ou diferente e precisamos da avaliação para equacionarmos o nosso saber ser, saber estar e saber viver com os outros (Delors, 1998) e, igualmente valorizarmos a “dimensão ética e cultural da educação [...] numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica” (idem, p.16).

6. A SUPERVISÃO ECOLÓGICA

1. A perspetiva ecodesenvolvimentalista

O comprometimento com a profissão, leva à assunção de vários papéis ao longo da carreira docente propiciando mais experiência, desenvolvimento, aprendizagem e integração social, porém, as atividades realizam-se com pessoas e para as pessoas e, torna-se muito importante nas relações interpessoais que decorrem desta interação, conhecer o “outro”. A este propósito, Alarcão e Canha (2013), defendem que:

“Na perspetiva ecodesenvolvimentalista [...] é, pois, importante considerar as características das pessoas, dos grupos e dos ambientes. Como pessoas, todos somos diferentes. Há os que detêm características que são geradoras de interações (como curiosidade, atenção, iniciativa, reação, persistência), mas também há aqueles que apresentam características que, pelo contrário, são inibidoras de contactos de tendência positiva (como impulsividade, agressividade, dispersão, desequilíbrio emocional, apatia, falta de atenção, irresponsabilidade, falta de interesse, insegurança, timidez). Há os que gostam mais de trabalhar em grupo e os que preferem modalidades de trabalho mais individualistas” (pp.76-77).

Os autores supracitados, realçam a importância de se ter em atenção as características das pessoas com as quais lidamos diariamente, dos grupos de trabalho e dos ambientes em que atuamos, pois, valores como respeito, tolerância, equidade, compreensão, apoio entre outros, são cruciais para um trabalho colaborativo, interativo, afetivo e preferencialmente vivenciado numa atmosfera de equilíbrio de capacidades e competências.

A corroborar esta perspectiva, Alarcão e Canha (2013), referem que a supervisão formativa de matriz colaborativa assenta na “convergência conceptual, acordo na definição de objetivos, gestão partilhada, antecipação de ganhos individuais e comuns” (p.81). Ainda continuando a explorar esta vertente colaborativa da supervisão, Pedras e Seabra (2016, p.297), defendem que:

“existe necessidade do trabalho de grupo, da partilha e do diálogo por parte dos docentes, sendo este trabalho essencial para o sucesso do ensino-aprendizagem dos alunos, [...] o professor é um profissional com autoridade e capacidade de autoria e criatividade. Mas essa autonomia não se situa no plano individual. Requer sim o "desenvolvimento de uma cultura institucional, em que uma mesma equipa educativa se envolve na conceção e desenvolvimento de um projeto comum" (LEITE, 2001, p. 33, *apud*, Pedras & Seabra, 2016, p.297).

Os mesmos autores, apresentam alguns resultados de trabalhos de investigação no nosso país sobre a colaboração entre professores que mostram que a

“cultura colaborativa ainda não se encontra enraizada entre os docentes, no contexto nacional. [...] ora por falta de formação dos docentes, ora pelo clima que se vive na escola ou até mesmo pela dificuldade na partilha e nas relações interpessoais com os colegas (Araújo, 2012; Forte, 2009; Pereira, 2013, *apud*, Pedras & Seabra, 2016, p.297).

Em contrapartida, há investigadores que nos seus trabalhos de pesquisa sobre a temática da colaboração, obtiveram resultados satisfatórios pois, constataram que os docentes praticavam e valorizavam o trabalho colaborativo “os quais já trabalham colaborativamente com os colegas, quer na realização de planificações, na preparação e organização de atividades a implementar com os alunos e, de alguma forma, ao nível das relações interpessoais” (Frade, 2011; Pereira, 2012a; Silva, 2012, *ibidem*, p.297).

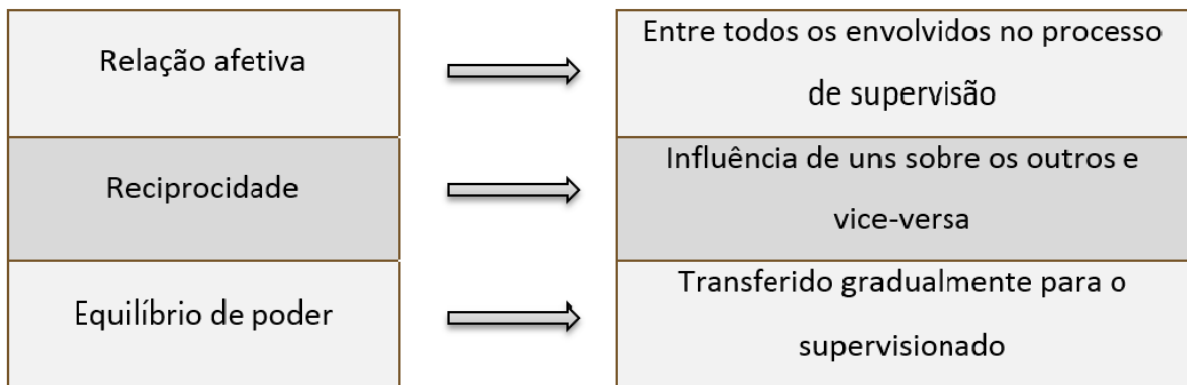
Conforme já referido anteriormente, a partilha de experiências, ideias e o diálogo permanente entre professores sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, contribui significativamente para a qualidade do ensino e, concomitantemente, para a qualidade das interações entre pares, nas relações sociais, assim como, contribui para um enriquecimento interpessoal contínuo. A

consolidar esta problemática, Fullan e Hargreaves (2001, *apud*, Pedras & Seabra, 2016, p.298), defendem que “a falta de colaboração entre os professores condiciona a partilha de ideias e de práticas educativas suscetíveis de incutir novos e mais adequados procedimentos no processo de ensino, que visam o sucesso da aprendizagem dos alunos”.

2. O trabalho colaborativo

Torna-se então importante, incentivar o trabalho colaborativo, criando condições para o seu desenvolvimento, estimulando igualmente a prática criativa e a apropriação cognitiva no campo da prática pedagógica e, não menos importante, a reflexão na ação e sobre a ação.

Em decorrência deste aspeto, Alarcão e Canha (2013, *apud*, Pedras & Seabra, 2016, p.301), consideram que “para que exista uma efetiva prática colaborativa na supervisão, é essencial respeitar três princípios da teoria bronfenbreniana², nomeadamente a relação afetiva, a reciprocidade e o equilíbrio de poder “. Com base nestes princípios, Pedras e Seabra (2016, p. 301), construíram o esquema representado na figura que se segue:



Fonte: As autoras, adaptado de Alarcão; Canha (2013, p. 80, *apud* Pedras & Seabra, 2016, p.301).

Figura 1.3. “Três princípios essenciais na colaboração (teoria bronfenbreniana)” (Pedras & Seabra, 2016, p.301).

Para melhor suportarmos a compreensão deste esquema, é essencial retermos a nossa atenção sobre o enfoque à necessária envolvência de todos os intervenientes no processo de colaboração, que constituem os pilares de união e de construção de um mesmo projeto, traçado num plano comum de objetivos, de necessidades, de procura de novos saberes, de partilha de novas e diferentes experiências, de bom senso e harmonia nas decisões e momentos de deliberação. Desta forma, os docentes para além de se sentirem supervisionados de uma forma construtiva e descontraída conseguem, por outro lado, encarnar o papel de supervisores da sua prática, fazendo uma análise das suas atividades, ou seja, realizando a auto supervisão, o que na opinião de Alarcão e Canha (2013, p.80), traduz “o expoente máximo da supervisão pedagógica”, ou seja, é precisamente quando o docente consegue efetuar uma análise introspectiva da sua práxis.

3. A importância da práxis

Assim, importa realçar a importância da práxis, não sem antes analisarmos o seu conceito que, de acordo com o dicionário Houaiss, Dicionário da Língua Portuguesa *online*, significa a “Utilização de uma teoria ou conhecimento de maneira prática. [Filosofia] Atividade humana concreta que possibilita que alguém trabalhe cultural, política e socialmente, alterando e modificando as relações entre indivíduos e grupos.].” Então, e, à luz do filósofo marxista Marx, Konder (1992, p.115, *apud*, Pereira, Rocha & Chaves, 2016), a práxis é:

“A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.” (p.35).

A corroborar esta teoria, Freire (1981, p.134 *apud*, Pereira, *et all*, 2016), aprofunda o conceito em apreço e diz-nos que:

“[...] a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação” (p. 36).

De acordo com a definição e os conceitos apresentados, a práxis apresenta-se como uma ação concertada entre a teoria e a prática, logo, a ação e a reflexão, configuram-se como um movimento dialético de extrema importância para a práxis pedagógica dos docentes, atendendo à complementaridade inerente à sua aplicação. Neste sentido, a teoria não prescinde da prática e vice-versa, ambas têm um papel fundamental pois, (inter) motivam-se nos diversos papéis que desempenham.

A consolidar esta noção de práxis, Freire (1991, p.32) refere que “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” porque,

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo. O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. Freire (1996, p.12, *online*).

Atendendo às teorias elencadas pelos autores referenciados, entendemos que, estas formas de pensar e de atuar, direcionam a práxis docente para uma valorização do ensino-aprendizagem pois, compreendemos a escola como um local de ação, (re) criação, de descoberta, de desenvolvimento, de ligação para o mundo e para a construção de um projeto de vida individual quando pretendemos alcançar determinadas metas para a nossa realização pessoal e, um projeto coletivo, quando num trabalho de pequeno grupo, traçamos metas que irão melhorar substancialmente a prática pedagógica, beneficiando todos os autores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, porque: “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.” (Freire 1996, p. 13).

E, é a este sentimento de entrega à praxis da docência que propicia a análise introspetiva de caráter autosupervisivo. Esta relação poderá ser o caminho para se alcançar com mais acuidade a supervisão colaborativa, numa perspectiva desenvolvimentista de índole formativa e, simultaneamente, poderá também funcionar como um guia para uma transição ecológica pois, o campo de “visão” torna-se mais abrangente e consciente dos cenários e contextos que atua.

Logo, “o olhar e a capacidade de visão são elementos fundamentais no processo de acompanhamento supervisão” (Alarcão & Canha, 2013, p. 19).

4. A supervisão ecológica e a democratização dos papéis supervisivos

Neste sentido, e, retomando a definição da supervisão ecológica da página 10, em que referíamos que esta se baseava num estudo profundo da supervisão reflexiva, na medida em que proporciona experiências diversificadas e ricas, assim como, a assunção de novos e diferentes papéis na intercomunicação dialógica que é necessariamente estabelecida, com os diferentes intervenientes. Reforçamos esta definição com as palavras de Alarcão e Tavares (2003, apud, Candeias & Costa, 2015, p. 185),

“Enfatizamos o cenário ecológico de supervisão, como aquele, que se configura na atividade de supervisão, como potenciador de transições ecológicas relevantes, asseveradas por práticas colaborativas entre os atores em presença. O enquadramento teórico subjacente encontra suporte no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979).”

Então, relacionamos a supervisão ecológica com a mudança, a colaboração a inovação e, igualmente, com o autoquestionamento e a democratização dos papéis supervisivos que temos estado a debater, na medida em que constituem etapas muito importantes e marcantes de desenvolvimento pessoal e profissional, quando aplicadas não apenas na docência, como em outras áreas profissionais, nomeadamente bibliotecas, ONGs, museus, enfermagem, ludotecas, editoras de livros didáticos, assim como, em empresas públicas e privadas na área da produção, dos recursos humanos, responsabilidade social, entre outras. Até porque e, numa rápida retrospectiva histórica, Rangel diz-nos que:

“a função de supervisor não surgiu para trabalhar em escola. Ou seja, “a idéia da supervisão surgiu com a industrialização, tendo em vista a melhoria quantitativa da produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa”. (RangeL, 2007, p. 69 apud Alves & Alves, 2012, p.198).

Assim, constatamos que o seu campo de atuação é muito abrangente e, foi gradualmente sendo motivo de adesão nas mais diversas áreas laborais pelo facto de se pretender conferir melhor qualidade ao que se faz. Para tal, a aposta passa igualmente na melhoria do que somos, ou seja,

para que possamos continuar a evoluir no nosso campo de atuação profissional, existe a necessidade de reeducarmo-nos e de reconstruirmo-nos, sempre que pertinente e indispensável a uma prestação que pretende através deste processo alcançar determinados objetivos sendo que uma das principais metas é a constante atualização e evolução do que se faz.

Todavia, este trabalho debruça-se sobre a docência e, neste sentido, Moraes (2010, p.30), refere que:

“existe uma convergência de inúmeros estudos demonstrando que o desenvolvimento profissional dos professores caminha na direção de novos paradigmas, cujas dimensões se prendem a processos de auto-reflexão e auto- conscientização das necessidades de formação de cada professor, enquanto pessoa e profissional, adequadas aos seus contextos. Nesse caso, o supervisor passa a ser visto como um *ecologista social* que reconhece e valoriza os contextos nas aprendizagens sendo apontadas três grandes finalidades na supervisão: 1. Melhorar a instrução; 2. Desenvolver o potencial da aprendizagem do educador; 3. Promover a capacidade de organização de criar ambientes de trabalho auto-renováveis” (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002 citados por Oliveira-Formosinho, 2002)

Logo, e analisando numa perspetiva ecológica, constatamos que a tríade instrução, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, interpenetram-se e constituem as partes de um todo que, envolve necessariamente crescimento, ação, evolução e comprometimento entre ambas partes que atuam num determinado contexto educacional e que valorizam um projeto educativo comum a todos os colaboradores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O supervisor ao apostar na perspetiva ecológica norteia o trabalho de campo para um “saber estar” (Delors, 1996) e um estar presente e consciente da necessidade de ter de fazer e refazer novas estratégias e atividades de acordo com o público alvo, apelando aos conhecimentos pré-concebidos e, a partir deles, criar aprendizagens significativas, assim como, criar ambientes apelativos à aprendizagem. Estes ambientes são propícios a novas relações interpessoais, despoletando iniciativas de natureza formal e informal mas que sejam automotivadoras e autodirigidas e, através desta ação humanizada e transformadora alcançar os objetivos preconizados.

A motivação intrínseca de aprender a aprender com autonomia e eficácia torna-se mais eficaz quando é adaptada às novas realidades e necessidades dos cidadãos, assim como, capacitar os formandos para uma consciência mais ampla e profunda dos contextos de atuação que conduzem a uma significativa melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem. Este exercício de reflexão e conseqüente atuação torna-se fundamental para assumirmos novos e diferentes papéis, sendo

que esta tomada de consciência é imprescindível nos dias de hoje porque cada vez mais enfrentamos públicos diferentes e exigentes.

Todo o processo é feito de mudança e, a supervisão ecológica também ela, sofreu várias alterações e adaptações ao longo dos anos procurando adaptar-se às novas realidades.

Todavia, permanece fiel a uma das ideias-chave de Bronfenbrenner (1996, p.18, *apud*, Moraes, 2010):

[...] A ecologia do desenvolvimento implica o estado (...) da interação mútua e progressiva entre, por um lado, um indivíduo ativo, em constante crescimento, e por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais vastos em que aqueles se integram” (p.31)

As dinâmicas sociais em destaque na citação vão ao encontro da nossa atualidade pois, em pleno Século XXI, não se concebe a educação sem a inerente ligação entre o sujeito e o meio que o rodeia, até porque cada vez mais se apela à comunidade e às forças vivas da mesma para ter uma maior participação na vida escolar, para se envolver nas atividades e assim ficar a ter um conhecimento mais profundo do trabalho que se pratica e, serem uma mais valia, no processo de valorização do sistema de ensino-aprendizagem.

O mesmo autor defende que este ambiente ecológico deve ser “concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (Bronfenbrenner, 1996, p.18, *apud*, Martins & Szymanski, 2004, s/n). O autor explica que:

“Esse conjunto de estruturas, que no dizer do autor parece lembrar um jogo de bonecas russas encaixadas uma dentro da outra, interferem mutuamente entre si e afetam conjuntamente o desenvolvimento da pessoa. Cada uma das estruturas é chamada pelo autor de: micro-, meso-, exo- e macrossistema”. (Martins & Szymanski, 2004, s/n).

Antes de explorarmos o sentido destas várias estruturas, pensamos que seria pertinente analisarmos o significado da palavra, sistema.

Então, a palavra “Sistema”, etimologicamente provém do termo grego *sustêma* e significa uma organização coerente que forma um conjunto de meios e ou de métodos, com vista a alcançar determinados objetivos. (Ramos, 2007, s/n)

Dos vários conceitos defendidos por diferentes autores, retivemo-nos na definição de Edgar Morin (Ramos, 2007, s/n) que descreve o sistema como uma “*unidade global organizada de inter-relações*

entre elementos, ações ou indivíduos”. Portanto, e fazendo a ponte entre a etimologia da palavra e o seu significado, concluímos que um sistema é um conjunto de elementos diferentes que criam relações de interdependência e de trabalho colaborativo e significativo numa determinada área, de tal forma, a alcançarem um objetivo que lhes é comum. Naturalmente que enquadrámos esta definição no contexto escola e a interligámos a micro-, meso-, exo- e macro.

Assim, e passando a analisar as supracitadas estruturas, o microsistema é definido como “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” (Bronfenbrenner, 1996, p.18, *apud*, Martins & Szymanski, 2004, s/n).

No caso em apreço, o ambiente da escola e, as interações que nela e por meio dela se desenvolvem, assim como, as ligações ao ambiente exterior, são o cenário descrito para o microsistema.

Por outro lado, o mesossistema está relacionado a dois ou mais ambientes onde as relações interpessoais são dinâmicas e propiciam novas relações de acordo com as vivências contextuais e que passam o recinto escola, para entrarem no âmbito familiar, recreativo ou simplesmente desenrolarem-se nas relações de amizade.

No exossistema assiste-se a um cenário completamente diferente na medida em que o sujeito encontra-se num plano secundário onde a possível participação do mesmo é feita em segundo plano e aí podemos exemplificar com cenários como o espaço onde os pais trabalham, a escola que os irmãos frequentam, a proximidade habitacional dos familiares e ou amigos que diariamente interagem com o indivíduo, entre outros cenários.

Por último, o macrossistema, diz respeito aos ambientes de natureza cultural diversificada e às relações que mantemos numa sociedade pluricultural. O autor em apreço, faz referência, por exemplo, a uma “estrutura política e cultural de uma família norte americana de classe média enquanto sistema, muito diferente de um grupo familiar de operários brasileiros” (idem).

Por tudo isto e muito mais, é que se apela à crescente necessidade de as escolas e todos os educadores e formadores, primarem por uma escola reflexiva onde seja possível o trabalho colaborativo e dialogante em grupo para desenvolverem capacidades e competências necessárias para se adaptarem a diferentes contextos educativos, não descurando a dimensão

emocional pois, a literacia emocional passou a fazer parte integrante da cultura da escola, atendendo aos novos desafios que a juventude estudantil apresenta.

O exercício de reflexão crítica que os docentes sentem necessidade de fazer com frequência sobre a práxis, o currículo, as relações e interações pessoais proporcionam, não apenas o autoquestionamento como a reformulação da sua identidade como pessoa e como docente.

Na opinião de Marcelo (2009), “A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional [...] A identidade profissional depende tanto da pessoa como do contexto. A identidade profissional não é única. [...] desenvolvendo uma resposta própria ao contexto.” (p. 12).

Não exercemos uma profissão sem estarmos inseridos num determinado contexto e ligados a alguém ou a algum sistema. e, inevitavelmente, estabelecemos relações interpessoais que nos fazem crescer como pessoas e, através deste exercício relacional e do nosso autoquestionamento, começamos a conhecer-nos melhor e a aperfeiçoarmo-nos para melhor nos (re) descobrirmos e identificarmo-nos como pessoas e como profissionais. Este exercício de reflexão não termina nunca porque estamos sempre a comunicar com pessoas diferentes e em diferentes situações, a enfrentar uma sociedade que avança a passos gigantescos nas novas tecnologias e que exigem de nós uma constante atualização. As mentalidades embora, sejam lentas na mudança aderem, contudo, com muita rapidez quando estão em causa interesses de ordem pessoal, e, existem muitos outros fatores desde políticos, culturais, económicos e religiosos que necessitamos de ter sempre presente pois a sociedade não é estática, é dinâmica e vive da mudança e da inovação.

PARTE II - O TRABALHO DE CAMPO

1. METODOLOGIA

1. A problemática

Na sequência da fundamentação teórica explorada na PARTE I deste trabalho, iremos agora analisar, descrever e compreender melhor a razão pela qual surgiu este trabalho de investigação. Este trabalho tem por base a educação e o nosso sistema de ensino e, insere-se no estudo da linha de investigação das “Políticas Educativas e Supervisão”.

A educação é como todos sabemos, uma área nobre da sociedade e “os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspetiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (Delors, 1996, p. 68).

Por toda esta conjuntura social educativa em constante mutação e, por analogia a alguns contextos educativos, desencadeou-se então momentos de análise, reflexão e algum sentido crítico sobre algumas realidades de ensino-aprendizagem que nos conduziram à curiosidade e, sobretudo, à necessidade em saber qual o contributo da supervisão pedagógica para o desempenho docente, em escolas dos Açores.

Em decorrência desta realidade e, analisando reflexivamente alguns cenários de aprendizagem que se apresentam complexos, não apenas ao nível dos educandos, como também e sobretudo, ao nível docente, verificamos no terreno, um clima de insatisfação, insegurança e, acima de tudo, de falta de apoio nas orientações curriculares, na gestão dos conteúdos programáticos, na importância da formação contínua, nas relações entre pares e na valorização da docência. Naturalmente que este quadro favorece negativamente a prática docente e desencadeia outros fatores profissionais e pessoais como o stress, o desgaste profissional, o descontrolo emocional, entre outros indicadores que têm influência direta na vida escolar e concomitantemente, nas relações interpessoais que se estabelecem diariamente na comunidade educativa.

Todavia, optamos por realizar a nossa investigação num cenário educativo desconhecido e ou diferente do contexto do investigador para que este fator não interferisse e ou influenciasse, o trabalho de investigação com ideias preconcebidas e, pudéssemos assim, efetuar um processo

de investigação isento de qualquer conhecimento prévio, preconceito e influência, numa escola açoriana.

Pretende-se com este estudo, fazer uma exposição que encontre uma ou mais respostas ao fenómeno que está a ser estudado e que, pelas suas características, se enquadra num estudo interpretativo.

E, nesta perspetiva, Merriam (1998, *apud*, Carmo & Ferreira, 2008), diz-nos que:

“o investigador deverá definir o problema de investigação, o qual será com frequência proveniente da sua própria experiência ou de situações ligadas à sua vida prática, mas que pode também resultar de deduções a partir da teoria, da revisão de literatura, ou de questões sociais ou políticas”. (p.235)

Assim, e no seguimento destas reflexões, o método torna-se uma etapa fundamental no processo de investigação pois, e na opinião de Doll, (Jr., 2006, *apud*, Alves & Azevedo, 2010, p.17), a palavra método resulta de “A combinação das palavras gregas *meta* (seguir) e *odos* (caminho), sugere-nos já um posicionamento: método enquanto caminho a seguir”. Logo, e ainda na opinião do mesmo autor, a problemática e os objetivos traçados na investigação, definem o caminho e “os necessários passos e procedimentos a seguir emergem da própria interacção *in situ* e, portanto, está aberta à criatividade. (ibidem).

Concluimos este parágrafo com as palavras de Alves e Azevedo:

“A natureza (interpretativa) das questões e objectivos de investigação, levam-nos a privilegiar um olhar compreensivo e, desse modo, a procurar os procedimentos mais adequados para perscrutar a realidade, em condições de podermos obter informações diversificadas mas fiáveis, pertinentes e credíveis” (2010, p. 17).

2. Fundamentação metodológica

Atendendo à natureza deste estudo de investigação empírica, optamos naturalmente pela metodologia qualitativa pois, esta abordagem privilegia uma compreensão holística do objeto de estudo e este, ao ser estudado em profundidade, no seu estado natural, permite uma melhor contextualização da problemática em estudo.

Na opinião de Coutinho e Chaves (2002, p.223), “A característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida”. A corroborar esta

definição, Bogdan e Biklen (1992, *apud*, Quivy e Compenhoudt,1995) indicam cinco características principais para a investigação qualitativa:

- (1) “A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados.
- (2) A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados.
- (3) A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final.
- (4) Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle.
- (5) Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “quê””. (pp.507-508)

Esta opção metodológica, é, contudo, “um sistema limitado” (Coutinho & Chaves,2002, p.224), ou seja, com fronteiras de tempo, eventos ou processos em que o investigador socorre-se de “fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados” (ibidem), em que pode constituir-se participante ou não.

Holanda (2006), resume a finalidade da abordagem qualitativa e, compara-a com a quantitativa, defendendo que “A abordagem qualitativa propõe-se, então, a elucidar e conhecer os complexos processos de constituição da subjetividade, diferentemente dos pressupostos “quantitativos” de predição, descrição e controle” e,

[...] “Se partirmos da ideia de unidade indissolúvel entre o metodológico e o epistemológico, ou seja, entre a produção e elaboração do conhecimento e as diversas formas deste conhecimento, veremos que a investigação qualitativa não se define instrumentalmente, mas epistemologicamente, apoiada no processo de construção do conhecimento”. (ibidem, p.364)

3. Procedimentos metodológicos

Para melhor nos inteirarmos dos procedimentos metodológicos e da problemática desta investigação, começamos por definir a filosofia de atuação dos investigadores qualitativos, apoiando-nos na citação de Psathas (1973, *apud*, Bogdan & Biklen, 1994),

“Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber "aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (p.51).

Interessa-nos assim, para realizarmos uma investigação que se apresenta complexa e, em contextos multicausais, analisarmos uma situação real em particular, em profundidade e no seu ambiente natural, porque “os acontecimentos só podem compreender-se se compreendermos a perceção e a interpretação feitas pelas pessoas que neles participam” (Quivy & Compenhoudt, 1995, p.508). E, tendo em conta a “característica fenomenológica dos contextos que é aqui realçada, onde os elementos físicos, sociais e simbólicos se interpenetram, constituindo a ‘trama’, ou rede, ou seja, o contexto ecológico (Bronfenbrenner, 1996) onde toda a experiência (também de investigação) se faz” (Alves & Azevedo, 2010, p.16)

Então, e como já tivemos a oportunidade de salientar, estamos perante um estudo interpretativo que, estando inserido numa investigação em educação,

“assume, para nós um carácter *compreensivo*, onde o pensamento eco-sistémico (Jones, 1995) e complexo (Ricca, 2008) é convocado, na medida em que pretendemos não perder de vista a dinâmica existente entre os vários elementos em interacção. Esta assumpção de uma tipologia de investigação compreensiva inscreve-se num paradigma interpretativo (Guba & Lincoln, 1989) que aceita o princípio ontológico de que as realidades são dependentes de um tempo determinado e de um contexto específico (Mentens, 1998) e aceita também o princípio epistemológico, segundo o qual o conhecimento sobre o objecto de investigação é construído concomitantemente com o conhecimento do próprio sujeito, à medida que o investigador vai interpretando a realidade em análise.” (*apud*, Alves & Azevedo, 2010, p. 15).

Portanto, e, como foi referido no parágrafo anterior, a abordagem qualitativa atua no campo da fenomenologia logo, está próximo dos dados, é exploratório, fundamentado na realidade, descritivo e indutivo, é dinâmico e orientado para o processo, não é generalizável, é válido, contem elementos ricos e profundos e, é sensível ao contexto. (Pita & Pértegas, 2002).

Desta forma, a escolha do método deve estar em consonância com o meio-objetivo e, por isso se defende que os investigadores ao adotarem a entrevista para a recolha de informação, para além das razões já apontadas, têm uma interação direta com o entrevistado que ocorre normalmente no seu ambiente de trabalho.

Para uma maior riqueza na recolha da informação é fundamental na opinião de Carmo e Ferreira (2008), “**abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador.**” (p.142). Ainda na opinião dos mesmos autores, a estratégia mais eficiente de reduzir a *área secreta*, ‘é através da **regra da reciprocidade** que se torna indispensável nas

relações interpessoais e se aplica com alguma frequência em situações em que as pessoas pouco ou nada conhecem uma da outra.

Esta estratégia deve obedecer a “**três vertentes:**

- A apresentação **do investigador**
- A apresentação **do problema** da pesquisa
- E a explicação **do papel pedido ao entrevistado.**” (ibidem)

Desta forma e estando o entrevistado na posse da temática em investigação, este toma consciência da importância para a investigação em curso, dos dados que irá fornecer e, normalmente, o processo desencadeia-se de uma forma muito colaborativa e pró-ativa, havendo momentos em que o entrevistado “entra” na problemática de forma entusiasta e voluntária, fornecendo um manancial de informação muito importante para o enriquecimento da pesquisa de dados.

Deste modo, a entrevista, enquanto processo de interação, será a ferramenta que consideramos ser a mais adequada de reunir informação plausível, credível e aprofundada para recolha de dados para o presente caso.

Existem diversos tipos de entrevistas, todavia, o investigador deve estudar e analisar a que melhor se enquadra no ambiente dos entrevistados e dos objetivos de estudo.

Concretamente, no nosso caso, optamos pela entrevista semiestruturada pois permite de forma direta obter, explorar e interpretar objetivamente e em profundidade informação rica em conteúdo e em quantidade, de forma flexível, sensível ao contexto e às pessoas, propiciando explorar as motivações que as conduzem a diferentes comportamentos, assim como, conhecer os seus quadros de referência, a linguagem e as categorias mentais, e, a sua capacidade de abertura e necessidade de expor as situações.

Na opinião de Bogdan e Biklen (1994) e Ghiglione e Matalon (1997, *apud*, Valadas & Gonçalves, 2010),

”esta estratégia de recolha de dados é especialmente adequada quando o investigador tem por objetivos: a) analisar o sentido que os atores atribuem às suas práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados (sistema de valores, referências normativas, interpretações em situações conflituosas, leituras que fazem das suas próprias experiências); b) analisar um problema específico

(dados, pontos de vista, sistemas de relações, funcionamento de uma organização, etc.); e ainda c) reconstituir um processo de ação, experiências ou acontecimentos do passado.” (p.3).

Torna-se importante salientar que em nenhum momento o entrevistador deve emitir parecer pois, a informação vem do entrevistado e, o entrevistador deve funcionar apenas como recetor da informação. Os momentos de espera por uma reação, podem servir para o entrevistador contornar a situação e formular uma pergunta que aprofunde e ou contextualize, a matéria que estão a explorar e ou observar.

No seguimento desta análise, Bardin (2004, *apud*, Valadas & Gonçalves, 2010), evidenciam o caráter de flexibilidade que a entrevista poderá permitir, ou seja de “reorientar o guião da entrevista em função das verbalizações e reações dos entrevistados; por outro, nem todas as intervenções do entrevistador são previamente determinadas” (Bisquerra, 1989; De Ketele & Roegiers, 1993, 1999; Fox, 1981, *ibidem*, p.2). Em suma,

“a possibilidade de recolha de informação válida junto de informadores privilegiados (diretores de escolas), focando-se a entrevista num respondente influente, proeminente e bem informado da organização (Demazière e Dubar, 1997; Olabuénaga, 2003; Ruquoy, 1997). Esta estratégia possibilita, assim, a obtenção de uma perspetiva global sobre a organização, o conhecimento da estrutura, das políticas, da história e dos planos da organização.” (*apud*, Valadas & Gonçalves, 2010, p.3).

Os dados recolhidos nas várias entrevistas e a análise documental são a base de trabalho empírico desta investigação.

2. O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

1. Etapas e procedimentos do trabalho de campo

Quivy, e Compenhoudt (1998), defendem que todo o trabalho de investigação deve obedecer aos princípios basilares do procedimento científico, assim, Gaston Bachelard (*apud*, *ibidem*), apresentam muito sucintamente o processo científico “O facto científico é conquistado, construído e verificado:

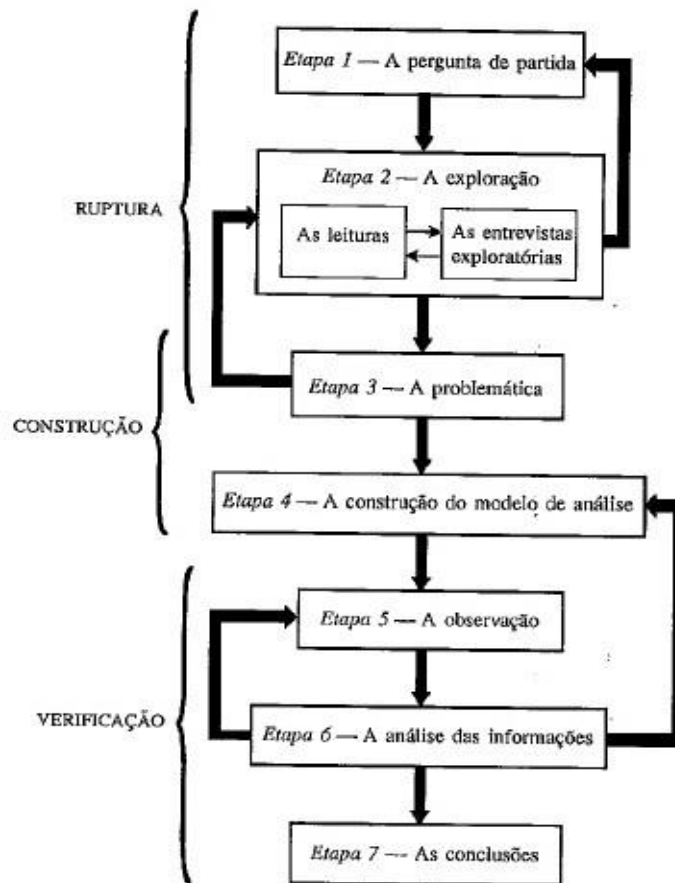
- conquistado sobre os preconceitos;

- construído pela razão;
- verificado nos factos” (ibidem, p. 25)

Estes princípios são igualmente conhecidos por “hierarquia dos atos epistemológicos” (Paris, Mouton,& Bordas, 1968, ibidem, p.25).

Para uma melhor compreensão destes princípios, Quivy e Compenhoudt (1998, ibidem, p.26), apresentam sob a forma de esquema as sete etapas que correspondem a estes procedimentos científicos e que se mostram na figura 2.4. que a seguir apresentamos.

AS ETAPAS DO PROCEDIMENTO



Fonte: Quivy, R.& Compenhoudt, L.V. (1995, p.26).

Figura 2.1. As etapas do procedimento

Com base nesta figura, podemos analisar de uma forma muito clara a relação que existe entre as etapas e os procedimentos e, igualmente constatar, que não se trata de um conjunto de atuações sequenciadas e rígidos na sua aplicabilidade pois, como explicam os seus autores “uma investigação científica não é tão mecânica, pelo que introduzimos no esquema circuitos de retroação para simbolizar as interacções que realmente existem entre as diferentes fases da investigação” (Quivy, & Compenhoudt 1998, p.26).

Para uma melhor compreensão destes procedimentos, começamos por definir o primeiro ato epistemológico, ou seja, a rutura. Esta centra-se num requisito fundamental do investigador, a sua objetividade. Quanto mais objetivo o investigador conseguir ser, mais facilmente se liberta dos preconceitos, estereótipos e falsas aparências.

Este primeiro ato das etapas do procedimento foi realizado em simultâneo com algumas leituras e com umas visitas ao local onde decorreu a investigação, no sentido de haver um contato informal prévio com o corpo docente pois, as inter-relações que se formaram entre entrevistador e entrevistados ajudaram a uma melhor contextualização da problemática, maior abertura na comunicação e simultaneamente na realização de algumas perguntas exploratórias por parte do entrevistador que, muito sutilmente as efetuou e, propiciaram uma maior aproximação, orientação e proveito para o processo de investigação, assim como, se criou um grau de confiança e aceitação que acreditamos beneficiou e enriqueceu a recolha de dados fidedignos para a investigação.

Por outro lado, proporcionou estarmos mais sensíveis ao contexto e confiantes que o trabalho de campo iria fornecer material importante para ser explorado, como tratando-se de um caso atípico que conduz a uma melhor compreensão dos casos típicos, pelo seu carácter de unicidade, da simplicidade dos procedimentos, de despertar para a possibilidade de novas descobertas e, da motivação que despoleta, na procura às interrogações e respostas para uma interpretação inequivocamente factual da investigação.

Assim, e estando delimitada a problemática efetuamos gradualmente o modelo de análise. Porquanto, contruímos a pergunta de partida com base na opinião de Quivy, e Compenhoudt que, defendem que ela representa o primeiro “fio condutor” (1998, p.49) de uma investigação, estando condicionada aos princípios do procedimento científico, ou seja, “conquistada sobre os preconceitos, construída pela razão e verificada nos fatos” (ibidem, p.25) e à qual é

imprescindível atribuir-lhe as qualidades referentes à clareza, nomeadamente, de verificar se a pergunta é objetiva e precisa para não despoletar outras interpretações; se é exequível, ou seja, se o tema que se pretende analisar é referente a uma realidade vivida e sentida pela população alvo e, por último, averiguar a relevância ou pertinência da pergunta, se se adequa ao tema e se é uma realidade que nos permita recolher com objetividade e isenção, a informação necessária e indispensável para que a investigação seja também de caráter explicativo e, não somente, narrativo. É igualmente expectável que possa alertar para uma situação problema e contribuir para a sua mudança.

Atendendo a todo este enquadramento, formulamos a questão de investigação: As práticas supervisivas desenvolvidas têm contribuído para a melhoria da qualidade do desempenho docente?

Na sequência desta pergunta de partida e, numa fase inicial, formulamos as seguintes subquestões:

Que tipo de orientação é dado pelo supervisor?

Que género de apoio reivindicam os docentes?

Como se organizam, os professores, para encontrar as respostas aos problemas educativos?

Estas subquestões tem por base atitudes ou *performance* e, pensamos irem ao encontro das características principais de um problema de investigação, nomeadamente: ser empiricamente testável com variáveis passíveis de serem verificadas empiricamente e avaliadas qualitativamente; estar formulado com clareza, estar enunciado em forma de questão e estar submetido à Ética e à Moral (Tuckman, 2000). Relativamente às exigências específicas para a escolha do problema de “praticabilidade, amplitude crítica, interesse, valor teórico e valor prático” (ibidem, pp.54-55), acreditamos que, tratando-se de uma investigação de caráter educativo constitui sempre uma mais-valia porque “é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo do estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos.” (Coutinho, 2005, p.68).

Neste seguimento de procedimentos, encaminhamo-nos para “a definição de objetivos é de importância decisiva, porque permite orientar todo o processo de pesquisa” (Moreira, 1994, p.20). Portanto, os objetivos científicos que definimos para o estudo são:

- Compreender através da investigação se a prática supervisiva constitui um trabalho de colaboração, apoio e de regulação;
- Analisar se os supervisores propiciam um clima de abertura e confiança para que os docentes se sintam à vontade para dialogarem e questionarem sobre os problemas educativos e as suas necessidades formativas;
- Verificar se o objetivo da supervisão é o de funcionar como um estímulo a um melhor desempenho e entrega profissional;
- Analisar se docentes e supervisor encontram em conjunto e de uma forma reflexiva, as estratégias adequadas e necessárias aos problemas mais prementes e, também, se é trabalhada a capacidade de análise e de autorregulação.

Seguidamente e estando definido o tema-problema a investigar, assim como, os objetivos científicos circunscrevem os pressupostos ontológicos e epistemológicos desta investigação, torna-se necessário pesquisar bibliografia que se enquadre no tema e possibilite “alargar o contexto e a origem do estudo para melhor definir o problema e proporcionar uma base empírica para o desenvolvimento subsequente das hipóteses” (Tuckman, 2000, p.422).

Estas leituras ajudam a aprofundar a pergunta de partida e a fazer, nesta fase inicial, o levantamento de algumas hipóteses de resposta atendendo ao facto de que “as hipóteses ajudam a focalizar um estudo, a dar-lhe uma orientação, conseguindo assim que o estudo seja mais fácil de concretizar” (Tuckman, 2000, p.424).

Contudo, é imprescindível realizar um “conjunto dos trabalhos prévios, referidos como *literature* (ou conjunto bibliográfico pertinente)”, (ibidem, p.62) e que, de acordo com o mesmo autor, irão ajudar a esclarecer e a identificar os critérios atribuídos à importância das variáveis na área de investigação (consistência, pertinência, adequação e objetividade) (ibidem), assim como, “o significado e relação entre as variáveis que foram selecionadas para estudo e sobre as quais se pretendem formular as hipóteses” (ibidem). Esta é também uma fase muito importante pois, a análise crítica da bibliografia permite ampliar e aprofundar a problemática, proporcionar uma base empírica para o desenvolvimento e fundamentação posterior das hipóteses (*rationale*) e da definição e operacionalização das variáveis-chave.

A análise da bibliografia, permite igualmente verificar se já foi feito algum trabalho de investigação com o mesmo tema, para não haver repetição, mas, servir de referência para dar

continuidade e enriquecer a investigação, assim como ser” analisado e sintetizado, permitindo desta forma que outros investigadores possam ver, tanto as sobreposições significativas e as suas falhas, como possibilitar-lhes uma melhor orientação para a sua análise” (Tuckman, 2000, pp.63-64).

As fontes para uma análise bibliográfica devem ser escolhidas de forma criteriosa, onde se deve optar por selecionar autores de referência com conhecimento e experiência comprovada na matéria, assim como, em instituições credíveis.

Todavia, há necessidade de gerir de forma adequada toda a bibliografia que se pretende consultar para não se entrar numa gula livresca, como alerta Quivy (1998), selecionando a literatura diretamente relacionada com a investigação em causa através de vários suportes e onde a informação recolhida possibilita aprofundar e desenvolver o estudo de forma pertinente, acrescentando simultaneamente conhecimento e valorizando a produção científica em que se está a trabalhar.

Atendendo à escolha de realização desta investigação a tempo parcial, as leituras realizadas em suporte papel e digital, foram registadas em formato digital onde criamos fichas de leitura, num espaço temporal de janeiro de 2016 a agosto do mesmo ano. A partir de setembro e, até final do referido ano, fomos gradualmente construindo a redação da revisão da literatura a que acedemos. Todavia, e para entregarmos com fidedignidade este trabalho, o certo, é que de vez em quando acedíamos a esta primeira parte, para incluirmos mais alguma bibliografia pois, considerávamos a sua inclusão relevante e pertinente para a investigação. Entre janeiro e junho de 2017, construimos o instrumento de recolha de dados, a entrevista semiestruturada ou, como refere Quivy, e Compenhoudt, “entrevista semidiretiva ou semidirigida” (1998, p.192), e, efetuamos as entrevistas.

Naturalmente que na escolha deste instrumento, tivemos o cuidado de ter em conta os seguintes aspetos apontados por Carmo e Ferreira (2008, p.149):

“ANTES:

- Definir o objetivo
- Construir o guia de entrevista
- Escolher os entrevistados

- Preparar as pessoas a serem entrevistadas
- Marcar a data, a hora e o local
- Preparar os entrevistados”

Antes de iniciarmos a entrevista propriamente dita, também pautamos as nossas atitudes e comportamentos seguindo a orientação das autoras supracitadas(íbidem):

“DURANTE:

- Explicar quem somos e o que queremos
- Obter e manter a confiança
- Saber escutar
- Dar tempo para “aquecer” a relação
- Manter o controlo com diplomacia
- Utilizar perguntas de *aquecimento e focagem*
- Enquadrar as perguntas melindrosas
- Evitar perguntas indutoras”

Como já tivemos a oportunidade de referir, o entrevistador deve facilitar a comunicação deixando o entrevistado falar abertamente sem, contudo, se desviar dos objetivos da investigação e alcançar um grau máximo de veracidade e de profundidade.

O tratamento dos dados que foram recolhidos nas várias entrevistas, a análise e síntese das mesmas decorreram a partir de julho de 2017.

2. A recolha e o tratamento de dados

Não consideramos pertinente a realização de uma amostra piloto, na medida em que a população que foi alvo das entrevistas era diminuta, mais precisamente, de oito docentes, sendo que, quase todos lecionam anos diferentes e têm percursos profissionais também muito desiguais. As

entrevistas foram previamente agendadas e realizaram-se de acordo com a disponibilidade temporal de cada docente.

Desta forma, houve entrevistas realizadas de manhã e de tarde, em sala de aula, gabinete e sala de reuniões de acordo com as disponibilidades dos espaços.

As entrevistas decorreram numa conversa informal em que só interviemos quando precisámos de fazer alguma pergunta adicional ou, algum aprofundamento e ou esclarecimento sobre alguma questão.

A nossa postura foi muito mais de ouvinte e de orientar as perguntas para os objetivos a que nos propúnhamos obter com as mesmas.

Norteamos toda a comunicação por padrões éticos como sejam: “Princípio da Competência Profissional; Princípio da Integridade; Princípio Responsabilidade Científica, Profissional e Educacional; Princípio do Respeito pelos Direitos das Pessoas, Dignidade e Diversidade e o Princípio da Responsabilidade Social” American Educational Research Association (AERA).

As entrevistas com as docentes e com o Presidente do Concelho Executivo do Agrupamento de Escolas tiveram, em média, a duração de trinta minutos.

Contudo, a entrevista com a Coordenadora da escola foi a mais longa, com 2 horas e um minuto. Numa breve apreciação da figura que a seguir se apresenta e que tem por objetivo dar a conhecer em traços largos, o quadro docente da escola que, tão amavelmente nos abriu as portas para que pudéssemos concretizar a nossa investigação, podemos assim, constatar que a maioria dos professores iniciou a sua carreira profissional na última década do Século XX e que apanhou a viragem do Século com todas as particularidades inerentes ao mesmo nomeadamente às grandes transformações económicas, políticas, culturais e sociais.

O quadro docente como podemos verificar é estável na sua maioria e, quase todos os docentes exerceram a profissão em várias escolas nos arredores da cidade o que constitui uma mais-valia para a sua experiência como pessoas, mas, sobretudo como profissionais.

Para uma melhor apreciação e contextualização da população alvo da investigação, a figura 2.5. apresenta algumas das suas principais características.

Entrevistado	Turmas	Sexo	Quadro docente	Anos de docência	Número de escolas frequentadas até ao momento	
					Cidade	Arredores
P1	Pré-escolar	F	Efetiva	22	2	3
P2	Pré-escolar	F	Efetiva	18	1	5
P3	1.ºano	F		9	1	2
P4	2.ºano	F	Efetiva	28	1	4
P5	3.ºano	F		23	1	1
P6	4.ºano	F	Efetiva	23	1	3
P7	4.ºano	F	Efetiva	28	1	5
P8	-----	M	Efetivo	33	-----	-----

Figura 2.2. Caracterização da população

Os entrevistados foram muito colaborativos, espontâneos, abertos e reflexivos o que proporcionou “retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhout, 1998, p.192).

As entrevistas tiveram como suporte de registo a gravação áudio, com o prévio consentimento de todos os entrevistados.

O universo de análise foi construído com base no quadro docente da escola e com alguns dos seus superiores hierárquicos.

De salientar que as perguntas previamente formuladas nos guiões que se encontram em anexo, foram respondidas na íntegra. A quantidade e qualidade de informação recolhida foi muito superior aquela que estávamos à espera, o que nos surpreendeu agradavelmente, como é natural.

A análise de conteúdo foi a técnica que escolhemos para o tratamento da informação, por a considerarmos adequada em função do objeto de estudo e das ferramentas aplicadas para a sua análise pois, permite um tratamento organizado, racional, coerente e sistemático dos dados.

Porquanto, as principais etapas de análise de conteúdo, após a redação em suporte digital das entrevistas foram:

- Leitura integral de cada entrevista;
- Identificação das palavras e ou frases que melhor respondiam à questão, sublinhando-as para uma melhor orientação e seleção posterior (categorização tipo semântico);
- Elaboração de tabelas com as perguntas das entrevistas e as respostas mais profundas e ricas para comparação e análise do *corpus* das mesmas (unidade de conteúdo mínima);
- Interpretação dos dados construindo inferências;
- Categorização dos dados.

Pensamos ser um processo com várias fases, sendo que, numa primeira fase foi feito um trabalho vertical onde, cada entrevista foi estudada e analisada *per si* depois, numa fase horizontal ou comparativa, na qual as entrevistas foram analisadas entre si pelas suas semelhanças e diferenças. Seguidamente, e para aprofundar, clarificar e analisar problemas e ou algumas incoerências procedemos a uma análise transversal. Por último, construímos a categorização dos conteúdos (Santos, 2007).

Na opinião de Quivy e Campenhout (1998) este método de análise de dados qualitativos é designado por “método complementar” e,

“situam-se normalmente a montante da análise de conteúdo, que incidirá sobre as informações reunidas. Os mais frequentemente associados [...] são:

- sobretudo: as entrevistas semi-diretivas, cujos elementos de informação se prestam particularmente bem a um tratamento através da análise da enunciação (que desmontará a sua dinâmica) e da análise estrutural;
- a recolha de documentos sobre o qual os quais a análise de conteúdo se basear;” (pp.231-232).

Porém, independentemente do percurso da investigação contemplar ou não as 7 etapas que mostramos na figura 2.4, e, como também referimos, ter circuitos de retroação, “os três atos do procedimento científico-rutur, construção, verificação devem ser respeitados e realizados com uma preocupação de rigor tanto mais aguda quanto o dispositivo metodológico é mais diversificado e mais flexível” (ibidem, p.236).

Atendendo que se trata de um estudo interpretativo e, como a entrevista é um processo de comunicação que possibilita “saber como é que o indivíduo o explica, que significado tem para ele, o que não saberemos se ele não o explicitar” (Ghiglione et al,1997:13, *apud*, Santos,2007, p.89), torna-se assim possível, observar as atitudes, representações, opiniões, preferências, entre outras, e conferirmos mais e ou melhor significado aos dados recolhidos.

Todavia, a fiabilidade e a validade são fatores indispensáveis para a realização de um trabalho de investigação.

Na fiabilidade “a recolha de dados consiste na sua capacidade de fornecer dados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião” (Bell, 2008, p.97). Na validade e, ainda na opinião do mesmo autor, pretende-se que “permita cumprir os objetivos do estudo e lhe proporcione respostas a questões-chave” (*ibidem*, p. 99).

PARTE III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

1. Exposição da organização dos dados

Conforme referido na Parte II deste trabalho, orientamos esta investigação de acordo com a natureza exploratória do mesmo e, sempre com a finalidade de encontrar a resposta à pergunta de partida através de um conjunto de procedimentos que nos permitissem concretizar os nossos objetivos e, quiçá, perspetivar e ou alcançar outros.

Assim, a técnica da entrevista semi-estruturada foi fundamental para o “ ato de formular perguntas orientadoras para a busca de padrões, de inferências, e de conclusões sobre o corpus de dados analisado” (Costa, Neri de Souza e Neri de Souza, 2014, p. 139, apud, Neto, Candeias & Costa, 2015, p.187).Os mesmos autores, alertam ainda para termos especial atenção aos contextos, na medida em que “ exige paixão: paixão pelas pessoas, paixão pela comunicação, paixão por compreender as pessoas e as situações” (Amado, 2014, p. 42, apud, ibidem). Foi através desta riqueza comunicacional e contextual que colhemos os dados que nos deram as respostas às nossas indagações.

Portanto, e contextualizando num espaço temporal o corpo docente que foi alvo da nossa investigação, verificamos que iniciou a sua carreira profissional na última década do século transato e que no presente Século, viu-se a braços com grandes alterações, não apenas nas políticas educativas, mas, igualmente na estrutura social e na visão/conceito que a sociedade passou a ter sobre o sistema educativo.

Atendendo às grandes mudanças sociais e do próprio sistema educativo, como ao estado da economia do nosso país, que, em recessão económica, tem vindo paulatinamente a alterar substancialmente a estrutura governamental e, conseqüentemente, a oscilar com todas as infraestruturas que dele dependem.

Nesta viragem de século, o corpo docente necessitou de se readaptar às mudanças, assim como, às inovações tecnológicas e científicas. Este, é precisamente o nosso “ponto de partida”, ou seja, analisar em que medida as práticas supervisivas têm acompanhado estas mudanças e contribuído para apoiar, incentivar, (re) criar ambientes profissionais dinâmicos, interativos e dialogantes,

capazes de acompanhar estas alterações e contribuir para a qualidade do trabalho do docente e, concomitantemente, para a melhoria do ensino-aprendizagem.

Neste sentido, e, após termos o trabalho de campo estruturado, optámos pela análise de conteúdo, tendo como padrão de referência a figura 3.1. que a seguir se apresenta e que nos mostra como esta análise é realizada e estruturada pelo investigador.

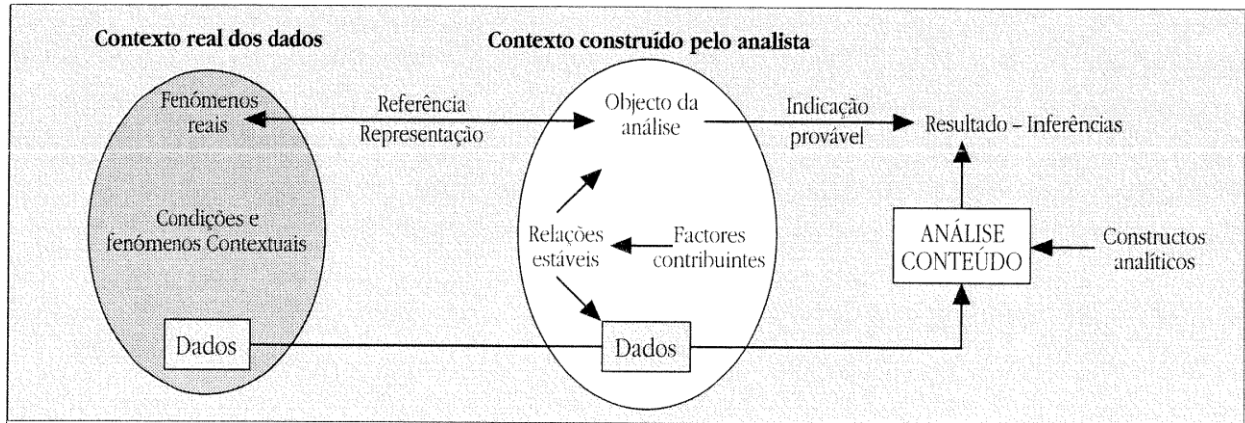


Fig. 3.1. “Padrão de referência para a análise de conteúdo” (krippendorff, 1990, P.40, apud, Amado, 2000, p.60)

Assim, e conforme explica o autor da figura,

“os dados encontram-se dissociados da sua fonte ou das suas condições contextuais e são comunicados de modo unidirecional ao analista. Este situa os dados num contexto que ele constrói baseado no seu conhecimento das condições circunstanciais dos dados, incluindo o que ele deseja conhecer acerca do objetivo da análise. Os seus conhecimentos sobre as relações estáveis dentro do sistema de interesse são formulados como construções analíticas que lhe permitem fazer inferências de acordo com o contexto dos dados. Os resultados da AC devem representar alguma característica da realidade e a natureza desta representação deve ser, em princípio, verificável” (krippendorff, 1990, p.39, apud Amado, 2000, p.61)

Temos então, através deste esquema, a perceção da forma como é conduzido e tratado o material empírico recolhido que, depois transvertemos numa dimensão descritiva pois, o nosso objetivo é narrar de forma fidedigna e objetiva os dados recolhidos para irmos ao encontro da resposta que nos levou a realizar esta investigação.

Na mesma linha de ideias e, inerente à análise de conteúdo, encontra-se a abordagem qualitativa como a mais adequada ao tipo de estudo e, atendendo à opção pelo paradigma indutivo e intuitivo, como estratégias para conseguirmos alcançar um patamar de percepção o mais aprofundado possível dos fenômenos que nos propusemos então investigar, através da análise de conteúdo categorial induzida pela análise temática.

Reunimos os dados convergentes e apresentamo-los como informação única, contudo, sempre que os dados se apresentaram divergentes e, ricos e profundos, são apresentados de forma individual.

2. A ARTICULAÇÃO ENTRE OS DADOS E OS OBJETIVOS QUE FUNDAMENTAM E DERAM ORIGEM A ESTA INVESTIGAÇÃO

1. Correspondência entre os objetivos da investigação e as categorias semânticas

Na decorrência desta opção de procedimentos que nos serviram de “bussola norteadora” para a realização e apresentação deste trabalho, procurámos mostrar o perfil profissional da amostra do nosso estudo tendo em conta as variáveis de cada indivíduo, assim como, o contexto em que cada profissional exerceu a docência, a sua prática e experiência entre pares, a motivação intrínseca e extrínseca de cada indivíduo e as suas expectativas e constrangimentos como fatores determinantes para o seu desenvolvimento e motivação profissional.

A figura 3.2. que a seguir se apresenta, fornece uma informação sintetizada da forma como exploramos os dados recolhidos e analisámos, ou seja, delimitados e organizados por categorias e subcategorias, de acordo com os objetivos do estudo em apreço.

Logo, os dados serão norteados e expostos de acordo com a ordem referida e apresentados por secções, assim como, faremos sempre que possível a vinculação inferencial pois, torna-se inevitável o paralelo entre os dados observados e os modelos teóricos, atendendo ao conceito de inferência defendido por Richardson “Refere-se à operação pela qual se aceita uma preposição em virtude da sua relação com outras preposições já aceites como verdadeiras” (1989, p.177, *apud*, Amado, 2000, p.53).

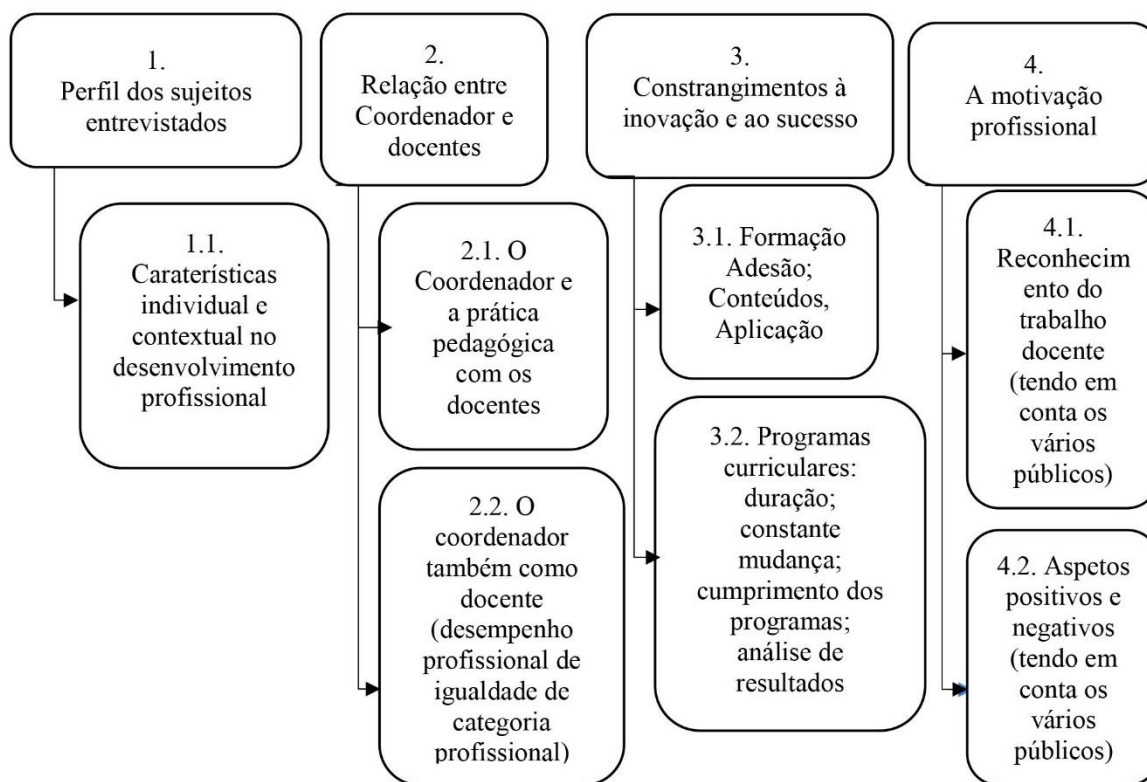


Figura 3.2. Correspondência entre os objetivos da investigação e as categorias semânticas

1.1. Perfil dos entrevistados

Para uma melhor compreensão da amostra de análise, consideramos importante começarmos por apresentar o perfil dos entrevistados, caracterizando os perfis profissionais no seu contexto e desenvolvimento profissional.

Assim, a análise categorial que a Figura 3.2. mostra, vai auxiliar a exploração dos dados supramencionados e levar-nos a um conhecimento apodítico do nosso estudo.

Como também já tivemos a oportunidade de referir, foi efetuada uma análise vertical, ou seja, cada entrevista foi analisada *per si* e só depois, realizamos uma análise horizontal para reunir os dados comuns e desagregar os que eram distintos. Este processo tem por objetivo agilizar a categorização do tipo semântico que foi efetuada e ir ao encontro da unidade de conteúdo.

Desta forma, iremos apresentar algumas frases e enxertos da entrevista que nos pareceram muito ricos e profundos e porque “o rigor advém da relação sólida existente entre as interpretações teóricas e os dados empíricos” (Alves & Azevedo, 2010, p. 49). Neste seguimento, Vala (1986) refere que,

“Os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidas [...] trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise” (p. 104)

A corroborar estas afirmações vamos então iniciar o nosso discurso interpretativo dos dados, analisando-os de acordo com a primeira categoria e subcategorias da Figura 3.3.

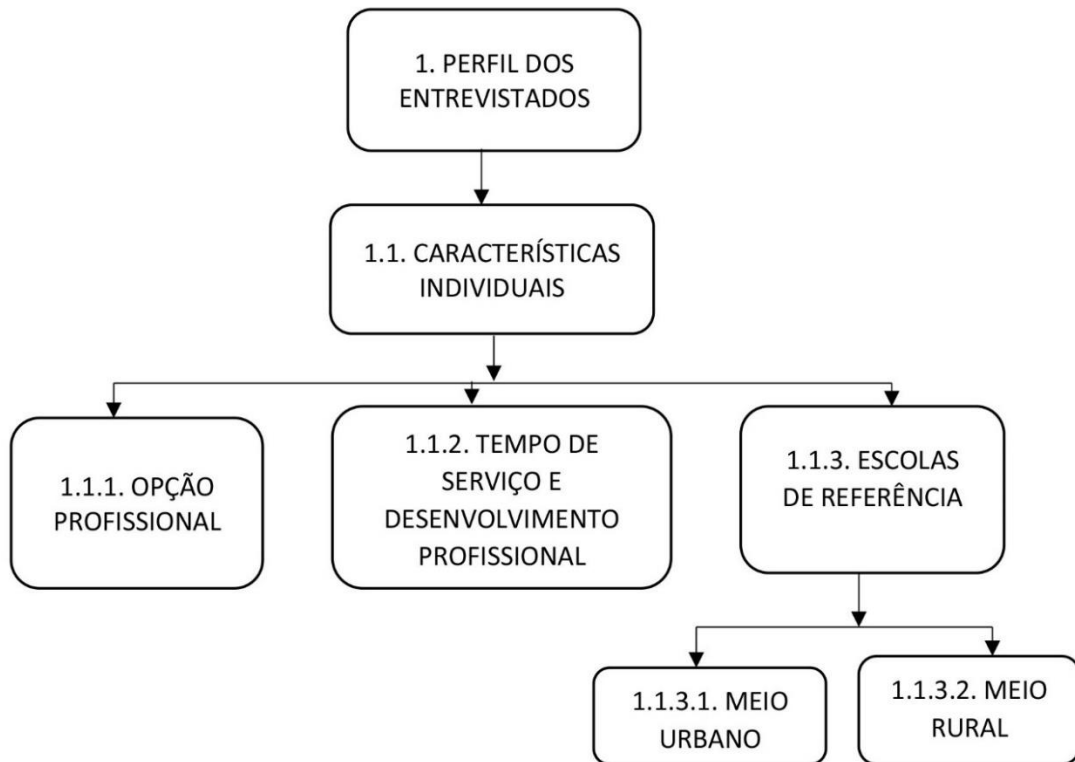


Figura 3.3. Perfil dos entrevistados (objetivo 1)

É do entendimento comum que, embora façamos parte de um grupo que exerce uma mesma profissão, cada pessoa tem sempre uma forma particular de ser e de estar perante a profissão e

a vida e, realiza este percurso, de forma individual. É precisamente este percurso individual, mas, homogêneo, que está em destaque na Figura 3.3., que apresentamos e que iremos analisar. Assim, os dados comuns que caracterizam o perfil da amostra são os seguintes:

- Escolheram a docência porque adoram trabalhar com crianças;
- Desde tenra idade, os seus sonhos a nível profissional foram sempre serem professoras;
- Sentem-se realizadas ao nível profissional;
- Iniciaram-se no mundo do trabalho como docentes (com habilitação própria) e nunca exerceram outra profissão;
- Já lecionaram em outras escolas localizadas no meio rural e urbano.

Temos, pois, um conjunto de profissionais que concretizaram o seu sonho e projeto de vida profissional e se sentem realizadas a este nível pois, apesar de, na sua maioria, já apresentarem longos anos de docência (Figura 2.5.), a maior parte continua a afirmar que: “não mudaria de profissão por nada”;

”foi a profissão que eu escolhi e a única que eu sempre quis, ser professora”;

“apesar de ser uma profissão cansativa e desgastante, não trocava por outra”.

Todavia, verificamos que em dois depoimentos sobre este tema, foi posto o fator financeiro como uma possível hipótese remota, de troca de profissão.

Os anos de experiência são considerados fatores relevantes a vários níveis no desenvolvimento profissional, mas, principalmente porque os alunos atuais “trazem muito mais conhecimento, contudo, em termos de atitudes e comportamentos, são mais difíceis porque não sabem controlar-se e gerir a participação” afirma uma docente.

Atualmente, os professores não só necessitam de se manterem atualizados, como também, de acompanharem o desenvolvimento científico e tecnológico no sentido de adquirirem mais conhecimentos e desenvolverem mais competências para atuar em sala de aula com atividades que façam envolver os alunos e desenvolverem-se conhecimentos colaborativamente. Por outro lado, os anos de experiência revelam-se importantes no domínio e controlo da sala de aula pois “a falta de regras nas crianças é sinónimo de ausência de educação parental” como refere uma docente.

A lecionação em outras escolas em meio urbano ou rural, foi considerada um fator positivo de desenvolvimento profissional e pessoal pelos docentes pois, segundo as suas palavras:

- Foi cansativo, mas muito enriquecedor a nível profissional e pessoal;

- É muito enriquecedor trabalhar em outros contextos, conhecer outras colegas e outras formas de trabalhar, assim como, a própria troca de experiências;

-Considero que enriqueceu o meu currículo e a mim como docente e, fazemos sempre, novas amizades.

Concluimos com as seguintes frases:

- Em cada escola aprendi e sinto-me cheia;

- Nos primeiros anos de docência aprendi muito com os mais velhos;

- Aprendi que devemos de ouvir antes de opinar, tentar apaziguar a situação e nunca tirar a razão a um colega. Posso não lhe dar toda a razão, mas nunca pôr para baixo diante de colegas ou de ninguém. Cada um tem o seu valor e o seu lugar.

Estas afirmações remetem-nos simultaneamente para uma aprendizagem formativa de início de carreira, assim como, de formação contínua em contexto de trabalho em que está latente a entreajuda, a orientação, o apoio pedagógico, assim como, a importância de cultivar as relações interpessoais num campo ético pautado por valores imprescindíveis que despoletam um bom ambiente de trabalho e, onde o “saber de cada um é valorizado pois, todos temos algo para dar e também para receber” revela uma docente.

O sentido implícito nestas afirmações faz-nos refletir sobre Saint Exupéry (1987), quando refere que as pessoas que passam por nós não estão sós e não vão sós, deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Quanto mais diversificados forem os grupos, pares e pessoas com quem trabalharmos, maior será a produtividade, a evolução e o nosso desenvolvimento pessoal pois, a riqueza na partilha das diferentes experiências e no conhecimento que cada pessoa detêm na passagem por outros contextos, torna-nos mais profissionais e simultaneamente mais ricos a nível pessoal pois, assim como gostamos que os outros nos abram as suas portas do conhecimento, também nós devemos de retribuir porque, todos aprendemos com todos e deixamos inevitavelmente uma mensagem, um conhecimento ou um pensamento para reflexão ao outro.

Entendemos que para uma contextualização mais profunda da realidade educativa, torna-se relevante as experiências profissionais no meio rural, assim como, no meio urbano porque são cenários muito diferentes e em cada lugar por onde passamos colhemos ensinamentos muito

diversificados, não apenas de natureza didático-pedagógica, como também cultural, social, comunicacional, entre outras.

A articulação entre os vários saberes adquiridos nestes cenários, torna-se fundamental no desenvolvimento e amadurecimento profissional do docente ao longo da sua vida.

A este propósito, Vendramini (2015) defende que,

“estudos sobre a educação do campo, observamos análises que se pautam numa dualidade entre campo e cidade ou entre a educação do campo e a educação que se desenvolve em outros espaços, como o urbano. Há, algumas vezes, uma visão romântica da vida do campo e da educação que lá se desenvolve, pautada num modo de vida alternativo, natural, sustentável, livre dos problemas urbanos, como a precarização da vida e do trabalho, a violência, as drogas e outros problemas que afetam especialmente as grandes cidades” (p.57).

Neste movimento interpretativo dos dados recolhidos, vamos analisando gradualmente os mesmos com mais profundidade e, como tal, após a reflexão anterior, consideramos que a diversidade da população escolar além de enriquecer a experiência didático-pedagógica do professor/formador, contribui muito fortemente para desenvolver as competências comunicacionais entre docentes estimulando as relações interpessoais e cultivando uma postura ético profissional mais consentânea com a profissão.

Alarcão e Canha (2013) referem a este propósito que,

“O ser humano é eminentemente social e acional [...] Aprende com os outros, interagindo com eles. Colabora e desenvolve-se. Ao longo da vida vai realizando uma diversidade de atividades cada vez mais complexas. Nessa caminhada assume diferentes papéis, conhece outras pessoas e estabelece novas ligações, caminhando na sua espiral de desenvolvimento e aprendizagem” (p.68).

Esta caminhada realizada pelo ser humano é denominada por Bronfenbrenner (1979, *apud*, Alarcão e Canha, 2013, p.69) de “transições ecológicas”, nomeadamente, as mudanças que resultam do desenvolvimento e das oportunidades que surgem para continuar o processo de desenvolvimento. Todavia, estas transições ecológicas “manifestam-se nas posições que as pessoas assumem na sua relação com o meio e resultam de uma mudança no seu papel, de alterações no contexto, ou da inter-relação entre a dupla pessoa/contexto” (*ibidem*).

Verifica-se então, que ao movimentarmo-nos em contextos diferentes, realizamos outras e ou novas atividades, assumimos novos e diferentes papéis, conhecemos outras pessoas e, todo este processo, tem um impacto muito forte e positivo na nossa vida pessoal e profissional, sobretudo

porque nos faz crescer e tornamo-nos mais despertos para as relações intrapessoais e interpessoais.

2. A relação entre Coordenador e docentes

No seguimento deste raciocínio, apresentamos a seguir na Figura 3.4. as relações profissionais entre Coordenador e docentes.

Analisamos o desempenho do Coordenador na sua prática pedagógica com os docentes, assim como, o Coordenador também na função de docente.

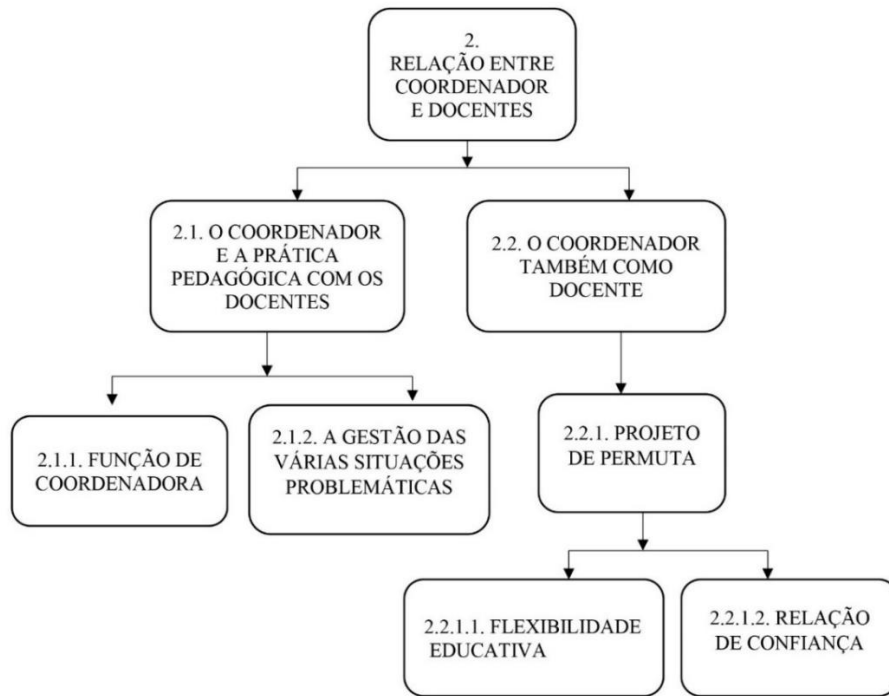


Figura 3.4. A relação entre Coordenador e docentes (objetivo 1)

Como referimos inicialmente, a 1.^a categoria e subcategorias apresentadas tiveram como propósito servir de enquadramento às categorias que se sucedem, na medida em que consideramos ser necessário fazer a caracterização da amostra para uma melhor contextualização do cenário que iremos paulatinamente apresentando.

Assim, passamos à categoria e subcategorias 2 que se encontra enquadrada no seguinte objetivo:

- Compreender através da investigação se a prática supervisiva constitui um trabalho de colaboração, apoio e regulação.

Então, e tendo como referência este objetivo, consideramos que de acordo com a análise da literatura explorada na Parte I deste trabalho, a relação pessoal que se estabelece entre a coordenadora e os colegas docentes deve ser uma relação de respeito mútuo, de harmonia entre o grupo e de companheirismo para que possam assim, articular facilmente todas as ações didático-pedagógicas da escola, assim como, o corpo docente sentir que faz parte integrante de um projeto comum a todos e que todos são uma peça importante para o mesmo funcionar com qualidade.

Verificamos que, nesta escola localizada num meio urbano, com um corpo docente pequeno, atendendo ao número de alunos e, com um quadro docente estável, as relações interpessoais entre Coordenadora e docentes são qualificadas como boas e ótimas pelos entrevistados. Assim, destacamos as respostas que melhor caracterizam este ambiente de trabalho:

- Uma relação saudável;
- Uma relação boa porque a Coordenadora sabe ouvir, aceita a opinião de todos e quando não concorda dá a sua opinião. Somos uma escola unida porque a Coordenadora cria um ambiente bom, mesmo nos momentos mais difíceis;
- A relação é muito boa. Muito próxima porque a Coordenadora é muito direta;
- Ótima. Eu confio na Coordenadora, assim como sinto que ela confia em mim. Concordamos ou discordamos, temos toda a liberdade de dar a nossa opinião e acabamos sempre por chegar a um consenso;
- Uma relação prática e o mais profissional possível para o bem dos alunos. Eu tenho uma boa relação porque normalmente o que sugiro é aceite e compreendido.

Como podemos constatar, a boa relação de entendimento entre docentes e coordenador cria condições para um clima de bem-estar, de confiança e cumplicidade educativa e de uma dinâmica pedagógica que se traduz num trabalho docente coletivo, sensível ao contexto e aos objetivos curriculares.

Por outro lado, verificamos que o Coordenador assume o papel de alguém que está ali para ajudar e para agilizar os mecanismos necessários e que se encontrem ao seu alcance para ir ao

encontro das necessidades dos docentes. A disponibilidade referida torna-se fundamental na função que exerce pois, como refere Del Prette e Del Prette (2007):

“A disponibilidade (dispor-se a), qualifica, portanto, a relação entre as pessoas supondo toda a ajuda como ação operada em caminho de mão dupla: ajuda mútua. Neste sentido, não existe a figura do ajudador (caridoso) e do ajudado (necessitado), pois todos estão em uma ou outra condição e crescem juntos, solidariamente. Seria o mesmo que dizer que quando ajudo também sou ajudado pela relação que estabeleço”. (p.221)

Esta interajuda que o Coordenador fomenta e desenvolve no espaço escola é fundamental para cultivar um clima de bem-estar laboral e, simultaneamente, ser uma mais-valia no processo ensino-aprendizagem de todos e para todos.

Assim, consideramos pertinente saber a opinião do Coordenador sobre o ambiente de trabalho que se vive na escola. Obtivemos os seguintes elementos que definem este ambiente escolar:

A nível do corpo docente, ele é muito estável, já há alguns anos os professores não mudam de escola porque os professores vieram, gostaram e ficaram. É mais fácil pois, nós já nos conhecemos todos e sabemos como funcionamos e é uma mais-valia porque [...] quando nos conhecemos bem conseguimos rodear e resolver as situações sem entrar em conflito e dar espaço às pessoas. É muito importante numa situação em que cada um tem a sua maneira de pensar e de abordar e resolver a situação, mas depois de conversarmos [...] chegamos a um consenso e nunca há quem saia insatisfeito porque já nos conhecemos muito bem e sabemos os limites de cada um. Isto para o trabalho de um núcleo, de uma escola é muito importante haver esse conhecimento do outro porque quando não houver é muito complicado. A nossa família é aqui, a escola, porque passamos mais tempo na escola e, se nós soubermos falar uns com os outros e houver o máximo de respeito [...] termos um bom ambiente, o mais saudável possível para que possamos dizer que é um sítio onde gostamos de estar e estamos satisfeitos [...] é um proveito para os nossos alunos. se pelo contrário, for um sítio onde não gostamos, passamos este mal-estar para os nossos alunos, Encarregados de Educação e toda a gente”.

É, atendendo a esta conjuntura de entrega e de procura intencional para proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento e evolução mútua que se consegue alcançar a qualidade educativa tão desejada por todos e acessível a todos os que a ela aderem e que, na opinião de Alarcão e Canha (2013, p.66), esta qualidade à qual nos referimos é definida como “uma persistente caminhada em busca deste “santo graal” e cada vez mais se tem vindo a associar a qualidade ao desenvolvimento das pessoas e da sociedade” sendo que, no contexto em questão, a qualidade aliada ao desenvolvimento e à transformação, está naturalmente direcionada para a imagem de indivíduo, de grupo, de pares e de grande grupo-alunos e professores e inevitavelmente associada a uma perspetiva ecodesenvolvimentalista.

No desempenho das suas funções diárias e, tendo como ponto de partida a perspetiva supramencionada, o Coordenador tem, ou deve ter, sempre presente “os seguintes elementos: as atividades, as pessoas (supervisores e supervisionados), os contextos (e a sua interinfluência), o tempo experiencial e histórico e os processos supervisivos sustentados” (Alarcão & Canha, 2013, p.83).

2.1. A relação que o coordenador desenvolve na prática pedagógica com os docentes

Tendo como fio condutor esta dimensão ecológica (analisada na PARTE I, Ponto 6, pp. 44) da supervisão em que “uma das características fundamentais deste processo reside na sua dimensão interativa, potenciadora de integração de princípios colaborativos e na relação que estabelece com as dimensões reflexivo-ativa e crítico-transformadora” (Alarcão & Canha, 2013, p.83), e, contextualizando com a análise que agora vamos explorar, ou seja, a relação que o Coordenador desenvolve na práxis e que vai ao encontro do nosso objetivo: - Analisar se os supervisores propiciam um clima de abertura e confiança para que os docentes se sintam à vontade para dialogarem e questionarem sobre os problemas educativos.

Desta forma, recordemos numa perspetiva de aprofundamento de estudo que tínhamos verificado com base na bibliografia estudada que a práxis,

“apresenta-se como uma ação concertada entre a teoria e a prática, logo, a ação e a reflexão, configuram-se como um movimento dialético de extrema importância para a práxis pedagógica dos docentes, atendendo à complementaridade inerente à sua aplicação. Neste sentido, a teoria não prescinde da prática e vice-versa, ambas têm um papel fundamental pois, (inter) motivam-se nos diversos papéis que desempenham. (PARTE I, Pontos 6, p.47).

Partindo destes pressupostos, passamos a analisar os dados recolhidos nesta área.

Assim, verificamos que a maior parte dos docentes considera que a atuação do Coordenador tem contribuído para uma melhoria das práticas pedagógicas embora, também tenha sido salientado e especificado o papel relevante que o departamento tem neste âmbito pois, como refere um dos entrevistados:

“penso que o departamento terá mais peso na vida diária do professor porque as decisões pedagógicas são tomadas no departamento de acordo com as orientações do Conselho Pedagógico e

não do núcleo. [...] o papel do Coordenador é por em prática as orientações que nos são dadas e todas as atividades”.

Então, e para uma melhor compreensão e esclarecimento, apresentamos a documentação disponibilizada no portal da escola.

Começamos por mostrar como é constituído o Conselho Pedagógico, de acordo com o Regulamento Interno da escola alvo de investigação.

Assim, os “Princípios Gerais” estão definidos no Artigo 31.º e, no Artigo 32.º, encontra-se a “Composição do Conselho Pedagógico”, que apresentamos através das Figuras 3.5. e 3.6., respetivamente.

CONSELHO PEDAGÓGICO

Artigo 31º

Princípios Gerais

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento das crianças e alunos e da formação, inicial e contínua, do pessoal docente e não docente; numa perspetiva de lhe conferir eficácia e assegurar a necessária articulação curricular prevalecendo, sempre que possível, os critérios de ordem pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa.

Figura 3.5. Fonte: Regulamento Interno. Artigo 31.º(pp.26-27)

Artigo 32º

Composição

- 1** – Integram o Conselho Pedagógico vinte elementos:
 - a)** O presidente do Conselho Executivo;
 - b)** Os quatro coordenadores de núcleo da EBI;
 - c)** O coordenador de núcleo de educação especial, enquanto representante dos serviços especializados de apoio educativo;
 - d)** O coordenador dos diretores de turma do segundo ciclo;
 - e)** Os oito coordenadores dos departamentos curriculares;
 - f)** A Coordenadora da Equipa de Saúde Escolar;
 - g)** A Coordenadora da Biblioteca Escolar;
 - h)** Dois representantes dos pais e encarregados de educação, designados pela Associação de Pais, nos termos dos seus Estatutos, não devendo, contudo, ser coincidente com aqueles que têm assento na Assembleia de Escola; a pedido expresso da Direção da Associação de Pais os nomes podem ser sugeridos pelo presidente do CP, sendo homologados pelo plenário do Conselho Pedagógico;
 - i)** Um representante do pessoal não docente, eleito pelo respetivo pessoal em exercício de funções na escola, não podendo, contudo, ser coincidente com aqueles que têm assento na Assembleia de Escola.

Figura 3.6. Fonte: Regulamento Interno. Artigo 32.º(p.27)

Como podemos constatar na análise destes dois artigos, o Coordenador faz parte integrante do Conselho Pedagógico e, como tal, é um elemento com poder de decisão neste conselho, assim como, as decisões e orientações didático-pedagógicas assumidas em reunião são posteriormente postas em prática e articuladas da melhor forma, em departamento e em núcleo.

No seguimento da disponibilização *on-line* deste documento, podemos ainda destacar algumas das competências atribuídas ao Conselho Pedagógico através do Artigo 33.º que a seguir apresentamos através da Figura 3.7.:

- b) Aprovar as matrizes dos exames a realizar a nível de escola;
- c) Dinamizar a coordenação interdisciplinar e colaborar com o Conselho Executivo na inventariação das necessidades de equipamento, meios didáticos e estruturas de apoio;
- d) Aprovar o seu regimento, definindo igualmente as regras de organização e funcionamento das estruturas de orientação educativa e dos serviços especializados de apoio;
- e) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas por lei e pelo presente Regulamento.

Figura 3.7. Fonte: Regulamento Interno. Artigo 33.º(p.28)

A completar a caracterização do Conselho Pedagógico, mostramos a seguir através da Figura 3.8., o Artigo 34.º que esclarece como este funciona:

Artigo 34º
Funcionamento

1 – O Conselho Pedagógico reúne, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que convocado pelo respetivo presidente, por sua iniciativa ou a requerimento de um terço dos seus membros em efetividade de funções ou sempre que um pedido de parecer da Assembleia ou do Conselho Executivo o justifique.

2 – Sem prejuízo do que vier a ser estabelecido no regimento, as convocatórias serão enviadas por via eletrónica, a todos os elementos do Conselho Pedagógico, com uma antecedência mínima de 48 horas, acompanhadas da respetiva ordem de trabalhos, dia, local e hora da reunião e toda a documentação necessária ao bom funcionamento da reunião.

3 – O Conselho Pedagógico reúne em plenário ou por comissões, nos moldes a definir no seu regimento.

Figura 3.8. Fonte: Regulamento Interno. Artigo 34.º(p.28)

A apresentação dos diferentes artigos que fazem parte do Regulamento Interno da escola, tem igualmente a intenção de relembrar as diretivas que se encontram contempladas no mesmo e que, são por sua vez, elaboradas de acordo com o que está consignado na lei.

O testemunho do Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas refere a este propósito que o cargo de Coordenador é importante para um melhor desempenho da prática pedagógica porque,

“desempenha um papel de charneira, [...] é o elo entre toda a parte da gestão escolar e aquilo que se faz em cada núcleo, passa pelo coordenador de núcleo. Este, para além de levar as orientações que os órgãos de gestão da escola aprovam para servir de linhas orientadoras do trabalho dos professores e do pessoal auxiliar, são também gestores de pessoas porque têm a seu cargo supervisionar a ação dos docentes, a ação dos assistentes operacionais que trabalham nos seus núcleos e, toda uma panóplia de questões que tem a ver com os pais e com os alunos que muitas vezes ultrapassam o poder de decisão dos professores titulares e, portanto, recorrem ao coordenador de núcleo. Esse trabalho, é muito importante [...] Se há uma instituição que funciona bem, onde as regras são claras, onde há apoio interpares, onde os colegas sentem que na figura de coordenador de núcleo tem uma pessoa que apoia e que ajuda a resolver, este distendimento que existe depois traduz-se também em mais-valias na área pedagógica e na aprendizagem dos alunos”.

Em decorrência deste depoimento e, para melhor justificarmos o “peso” que o cargo de Coordenador tem na vida dos professores e de toda a comunidade escolar, selecionamos algumas respostas dos docentes que nos pareceram esclarecedoras nesta área e que retratam este “papel de charneira” referido pelo P.C.E.:

- Os problemas com alguma ou muita gravidade, comunico-os à Coordenadora e explico o que se está a passar. Depois de conversarmos, ou levamos o problema a Conselho de Núcleo se for muito grave, caso contrário, trocamos ideias e experiências, de forma informal, e aplicamos a estratégia mais adequada ao problema;
- Quando não consigo resolver sozinha os problemas, dirijo-me primeiro à minha Coordenadora, é tipo a minha professora.
- Recorro primeiro à Coordenadora para ajudar a resolver os problemas porque temos que seguir a via hierárquica e, acho que tem que haver este respeito.

Na sequência destes testemunhos sobre o trabalho do Coordenador, passamos então para a definição da função do mesmo.

2.2. A função da Coordenadora

Os dados recolhidos foram naturalmente muito importantes pois, propiciaram uma definição aprofundada e com muita qualidade da função do Coordenador e que, curiosamente, vai muito mais além do que está contemplado na legislação em vigor e que passamos a citar, através do Decreto-Lei nº 115-A/98, CAPÍTULO III, Coordenação de estabelecimento, Artigo 32.º, Coordenador.

Começemos então por saber, como pode ser elegível:

“3- O coordenador deve ser um docente dos quadros, em exercício de funções no estabelecimento, sendo eleito, por três anos, pela totalidade dos docentes em exercício efectivo de funções no mesmo estabelecimento”.

Seguidamente e ainda trabalhando com o mesmo Decreto-Lei, analisemos as competências que lhe são atribuídas através do Artigo 33.º:

“Competências

Compete, de um modo geral, ao coordenador:

- a) Coordenar as actividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direcção executiva;
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;
- c) Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
- d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas”.

Comparemos agora, as competências que são atribuídas no terreno ao Coordenador, pelos colegas docentes, através do levantamento das respostas à pergunta: Qual deve ser a função de um Coordenador?

Assim, apresentamos as que consideramos serem as que melhor caracterizam a sua função na sua lide diária e que vão ao encontro do que está legislado:

- Acima de tudo um facilitador da prática pedagógica;

- Um trabalho de orientação e apoio, aconselhamento, compreensão, confiança e de justiça. - Um trabalho colaborativo entre colegas em que tem de haver um representante;
- Criar um bom ambiente e bem-estar na escola e coordenar toda a gente. A faceta mais importante é a das relações humanas;
- Primeiro, saber coordenar e dividir tarefas. Representar a escola, transmitir opiniões e informações do Conselho de Núcleo, compreender e apoiar os colegas, assim como, defendê-los quando é preciso e merecem.

Como podemos verificar, é dada especial relevância às relações interpessoais cultivadas pela Coordenadora. Estas relações são consideradas fundamentais e impulsionadoras da dinâmica da práxis e da qualidade educativa, assim como, geram um clima de trabalho saudável pautado pelo respeito, responsabilidade mútua, valorização, entre outras.

Na Parte I deste trabalho, tivemos a oportunidade de fazer referência à importância deste espírito de cumplicidade educativa através de um clima de trabalho liderado pela

“necessidade de se desenvolverem ambientes de trabalho suportados por um diálogo diacrónico onde a reflexão seja o caminho para a (re) criação de uma práxis ativa, autêntica, atual e atualizante e capaz de introduzir as mudanças necessárias para um bem-estar na comunidade escola” (p.18).

Em decorrência desta linha de pensamento e ação, torna-se assim mais fácil de gerir e ultrapassar as situações complexas e de conflito que surgem inevitavelmente em qualquer escola e que fazem parte da vida escolar, como iremos ver a seguir.

Contudo, e para concluir e completar a definição deste cargo, expomos muito resumidamente a definição que a Coordenadora faz da sua função:

“Há 2 aspetos a salientar: a parte humana e a parte burocrática da coordenadora. A parte burocrática é a mais simples porque são papéis, relatórios são situações que temos tempo para pensar, definir e, mais fáceis de resolver. A parte humana é um bocadinho mais complicada porque como coordenadora, não temos só as crianças que é a nossa maior preocupação a vários níveis, mas também, temos colegas e pessoal não docente e aí muitas vezes é que está o nosso maior problema. É no conciliar, porque são pessoas com ideologias diferentes, formações diferentes, com idades diferentes e que nós, muitas vezes, temos que saber lidar com a situação e usar de muita diplomacia para atuarmos.[...]cada vez mais notamos que os pais estão cada vez mais informados e cientes dos seus direitos e qualquer coisa seja a nível dos professores ou do pessoal auxiliar, vem logo ter com a coordenadora e nestas situações tenho de ter [...]a palavra certa no momento certo, para depois então acalmar os ânimos e vamos então conversar e ver a situação”.

De salientar que a Coordenadora não tinha exercido esta função em nenhuma outra escola e, portanto, foi nesta escola que começou a exercer a função de Coordenadora. Curiosamente, a nomeação para o exercício desta função, aconteceu pouco tempo depois de ficar colocada como efetiva nesta escola.

2.3. A gestão das várias situações problemáticas

Quando exercemos uma profissão por opção e que nos dá prazer e, simultaneamente, nos faz sentir realizados como pessoas e como profissionais, transportamos e transmitimos sem por vezes nos apercebermos uma carga positiva de emoções que nos leva a contribuir para criar e ou manter um ambiente de trabalho saudável.

Esta foi também a imagem que nos ficou aquando do trabalho de campo e, posteriormente, no tratamento dos dados, mais precisamente, na elaboração e exposição da caracterização do perfil dos entrevistados e na relação entre Coordenador e docentes.

Pudemos assim, observar um clima de ponderação e bom senso num espaço onde se prima por (re)-criar a harmonia através da valorização interpessoal, no cultivar o respeito pelo outro e na entrega à profissão. Consolidamos paulatinamente esta postura ética, nas diversas questões que foram sendo colocados e que, naturalmente, fortalecemos agora esta imagem com as respostas à questão em apreço e que foi colocada aos entrevistados da seguinte forma:

Perguntas	Sinopse das entrevistas aos docentes					
<p>Como interagem no núcleo em situações de conflito? Como reage o Coordenador?</p>	<p>Tentamos resolver da melhor forma possível. A coordenadora tenta ser o mais imparcial possível.</p>	<p>Dou a minha opinião e cada colega diz o que pensa. Por vezes quando é necessário, a Coordenadora chama-nos à parte. Consideramos que o que é da escola, morre na escola.</p>	<p>Todos opinamos, de forma exaltada ou mais calma, o que é natural. Contudo, resolvemos as coisas ali, naquele momento e, no amanhã, já passou, retomando o bom ambiente. A Coordenadora por vezes também se exalta, mas, no sentido de manter o equilíbrio, debater o problema e manter o bom senso.</p>	<p>As pessoas sabem ouvir-se e respeitar-se mesmo quando não concordam. A coordenadora tem um papel fundamental porque sabe ouvir, discordar se for necessário e conduzir o conflito da melhor forma possível.</p>	<p>A Coordenadora tem sempre o controlo da situação e faz o ponto da situação de forma a clarificar a situação de conflito.</p>	<p>Não existe conflito propriamente. Há sim, diferenças de opiniões e aí, a Coordenadora conversa e a situação é ponderada. Em determinadas situações a Coordenadora aconselha, referindo o que devia de ter sido feito ou como deviam de ter reagido.</p>

Figura 3.9. Sinopse das respostas a uma pergunta que fez parte da entrevista semiestruturadas aos docentes

Como vimos, torna-se muito importante o ato de propiciar uma reflexão conjunta na e sobre a ação. O Coordenador tem como disse um dos entrevistados “um papel fundamental pois, sabe ouvir, discordar se for necessário e conduzir o conflito da melhor forma”.

A correta e necessária gestão dos conflitos, não desmotiva, não inibe ao diálogo aberto e, assim, os problemas são debatidos com a naturalidade e espontaneidade característica de cada pessoa pois, como cada um tem sempre presente os valores imprescindíveis a um saber viver com os outros. Desta forma, conseguem chegar a um entendimento apesar, de se constatar que nem todos pensam da mesma maneira como é normal, mas, primam por se compreenderem e encontrarem na diferença uma mais-valia, atendendo ao facto de tirarem proveito dos vários e diferentes saberes e experiências para alcançarem o principal objetivo, ou seja, uma melhor qualidade educativa.

E, é através deste ambiente de mútuo respeito e entendimento que, em reuniões de conselho de núcleo, reuniões intercalares ou de avaliação é feita uma análise conjunta e reflexiva sobre as práticas educativas, nomeadamente no que respeita aos casos de alunos que apresentam problemáticas mais complexas, principalmente ao nível cognitivo.

Todos se sentam a debater cada caso isoladamente e, depois de devidamente analisado, são tomadas as medidas adequadas de forma consensual.

Como refere uma das entrevistadas “Fazemos o levantamento dos vários tipos de problemas e analisamos a forma mais correta de se proceder”.

A concluir, um outro testemunho que evidencia os casos mais problemáticos em que são necessárias estratégias específicas e flexibilidade curricular para uma aprendizagem mais significativa e personalizada atendendo,

“Principalmente para os alunos que tem programas específicos e que estão integrados no NEE (Núcleo de Educação Especial), ou, nas vertentes profissionais do currículo. [...] Havia turmas com algumas e ou muitas dificuldades e houve necessidade de se fazer um currículo que se adaptasse às necessidades destes alunos, relativamente às estratégias, atividades, metodologias e conteúdos”.

A Coordenadora por sua vez, referiu que a situação de conflito entre docentes, propriamente dito, nunca existiu naquela escola. Porém, e naturalmente, acrescenta que,

“temos as nossas personalidades, feitios, a nossa maneira de ser, as nossas divergências pois, não somos iguais a ninguém, mas, são sempre resolvidos e as pessoas não chegam a entrar em conflito, mas, o amanhã não se sabe, o futuro não se vê”.

Torna-se então muito importante para conseguirem um ensino com qualidade e com resultados que comprovam precisamente esta dedicação, que haja, como já referimos, um bom clima de relações interpessoais profissionais, onde são valorizados não apenas os aspetos em comum, como também, o saber ouvir e dar espaço à ação na diferença. Muitas vezes, a diferença acaba por ser o fator de união pois, aprendemos muito com quem é diferente de nós porque possui outras ideias, outras experiências, outros saberes, outras vivências que irá beneficiar a práxis docente.

Acontece que muitas vezes, esta diferença reside na vontade de alguns colegas estarem mais abertos à mudança e à inovação e necessitarem de implementar novas e ou diferentes atividades, estratégias, metodologias entre outras.

Por outro lado, também constatamos que o docente, à semelhança de outros profissionais, também tem dificuldade em lidar com a rotina pois, esta provoca em alguns docentes o cansaço e a desmotivação. Normalmente este estado de desânimo é superado quando prevalece um ambiente de trabalho saudável e, a vocação à profissão, acaba por falar mais alto, assim como, a necessidade de realizar o projeto profissional individual com dignidade e valor.

A figura 3.10. mostra a relação de proximidade e de trabalho colaborativo que pode acontecer quando, por exemplo, o Coordenador também tem a função de docente e se envolve num projeto de permuta.

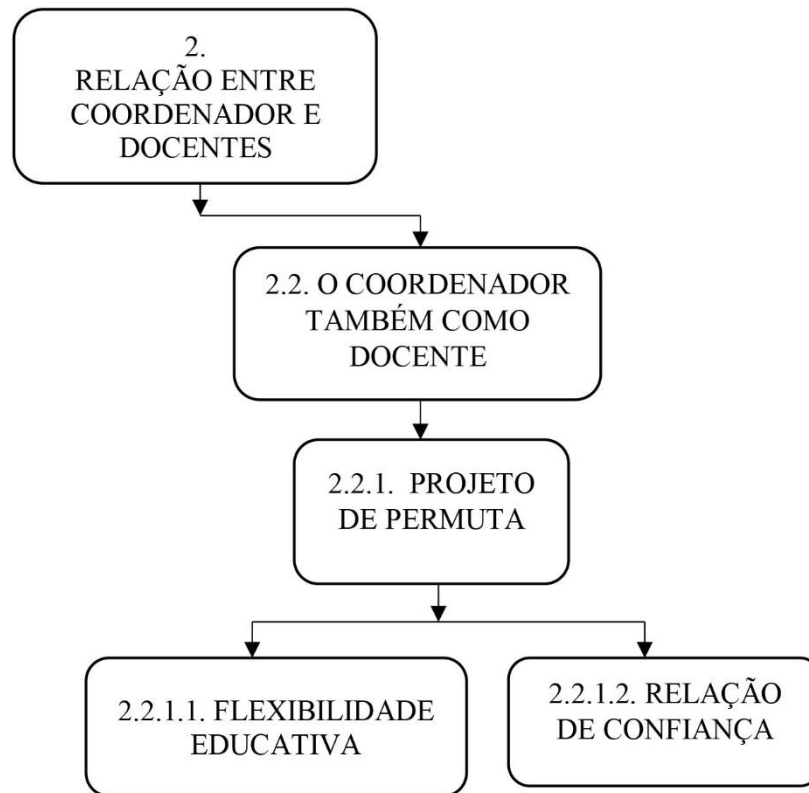


Figura 3.10. A relação entre Coordenador e docentes

2.4. O Coordenador também como docente

Comentamos com alguma frequência e normalmente em situações delicadas a nível profissional que, para melhor atuarmos e compreendermos algumas situações problema que pela sua especificidade merecem cuidados especiais, precisamos não apenas de estarmos inseridos no contexto, como também, vivermos os problemas e sermos autores ou coautores no processo de resolução dos mesmos, assumindo com dignidade e a devida responsabilidade as consequências dos resultados, sejam eles satisfatórios ou, pelo contrário, necessitem de serem revistos e trabalhadas novas e ou diferentes abordagens estratégicas.

Assim, a Coordenadora deste núcleo, não exerce apenas a função de Coordenadora, ela também tem uma turma à sua responsabilidade e, como tal, debate-se ao mesmo nível com os mesmos problemas que as colegas docentes.

Foi como docente que aderiu ao projeto de permuta que se encontra integrado no P.E.E. (Projeto Educativo Escola), da escola Básica Integrada.

Assim, começamos por mostrar primeiro o enquadramento das linhas orientadores que estiveram na base da criação do projeto ProSucesso, ao qual aderiram todas as escolas da região, para então depois, termos uma melhor compreensão e ligação da inclusão do subprojecto de permuta.

Então, na figura 3.11. que a seguir apresentamos, estão contempladas as linhas mestras do projeto ProSucesso:

ProSucesso - documentos enquadradores

Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar – ProSucesso

O Governo Regional determinou implementar o Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar - ProSucesso, Açores pela Educação, doravante designado por ProSucesso, que elege como principal objetivo a redução da taxa de abandono precoce da educação e da formação e o aumento do sucesso escolar em todos os níveis e ciclos de ensino, em sintonia com a Estratégia Europeia para a Educação e Formação, Europa 2020.

O ProSucesso constitui-se como um instrumento de planeamento e de suporte às medidas e projetos a desenvolver pela Direção Regional da Educação e Unidades Orgânicas do Sistema Educativo Regional, no âmbito da promoção do sucesso escolar.

Especialmente destinado aos alunos que frequentam a educação básica, mas não esquecendo o ensino secundário, o ProSucesso concretiza-se, sem prejuízo de outras ações que possam vir a ser implementadas, através de um conjunto de medidas e projetos transversais e específicos distribuídos por três eixos de ação – foco na qualidade das aprendizagens dos alunos, promoção do desenvolvimento profissional dos docentes e mobilização da comunidade educativa e parceiros sociais.

O ProSucesso conta com a participação de diferentes departamentos governamentais, bem como de outras entidades e grupos de trabalho que, no âmbito da sua área de intervenção, se comprometem a colaborar com as ações constantes do documento e que conduzam à plena integração do aluno na escola, ao seu desenvolvimento harmonioso e à qualidade das aprendizagens, sem prejuízo de outras ações que, com este desiderato, venham a ser consideradas relevantes.

ProSucesso – documento enquadrador

Resolução do Conselho do Governo n.º 133/2015, de 14 de setembro

Resolução do Conselho do Governo n.º 133/2015, de 14 de setembro (Jornal Oficial)

Figura 3.11. Fonte: Direção Regional da Educação e Unidades orgânicas do Sistema Educativo Regional, no âmbito da promoção do sucesso escolar.

Tal como acabamos de ler, este projeto tem como principal objetivo melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem e combater o abandono e insucesso escolar precoce. Estes objetivos fazem igualmente parte do P.E.E. como podemos verificar na figura abaixo:

O presente Projeto Educativo de Escola tem como tema “*Juntos ProSucesso*” e pretende-se com o mesmo a preparação dos alunos para uma vida ativa, participada e consciente na sociedade onde estão inseridos formando assim cidadãos empreendedores e responsáveis. Pretende-se com este PEE a disponibilização de um saber e educação de qualidade, combate ao abandono escolar e promoção do sucesso.

Figura 3.12. Fonte: Projeto Educativo de Escola 2016/2019 (p.3)

O tema do P.E.E. “*Juntos ProSucesso*”, leva a que muitas vezes este projeto seja apelidado de Projeto ProSucesso, todavia, ele é um plano que se encontra contemplado no P.E.E. à semelhança das áreas curriculares de Permuta em que, ambos planos, vêm reforçar e evidenciar a envolvência da comunidade docente na luta pelos objetivos preconizados apesar de, todos terem consciência que,

Embora este seja um longo caminho a percorrer, pretende-se que este Projeto Educativo contribua, com a envolvência de todos os responsáveis no processo, de forma válida e construtiva para a formação de cidadãos conscientes dos desafios que o mundo de hoje lhes coloca.

A envolvência de todos será o garante do êxito deste PEE.

Figura 3.13. Fonte: Projeto Educativo de Escola 2016/2019 (p.4)

Os planos de permuta assim como do ProSucesso, encontram-se contemplados no Projeto Curricular, e, este por sua vez, “tem como ponto de partida os princípios orientadores do Projeto Educativo de Escola” (Projeto Curricular, p.6).

De acordo com a legislação em vigor, os planos de permuta estão autorizados pelo Despacho normativo n.º13-A/2012 do Gabinete do Ministro do Ministério da Educação e Ciência (Diário da República, 2.ª série — N.º 109 — 5 de junho de 2012, 20564-(4), com o seguinte teor: “No 1.º ciclo, a permuta de áreas curriculares, por vontade expressa de docentes, incrementa a articulação do trabalho em equipa e potencia os desempenhos preferenciais desses profissionais.”

2.5. Como funcionam os planos de permuta ou como é comumente designado de Projeto Pedagógico de Permuta (P.P.P.)

Na escola em apreço, aderiram a estes planos de permuta, a Coordenadora que, como já referimos, que também leciona uma turma e, uma colega, que leciona uma turma com o mesmo nível letivo da Coordenadora. A permuta foi então posta em prática e neste caso, entre as disciplinas de português e de matemática porque eram as disciplinas que as docentes gostavam

mais de lecionar e sentiam que seria uma mais-valia para os alunos se aderissem a esta proposta porque a aptidão inata aliada ao gosto e à competência colhe inevitavelmente melhores frutos que se repercutem no aproveitamento e na qualidade das aprendizagens.

Passamos então a explicar através das palavras da Coordenadora, a forma como surgiu o plano de permuta:

“O P.P.P. (Projeto Pedagógico de Permuta) foi uma sugestão enviada para todas as escolas pela D. R. E. (Direção Regional Educação) [...] nem todas as escolas a aceitaram porque não é um trabalho fácil, [...] é facilitador, no sentido que por exemplo, no meu caso, eu dou a parte da matemática e ela dá a parte do português e eu não me preocupo grandemente com o programa de português, mas, claro que tenho que estar sempre atualizada, tenho de ir às formações”.

Na altura quando aceitaram fazer a permuta

“estávamos a ter principalmente no programa de matemática, várias mudanças e muito rápidas [...] e para facilitar [...] ou desenvolver num professor as suas maiores aptidões porque há professores que gostam muito da parte do português e sentem-se muito à vontade a dar português do que a dar matemática e vice-versa.[...] uma coisa que a gente verificava já há alguns anos com a minha parceira que trabalho há uns 11anos, como par pedagógico, acontecia sempre que as minhas turmas eram sempre melhores a matemática do que a português em compensação as turmas dela a português eram melhores do que em matemática.[...] e quando houve esta oportunidade [...] começamos a pensar que ia fazer uma confusão nas cabeças dos alunos sair do pré-escolar e depois, não ter uma referência de um professor e então no 1.ºano não fizemos permuta mas chegou ao 2.ºano experimentamos, porque podia não dar resultado mas, graças a Deus já estamos há 4 anos a fazer a permuta e tem dado ótimos resultados”.

O P.C.E. (Presidente Conselho Executivo), também é a favor desta prática pois, como refere:

“É uma prática que está instituída e nós incluímo-la no nosso projeto do Pro-sucesso da escola. A tutela acha bem, até porque os resultados são bons. É preciso nós nunca nos esquecermos que quando fazemos diferente temos que avaliar, resulta, temos que manter e ir melhorando. [...] eu parto sempre do princípio que cada professor irá ser mais eficaz e mais eficiente quanto mais à vontade estiver no domínio científico que estiver a trabalhar [...] esta ideia que o professor do 1.ºciclo é multifacetado e, tanto dá uma aula de Ed. Musical como dá uma aula de Matemática e de Ed. Física, do meu ponto de vista é uma falsa questão [...]. Todos nós temos áreas em que estamos mais à vontade e, as outras que estamos menos à vontade, exigem mais trabalho porque claro, um bom profissional não vai descurar nenhuma das áreas, mas, é um esforço acrescido e, se eu consigo trabalhar numa área específica bem [...]se o trabalho for partilhado, colaborativo e dividido, eu só vejo mais-valias para os professores e essencialmente para os alunos”.

A docente que faz par pedagógico na permuta, refere a este propósito que,

“É um trabalho interessante, mas tem de haver uma boa relação profissional e nós damo-nos muito bem. Tem de haver necessariamente muita confiança e partilha neste trabalho interativo diário, caso

contrário, não resulta e, o que é facto é que gosto da experiência e considero que foi positiva. Eles, alunos, tiram o melhor de cada professor. É muito bom para os alunos e, em relação à minha colega, ela confia tanto no meu trabalho como eu no trabalho dela”.

Então, e fazendo o ponto da situação, as duas docentes iniciaram o PPP no 2.º ano para que, para além das razões já apontadas, pudessem conhecer melhor e com mais rigor os domínios cognitivos dos alunos.

Então, as aulas decorrem da seguinte forma, enquanto uma turma está a ter português, a outra turma está a ter matemática com a outra docente.

Os jovens adaptaram-se bem e referem-se às professoras como a minha professora de matemática e a minha professora de português, denotando aceitação em terem professoras diferentes nestas disciplinas, comparativamente às outras turmas na escola.

No decorrer do ano letivo, as professoras constataram que era necessário proceder a um levantamento de necessidades educativas e de adotar estratégias que contemplassem os alunos com ritmos diferentes de aprendizagem pois, e como é normal, havia alunos muito bons, médios e outros com algumas dificuldades. Atendendo a este cenário normal em qualquer escola e nível de aprendizagem, como referem as docentes, houve necessidade de fazer um reajuste pois, as turmas nunca são homogéneas e na disciplina de matemática, os conteúdos vão gradualmente e naturalmente ficando mais complexos, assim como, o raciocínio matemático. O mesmo se verifica na disciplina de português com os conteúdos curriculares. Assim, as docentes verificaram que havia em cada turma um grupo de alunos que começaram a ter dificuldades em acompanhar a aprendizagem em relação aos restantes alunos que eram muito bons. Para que uns alunos não estagnassem em detrimento dos outros, foi feito em par pedagógico uma reavaliação das aprendizagens individuais de cada aluno e então, no final do 1.º período do 3.º ano as turmas foram agrupadas nestas duas disciplinas da seguinte forma:

“separámos os alunos na matemática e no português, [...] eram 35, então, ficou um grupo de alunos bons e muito bons que eram 22 alunos e ficaram no outro grupo 13 alunos, os mais fracos. [...] então trabalhávamos assim: os alunos bons tinham matemática naquele meu tempo da turma e os alunos fracos tinham português no tempo da turma da minha colega e depois trocávamos, eu ia para os fracos a matemática e ela ia para os bons a português. Deixou de haver o aluno da turma tal. O que aconteceu foi os alunos bons, continuaram e os alunos fracos recuperaram pois, para já, eram um grupo mais pequeno [...] Trabalhava ao ritmo deles e tinha que fazer revisões. Tinha tempo de chegar a todos e, eles todos os dias iam ao quadro. Um aluno muito bom, tem um ritmo de trabalho diferente”

2.6. Avaliação dos planos de permuta

A Coordenadora avalia este trabalho de permuta como: “Este trabalho é muito bom, é muito produtivo e há esta possibilidade de trocar os alunos, mas o par pedagógico tem de ser unido, somos neste momento o único par pedagógico a fazer a permuta”.

Relativamente aos resultados obtidos com esta prática pedagógica, ela refere o seguinte: “Os resultados foram ótimos pois, tive só 2 alunos com negativa a matemática e que são recuperáveis, mas se aqueles alunos tivessem ficado no outro grupo, eu tinha 11 negativas no final do ano.

Questionadas sobre as vantagens, referiram que para além dos resultados obtidos com os alunos que são no fundo o mais importante, por outro lado referem que não necessitam de, neste momento em que decorre a permuta, estarem demasiado preocupadas com o programa de português e a outra colega com o de matemática embora, tenham de ir às formações e estar sempre a par do programa porque, atualmente, cada uma necessita de se debruçar mais sobre a disciplina que está a lecionar e “é menos uma preocupação porque não tenho de estar em duas vertentes” assim, têm mais tempo para não apenas para preparar as restantes áreas de leção, como na área da permuta desenvolverem um ensino mais personalizado e integral.

Contudo, a outra docente refere um aspeto importante a ter em conta e que não é propriamente uma vantagem,

“por exemplo para o ano vou ter 1.º ano e posso apanhar outra colega que pode não querer fazer permuta e eu tenho que dar no meu caso a matemática e o português e a verdade é que [...] embora, a formação nos faça estar de certa forma atualizadas, não é o mesmo que aplicar diariamente e, vou ter que estudar e dedicar mais tempo para me pôr a par e enfim atualizar para a prática”.

Uma outra vantagem apontada é que o trabalho entre pares resulta de uma forma extraordinária se houver conhecimento ao pormenor da forma como cada uma trabalha e depositar confiança no trabalho da colega pois, há resultados a apresentar e os alunos têm que adquirir os conhecimentos que se encontram contemplados no currículo e o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas constituem os pilares para um percurso académico com sucesso e, é neste sentido, que “a confiança é a base do trabalho de tudo porque eles são meus alunos e os da colega são seus alunos”, ou seja, vão trabalhar com os mesmos objetivos para alcançarem em

conjunto e colaborativamente resultados com qualidade educativa. Como refere uma das docentes “Eu não vou por os meus alunos na mão de uma pessoa que não vai fazer um bom trabalho e a outra colega a mesma coisa”.

Muitas vezes os planos de permuta não são postos em prática porque como referem as docentes, não é fácil encontrar um par pedagógico com aptidão contrária. Esta permuta pode ser desenvolvida em qualquer área das lecionadas no 1.º ciclo. A consolidar estas palavras uma das docentes refere que:

“Para já tem de haver um grau de confiança excecional entre um e outro. Além disso, também a aptidão contrária porque é assim, se ela fosse boa a matemática, ela ficava com os seus e eu com os meus e, para além da confiança tem de haver muita, muita cumplicidade e haver o espírito de, não são os meus alunos, mas, são os nossos alunos”.

O P.C.E. refere a este propósito que:

“Além disso, experiências destas no 1.º ciclo também concorrem para que haja uma ideia por parte dos alunos que não há só um único professor que sabe tudo, poderíamos ter vários professores até porque já temos um professor que dá Inglês e um de Ed. Física e se calhar um outro que dará o português. Nada disto é confuso nas cabeças das crianças nem dos pais e depois nós já fizemos e concretamente no caso da experiência [...] desta escola, já concluímos um ciclo de 4 anos e já retomámos novamente”.

A outra vertente aqui abordada pelo P.C.E. é relevante porque normalmente os alunos ressentem-se quando transitam para o 6.º ano, na medida em que se opera uma série de mudanças ao nível do espaço, dos docentes e em muitos casos da forma como têm que se deslocar.

Os alunos são transferidos para uma outra escola com muitos mais alunos, são integrados em turmas com colegas que não conhecem e muitas vezes a turma não se mantém toda junta, a escola é muito maior e diferente do que a que tinham estado durante 4 anos, confrontam-se com mudanças de sala com frequência, principalmente para as áreas que carecem de um espaço apropriado para lecionar as mesmas e, passam a ter muitos mais professores, ou seja um professor para cada disciplina.

Se parte deste processo já for sendo feito no 1.º ciclo, a adaptação provavelmente será mais fácil para o aluno pois, as coisas devem funcionar sempre no superior interesse deste. E, neste sentido o P.C.E. frisou o balanço positivo destas iniciativas pedagógicas e referiu outras experiências

igualmente muito interessantes e com grande qualidade educativa que têm merecido o contínuo apoio da sua prática, no âmbito do trabalho colaborativo e de partilha, nomeadamente:

“temos outras experiências engraçadas, uma delas [...] onde nós temos duas professoras que já há muitos anos trabalham da seguinte forma: uma trabalha 1.º e 2.º anos e outra trabalha 3.º e 4.º anos, portanto, uma está mais preparada, especializou-se digamos assim, na transição pré-escolar e o 1.º ciclo. Os meninos fazem as suas aprendizagens básicas até ao 2.º ano e a outra colega quando é a parte do desenvolvimento do aprofundar dos conteúdos do 3.º e 4.º anos, também se especializou nesta área e, portanto, partilham as turmas desta forma. [...] também temos algumas situações no pré-escolar porque é muito diferente uma sala de 3anos de uma sala de 5anos e eu tenho educadores que só trabalham a sala de 3anos e educadores que só trabalham a sala de 5anos. Sentem-se melhor, estão à vontade, dominam sem o mínimo stress [...] têm o melhor de todos os educadores. [...] há aqui um trabalho quase de transição.”

Consideramos que todas estas práticas letivas traduzem uma entrega muito louvável à profissão que exercem pois, são um esforço acrescido no sentido de promover o desenvolvimento e a qualidade educativa de uma forma regulada, avaliada frequentemente e reestruturada sempre que necessário em reuniões de par pedagógico e ou de grupo.

Como refere Alarcão e Canha (2013, *apud* Alarcão, 2001^a e b, 2002),

“A escola é um projeto pensado e conduzido pelas pessoas que nela se movem e pela comunidade em que está incluída. Necessita, pois, do empenhamento ativo de todos no acompanhamento permanente e na reconstrução contínua dos planos de ação estrategicamente idealizados também por todos” (p.56).

Em conclusão, podemos afirmar que o que verificámos foi um excelente trabalho de colaboração, de partilha de saberes, de diálogo, de comprometimento e de colegialidade em que a supervisão é realizada numa vertente essencialmente pedagógica pois, e sobretudo neste projeto pedagógico de permuta verificamos igualmente por parte da Coordenadora, que esta trabalha com o par pedagógico numa relação de igualdade, de colaboração e apoio mútuos, mudando, inovando e reestruturando sempre que necessário as estratégias e os métodos mais adequados para as reais necessidades dos alunos serem satisfeitas. A flexibilidade educativa, o espírito criativo, a (re)-construção dos meios necessários e indispensáveis para que fossem ativados e respeitados os ritmos diferentes de aprendizagem que naturalmente cada aluno tem no seu percurso académico, constituíram o lema para alcançar com êxito os objetivos que este projeto pedagógico potencia.

A adesão a estes e outros projetos pedagógicos, é extremamente importante pois, para além das razões já apontadas em primeiro plano, eles propiciam uma dinâmica diferente à rotina diária que, com os anos de docência se adquire e, são uma janela de oportunidades para estreitar relações entre colegas e alunos, assim como, olhar a prática docente de uma forma inovadora, criativa e transformadora.

3. Constrangimentos à inovação e ao sucesso e da formação docente

A completar o 2.º objetivo, iremos inicialmente falar da formação que se encontra incluída na 3.ª categoria pois, consideramos pertinente incluí-la nesta categoria, atendendo à dimensão que irá ser desenvolvida neste âmbito e à sua relação com os constrangimentos à inovação e ao sucesso.

Neste sentido, a Figura 3.14. mostra como se encontra estruturada esta categoria e as subcategorias.

Nos dias de hoje, a formação passou a ser uma necessidade em todas as áreas laborais e, encontra-se legislada como sendo um dever da entidade empregadora de anualmente proporcionar formação aos seus colaboradores, no sentido de continuarem a evoluir e inovar na área em que intervêm, entre outras razões consideradas igualmente importantes.

Torna-se desta forma importante encarar a formação, como uma oportunidade para um melhor enquadramento profissional e uma possibilidade de acompanhar a evolução e evoluir de forma integral pois, a formação poderá despoletar mudanças significativas nas práticas educativas diárias, principalmente no que concerne à qualidade educativa.

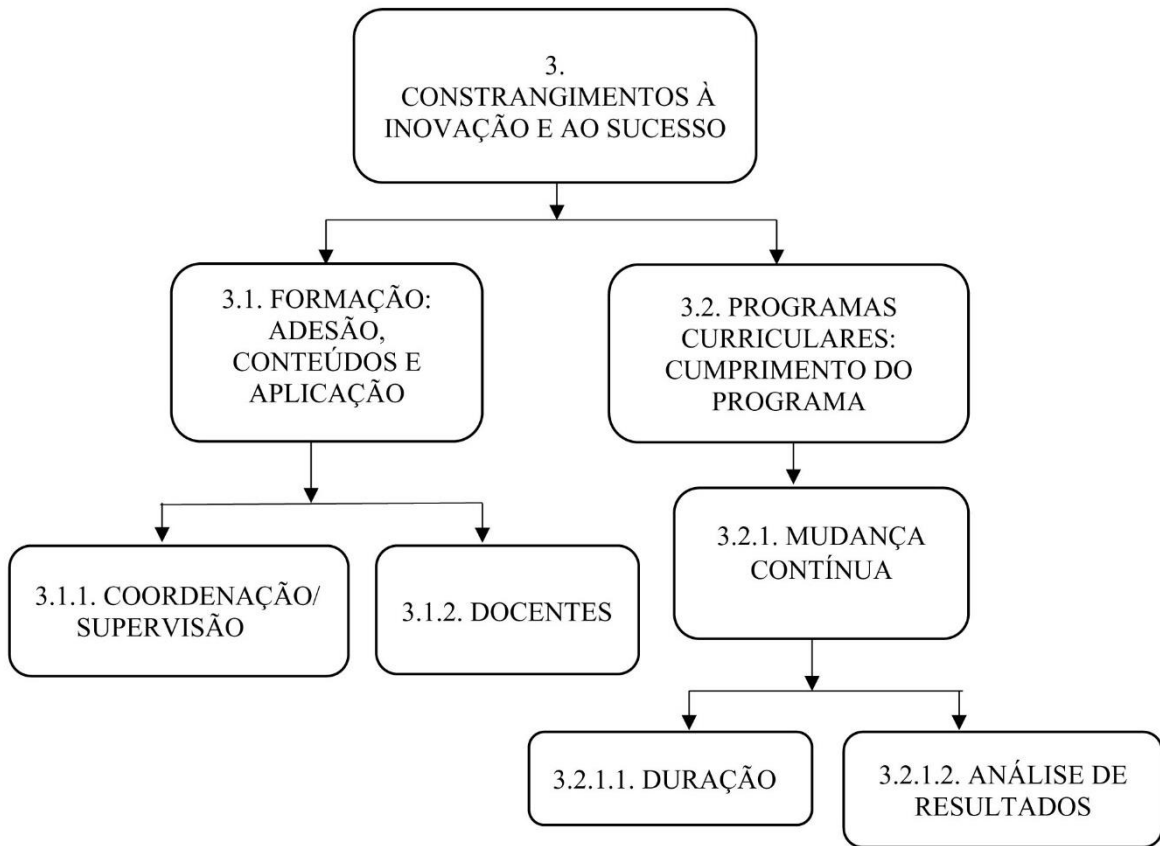


Figura 3.14. Constrangimentos à inovação e ao sucesso

Atendendo a estas reflexões, acreditamos que se torna importante esclarecer que o objetivo da formação não é o de “reciclar” como muitas vezes ouvimos dizer, mas, sobretudo o de proporcionar novas e diferentes aprendizagens na práxis e na pedagogia. Com os conhecimentos adquiridos em formação, pretende-se que os formandos os utilizem de acordo com as necessidades educativas dos seus alunos e com a flexibilidade e criatividade necessárias a um melhor desempenho e aquisição dos conteúdos.

Torna-se talvez pertinente recorrer à raiz etimológica da palavra e que, segundo o Dicionário Priberam *on-line*, a palavra Formação advém do “(latim *formatio, -onis*)”, e que significa “Acto ou efeito de formar ou de se formar [...] Conjunto de conhecimentos específicos que são ministrados ou adquiridos [...] Aula, sessão ou curso destinado a adquirir ou actualizar conhecimentos profissionais ou relacionados com uma actividade”.

Garcia (1999, p. 21-22, *apud*, Bandeira, 2006) faz a seguinte definição sobre o processo de formação:

“A formação apresenta-se-nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação” (p.4)

Ainda na opinião de Garcia (1999, *apud*, Bandeira, 2006) a autoformação e a interformação são processos de aprendizagem contínuos que devem estender-se ao longo da vida de um professor/educador e contribuem fortemente para aperfeiçoar o seu desenvolvimento quer ao nível pessoal como profissional.

3.1. Formação docente

Neste sentido, a” formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo.” Garcia (1997, *apud*, Bandeira, 2006, p.3).

E, é nesta confluência de reflexões que passamos a expor os dados recolhidos sobre esta temática e que nos conduzem a significativas reflexões, sobre a pertinência da formação na docência.

Assim, pretendíamos analisar se os entrevistados consideravam ser necessário e fundamental a formação contínua. Os dados recolhidos levaram-nos a concluir que todos os docentes consideram que a formação é necessária, mas, quando tomam conhecimento que irão receber formação, a maioria dos docentes ficam expectantes em relação à pertinência dos conteúdos e à sua aplicação, assim como, à data da realização das formações.

Portanto, é habitualmente discutido em departamento as ações de formação que fazem parte da “janela de formação”, como também, há possibilidade dos docentes proporem ações de formação, no âmbito das suas necessidades educativas e, neste sentido, os docentes já alertarem para a necessidade de formação no âmbito da:

- “terapia da fala, dislexia, disortografia, disgrafia [...] várias necessidades nesta área e [...] eu vou pedir para ir porque sempre há novas dificuldades e, até outras, que talvez não estávamos despertos”;

- “Há uns anos atrás, lembro-me de ter sugerido uma de expressão plástica, que recebemos na altura, e, de expressão dramática que este ano vai haver porque há uma parceria com a Câmara [...] eu sinto que necessitamos, eu gosto muito é uma área que gosto mesmo, mas, às vezes sinto que preciso de ideias novas para aplicar [...] e aprendemos com todos e também com os alunos [...] até estou a receber formação num projeto de matemática que foi criado por uma psicóloga que faz parte do núcleo da discalculia”;

- “Já recebi formação que foi muito importante para mim pois, houve grandes mudanças na educação atendendo ao facto de eu já ter feito o curso há muitos anos e, o sistema educativo era muito diferente do atual, por isso sim, foi necessário a formação para uma melhor atualização dos novos programas porque os antigos programas não têm nada a ver com o atual e, sem a formação, não teria sido fácil”;

- “sugeri [...] ultimamente não temos tido nem a plástica nem a musical porque é uma área que não somos especialistas e precisamos”;

Através destes elementos podemos verificar que os docentes necessitam de sentir que a formação é um instrumento que vai ao encontro das suas necessidades formativas e que com esta ferramenta poderão alcançar a tão cobiçada, falada e difícil de conseguir, qualidade educativa.

A qualidade educativa está intrinsecamente ligada ao sucesso e, este por sua vez, reflete um processo de evolução académica e profissional que revela um crescimento mútuo (professor/aluno) na relação que estabeleceram no decorrer da dinâmica das aulas. Pensamos que, quando os docentes conseguem ter o *feedback* da formação através da sua aplicação prática e dos resultados da mesma, aderem e propõem novos conteúdos formativos, como vimos pelos testemunhos apresentados, todavia, assistimos a alguma desmotivação porque foram também apontados alguns constrangimentos à adesão formativa, nomeadamente:

- A altura do ano em que esta é ministrada;
- O número de horas por sessão;
- A falta de condições físicas onde alguma formação teve lugar;

- A exigência da formação motivada pela constante mudança dos programas

Relativamente a esta questão a Coordenadora e o P.C.E. são da mesma opinião e referiram que,

“Presentemente gostam de ir para a formação pois, trazem coisas novas e falam da formação [...] mas, também dizem que é desgastante porque [...] além das horas de trabalho com os alunos, há a formação e depois o trabalho todo em casa para preparar para o outro dia. Num dia de formação, se formos a ver, trabalhamos muitas horas e, a formação é no final do dia, em que já estamos muito cansados [...] e muitas vezes numa 6.ª feira, ao fim de uma semana de trabalho”.

O balanço que a Coordenadora faz sobre as ações de formação é positivo pois, as formações

“tem estado direcionadas não apenas para a vertente científica, mas também, para a vertente prática e aplicável no dia a dia do nosso trabalho [...] tem sido muito bom porque nos tem desbravado muito o trabalho que nós íamos precisar, seja na parte da teoria como na parte científica. [...] estamos mais seguros quando chega o momento de como aplicar, como dar, como falar de certos conteúdos do currículo”

Vemos aqui, e na área da formação, a Coordenadora também como docente e a receber formação com as colegas. Constatamos que constitui uma mais-valia pois, ela sente as preocupações dos docentes, observa as carências e os resultados da formação ao mesmo nível das colegas pois, está sensível ao contexto atendendo à posição de igualdade. Por outro lado, dá-lhe a possibilidade de manter e estreitar as relações de profissionalidade e compreender mais facilmente os desejos e ambições dos colegas, quando está na função de Coordenadora.

Foi interessante verificar, por exemplo, que uma das docentes está a receber formação para aplicar em contexto de sala de aula um projeto no âmbito de uma tese de doutoramento que,

“uma senhora desenvolveu [...] o resultado que o projeto irá ter, só saberemos em setembro. Aqui na R. Grande é só a minha turma, depois, em Rabo de Peixe tem 2 turmas e em P. Delgada tem mais 2 turmas. É um projeto piloto, não é fácil de aplicar em contexto de sala de aula porque o trabalho é feito em grupos. É um pouco complicado de gerir numa turma grande, o ideal seria em pequeno grupo, de forma mais individualizada teria um feito maior, porém, nota-se que é um projeto que tem benefícios em termos de cálculo mental agora, teria melhores resultados se fosse em pequeno grupo. Os meus colegas aqui na escola conhecem o projeto em termos geria não conhecem o guião das atividades e ver como se aplica, não conhecem porque é a título experimental e, penso que a ideia será depois conforme os resultados de alargar à região por que é um projeto em pareceria com a DRE (Direção Regional Educação)”.

O apoio, a autonomia e a abertura que a Coordenadora confere no cumprimento da sua função é evidente e louvável pois, só construindo e criando ambientes saudáveis de trabalho as pessoas conseguem evoluir e aderir às novas ideias, iniciativas e experiências que possam contribuir para conferir mais e melhor qualidade educativa. Para tal a Coordenadora necessita igualmente de receber formação na área da função que desempenha como Coordenadora.

3.2. Formação na área da supervisão/coordenação

O Coordenador tem também um papel muito importante na área da formação contínua pois, ele próprio também sente que tem uma equipa que necessita de estimular e despoletar o sentido crítico e reflexivo na ação e sobre a ação e, este conhecimento adquirido numa base reflexiva da práxis é gerador de melhores competências para toda a equipa, todavia, para que tal possa acontecer o Coordenador necessita igualmente de ser reflexivo e avaliar o seu conhecimento para poder estar aberto à mudança, inovação e adesão a diferentes cenários e contextos de atuação. Neste sentido, o P.C.E. refere que,

“Nós, na nossa escola, quando começamos a constituir-nos como Escola Básica Integrada, ou seja, como 1.º, 2.º e na altura ainda 3.º ciclo, fizemos várias formações no âmbito daquilo que se esperava que fosse o trabalho do dia a dia do coordenador enquanto coordenador, não enquanto professor ou titular [...] nestes primeiros anos [...] houve necessidade de fazer uma formação bianual, digamos uma vez no início do ano letivo e outra vez no final, até para fazer um balanço e uma avaliação e ver o que tinha corrido menos bem [...] neste momento passa muito pela própria situação dos coordenadores de núcleo, se se mantêm e se não há alteração da prática da unidade orgânica não há tanta necessidade de fazer esta formação específica”.

Por seu lado, a Coordenadora relatou-nos de uma forma muito descontraída e, até entusiasta, como tinha sido nomeada Coordenadora do núcleo. Aconteceu simplesmente por nomeação das colegas e logo no primeiro ano de docência naquela escola. Foi ficando com esta função ao longo dos anos porque todas as colegas achavam que apresentava o perfil ideal para o cargo e a equipa trabalha de forma unida, colaborativa e com um ambiente de trabalho ótimo.

A Coordenadora refere que a experiência é importante, mas, naturalmente não é tudo e a formação é imprescindível em qualquer cargo e ou profissão que se exerça para que se possa acompanhar o trabalho pedagógico e, como refere Nóvoa (1992, p.36, *apud*, Monografias Brasileiras) “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência

que pode provocar a produção do saber e a formação”. Uma reflexão que se for de forma partilhada será muito mais profunda e de melhor qualidade porque, como temos vindo a referir com alguma frequência, o trabalho colaborativo é muito mais proativo e valorizado quando é executado de forma a que todos façam uma reflexão conjunta na ação e sobre a ação. O Coordenador desempenha também o papel de dinamizador desta formação e reflexão na práxis porque, como refere Nóvoa, (Idem, p.38):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência”. (NÓVOA, 1992, p. 38)

A multi-referencialidade da formação leva-nos a concluir que a adesão à formação, assim como, a ação do Coordenador nesta vertente, deve propiciar a flexibilidade e reflexão necessárias para que haja uma equipa que funciona e que se consegue ver o resultado deste trabalho colaborativo em que todos se envolvem num projeto comum, cujos resultados são assumidos de forma conjunta.

3.3. Programas curriculares: cumprimento dos programas

Uma das grandes preocupações manifestadas pelos entrevistados foi precisamente o cumprimento dos programas curriculares até ao final do ano letivo e, a sua frequente mudança. Na figura 3.15. que a seguir mostramos como se encontra estruturada, vamos explorar esta problemática enquadrando-a no seguinte objetivo (3º): analisar se docentes e supervisor/coordenador encontram em conjunto e de uma forma reflexiva, as estratégias adequadas e necessárias aos problemas mais prementes.

A intenção de enquadrar este objetivo nesta problemática, resulta da evidente preocupação manifestada por todos os entrevistados não apenas por terem de cumprir o programa, mas e sobretudo pela sua frequente mudança. Como sabemos e tivemos oportunidade de explorar este tema na Parte I deste trabalho, o currículo é a força motriz do processo de ensino-aprendizagem.

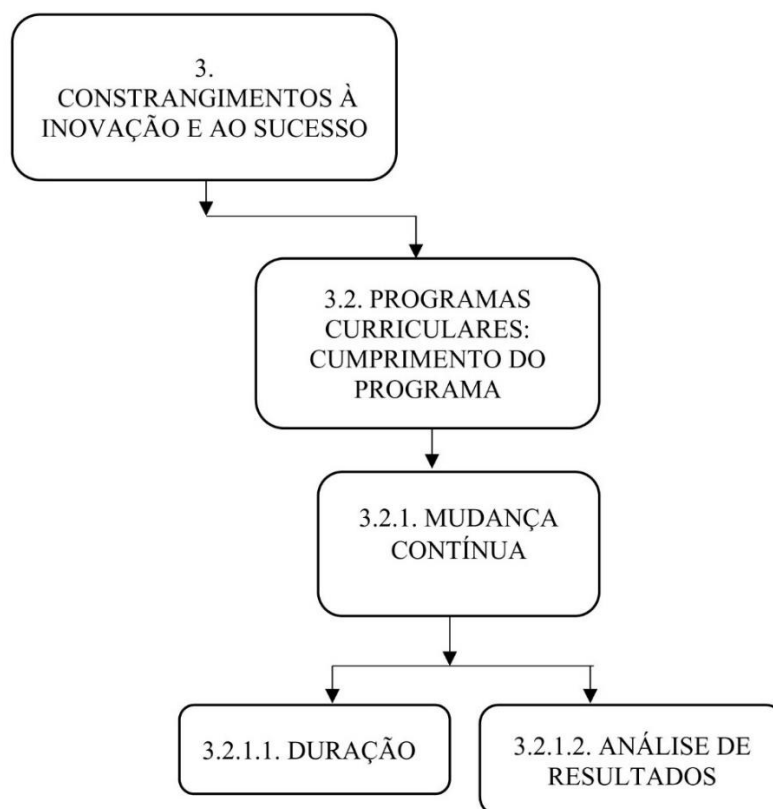


Figura 3.15. Os programas curriculares: a mudança contínua

Tal como acabamos de referir no parágrafo anterior, a preocupação a este nível é comum a todos os entrevistados e, como refere um docente “o programa tem de ser cumprido e estamos muito sobrecarregados. A coordenadora orienta, dá umas dicas e apoia, pois, ela também se vê com os mesmos problemas porque tem uma turma”.

Logo, não há possibilidade de retirar da carga letiva dias para formação porque o tempo letivo torna-se muito curto para cumprir com o programa curricular. Como verificamos, os docentes recebem vários tipos de formação e, aquando da mudança dos programas curriculares, a formação reveste-se de carácter obrigatório porque, como disse a Coordenadora, é importante receber formação para ser mais fácil operarem a mudança e aplicarem-na no terreno. Contudo, o diálogo, a entajuda, a análise reflexiva e o trabalho colaborativo encetado entre docentes são imprescindíveis para, em conjunto, encontrarem as estratégias mais adequadas e necessárias para a resolução das problemáticas que surgem no quotidiano e que também fazem parte do

processo de ensino-aprendizagem. A aplicação dos conteúdos é feita num determinado contexto de sala de aula em paralelo com outras problemáticas educacionais que também tem de ser geridas de forma estratégica e para as quais, por vezes, não são de solução fácil, atendendo ao número de alunos por turma, aos seus ritmos diferentes de aprendizagem, aos seus condicionalismos parentais e educacionais entre muitos outros fatores que surgem durante um dia de escola, uma semana, um mês, um período letivo. Todos estes e outros fatores revestem-se de uma importância vital para que os programas possam ser aplicados da forma mais adequada e com a qualidade educativa que se pretende alcançar.

3.4. A mudança frequente dos programas e a sua duração

Assim, consideramos importante saber se a frequente mudança dos programas curriculares afeta a prática pedagógica. Colocada esta questão ao P.C.E., este respondeu-nos afirmativamente e, a este propósito, referiu que,

“É evidente que nós estamos numa fase que já vai algo prolongada no tempo de mudanças curriculares. A contínua mudança não deixa que determinados processos se consolidem, que fiquem claros, quer para os docentes, quer para os alunos, quer para os pais. Precisamos perceber e ter presente que a aprendizagem é sequencial no ensino básico e inter-ciclos [...] quando se introduz uma mudança, existe algum tempo de apropriação e perceção por parte dos docentes, daquilo que se pretende e daquilo que efetivamente mudou porque, para além de mudar os currículos, necessariamente isto força a uma mudança de práticas e, não se mudam práticas de um dia para o outro, nem por despacho. Portanto este tempo, o tempo da escola, o tempo da educação não é o tempo do legislador há aqui uma *décalage*”.

A mesma questão foi formulada à Coordenadora que nos concedeu os seguintes dados de análise:

“As mudanças são boas e necessárias porque o mundo evolui e o que é hoje, pode não ser amanhã. Tem que se mudar, mas não com a rapidez com que se tem mudado [...] Acontece que o meu último 4.ºano, eu tive que aplicar 2 programas de matemática, em 4 anos, aos mesmos alunos. Eles estiveram o 1.º e 2.ºano com um programa e 3.º e 4.ºano com outro programa e, neste momento, eu estou a dar outro programa de matemática aos meus alunos do 1.º ano, com outras orientações [...] tu não consegues com estas mudanças tão aligeiradas e rápidas, ter a noção de que aquilo que tu estavas a fazer era o correto ou não era o correto. Se me perguntares se o que ensinei aos meus últimos alunos que estão agora no 5.ºano, era o correto, ia dar resultados, não sei não faço a mínima ideia porque naquela altura, resultou mas, eu não posso ver se aquilo vai dar os resultados por 1 ano, eu tenho é que ver se ao longo de um período e, ao longo da vida escolar daqueles alunos, aqueles resultados, vão ter realmente algum fruto ou terem de ser melhorados ou terem que continuar e, até podiam não dar nada, até podiam chegar aquele fim e não dar nada”.

São preocupações muito legítimas pois, denotam o sentido de responsabilidade profissional e revelam que estes docentes têm como objetivo formar com qualidade os alunos, não apenas circunscrevendo aos níveis letivos em que estão com eles mas, dando-lhes as bases fundamentais para um percurso académico com sucesso educativo e, ao mesmo tempo, passar a mensagem que a escola é um lugar aprazível onde todos os dias se aprende e se evolui na aquisição de novos conhecimentos que se encontram interligados e com um seguimento lógico e coordenado. O aluno também reflete sobre o que aprende e como aprende e, à medida que vai crescendo, relaciona o que aprendeu com o que aprende naquele momento. É um exercício normal e que denota crescimento pessoal. A sua avaliação é também muito importante e perspicaz e o professor sente quando o aluno se auto-questiona pois, a escola pode e deve representar uma janela aberta para o conhecimento e concomitantemente para o seu futuro e construção do seu projeto de vida.

Podemos talvez apontar com alguma confiança que, estas mudanças nos programas curriculares, podem constituir alguns constrangimentos à inovação e ao sucesso porque a avaliação inevitável que os docentes fazem deste processo indicia insegurança, insatisfação e algum descrédito no sucesso da sua aplicação na medida em que como referem, não basta mudar é necessário criar condições para a mudança e, só depois, implementar as mesmas e avaliá-las para conhecer os resultados da sua aplicação.

Embora já tenhamos abordado que o tempo de aplicação dos programas é curto e que a sua mudança é frequente, vamos explicitar a sua importância a médio e longo prazo através dos seguintes dados do P.C.E.:

“a escola quer e precisa neste momento de estabilidade, de perceber se aquilo que está neste momento emanado do Ministério da Educação ou da Direção Regional de Educação, vai surtir efeito ao longo de um período alargado de tempo e, refiro-me a 9 anos, portanto, desde o 1.º ao 9.º ano e, estamos a falar essencialmente do ensino básico, para depois podermos equacionar então, se sim, se tudo o que foi introduzido resultou, deu frutos, contribuiu para a aprendizagem e para melhores resultados dos alunos ou se é necessário fazer algum reajustamento.”

A Coordenadora também referiu sobre esta matéria que,

“só consegues ter a noção do que é implementado ao fim de 9 anos de escolaridade por isso, nós temos um ensino básico, O ensino é desde o 1.º, 2.º e 3.º ciclos e está todo interligado e tu só consegues ver se aquilo que foi implementado no 1.º, 2.º e 3.º ciclos foi o correto ao fim de 9 anos, se tu não tiveres este tempo, tu nunca sabes [...] se o sistema educativo enquadra o ensino básico em

9 anos, tudo leva a crer que só ao fim deste tempo é que vamos ver se as medidas que foram iniciadas num 1.º ano de escolaridade tiveram ou não os resultados que se pretendiam agora, com estas mudanças, nunca nada é apurado e não tens a noção.”

Os vários testemunhos refletem as dificuldades com as quais os docentes que estão no terreno se confrontam e a impotência que sentem para impedir estas mudanças frequentes nos programas, apesar de alertarem para a necessidade de refletir e avaliar as mesmas.

3.5. A análise/avaliação dos resultados

Todavia, e como é expectável, os docentes ao questionarem a viabilidade destas mudanças fazem uma avaliação da sua aplicação e do seu percurso. Neste sentido, apuramos os seguintes dados:

“É absolutamente necessário que após qualquer mudança que se introduza, se proceda a uma avaliação efetiva dos resultados que esta mudança trouxe, porque, se estamos a trabalhar em cima de mudanças constantes, nunca chegamos a perceber se aquilo que foi alterado foi positivo ou foi negativo [...] quando se começa a mexer em termos curriculares, haverá sempre consequências a médio e longo prazo porque tudo tem de ser lógico e temos que perceber que o que se aprende num ciclo, a seguir vai ser utilizado num ciclo seguinte e, poderão se abrir aqui algumas lacunas”

A reflexão na ação que falamos atrás materializa-se e contextualiza-se no testemunho que se segue:

“como é que eu vou ou posso fazer uma avaliação de que aquilo que eu apliquei nos primeiros dois anos era o correto ou, aquilo que eu apliquei nos últimos dois anos era o correto ou, se isso que eu estou a aplicar agora é o correto. Esperamos que faça um percurso e se for mudado daqui a dias, então que seja o correto. Não há reflexão. [...] e não consegues avaliar, porque consegues avaliar o momento, mas, amanhã, já não é aquilo e, como é que tu sabes que aquilo ia dar resultado, se aquelas medidas que estavam a ser implementadas foram modificadas/alteradas”.

Todas estas problemáticas são debatidas em reunião e, em conjunto, são encontradas as melhores estratégias para contornar e ou ultrapassar as situações que se apresentam mais problemáticas e que carecem de uma reflexão mais cuidada de todos. Para se ter a noção mais precisa da dimensão que estes constrangimentos no terreno causam, temos que, como referimos atrás, pensar que num primeiro plano é sempre o aluno o principal autor que irá sofrer com estas alterações que podem vir a refletir-se de forma gravosa no seu futuro e percurso escolar. Em

segundo plano encontram-se todos os docentes que têm de executar de forma contrariada estas mudanças na medida em que não conseguem ver se o resultado da sua aplicação foi benéfico para a qualidade educativa dos seus alunos. Perante este cenário, pensamos ser pertinente levantar a seguinte questão: mudar os programas sem conhecer os resultados da sua aplicação, porquê? Estamos naturalmente a falar do currículo e, nesta perspetiva, recordemos Gaspar e Roldão (2007, p.29) e a sua definição de currículo,

“é um plano devidamente estruturado em consonância com os projetos educativos. Neste plano devem estar corretamente expressos, os conteúdos da aprendizagem a serem ministrados pelos educadores e interiorizados pelos aprendentes, assim como, todo um conjunto de características que contemplam o plano curricular, ou seja, “o que se irá aprender, o porquê de aprender, o para quê de aprender, o como orientar a aprendizagem e com que meios possibilitar a aprendizagem”

Sabemos que o currículo uma vez posto em prática, assume uma dinâmica própria e uma abertura ao seu próprio desenvolvimento, logo, as mudanças são necessárias e eventualmente benéficas se se proceder a uma análise reflexiva sobre a sua aplicação, assim como, uma avaliação profunda da mesma para compreendermos se realmente estamos todos a operar a mudança de forma lógica, continuada e progressiva para uma melhor qualidade de ensino-aprendizagem pois, devemos ter presente que o currículo constitui a base do sistema educativo e situa-se no centro da aprendizagem.

4. A motivação profissional

A escola é o centro de formação e de desenvolvimento por excelência. O professor é um agente cultural que proporciona a mudança e a inovação e é igualmente o facilitador e orientador das aprendizagens. Nesta linha de pensamento, Carneiro (1994, p.9), advoga que a educação “é a principal causa do diferencial de riqueza entre nações e a mais poderosa alavanca de inconformismo perante a “fatalidade” da pobreza pessoal”, assim, e na sequência deste parecer, o mesmo autor refere que “A educação é o caminho que melhor emancipa o ser humano da mais abjeta manipulação seja por via dos símbolos, seja pelo apelo continuado aos instintos mais rudimentarmente negativos” (Ibidem p. 9).

Assim, e tendo em consideração a complexidade da práxis pedagógica é justo olharmos para o desempenho docente com respeito e darmos-lhe o devido valor que merece.

Portanto, a intrínseca responsabilidade e preocupação dos docentes, reflete-se nas estratégias e mecanismos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem que são adotados de forma reflexiva para formar pessoas autónomas, independentes e socialmente competentes. Só assim, poderão ser capazes de construir o seu projeto de vida e ter uma inclusão integral na sociedade. Todo este trabalho é feito na escola pelos docentes em conjunto com o seu coordenador e demais colaboradores para que se consiga alcançar a qualidade educativa que resulta em última análise, também na valorização docente e concomitantemente extensível a toda a comunidade educativa. E, é neste sentido que se torna essencial analisar a área da motivação profissional docente pois, como referimos anteriormente, o coordenador/supervisor desempenha um papel muito significativo neste campo de ação. Logo, a Figura 3.16., mostra como iremos explorar a subcategoria da motivação profissional docente e que se relaciona com o seguinte objetivo (4.º): verificar se o objetivo da supervisão é o de funcionar como um estímulo a um melhor desempenho e entrega profissional.



Figura 3.16. A motivação profissional docente

Como já referido, a motivação profissional tem um papel determinante na ação meta cognitiva e nas relações intrapessoais e interpessoais que se estabelecem entre docentes e, docentes e superiores hierárquicos, entre docentes e alunos e toda a comunidade educativa que interage diariamente entre si.

Assim, é crucial que o docente se sinta apoiado e veja no Coordenador uma pessoa que irá agilizar os mecanismos indispensáveis para facilitar o processo de ensino-aprendizagem pois, é sinónimo que existe um trabalho de equipa e de colaboração.

O respeito pelo trabalho diário e o incentivo à participação e à adesão a diferentes estratégias pedagógicas contribuem para a motivação e valorização docente e, este reconhecimento, parte principalmente do Coordenador.

O professor, sentindo-se como uma peça importante de um puzzle que se (re) constrói sempre que é necessário, passa inevitavelmente e sem se dar conta, este estado de espírito de entrega e de predisposição ao ato de ensinar. Esta atitude não passa despercebido aos olhos dos alunos e este entusiasmo, esta boa disposição proporciona um clima de bem-estar e de olhar para o ensino-

aprendizagem como uma mais-valia no presente e no futuro porque, muitas vezes, os professores são as suas maiores referências, os seus modelos nas mais diversas áreas.

A este propósito, Machado e Alves (2013) defende que,

“o professor exerce sempre um impacto decisivo na motivação dos alunos a partir do seu próprio comportamento motivado. Desta forma, é importante que os professores reflitam sobre os seus próprios níveis de motivação, e sobre as repercussões nestes níveis motivacionais no seu comportamento enquanto professor. Tendo em conta variados fatores, e assumido que este é um tema delicado e controverso atualmente. Não obstante isso, os processos de ensino-aprendizagem *continuam*, e por isso mesmo, será necessário que os professores se autorregulem, e que se questionem sobre o tipo de *modelos motivacionais* que são.” (p.78)

4.1. Reconhecimento do trabalho docente pelo Coordenador

Como já referimos, consideramos muito importante para a motivação profissional que o trabalho, neste caso, o trabalho docente, seja reconhecido pois, ajuda a vencer a monotonia e a ultrapassar os problemas por vezes de ordem pessoal, mas, principalmente problemas laborais que são inevitáveis. As emoções são mais fáceis de gerir e ou controlar quando sabemos que o nosso trabalho é reconhecido e valorizado.

Assim, propusemo-nos saber a opinião da Coordenadora sobre esta matéria. Para tal, perguntamos-lhe se tem por hábito realçar as estratégias e ou atividades bem-sucedidas de algum docente, como forma de valorizar o seu trabalho e ser uma referência? Foi-nos explicado pela Coordenadora que,

“todo o trabalho que um docente faça para além dos resultados que consiga é sempre feito um realce nas atas de Concelho de Núcleo e valorizado. Quando vemos que a pessoa se empenha, ela tem de ser valorizada [...] o trabalho deve ser avaliado na prática. Ver o que o professor faz e não propriamente pelo resultado, até porque, o professor pode não ter grandes alunos, mas se chegar ao final de ano e constatar que os seus níveis de conhecimento evoluíram, aí sim, esta professora fez um excelente trabalho.”

Este reconhecimento por parte do Coordenador é muito importante e como tal profícuo pois, faz renovar e manter a motivação por uma causa nobre, o trabalho docente.

É uma tarefa também desafiante para o Coordenador porque ele também é docente e, também sente necessidade de ver o seu trabalho reconhecido pelos colegas, atendendo ao facto de no caso em apreço, o Coordenador também lecionar.

Como sabemos, a educação é um campo complexo e, como tal, a UNESCO estipulou “Os quatro pilares da educação” (Delors, 1996), como sendo a base para a educação e que melhor se adequa aos mais variados contextos educacionais atuais. Assim, cada vez mais sentimos a necessidade e “o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entajuda pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece.” (p. 19).

A harmonia cultivada no contexto de trabalho diário favorece o equilíbrio emocional, o trabalho colaborativo e o respeito individual e coletivo.

4.2. Reconhecimento do trabalho docente pelos colegas de profissão

Neste sentido, consideramos pertinente colocarmos a seguinte questão aos entrevistados:

- Sente-se valorizada pelas colegas na sua entrega diária ao ensino?

Selecionamos algumas das respostas que não se repetiam e que iam ao encontro da problemática em questão:

- Sim, sem dúvida;

- Sim, temos um grupo muito bom que dá vontade de trabalhar;

- Sim, acho que todas nós temos consciência que o nosso trabalho não é fácil e que todas damos o nosso melhor. Conhecemos o trabalho umas das outras;

- Sim, percebe-se no “ar” [...] que existe empatia profissional sem ser necessário elogiarmo-nos [...] sem palavras, elas acabam por não serem necessárias;

- Sim, [...] todos consideram que todos são bons professores. São colegas excepcionais;

- Sim, são colegas muito trabalhadoras e ás vezes nem saem da sala para adiantar serviço.

Este clima afetivo-relacional favorável é fundamental para a união do grupo docente e para o trabalho que desenvolvem entre docentes e os docentes com as crianças/alunos.

Concluimos que para haver motivação, não basta estar a exercer a profissão que sempre se sonhou e ou idealizou, mas, torna-se imprescindível que haja reconhecimento a nível superior, assim como entre colegas. Quando há confiança e valorização recíproca, as palavras são desnecessárias porque é notória a qualidade do trabalho e o nível das relações interpessoais e intrapessoais que cultivam no seu espaço laboral.

Todavia, cada vez mais a escola se abre à comunidade, numa ótica de se conhecerem melhor e de “remarem” todos no mesmo sentido, ou seja, as forças vivas da localidade, os pais e ou encarregados de educação acompanharem na medida do possível, o percurso académico dos seus filhos e ou educandos e dos futuros homens que irão intervir de alguma forma na sociedade onde cresceram. Assim, e estando mais contextualizados com o trabalho docente, este público poderá colaborar de forma mais assertiva nas diversas problemáticas e atividades, assim como, compreender as necessidades e ou ambições, ou a ausência destas, quando ainda não conseguiram encontrar-se e definir o seu projeto de vida.

Seguidamente iremos explorar este público que também tem grande influência no quotidiano da comunidade escolar.

4.3. Os aspetos positivos e negativos no âmbito da motivação profissional

A figura que a seguir se apresenta, expõe a forma como iremos nortear estes dados, sendo que, primeiro iremos falar dos aspetos positivos nos vários públicos referenciados e a seguir exploraremos os aspetos negativos que são simultaneamente considerados desmotivantes para a docência.

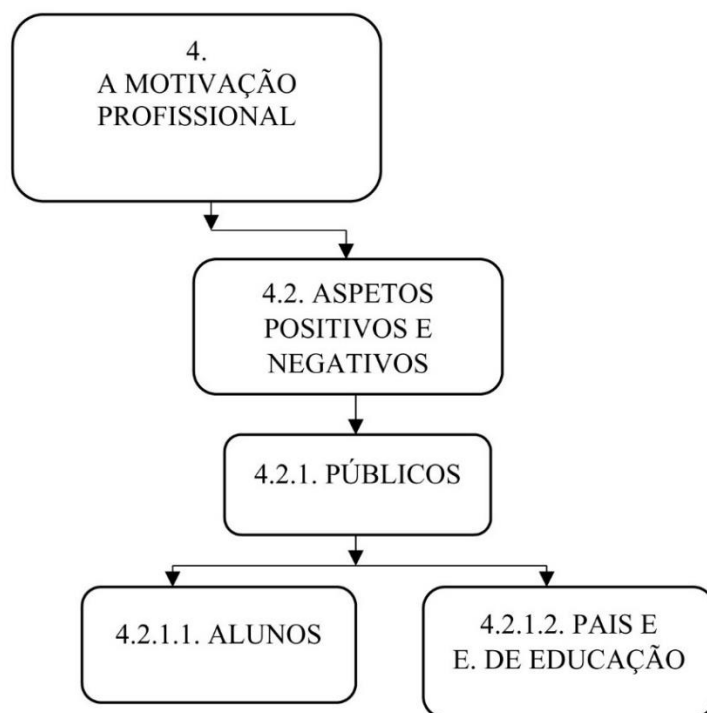


Figura 3.17. A motivação e os aspetos positivos e negativos

4.4. Os aspetos positivos

Tivemos a oportunidade de conhecer professores motivados e exercendo a profissão que escolheram, conforme o perfil que traçámos no início desta parte do trabalho.

Quando questionados sobre o que os motivava mais na docência, deram-nos as seguintes respostas:

- As crianças, todos os dias têm sempre novidades e coisas muito engraçadas, próprias da sua faixa etária;
- A relação com as crianças, a vida que se cria juntos no dia-a-dia;
- Eu adoro trabalhar com crianças, sem dúvida. A alegria deles e, mesmo quando eles estão tristes, com os problemas que eles trazem às vezes de casa e a gente dá aquele consolo;
- Eles a partir de uma certa altura são todos um bocadinho meus também e, o que mais me motiva é isto, a relação com gente pequenina [...] é o que me fascina [...] a relação diária do

dia-a-dia as empatias que se criam, os hábitos [...] esta relação de quase de mãe e filho [...] depois, cada um é diferente do outro e o que resulta com um pode não resultar com outro.

- Saber que vou ver naquelas crianças o fruto do meu trabalho na sala de aula. Nós é que lhes ensinamos e é muito motivador;

A esta pergunta, todos os entrevistados responderam-na com um sorriso enorme e um olhar luminoso, denotando a veracidade das suas palavras e a satisfação de responder à sua principal causa e luta diária, as crianças.

Também foram proferidas palavras de apreço em relação aos pais e encarregados de educação no sentido de valorizarem o trabalho diário do professor e, de alguns pais e encarregados de educação, estarem atentos e acompanharem a aprendizagem e os comportamentos dos seus educandos.

4.5. Os aspetos negativos

Naturalmente que à semelhança de todas as demais profissões, na docência também há a salientar alguns aspetos que são considerados negativos pelos docentes pois, de alguma forma não contribuem para a qualidade do desempenho profissional e ou, são entraves que despendem tempo em detrimento de outras atividades mais benéficas para o exercício docente. Logo, ao questionarmos os docentes sobre os aspetos que os desmotivam na sua profissão, obtivemos os seguintes dados:

- É a burocracia dos papéis. Quando temos as papeladas todas para preencher [...] vem uma série de coisas que às vezes acabamos por não concordar, mas temos que preencher;

- Exigem muitos papéis e acabamos por perder o essencial que é trabalhar com as crianças e fico triste;

- É a constante alteração de leis, de programas, de estatutos. É tudo inconstante, hoje fazemos uma coisa, amanhã já não é assim é de outra forma, a determinada altura já não é daquela forma é de outra e de outra, depois, volta a ser tudo diferente e, isto é muito desgastante, porque temos que estar a mudar o nosso trabalho constantemente;

- Já tive várias situações de poder seguir os meninos do 1.º ao 4.º ano em que os alunos foram avaliados de forma diferente. Uns culminaram com uma aferição, outros com exame, outros

apenas com a avaliação contínua e foram prejudicados com estas variações de logística e de programas que prejudicam os alunos, desmotiva os professores e não é bom para o ensino;

- As mudanças repentinas que acontecem nos programas e nos manuais. Presentemente estão a voltar atrás nas metodologias e também nos conteúdos de ensino e, fico a pensar, até que ponto os programas irão mudar porque no terreno, vemos estas mudanças de uma forma muito diferente e estamos para aqui como fantoches ao sabor do vento.

Estas são algumas das principais causas de desmotivação por parte dos docentes e que estão diretamente relacionadas com os alunos, porém, foram também referidas pelos entrevistados algumas reações dos pais e ou encarregados de educação que de certa forma podem pôr em causa o desempenho dos docentes, assim como, comprometer o percurso académico dos seus educandos, conforme os dados recolhidos junto dos entrevistados sobre esta matéria e que apresentamos de seguida:

- Fico triste porque estão a valorizar os pais e tirar o valor da nossa profissão em certas coisas e sinto-me triste. Nós é que estamos a trabalhar com eles nós é que sabemos [...] tiram-nos o poder de decidir quando, por exemplo, achamos que um aluno não deve passar, é para o bem dele, para o seu melhor. O ensino está muito diferente [...] também tenho experiência como mãe pois, vejo que há alunos que não estão preparados para ir para um 1.ºano e se o pai diz que tem de ir, eu fico de mãos amarradas e vejo que são tão pequeninos e fico aflita porque penso, será que ele vai conseguir?;

- São as incoerências dos pais, quando um aluno não consegue fazer nada. Pais intransigentes põem em causa o nosso trabalho e coisas que nunca foram questionadas.

Estas preocupações dos professores denotam o sentido de dever cumprido na qualidade da transmissão e aquisição dos conhecimentos de ensino-aprendizagem que os alunos necessitam de saber para serem autónomos e estarem devidamente preparados para integrar de forma ativa e consciente na sociedade.

Na opinião de Larrosa e Kohan (2002, *apud*, Alves & Azevedo, 2010):

“Educamos para transformar o que sabemos não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de esse acto de educação, essa experiência em gesto, nos permita

liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (p.133)

A educação por si só é um processo de transformação, porém, precisamos de nos munirmos das ferramentas necessárias para operar a mudança em nós e concomitantemente nos outros que dependem diretamente da nossa orientação e saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurámos com este trabalho de investigação compreender qual era o contributo da supervisão pedagógica e ou da coordenadora para o desempenho docente, sendo este, o título atribuído ao nosso presente estudo.

Para conhecermos qual seria este contributo da supervisão e ou da coordenação, efetuamos entrevistas semiestruturadas aos docentes, ao coordenador da escola e ao Presidente do Conselho Executivo do agrupamento de Escolas da área geográfica onde se localiza a escola alvo desta investigação.

Os dados recolhidos nas entrevistas foram norteados pelos objetivos científicos traçados no nosso estudo. É nossa intenção nesta sistematização do presente trabalho de investigação realçar a importância deste estudo para a classe docente, para todos os interessados na área da educação e formação e demais profissionais que atuam e interagem com e nesta área. Por outro lado, também iremos fazer referência às limitações encontradas no decorrer do nosso trabalho, assim como, a temáticas suscetíveis de constituírem objeto de futura investigação.

De acordo com os pressupostos anteriormente elencados e para uma melhor contextualização da amostra, começamos por apresentar o perfil dos entrevistados, caracterizando os perfis profissionais no contexto e no desenvolvimento profissional para que depois, pudéssemos avançar com o nosso primeiro objetivo (p.11): Compreender através da investigação se a prática supervisiva constitui um trabalho de colaboração, apoio e regulação.

Na exploração e tratamento dos dados recolhidos, constatamos que o facto do quadro docente ser pequeno e estável constitui uma mais-valia pois, todos sentem necessidade de funcionar como uma família que se entrega à docência por paixão e amor à profissão como foi referido e realçado através de alguns enxertos das entrevistas. Este sentimento é comum a todos os profissionais e cria condições geradoras de uma práxis pedagógica de colaboração e apoio, ao mesmo tempo que a flexibilidade na ação e sobre a ação, conduz à aut supervisão como o expoente máximo de regulação da meta cognição.

Ainda no âmbito da primeira questão de investigação, verificámos que esta cumplicidade educativa reflete a dinâmica pedagógica de um trabalho sensível ao contexto e aos objetivos

curriculares com o fim último de melhorar e alcançar a qualidade educativa através de uma perspectiva ecodesenvolvimentalista.

Com o segundo objetivo (p.33) - Analisar se os supervisores propiciam um clima de abertura e confiança para que os docentes se sintam à vontade para dialogarem e questionarem sobre os problemas educativos, pretendíamos conhecer se havia algum constrangimento em exporem os seus problemas de carácter pedagógico e didático, entre outros que surgem no dia a dia e, se sentiam, que o coordenador apoiava e colaborava na solução dos mesmos. Propusemo-nos também verificar se a aplicação dos conteúdos programáticos era um trabalho conjunto e de permuta e, igualmente analisar, se o coordenador e os docentes consideravam importante a formação contínua.

Através dos dados recolhidos, apuramos que existia um trabalho de equipa onde imperava o bom senso nas atitudes e comportamentos e que as pessoas tinham assumido realizar um trabalho sério, de qualidade e de comprometimento com a profissão que abraçaram. A dialogicidade e a colegialidade eram uma constante nos vários momentos de interação educativa. A supervisão pedagógica é realizada numa vertente essencialmente colaborativa pois, o objetivo comum a todos os docentes é o de trabalharem de forma unida e de se entreatudarem o que reflete um clima de comunicação franco e aberta.

Foi com este espírito que aderiram ao projeto pedagógico de permuta onde o trabalho é realizado na base da confiança mútua, no apoio, na (re) criação, inovação e transformação, assim como, na mudança principalmente, se esta for imprescindível para atender às necessidades dos alunos. Visando sempre o superior interesse do aluno, a função da coordenadora assume um papel de máxima importância para agilizar os mecanismos necessários para que a intervenção meta cognitiva e a práxis pedagógica seja realizada com o máximo rigor e eficácia.

Relativamente à formação, verificámos que os docentes consideram muito importante receberem formação, porém, na sua opinião, nos últimos anos, existe muita formação relacionadas com as alterações curriculares que têm vindo a serem introduzidas no sistema educativo sem, contudo, terem analisado e investigado com a devida profundidade os resultados das mesmas. Mudar sem se conhecerem os resultados da sua aplicação, não conduz a nenhum propósito e, poderá até, ser prejudicial para o percurso académico dos alunos, referem os docentes, com algum desagrado.

O cumprimento dos programas curriculares é uma preocupação comum a todos os docentes e, a formação neste âmbito reveste-se de carácter obrigatório pois, torna-se mais fácil a sua aplicação prática com os alunos depois de terem recebido formação na área em que irão intervir.

No terceiro objetivo (p.39), analisar se docentes e supervisor/coordenador encontram em conjunto e de uma forma reflexiva, as estratégias adequadas e necessárias aos problemas mais prementes, verificamos que existe um trabalho colaborativo e de interajuda para encontrar as estratégias mais adequadas ao contexto educativo, assim como, é feita uma análise reflexiva sobre cada caso para, em conjunto e de uma forma dialógica, irem ao encontro das necessidades cognitivas ou de outra natureza que impeça o aluno de fazer um processo educativo com qualidade e aproveitamento. Em alguns casos, é feito um pedido de ajuda a outros profissionais que colaboram com o sistema educativo para diagnosticarem certas problemáticas que estão relacionadas com outras áreas do conhecimento profissional, nomeadamente na área clínica, social e da psicologia. A intervenção docente torna-se mais profícua depois de haver um diagnóstico de necessidades, limitações e competências de certos alunos. As estratégias mais adequadas para ir ao encontro das necessidades educativas do aluno são elaboradas de forma conjunta e reflexiva e sempre que necessário são reestruturadas no sentido de oferecer ferramentas ativas para conquistar o interesse dos educandos.

Todavia, constatamos que as maiores preocupações e ou problemas dos professores estavam relacionadas com a necessidade de atingir as metas curriculares, tendo de cumprir o programa até final do ano letivo e, por outro lado, o facto de os programas curriculares mudarem com frequência sem se aferirem os resultados da sua aplicação. Notou-se em todos os entrevistados uma grande preocupação sobre esta problemática pois, o sentido de responsabilidade profissional na formação dos futuros homens de amanhã falava mais alto.

Neste sentido, foi também posto em destaque a importância da diferenciação curricular e os objetivos que pretendia alcançar, atendendo a uma população escolar atual diversificada. Assim, apurámos que a práxis educativa deve estar em sintonia com a transformação da sociedade, propiciando a cada aluno uma aprendizagem integral e significativa, atendendo à possibilidade de haver flexibilidade educativa e, da diferenciação educativa, assentar numa base de aprender a aprender como o caminho mais correto para um futuro com sucesso.

Concluimos que a preocupação dos docentes é ultrapassar os problemas de aprendizagem de forma consensual e que as estratégias adotadas são fruto de uma reflexão individual sobre cada caso pois, somos todos diferentes na nossa forma de pensar, agir e de ver o mundo, assim como, cada um tem o seu tempo de aprendizagem e as suas preferências e/ou inclinações/aptidões curriculares. Logo, torna-se importante olhar o currículo como um plano aberto à mudança e à inovação para melhor contextualizar-se com os novos e atuais públicos escolares que, são muito mais exigentes, interventivos e conhecedores da realidade atual.

No quarto objetivo (p.48), propusemo-nos verificar se o objetivo da supervisão é o de funcionar como um estímulo a um melhor desempenho e entrega profissional.

Exploramos neste objetivo o campo da motivação profissional e a sua relação direta com a meta cognição, na práxis e nas relações intrapessoais e interpessoais.

Apuramos que o coordenador tem igualmente um papel muito importante nesta área, na medida em que não lhe basta apoiar, colaborar, mas, torna-se também importante reconhecer o trabalho efetuado pelos docentes e, como disse a coordenadora, valorizar sempre que alguém se esforçou por atingir determinados objetivos e ou aplicou estratégias que possibilitaram ultrapassar algumas barreiras complexas de transpor.

Todo o trabalho que reflete dedicação e entrega deve ser um exemplo a seguir e ficar registado em ata de conselho de núcleo, disse-nos a coordenadora. Este reconhecimento é vital para vencer a monotonia e ultrapassar problemas de natureza diversa, assim como, a auto estima estando num nível alto, torna-se mais fácil de gerir e controlar as emoções pois, estando seguro do que faz e consegue fazer e conquistar, mais facilmente adere à mudança e à inovação.

Quando sabemos que o nosso trabalho é reconhecido pelos superiores e pelos colegas de trabalho faz-nos sentir mais confiantes, com mais vontade de fazer mais e melhor e, simultaneamente, sentirmos que fazemos parte integrante de um puzzle gigante em que somos uma peça imprescindível para a construção do mesmo.

A harmonia cultivada no contexto de trabalho diário favorece o equilíbrio emocional, e concomitantemente o trabalho colaborativo e o respeito individual e coletivo.

No seguimento desta temática, consideramos pertinente fazer um levantamento dos aspetos positivos e negativos da prática docente.

Assim, os aspetos positivos indicados por todos os docentes, foram o trabalho diário com os seus alunos, que chamam de forma muito carinhosa por “as crianças” e poderem ver o fruto do seu trabalho quando eles já conseguem apresentar o perfil de saída da escolaridade obrigatória. Relativamente aos aspetos negativos da profissão e que desmotivam a classe docente, foram destacadas as políticas educativas que são alteradas com demasiada frequência atendendo à natureza do trabalho que carece de tempo para fazer uma correta avaliação das mudanças nos programas curriculares.

Não menos importante é a formação ao longo da vida que, deve ser entendida por todos os educadores como uma prioridade, e não como um momento de quase perda de tempo, considerando o seu potencial para aquisição de melhores e diferentes competências e saberes, de propiciar novas ferramentas pedagógicas, entre outras.

Contudo, se os conteúdos formativos não forem ao encontro das necessidades dos docentes como foi referido por alguns docentes relativamente a algumas formações ministradas, deixa de haver incentivo para a frequência e adesão das mesmas pois, como não traz mais conhecimento teórico e ou prático não despoleta o interesse e a necessidade.

De salientar que a formação ao longo da vida propicia igualmente a reflexão sobre os conhecimentos que os educadores têm dos seus próprios conhecimentos e competências e, esta ação reflexiva e autorreguladora, propicia gerir os seus próprios conhecimentos, sentir e apelar para áreas do conhecimento que necessita para se sentir mais completo e poder acompanhar e atuar nos processos de transformação e inovação.

Pensamos que nesta fase de sistematização podemos, com base na análise dos dados recolhidos, responder à pergunta de partida que deu origem à presente investigação.

Então, consideramos que a supervisão pedagógica contribui para o desempenho docente através de:

- Cultivar um ambiente de trabalho aberto, de confiança, de cumplicidade educativa, sensível ao contexto, reflexivo e flexível na aplicação do currículo;
- Docentes e P.C.E. consideram que a função do coordenador contribui para um melhor desempenho da prática docente pois, esta realiza um trabalho de orientação, apoio, aconselhamento, compreensão, confiança, colaboração e de justiça;

- As diferentes estratégias são definidas em grupo através de uma análise conjunta e reflexiva sobre a metacognição e a práxis;
- O coordenador exercendo também a função de docente e estando inserido no projeto de permuta, constitui uma mais-valia pois, permite sentir mais de perto os problemas dos colegas e realizar um trabalho de pares;
- Sensibilização para a formação docente como um processo de aprendizagem ao longo da vida, uma forma de agilizar a aplicação dos conteúdos programáticos e de aplicar ferramentas pedagógicas mais diversificadas e ativas;
- A autonomia e a autosupervisão conferidas pela coordenadora contribui para uma maior adesão à mudança, à iniciativa e à inovação;
- Reconhecimento por parte do coordenador do bom trabalho efetuado pelos docentes, assim como, a valorização entre colegas docentes também é reconhecida.

Contudo, apurámos que nem todos os docentes têm o mesmo nível de colaboração e que alguns (muito poucos) tendem a realizar um trabalho mais individual e solitário denotando alguma autoconfiança e ou temperamento mais isolado.

Nestas considerações finais e, como tínhamos referido inicialmente, iremos referir alguns constrangimentos à investigação e que se prenderam essencialmente com a falta de acesso a documentação e também à impossibilidade de realização de algumas entrevistas aos órgãos regionais da educação por falta de oportunidade e ou disponibilidade.

Relativamente ao contributo deste estudo para eventuais investigações e, não querendo sermos pretensiosos, mas, tendo em consideração a grande preocupação manifestada por todos os docentes, talvez fosse muito interessante investigar os impactos positivos e negativos que nos últimos 3 anos ocorreram com as mudanças dos programas curriculares.

Por outro lado, e, atendendo ao excelente trabalho colaborativo que esta escola realiza, talvez fosse interessante como aspeto inovador, apostarem em projetos interdisciplinares com maior envolvimento das diferentes disciplinas.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013), *Supervisão e Colaboração – uma relação para o desenvolvimento*, Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Marques, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Coimbra, Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e de aprendizagem*. Coimbra: Livraria Amorim.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem (2ª Ed.)*, Coimbra: Almedina.
- Alves, A., I., D., M., (julho, 2008). A supervisão pedagógica: da interacção à construção de identidades profissionais - estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta.
- Alves, M.A. & Alves C. R. da R. (2012). O Supervisor Educacional como Articulador da Ética no Contexto Escolar. *Contrapontos - Revista Eletrônica*, Vol. 12 - n. 2 - p. 196-206 / mai-ago
- Alves, M., G. & Azevedo, N., R. (2010). *Investigar em Educação Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-referenciado*. Várzea da Rainha Impressores. S. A. ISBN:978-989-691-015-0 Depósito Legal:317007/10
- Amado, J., da Silva (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista/Referência*, n.º 5
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bandeira, H., M., M. (2006) *Formação de professores e prática reflexiva*
Disponível em:
http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF
- Bell, Judith (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Carmo, Hermano & Ferreira, M.M. (2008), *Metodologia da Investigação*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Campello, B.S., Cendón, B.V. & Kremer, J. M. (2000). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: UFMG. ISBN:85-7041-209-6
- Carneiro, R. (1994). *A evolução da Economia e do Emprego. Novos desafios para os Sistemas Educativos no dealbar do Século XXI*.

Disponível em: <https://pt.slideshare.net/nfraga/a-evoluo-da-economia-e-do-emprego-novos-desafios-para-os-sistemas-educativos-no-dealbar-do-sculo-xxi>

Costa, H. (2009). *O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada*. Universidade Aberta.

Disponível em:

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1454/1/O%20supervisor%20e%20o%20desenvolvimento%20de%20uma%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica%20p.pdf>

Coutinho, C. (2005) *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Séc.XXI. Porto: Edições ASA.

Del Prette, A. & Del Prette, Z. A.P. (2007). *Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes

Formosinho, J. (2009). À conversa com Júlia Formosinho. *Cadernos de Educação de Infância* nº86 Abr/09. Disponível em:

<http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/conversacom.pdf>

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 17.^a ed. (23.^a Reimpressão). Disponível em:

<http://files.portalconscienciapolitica.com.br/200000081ed3e5ee3d0/Pedagogia%20do%20Oprimido.pdf>

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura). Disponível em:

<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>

Gaspar, M. I. & Roldão, M. do C. (2007) *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta

Gaspar, M.I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação educacional*, vol.12, pp.29-57.

Gonçalves, J. A. (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 23-36. Disponível em:

http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*. Elsevier Science LTD. Vol.14. Nº8, pp 835-854. Great Britain.

Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographics of Teaching. *Teachers College Record*. Volume 103, Number 6, pp. 1056-1080. Columbia University.

Holanda, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, 3 (XXIV): 363-372

Disponível em:

<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>

Inglesias, M.L., Zabalza, M.A., CID, A. & Raposo, M. (2003) *VII Symposium Internacional Sobre El Practicum*. Poio, Pontevedra, 3 – 5 de Julio.

Machado, J., & Alves, J. M. (2013). *Melhorar a escola. Sucesso escolar, Disciplina Motivação, Direção de escola e Políticas Educativas*. Universidade Católica do Porto

Machado, J. & Alves, M.J. (2014), *Coordenação, Supervisão e Liderança- Escolas, Projetos e Aprendizagens*. Universidade Católica Editora. Porto.

Marcelo C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo / revista de ciências da educação · n.º 8 · jan/abr 09

Martins, E. & Szymanski, H. (2004). *A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. Estudos e Pesquisas em Psicologia*.v. 2004 n.1 Rio de janeiro jun. 2004. Versão On-line ISSN 1808-4281

Moraes, V. R. Alves de (2010). *Estágio e Supervisão ecológica: crenças e saberes na aprendizagem da docência*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.

Neto, F. (2000). *Psicologia Social* (vol.II). Lisboa: Universidade Aberta.

Neto, M., Candeias, I. & Costa, A. P. (2015) *Supervisão, o Compromisso com a Reflexão e o Processo Estratégico de Desenvolvimento*. Revista Lusófona de Educação, 29, 183-197

Neves, I. (2007). A Formação Prática e a Supervisão da Formação. *Saber (e) Educar* 12. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Disponível em:

http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/716/2/SeE12A_FormacaoIvoneNeves.pdf

Noronha, D., P. & Ferreira, Sueli M. S. P. (2016). Revisões de literatura. In: Campello.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33

Disponível em:

<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>

Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora

Pedras, S. & Seabra, F. Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 293-312, jul./dez (2016).

Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/4379/3438>

Paszkievicz C. S. (2007). *Gestão flexível do currículo: a real dimensão da diferenciação curricular*. Universidade Nova-Portugal.

Disponível em:

http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista01/gestao_fexivel.pdf

Pereira, D. A., Rocha, S. de F. M. & Chaves, P.M. (2016). O Conceito de *Práxis* e a Formação Docente como Ciência da Educação. Revista de Ciências Humanas - Educação | FW | v. 17 | n. 29, p. 31-45, Dez.

Pita Fernandez, S. & Pértegas Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa.

Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario Universitario de A Coruña (España) CAD ATEN PRIMARIA, 9: 76-78.

Disponível em:

https://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali2.pdf

Pollard, Andrew, Anderson, J., Swaffield, S., Swann, M., Warin, J. & Warwick, P. (2011). *Reflexive Teaching*. London: Continuum International Publishing Group.

Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM.

Disponível em:

www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/DOCS-PT%5C98-Profmat.doc

Quivy, R. & Compenhoudt, L.V. (1995). Manual de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa, Edições Gradiva.

Ramos, C. C. (2007). Sobre o Conceito de Sistema. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, C. M. F. (2010). Pedagogia para a Autonomia e Supervisão: a observação de aulas como estratégia de (re)definição dos papéis pedagógicos na educação em línguas. Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13942>

Reis, P. (2011). Observação de aulas e Desempenho Docente. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M.C. (1999). Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas. ME-DEB

Disponível em:

http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/anizacaoPraticasPedagogicasMateriaisApoio125749543/fmartins/Livro_DEB.pdf

Saint- Exupéry, A. (1987). O Príncipezinho. Rio de Janeiro. Editorial Nórdica. Lda.

Santos, E. (2007). Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: Estudo de Caso. Universidade Aberta.

Santos, M.A. & Brandão, M. I. S. (2008) A Supervisão Pedagógica numa Articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças – A função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo.

Disponível em:

<http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/946>

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/946/2/Cad_7SupervisaoPedagogica.pdf

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

Trindade, V. M. (2007). Práticas de Formação - Métodos e técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão). Lisboa: Universidade Aberta (pp.79-128).

Vala, J. (1986). Análise de Conteúdo. Capítulo IV. (pp.101-128)

Disponível em:

https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgkhnld/Material%20Prof%20Ilidia/A%20An%20C3%A1lise%20de%20Conte%20C3%BAdo%20-%20Jorge%20vala.pdf

Valadas, S., T. & Gonçalves, F., R. (2010). Aspetos metodológicos do inquérito por entrevista.

Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674

Disponível em:

https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3031/1/Valadas&Gon%C3%A7alves_2013.pdf

Vendramini, R., C. (2015). Qual o futuro das escolas no campo? Educação em Revista, Belo Horizonte, v.3,|n.03, p. 49-69, Julho-Setembro Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00049.pdf>

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S (2010). No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia. Mangualde: Edições Pedagogo. Lda.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. Educação & Sociedade, vol. 30, núm. 106, enero-abril, pp. 197-217. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil

Disponível em:

<http://www.redalyc.org/pdf/873/87313703010.pdf>

Vieira, F. & Moreira, M.A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Ministério da Educação- Concelho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) Revisão Editorial. Lisboa

Catarina, F., M. (2013). Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos.

Disponível em: <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>

Zeichner, K. (1992). Formacion Reflexiva del Profesorado desde una Perspectiva Critica. In García, A. & García, V. (orgs.) (1992). Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional – Conocimiento y Teorias Implícitas. Sevilla: Secretariado de Publicaciones.

O Papel do Coordenador Pedagógico Enquanto Agente Articulador da Formação Continuada.

Educação

Disponível em:

<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-papel-coordenador-pedagogico.htm>

ProSucesso.

Disponível em:

Pro-sucesso: <http://prosucesso.azores.gov.pt/>

<http://prosucesso.azores.gov.pt/projetos/24>

Dicionários online:

Dicionário Houaiss

<https://www.dicio.com.br/houaiss/>

Dicionário Priberam

<https://www.priberam.pt/dlpo/forma%C3%A7%C3%A3o>

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013,
<https://www.priberam.pt/dlpo/forma%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 14-02-2018].

Imagens retiradas online:

http://www.notapositiva.com/old/pt/trbestbs/psicologia/imagens/12_relacoes_interpersonais_02_d.jpg

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Despacho Normativo n.º 6478/2017, 26 de julho.

Disponível em:

<https://dre.pt/application/conteudo/107752620>

Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro in

<http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/RJFCP%20DL22.2014.pdf>

Decreto-Lei n.º 95/1997, Série I-A de 23 abril 1997in

<https://dre.pt/application/file/a/476864>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto de 2001 in

<http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidec.min->

[edu.pt%2Feducacao infancia%2Fdata%2Feducacao infancia%2FLegislacao%2Fdl241_01.pdf&ei=sb9aVPCwFaLP7QaluoDACw&usg=AFQjCNG5tsTDW-](http://www.dgidec.min-edu.pt%2Feducacao infancia%2Fdata%2Feducacao infancia%2FLegislacao%2Fdl241_01.pdf&ei=sb9aVPCwFaLP7QaluoDACw&usg=AFQjCNG5tsTDW-)

[4dbp00IEhc7dedd2bPMA&bvm=bv.78677474,d.ZWU](http://www.dgidec.min-edu.pt%2Feducacao infancia%2Fdata%2Feducacao infancia%2FLegislacao%2Fdl241_01.pdf&ei=sb9aVPCwFaLP7QaluoDACw&usg=AFQjCNG5tsTDW-4dbp00IEhc7dedd2bPMA&bvm=bv.78677474,d.ZWU)

http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Dec_Lei_115-A_98.pdf

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dn_13a_2012_5_junho.pdf

ANEXOS

**ANEXO I - Guião da entrevista semiestruturada ao Presidente do Conselho
Executivo (P.C.E.)**

Guião da entrevista semiestruturada ao Presidente do Conselho Executivo (P.C.E.)

Atendendo aos contactos prévios efetuados foi feito um breve esclarecimento sobre o conteúdo e procedimentos da entrevista. Consentimento para a gravação em áudio.	
Objetivos	Operacionalização
-Conhecer o grau de importância que o entrevistado atribui ao cargo.	- Considera o cargo de Coordenadora importante e imprescindível para um melhor desempenho da prática pedagógica do corpo docente? Porquê?
-Saber se concorda com a frequente mudança de currículo. Perceber qual o impacto da mudança nos docentes e nos alunos	-No seu entender a frequente mudança de programas curriculares afeta a qualidade da prática pedagógica? Porquê?
- Conhecer a sua posição relativamente à formação em geral; - Saber a regularidade com a qual as Coordenadoras recebem formação	- Com que frequência as Coordenadoras recebem formação no âmbito do cargo que exercem? - Concorda que a formação seja ministrada ao fim de um dia de trabalho?
-Analisar a importância de implementar os PPP na relação de trabalho que se cria com o par pedagógico e com os alunos	- Qual a sua opinião sobre os PPP (Projetos Pedagógicos de Permuta)? - Existem outras escolas deste agrupamento a aderir a este projeto? - Qual a adesão dos professores ao referido projeto e que feedback tem dos professores? -Qual o balanço dos resultados deste tipo de projeto ao nível dos alunos e do ambiente da escola?
-Conhecer o espírito de inovação	- Existe alguma mudança que gostasse de efetuar ao nível do desempenho do cargo de coordenador?
Referência a algum quesito que desejasse acrescentar. Agradecer a disponibilidade para a realização da entrevista	

ANEXO II - Guião da entrevista semiestruturada à Coordenadora

Guião da entrevista semiestruturada à Coordenadora

Atendendo aos contactos prévios efetuados foi feito um breve esclarecimento sobre o conteúdo e procedimentos da entrevista. Consentimento para a gravação em áudio.	
Objetivos	Operacionalização
<p>-Conhecer o percurso profissional ao nível da coordenação;</p> <p>-Perceber a importância atribuída à função;</p> <p>-Verificar o grau de adesão à mudança e à inovação.</p>	<p>-Como define a sua função como coordenadora?</p> <p>- Já exerceu a função de Coordenadora em outra escola? Se sim, a situação era diferente? Porquê?</p> <p>- Como coordenadora encara a sua função como um agente articulador de formação continuada, ou seja, despoleta nos docentes o sentido reflexivo e a tomada de consciência para um trabalho que prima pela qualidade da aprendizagem e simultaneamente para a valorização pessoal de cada docente?</p> <p>-Há alguma mudança/alteração que gostasse de efetuar para tornar o seu desempenho como coordenadora mais eficaz ou mais facilitador da prática pedagógica?</p>
<p>-Conhecer o tipo de relação que existe;</p> <p>Verificar se há lugar para o reconhecimento e para a motivação;</p>	<p>-Como qualifica o ambiente de trabalho entre docentes e entre a coordenadora e os outros docentes?</p> <p>- Sempre que considera oportuno (em reunião), realça as estratégias e ou atividades bem-sucedidas de algum docente como forma de valorizar o seu trabalho e de ser uma referência para situações semelhantes?</p>
<p>-Conhecer a sua posição relativamente a esta problemática e se ia ao encontro da opinião das colegas.</p>	<p>-Como encara a frequente mudança de programas? - Quais as consequências desta mudança no desempenho da prática pedagógica?</p>
<p>-Saber a importância atribuída à formação contínua.</p>	<p>- O que pensa das ações de formação contínua?</p> <p>- Qual a reação dos docentes quando têm conhecimento que precisam de ir para formação?</p>
<p>-Averiguar se os problemas educacionais são solucionados com base no apoio e colaboração do Coordenador;</p> <p>- Analisar como são geridas as emoções.</p>	<p>- Como são resolvidos os problemas educacionais com alguma ou muita gravidade?</p> <p>-Como atua em situações de conflito entre docentes?</p>
<p>-Saber se faziam parte da realização dos projetos curriculares e pedagógicos e qual a importância atribuída.</p>	<p>- Como é debatido o projeto curricular do agrupamento e os projetos pedagógicos a implementar nas turmas?</p>

<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer o surgimento dos PPP; - Saber o seu funcionamento; -Analisar se a sua aplicação contribuía para um trabalho colaborativo de pares; - Verificar o grau de dificuldade na implementação; - Conhecer os resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - Como surgiu o projeto pedagógico de permuta? Em que é que consiste? - Quais as vantagens e desvantagens, se é que estas últimas existem, de um projeto desta natureza? -Quais os requisitos necessários (humanos e técnicos) para um projeto desta natureza avançar?
<p>Referência a algum quesito que desejasse acrescentar.</p> <p>Agradecer a disponibilidade para realizar a entrevista.</p>	

ANEXO III - Guião da entrevista semiestruturada aos docentes

Guião da entrevista semiestruturada aos docentes

<p>Atendendo aos contactos prévios efetuados foi feito um breve esclarecimento sobre o conteúdo e procedimentos da entrevista. Consentimento para a gravação em áudio.</p>		
Objetivos traçados no plano	Objetivos desenhados com base nos objetivos traçados no plano	Operacionalização
<p>- Compreender através da investigação se a prática supervisiva constitui um trabalho de colaboração, apoio e de regulação.</p>	<p>- Perceber se a prática supervisiva é uma função aceite por todos os docentes; -Averiguar se a supervisão é considerada imprescindível para uma melhor qualidade do ensino; -Conhecer o tipo de relação que é estabelecida entre Coordenador-professor(es) na práxis educativa.</p>	<p>- Considera importante existir na escola o cargo de um (a) coordenadora? Porquê? - A atuação do coordenador tem contribuído para uma melhoria das práticas pedagógicas? - Como define a sua relação com a coordenadora em contexto de trabalho?</p>
<p>- Analisar se os supervisores propiciam um clima de abertura e confiança para que os docentes se sintam à vontade para dialogarem e questionarem sobre os problemas educativos e as suas necessidades formativas.</p>	<p>- Verificar se existe uma ação dialógica entre Coordenador-professor; -Averiguar se os problemas educacionais são solucionados com base no apoio e colaboração do Coordenador; - Perceber se a aplicação dos conteúdos programáticos é um trabalho conjunto e de permuta; - Apurar se Coordenador e demais docentes encarnam a função da supervisão como uma ação essencialmente pedagógica; -Analisar se coordenador e docentes sentem ser necessário e fundamental a formação contínua.</p>	<p>- Sente-se à vontade para expor as suas ideias de inovação e ou de mudança ao coordenador? - Quando surgem problemas educacionais com alguma ou muita gravidade, como os resolve? - Quando não consegue resolver sozinha os problemas, a quem se dirige primeiro? - Como se organizam para planificarem os conteúdos, objetivos e estratégias de ensino? - Qual deve ser a função de um coordenador/supervisor? -Quando toma conhecimento que irá receber formação, qual é a sua primeira reação? - Já alguma vez sugeriu e ou apelou para algum tipo específico de formação? - Já discutiram no departamento o sentido e as necessidades de formação dos docentes?</p>
<p>- Verificar se o objetivo da supervisão é o de funcionar como um estímulo a um melhor desempenho e entrega profissional.</p>	<p>- Verificar se os docentes sentem que o Coordenador se dispõe a agilizar mecanismos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem; -Perceber como são geridas as emoções, entre os docentes; - Conhecer o grau de satisfação profissional de cada docente;</p>	<p>- Considera que a coordenação trabalha no sentido de facilitar e proporcionar uma melhoria nos processos de ensino/aprendizagem? - Sente-se valorizada pelas colegas na sua entrega diária ao ensino? - Como interagem no departamento, em situações de conflito? Como reage o coordenador? -Sente-se satisfeita (realização profissional) com a profissão que exerce?</p>

<p>-Analisar se docentes e supervisor, encontram em conjunto de uma forma reflexiva, as estratégias adequadas e necessárias aos problemas mais prementes e, também, se é trabalhada a capacidade de análise e de autorregulação</p>	<p>- Verificar se as decisões são tomadas em conjunto ou se são resolvidas apenas por alguns docentes com o coordenador; -Analisar se os casos problemáticos são devidamente analisados e se é feito à posteriori um levantamento dos indicadores que não foram os mais adequados para a solução do problema.</p>	<p>- Fazem reuniões de professores para debater o projeto curricular do agrupamento e projetos pedagógicos a implementar nas turmas? - Costumam fazer uma análise conjunta e reflexiva sobre práticas educativas, nomeadamente, relativamente aos casos mais complicados? - As estratégias encontradas são fruto de um trabalho de grupo? - Fazem o levantamento dos casos com menos sucesso onde as estratégias aplicadas não tiveram o êxito pretendido e ou previsto E procuram definir propostas educativas?</p>
<p>Referência a algum quesito que desejassem acrescentar. Agradecer a disponibilidade para realizar a entrevista</p>		