

Universidade Aberta



A importância da Supervisão Pedagógica no Desenvolvimento Profissional dos Professores-estudo num Liceu de Cabo Verde.

Jorge Bleban N'Ghabo

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Susana Henriques

**Novembro de 2018**



Universidade Aberta



A importância da Supervisão Pedagógica no Desenvolvimento Profissional dos Professores- estudo num lice de Cabo Verde.

Jorge Bleban N'Ghabo

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Susana Henriques

**Novembro de 2018**

## **Resumo**

Esta dissertação consiste numa procura de repostas para as perguntas que se colocam no âmbito do tema. “A importância da Supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores”. Um tema muito importante porque quanto melhor entendimento possuírem os professores sobre o papel da supervisão e dos supervisores melhor será o seu relacionamento com o supervisor em benefício da educação e do processo de ensino e aprendizagem, dos alunos e da Educação em geral. O estudo pretendeu descobrir os conhecimentos que os professores têm sobre a importância da supervisão na sua formação contínua e no seu desenvolvimento pessoal e profissional e também desmistificar a ideia que se tem do supervisor e das suas funções.

O estudo decorreu no Liceu Amílcar Cabral e foi realizado por meio de um questionário aplicado a alguns professores do referido Liceu. Os resultados obtidos permitiram chegar a conclusão de que os professores têm uma noção clara do que é a supervisão pedagógica e da sua importância na sua formação e no seu desenvolvimento pessoal e profissional mesmo sendo um termo recente no nosso convívio.

**Palavras-chave:** Supervisão; desenvolvimento profissional; ensinar a ensinar; professor; supervisor.

## Résumé

Le but de cette dissertation est la recherche des réponses aux questions qui se posent sur le sujet en étude. « L'importance de la Supervision pédagogique sur le développement professionnel des professeurs. » Un thème très important car plus les professeurs comprendront le rôle de la supervision pédagogique et du superviseur, mieux sera leur relation avec celui-ci dans l'intérêt de l'éducation, du processus de l'enseignement et de l'apprentissage, celui des élèves et l'Education en général.

L'étude a prétendu découvrir les connaissances dont les professeurs sont munis sur l'importance de la supervision dans leur développement personnel et professionnel, ainsi que démystifier l'idée conçue sur le superviseur et de ses fonctions.

L'étude a eu lieu au Lycée Amílcar Cabral et réalisée à l'aide d'un questionnaire appliqué à quelques professeurs du même Lycée.

Les résultats obtenus ont permis de conclure que les professeurs répondants aux questions ont une notion bien claire de la supervision pédagogique et de son importance sur leur développement personnel et professionnel même étant un terme récent dans notre milieu.

Mots-clé : Supervision, développement professionnel, enseigner à enseigner, professeur, superviseur.

## **Agradecimentos**

Agradeço:

A Professora Doutora Susana Henriques pela sua preciosa ajuda e encorajamentos sem os quais seria difícil realizar este trabalho;

A todos os estimados professores da UAB, pela compreensão e pelo acompanhamento com destaque para a Professora Doutora Isolina Oliveira que sempre soube estabelecer uma ponte entre os mestrandos e os professores.

Ao professor Mio Tavares pela disponibilidade e pela ajuda prestada.

A Dra. Liberdade Maria Ramos pela prontidão com que sempre atendeu às nossas solicitações.

A todos, um muito obrigado!

## Índice dos conteúdos

<b>Introdução.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Objetivo geral .....</b>	<b>11</b>
1.1.1 Objetivos específicos:.....	11
<b>1.2 Estrutura da dissertação.....</b>	<b>11</b>
<b>Capitulo I- Supervisão pedagógica: o que é, e qual é a sua função? .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Supervisão Pedagógica: Conceitos/ Significados .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2 Tipos de Supervisão.....</b>	<b>23</b>
2.2.1 O cenário de imitação artesanal.....	24
2.2.2 O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada.....	25
2.2.3 O cenário behaviorista .....	25
2.2.4 O cenário clínico.....	26
2.2.5 O cenário psicopedagógico.....	26
2.2.6 O cenário pessoalista .....	27
2.2.7 O cenário reflexivo .....	27
2.2.8 O cenário ecológico .....	28
2.2.9 O cenário dialógico.....	28
<b>2.3 A Supervisão Pedagógica e sua Importância na Formação Continuada dos professores.....</b>	<b>29</b>
<b>2.4 O professor e o supervisor: solidão ou solidariedade?.....</b>	<b>37</b>

2.4.1	Funções e competências do supervisor pedagógico; .....	41
<b>2.4.2</b>	<b>Relação supervisor/ professor</b> .....	<b>45</b>
2.4.2.1	Fase Fiscalizadora.....	46
2.4.2.2	Supervisão Autocrática.....	46
2.4.2.3	Fase Construtiva .....	47
2.4.2.4	Fase Criativa .....	47
2.4.2.5	Supervisão Escolar Democrática .....	47
<b>2.5</b>	<b>Formação e desenvolvimento docente: Que instrumentos de apoio para o Supervisor?</b> .....	<b>49</b>
2.5.1	Encontro pré-observação .....	51
2.5.2	Observação propriamente dita .....	52
2.5.2.1	Porquê observar? .....	54
2.5.2.2	Para quê observar?.....	54
2.5.2.3	Como observar?.....	56
2.5.2.4	Análise de dados .....	61
2.5.2.5	Encontro Pós-observação.....	62
2.5.2.6	Avaliação formativa sobre o observado .....	63
2.5.2.7	A orientação.....	65
<b>Capitulo II</b>	<b>- Metodologia de Trabalho</b> .....	<b>67</b>
<b>3.</b>	<b>Opção metodológica</b> .....	<b>67</b>

<b>3.1</b>	<b>Abordagem qualitativa .....</b>	<b>69</b>
<b>3.2</b>	<b>Abordagem quantitativa .....</b>	<b>72</b>
<b>3.3</b>	<b>Abordagem quali-quantitativa .....</b>	<b>72</b>
<b>3.4</b>	<b>Contexto da recolha de dados.....</b>	<b>74</b>
3.4.1	Participantes.....	75
3.4.2	Instrumento de recolha de dados .....	75
<b>4.</b>	<b>Apresentação dos resultados da pesquisa .....</b>	<b>77</b>
<b>5.</b>	<b>Discussão dos resultados da pesquisa .....</b>	<b>92</b>
<b>6.</b>	<b>Considerações finais.....</b>	<b>98</b>
	<b>Bibliografia .....</b>	<b>100</b>
<b>8.</b>	<b>Anexo I .....</b>	<b>105</b>
<b>9.</b>	<b>Anexo II.....</b>	<b>111</b>

## Índice de gráficos

Gráfico 1 Idade dos inquiridos.....	77
Gráfico 2 Habilitações literárias dos inquiridos.....	78
Gráfico 3 Anos de serviço dos inquiridos.....	79
Gráfico 4 Cargo (s) que exerceu no liceu nos últimos três anos.....	80
Gráfico 5 Já ouviu falar da supervisão pedagógica?.....	81
Gráfico 6 Entendimento dos professores acerca da supervisão pedagógica.....	82
Gráfico 7 A que termos está ligada a palavra supervisão pedagógica? .....	83
Gráfico 8 Perturbar o professor.....	84
Gráfico 9 Ensinar o professor a ensinar.....	85
Gráfico 10 Ajudar o professor a mudar as suas páticas .....	85
Gráfico 11 Avaliar o professor.....	88
Gráfico 12 Como são as suas relações com o (a) coordenador(a) /supervisor(a) ...	89
Gráfico 13 Que estratégias utiliza o seu coordenador(a) / supervisor(a) para ajudar os professores a superarem as dificuldades? .....	90
Gráfico 14 Como caracteriza um supervisor?.....	91

## Índice de tabelas

Tabela 1 Resumo de produtos que requerem observação .....	53
Tabela 2 Algumas finalidades da observação de aula.....	55
Tabela 3 Elementos do projeto de observação .....	57
Tabela 6 Grelha de observação focada: interação.....	60

## **Introdução**

O mundo e as sociedades contemporâneas vivem uma evolução que tendemos a não conseguir acompanhar devido a velocidade com que acontecem e se transformam as coisas. Projetando o homem numa incerteza e insegurança para o que poderá acontecer. As novas tecnologias de informação e comunicação e a rapidez com que circulam as informações são as maiores impulsionadoras dessas mudanças.

Os instrumentos que se pode manipular hoje para se informar e realizar tarefas podem se tornar caducos num curto espaço de tempo dando lugar a outros mais modernos e eficazes que a partida escapam ao nosso domínio. Essas mudanças nos confrontam sempre com novas realidades e desafios que urge vencer e preparar-mo nos para outros que certamente perfilam no horizonte.

A esses desafios, a educação, através da escola, é chamada a dar respostas formando professores tanto nas escolas de formação como em exercício para poderem estar a altura dessas mudanças e a altura da sua função que é de transmitir conhecimentos. Quer isto dizer que ao professor é exigido cada vez mais qualificação e atualização dos saberes pois a formação inicial não basta para o resto da vida porque o mundo evolui mais de pressa que os professores e os seus conhecimentos, pelo que a formação que se espera dos professores neste sentido deve ser dinâmica e versátil para permitir-lhes acompanhar e interpretar os sinais do tempo.

Hargreaves (cit in Alves, 2013, p.21) refere que vivemos um tempo de “pluralidade flutuante e constantemente instável de sistemas de crenças”. O mesmo autor no seu livro “Os professores em tempos de mudança” (1998) advertiu que as regras do mundo estão em constante mutação, pelo que é momento de se adaptar as regras do ensino e do trabalho dos professores à essas mesmas mutações.

“Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes mesmo que a educação inicial dos jovens tende a prolongar-se” (Delors, 1996, p. 103).

Afirmações válidas e que se aplicam perfeitamente aos professores pois os seus conhecimentos e as suas regras de trabalho devem acompanhar as mudanças do tempo.

Por isso a aposta na formação continuada dos professores enquanto processo de desenvolvimento pessoal e profissional é de suma importância para os mesmos como para o sistema educativo. Por este e outros motivos convocamos a Supervisão pedagógica neste estudo com o propósito de descobrir se tem ou não influência na formação continuada dos professores e se os mesmos têm consciência da sua importância no seu desenvolvimento pessoal profissional sobretudo no que tange a sua prática pois “ensinar os professores a ensinar”, (Alarcão e Tavares, cit in Gaspar, Seabra & Neves 2012, s/p.). Mudar as suas maneiras de fazer, é um dos objetivos, senão o principal objetivo, da supervisão pedagógica como advoga Stones cit in (Alarcão & Tavares, 2003 p. 28), afirmando que: “ Fazer supervisão é ensinar [e] ensinar os professores a ensinar deve ser o principal objetivo de toda a supervisão pedagógica”.

Pensar na qualificação da escola e dos professores, como via para enfrentar os desafios do nosso século, leva-nos ao reconhecimento da importância que tem a preparação profissional destes agentes educativos como vetores de mudança dos contextos sociais. É num referencial desta natureza que somos levados a perspetivar de que forma a supervisão, entendida como a orientação da prática pedagógica, pode contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores seja qual for a sua condição de principiante ou em exercício.

As questões em cima colocadas e as intenções para onde se direciona esta dissertação, levam-nos a formular os seguintes objetivos:

## **1.1 Objetivo geral**

Procurar descobrir em que medida a Supervisão Pedagógica pode contribuir para a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores.

### **1.1.1 Objetivos específicos:**

- Identificar o papel do supervisor pedagógico;
- Evidenciar a relação supervisor/ supervisionado;
- Identificar os instrumentos disponíveis para o supervisor levar a cabo o seu trabalho;
- Descobrir o entendimento dos professores sobre o conceito da supervisão;
- Conhecer a sua opinião sobre o supervisor e a atividade da supervisão;

## **1.2 Estrutura da dissertação**

Para a persecução destes objetivos dividimos a dissertação em duas partes que por sua vez se subdividem em capítulos.

Com exceção da introdução, a primeira parte contém o capítulo I onde se discorre sobre o enquadramento teórico que subdividimos em cinco pontos:

O ponto um visitou e selecionou dentre vários, alguns conceitos da supervisão a fim de trazer à luz o entendimento dos conhecedores sobre o que é a supervisão em geral e supervisão pedagógica e escolar em particular. A leitura deste ponto do enquadramento teórico poderá ajudar e de que maneira qualquer pessoa seja ela ligada a área do ensino ou não, neófito ou não a ter uma ideia do que é e o que é que trata a supervisão.

Tentamos trazer no ponto dois os tipos de supervisão com base na visão de Alarcão e José Tavares que apresentaram em resumo nove cenários de práticas de supervisão pois parece-nos necessário abordar estes aspetos por constituírem o ponto central da supervisão. Nestes pontos procura-se encontrar a melhor forma de fazer a supervisão. Vamos neste segundo ponto reportar na íntegra ou parcialmente a opinião dos autores acima referidos sobre cada um dos tipos de supervisão por eles propostos e seu enquadramento no contexto

das práticas pedagógicas. Isto é, vamos tentar mostrar o que cada tipo de supervisão preconiza como resposta a pergunta: como fazer a supervisão?

No número três pretende-se mostrar a importância da supervisão na formação continuada dos professores como forma de atualizar os seus conhecimentos ajudando-os a perceberem a diferença entre aquilo que se aprende nas universidades e a realidade da escola e da sala de aula.

No ponto quatro, tentamos entender e descrever as relações entre o supervisor e o professor, como devem ou deveriam ser estas relações, serão elas relações de solidão ou de solidariedade, ou ainda de uma pessoa que dá ordens e de uma outra que as executa? Ou ainda serão elas relações de um mestre e do seu subordinado?

Neste ponto vamos ainda aferir as funções do supervisor e tentar descrever os meios a disposição deste para a realização das suas atividades entre outros.

O ponto cinco fala das práticas pedagógicas e dos métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação em supervisão onde aproveitamos para relacionar esses aspetos com as práticas do supervisor enquanto instrumentos de que dispõe e não só para levar a cabo a sua tarefa no seio dos professores.

No ponto um da parte II, vamos tratar da fundamentação da metodologia do trabalho, ressaltando as razões da sua escolha, dos instrumentos de recolha de dados e de como se procedeu a aplicação do questionário junto dos participantes do inquérito.

E no ponto dois far-se-á a análise e discussão dos dados resultantes do questionário aplicado a alguns professores nomeadamente os de geografia e de francês para culminar com uma conclusão, um anexo caso houver, seguida da bibliografia.

## **Capitulo I- Supervisão pedagógica: o que é, e qual é a sua função?**

## 2.1 Supervisão Pedagógica: Conceitos/ Significados

Começamos esta parte com um texto que Maria Ivone Gaspar, Filipa Seabra e Cláudia Neves (2012) assumem como um texto de natureza teórica onde procuram analisar e situar o conceito da supervisão no campo pedagógico para poder distingui-la da supervisão ligada a outras áreas. Fizeram para tal, uma análise percorrendo duas etapas: na primeira, refletiram sobre o conceito da supervisão e na segunda transportaram o conceito para o campo da pedagógica.

Falaram da evolução do seu significado que se projeta no alargamento da sua abrangência.

Atentaram ainda numa definição da supervisão pedagógica tendo mostrado que o termo supervisão integra dois étimos com raiz latina:

“Super” (com o significado de “sobre”) e “vídeo” (com o significado de ver)

“Super” resulta da interpretação linear de “olhar de ou por cima” admitindo a perspetiva de “visão global” o que leva a pensar em integrá-lo nas funções relacionadas com: inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor. Associaram-se outras funções a estas como: regular, orientar e liderar.

Aferidos os conceitos da supervisão, as autoras falaram da supervisão como teoria e prática da monitorização e regulação do processo de ensino aprendizagem “desenvolvida no quadro de uma visão de educação, como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno.” (Vieira citada pelas mesmas autoras (2010 s/p<sup>1</sup>).

Ao escrever este texto, tinham propósitos claros como acabamos de ler.

Nestes propósitos o que mais interessa o nosso estudo não é fazer o historial da supervisão pedagógica nem de distingui-la de outras áreas mas sim, procurar trazer as diferentes visões de vários autores sobre o seu conceito a fim de ajudar a esclarecer ou trazer ao público o entendimento que se quer sobre o seu conceito tendo em conta a sua pouca divulgação no nosso meio. Em outras palavras o que se quer é trazer as diferentes definições da supervisão ou seja trazer as diferentes respostas sobre o que é a supervisão afinal? São as

---

<sup>1</sup> Sem página

respostas à esta pergunta que constituirão entre outros, o grosso do que se segue, conscientes de que não se poderá esgotar o seu conceito devido as diferentes posições não consensuais sobre o tema. Harris (cit. in Prates et al, 2010, p.22) defende que “a supervisão não é um conceito acabado, mas em permanente construção.” Significando isso dizer que pode ser sujeito a várias interpretações e definições. Na base desta opinião podemos admitir que o conceito da supervisão é um conceito polissémico. “A supervisão pode ser definida como uma teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem... numa direção comum--o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira, cit. in Prates, Aranha & Loureiro 2010, p. 22).

A supervisão segundo Alarcão e Tavares, (2003, p.16), “é um processo em que o professor em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” Essa definição ilustra o espírito da conceção tradicional da supervisão que consiste na orientação de professores e através de estágios, seminários e outros com vista a dotá-los de competências para um desempenho profissional qualificado.

Mas a supervisão não poderia desempenhar cabalmente a sua função se restringisse a sua atividade ao professor e em certa medida ao aluno sem se referir a instituição “ escola”. Por isso uma definição um pouco mais alargada seria de considerar para mostrar que ela vai para além do professor e do aluno abrangendo o espaço físico onde decorre o processo de ensino e aprendizagem como se pode ler abaixo:

[...] “a atividade da supervisão tem um valor que “a transcende” para atingir a formação dos alunos, a vida da escola, a educação [...] e joga-se na interação entre o pensamento e a ação, com o objetivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, de compreender para melhor agir.” (Alarcão & Tavares 2003, p.65-66).

"Supervisão Pedagógica é um processo técnico-pedagógico que visa a promoção e manutenção da unidade da atuação docente com vista à realização dos objetivos educacionais do estabelecimento de ensino, por meio de um serviço planejado que possibilite a eficiência e a eficácia da ação educativa. Sua finalidade básica é a promoção da melhoria do sistema de ensino-aprendizagem" (Kriapp et al., 1980, p. 18)

Segundo Alarcão (cit in Gaspar, Seabra & Neves, 2012, s/p), a 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 tendo em conta que, eles, a escola e os alunos constituem um bloco quase que indissociável pelo menos

nos moldes tradicionais em que a conhecemos, [salvo em casos de Ensino a Distância e do uso individual das Tic's,] cujo objetivo visa a formação e o desenvolvimento do ser humano.

“A supervisão tem vindo, ainda, a ser entendida como um contributo para a melhoria, não apenas do desempenho profissional de indivíduos, mas também do desenvolvimento qualitativo da escola, num contexto de interações, estimulando o potencial de cada um para o desenvolvimento coletivo da escola enquanto organização, com vista ao cumprimento dos seus objetivos. Entende-se assim a escola como uma instituição aprendente (Alarcão, cit in Gaspar, Seabra & Neves 2012, s/p.), um espaço reflexivo, construída a partir da investigação-ação, “uma comunidade de aprendizagem e um local onde se constrói conhecimento sobre a educação” (idem)

. Neste contexto, a supervisão assume contornos essencialmente colaborativos, na medida em que a melhoria da escola cabe a uma equipa e não a indivíduos singulares.

A supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto *circundante* mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (Stones, cit in Vieira apud Ricardo, Henriques & Seabra, 2010).

Daí que se justifica o facto de a supervisão ter uma importância que ultrapassa a simples formação do professor para englobar também aspetos ligados ao seu funcionamento e/ou a sua administração.

Para (Vieira, apud Gaspar, Seabra & Neves, 2012, s/p.) “a supervisão pode globalmente ser também entendida como teoria e prática de monitorização e regulação do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvido no quadro de uma visão da educação, como espaço de transformação pessoal e social conducente a autonomia do aluno”.

Para Neagley e Evans (cit in Alves 2013, p.6) a moderna supervisão é pois, a ação positiva e democrática destinada a melhorar o ensino, mediante a formação contínua de todos os intervenientes: educando, professor, supervisor, administrador e pais ou outra pessoa

interessada no problema”, os mesmos autores citando Burton e Brueckner (apud Alves 2013,p.6), definem ainda a supervisão como “um serviço técnico destinado fundamentalmente a estudar e melhorar cooperativamente todos os fatores que influem no crescimento e desenvolvimento do educando.

Eles utilizaram o termo moderna supervisão no sentido de distinguir este de outros entendimentos que se tem ou se tinha da supervisão em cada etapa da sua evolução. Como se sabe, o seu conceito evolui desde o seu aparecimento até a data presente continuando a suscitar divergências entre diversos estudiosos do tema como se pode constatar na seguinte citação:

“Numa mesma comunidade educativa, coexistem hoje posições convergentes e divergentes, em entendimento múltiplo da supervisão” (Alarcão & Roldão, cit. Prates, Aranha & Loureiro, 2010).

Essa diversidade resulta não apenas da complexidade organizacional da supervisão, mas igualmente da falta de informação e da indefinição da perspectiva supervisiva. Neste sentido, a escola deverá ser entendida como um todo organizacional, sendo esse o ponto de partida para analisar a supervisão como uma macro-função (Pawlas & Oliva, 2007 cit in Coimbra, Marques & Martins 2012 s/p).

Na primeira fase do seu aparecimento, ela foi conectada à inspeção, ao controlo no sentido de fiscalizar limitando sua ação aos aspetos administrativos como o estado de conservação dos edifícios escolares, da assiduidade ou frequência dos alunos e dos professores. Era uma supervisão geral primando pela inspeção em detrimento da orientação. No entanto a sua prática evoluiu numa segunda fase passando a supervisão a ser entendida como uma orientação imposta aos professores no sentido de se tornarem mais eficientes no desempenho da sua profissão.

Atualmente ela tem uma conotação mais positiva e vista como guia, colaboração, assistência ou orientação profissional dadas por pessoas formadas e com profundos conhecimentos em matéria da educação, visando o desenvolvimento profissional dos professores e conseqüentemente o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Híks (cit in Alves 2013, p.7) a supervisão pedagógica “deve ser entendida como orientação profissional e assistência dadas por pessoas competentes em matéria de educação, quando e onde forem necessárias, visando o aperfeiçoamento da situação total ensino/aprendizagem”. Já para Good (cit in Alves 2013 p.7), a supervisão representa, todos os esforços de funcionários escolares regulares, cujo objetivo é favorecer a atuação dos professores e outros trabalhadores no melhoramento da educação, incluindo o estímulo ao progresso profissional e o desenvolvimento de professores, a seleção e revisão dos objetivos da educação, dos materiais e métodos de ensino bem como a avaliação da instrução.

Um outro autor, Rangel afirma que o conceito de Supervisão é algo mais amplo que surge com a Supervisão Pedagógica e não só como supervisão escolar. Assim será: "um trabalho de assistência ao professor em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controlo, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem"(cit Alves 2013, p.8).

Segundo Nérici (cit in Alves 2013, p.11):

“é o serviço de assessoramento de todas as atividades que tenham influência no processo de ensino e aprendizagem, visando ao seu melhor planeamento, coordenação e execução; para que mais eficientemente sejam atendidas as necessidades e aspirações do educando e da comunidade, bem como mais plenamente sejam efetivos os objetivos gerais da educação e os objetivos da Escola”.

No dizer de Vieira (cit.in Trindade, 2007, p.28), a supervisão pode ser abordada como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didática como campo especializado de reflexão /experimentação pelo professor. Desta definição decorrem os seguintes pressupostos: o objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a sua função primordial é a monitorização dessa prática; os seus processos centrais são a reflexão e a experimentação.

Se tivermos em consideração a evolução do conceito de supervisão, (Alarcão & Tavares 2003, p. 16), salientam que é um processo continuado que visa, não só o desenvolvimento humano e profissional, mas também a aprendizagem do professor. Mais especificamente ainda, segundo os mesmos autores, supervisão [como já nos referimos atrás], “é um processo em que um professor, considerado mais experiente, com maior formação e informação, orienta um outro professor/monitor nesse processo”. Deste modo, considera-se que a supervisão é:

- Um fator de realização e perceção na formação de professores reflexivos,
- Um meio de comunicação e de informação, com vista também à formação de uma escola reflexiva.

Um ciclo de supervisão, em que ela proporciona o desenvolvimento de competências e capacidades fundamentais para um melhor desempenho, compreende três etapas: preparação da aula; discussão da aula e avaliação do ciclo da supervisão. As duas primeiras etapas subdividem-se em duas fases; a planificação e a interação (Stones, cit in Alarcão & Tavares, 2003).

Segundo (Alarcão & Tavares 2003, p.123), o sucesso da supervisão pedagógica passa pela integração de quatro elementos considerados imprescindíveis:

- “vontade de participação livre expressa pelos professores;
- Ausência de avaliação de pares;
- Apoios para a realização das tarefas e atividades incluindo a ajuda de quem possa esclarecer dúvidas [...];
- uma organização de horários compatíveis”.

Ou seja, a dinâmica da supervisão deve continuar através da auto-supervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas. Então, supervisão é, fundamentalmente,

interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar (Alarcão & Tavares, 2003, cit in Alves, 2013, p.9). Continuando e citados por Marchão (s/d.) sustentaram:

“Entre várias concepções possíveis, podemos entender a supervisão como um instrumento de formação, inovação e mudança, que se situa num determinado contexto, através de um processo de desenvolvimento e de (re) qualificação e que envolve, pelo menos, dois sujeitos: supervisor e supervisionado. [...] Visa o desenvolvimento de competências no sujeito e deve promover neste uma atitude de confiança e de responsabilidade pela qualidade do seu desempenho. De entre muitas ideias plasmadas na literatura específica sobre o tema, podemos inferir a validade da supervisão enquanto processo de desenvolvimento profissional associado ao processo de desenvolvimento humano e de apoio à formação com um carácter sistemático e de monitorização da prática com referência aos meios que a suportam como processo (reflexão-experimentação-reflexão) ...”

Vieira (cit in Ricardo, Henriques & Seabra, 2012, s/p) apresenta uma definição onde não deixa dúvidas sobre o objetivo da supervisão: “teoria e prática de regulação de processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objeto” (idem,). Soares (cit in Ricardo 2012 s/p) sugere ainda, baseada na evolução da legislação e do estudo de diversos autores, como função de supervisão, uma orientação no sentido de ajudar o professor supervisionado a desenvolver a sua carreira, estimulando o seu desempenho também através de uma forma reflexiva, exercendo, deste modo, uma influência indireta na aprendizagem dos alunos e conseqüentemente na qualidade da educação.

Sem qualquer receio de serem criticadas, Leal e Henning (cit in Ricardo, 2012 s/p) aplicam termos na supervisão pedagógica (ou escolar, como a chamam) como vigiar, examinar, fiscalizar, corrigir, indagar, comparar e duvidar, contrariando a evolução do conceito como até elas referem ao dizerem que existiu uma primeira fase mais autoritária e uma segunda fase (a atual) mais humanizada.

Vieira (cit in Ricardo, Henriques & Seabra 2012 s/p) nos recorda essa primeira fase no seguinte: “a palavra supervisão encontra-se associada à chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo”. Na realidade [comentam esses autores], o que se pretende com a atividade supervisiva nas escolas passa por uma orientação solidária num trabalho colaborativo, por

uma procura de encontrar soluções, enfim, por melhorar a prática pedagógica. Pretende-se que seja vista, deste modo, numa “abordagem dialógica” conforme Alarcão (idem 2012 s/p) a define e como a mesma autora expressa claramente: não deve ser vista somente “no contexto da sala de aulas, mas no contexto mais abrangente da escola”. “A supervisão pedagógica é uma função que consiste em interagir, informar, encorajar e depois avaliar participação da comunidade educativa, como elementos de mudança social, na consecução dos objetivos do Sistema Educativo...” (Lemus, cit in Uertega, 2007s/p.)

“É o serviço de ajuda e de assistência ao educador, destinado a alcançar o melhoramento dos resultados do processo de ensino aprendizagem, abrange todas as atividades e todas as pessoas que intervêm no processo educativo e que se realiza mediante um trabalho cooperativo” (Ne reci cit.in. Uertega 2007 idem).

Sob o ponto de vista dinâmico, a supervisão deverá entender-se como os esforços levados a cabo pela escola com o objetivo de levar os professores e demais pessoas que têm a seu cargo o desenvolvimento e condução do processo educativo e exercer uma liderança que visa o desenvolvimento do mesmo (Nérici, cit in Uertega 2007 idem). Ele continua dizendo que a supervisão escolar é a expressão máxima de “liderança educacional em ação”. A Supervisão Escolar aponta o melhoramento do processo de ensino aprendizagem, para o qual tem que tomar em conta toda a estrutura teórica, material e humana da escola (idem).

Entende-se por supervisão pedagógica o serviço instituído para otimizar o funcionamento das organizações educativas, centrando-se no melhoramento das aprendizagens e o desenvolvimento profissional dos professores e a oferta de oportunidade e de informação consistente para uma acertada tomada de decisões sobretudo curriculares (cit in Uertega 2007, s/p)

“A Supervisão quer dizer coordenar, estimular e dirigir o desenvolvimento dos professores, para que por meio deles, se estimule cada indivíduo através de exercício do seu talento para a mais completa e mais inteligente participação na sociedade a qual pertence” (Lemus cit in Uertega 2007 s/p.)

Supervisão escolar é um conjunto organizado de princípios, métodos e técnicas que visam o melhoramento do processo de ensino / aprendizagem” (cit in Uertega 2007). Pode-se dizer que a supervisão é uma combinação de todo o que torna possível a educação. Isto inclui tanto o administrativo como o pedagógico. Os supervisores facultam as ferramentas necessárias aos docentes e ao pessoal das escolas para que assim possam continuar com seu trabalho.

A supervisão, seguindo Alarcão e Tavares, (2003, p.154) pode ser ainda entendida como “um processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as de novos agentes”.

Burke e Krey (cit in Castilho 2013,p.18) definem a supervisão pedagógica como “uma forma de liderança pedagógica que relaciona perspectivas e comportamento, clarifica objetivos, contribui e apoia as ações organizacionais, coordena interações, garante o cumprimento e o desenvolvimento curricular e avalia o sucesso do sistema.”  
Moreira, (cit in Castilho 2013, p.18) por seu lado, define a supervisão pedagógica como “uma atividade de regulação dos processos de ensino-aprendizagem e de formação (planificação, monitorização e avaliação), visando tanto os professores como os alunos sobre quem incide a sua ação, considerando os contextos onde os mesmos se desenvolvem.”

Fazendo uma análise minuciosa dos diferentes conceitos do ponto de vista dos vários autores, podemos afirmar que todos eles ou quase, concorrem para os mesmos objetivos a saber: o desenvolvimento profissional do professor, a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, mas também o desenvolvimento de toda a comunidade educativa. Isso através de orientações, monitorização das atividades dos docentes, dando apoio e assistência permanentes. Sendo um conjunto de ações levadas a cabo na escola para e com os docentes no sentido de lhes facultar conhecimentos e técnicas necessárias e indispensáveis para o exercício pleno da sua função, ela lhes oferece a possibilidade de se aperfeiçoarem permanentemente e ao longo de toda a carreira. Significando isso dizer que a supervisão pretende favorecer dinâmicas de atualização e aprofundamento do conhecimento necessário

para o exercício da profissão docente, bem como desenvolver intervenções inovadoras nos contextos de desempenho profissional.

Dado a diversidade de conceitos da supervisão e de autores que se debruçaram sobre eles, não se pode pretender ter tratado a exaustão ou trazido para este capítulo todos os referidos conceitos ou definições. E dos que conseguimos expor subentende-se alguns dos princípios epistemológicos da supervisão também não exaustivos que lhe conferem aplicabilidade prática como (citado in Amélia Marchão s/d:)

- A supervisão é um processo de aprendizagem e de formação;
- A supervisão é utilizada como um ‘veículo’ de facilitação da aprendizagem na formação inicial, ou contínua e ao longo da vida;
- A supervisão é um meio de inovação e de resposta a realidades externas de mudança;
- A supervisão permite o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento das organizações e instituições;

## **2.2 Tipos de Supervisão**

Após a tentativa de trazer para entendimento dos leitores os conceitos da supervisão na perspectiva de vários autores, facto que pensamos ter minimamente conseguido, no entanto, achamos que seria incompleto este entendimento se não associarmos aos conceitos as diferentes formas de supervisão. Sendo um conceito polissémico como acabamos de ver, a aplicação prática da supervisão pode ser vista em vários ângulos. Sendo assim, não poderemos abordar todos os cenários possíveis apenas vamos adotar a tipologia proposta por Isabel Alarcão e José Tavares (2003, p.16- 17) também abordados por Castilho (2013) na sua dissertação. Eles afirmaram não ter a intenção de incluir nos cenários que adiante nos propõem todas as formas de supervisão, mas apenas agrupá-las por necessidade de sistematização, as várias facetas mais significativas da praxis da supervisão em conjuntos suscetíveis de serem analisados em elementos mais ou menos comuns. Continuando, entendem que os referidos cenários não devem também ser entendidos como

compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência (p.17)

A estes cenários que são mais virtuais de que reais segundo eles, subjazem diferentes concepções relativas a uma série de questões de formação, como: relação entre teoria e prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do supervisor e do professor, noções de educação e de formação de professores, assunção da escola como centro de formação ou como mera estação telecomandada de serviço à formação.

Citamos na íntegra estas passagens dos autores, como forma de enquadramento dos nove cenários que caracterizam os diferentes tipos de Supervisão que passamos a apresentar conforme os referidos autores.

### **2.2.1 O cenário de imitação artesanal**

A prática pedagógica ou a arte de bem ensinar é e será sempre no centro da preocupação da supervisão pedagógica e é na procura desse bem ensinar que surgiram os diferentes cenários cada um tentando introduzir melhorias em relação ao precedente.

No cenário de imitação artesanal como o nome indica, põe-se a tónica na imitação de um modelo, isto é o professor estagiário, deve ter como modelo um orientador um professor que é suposto ter conhecimentos, experiência e o saber fazer pedagógico demonstrados porque admitia-se a existência de bons modelos. Este facto pode limitar a criatividade e o desenvolvimento do candidato a professor. O estagiário era obrigado a fazer exatamente como o seu mestre nas suas aulas práticas e futuramente nas suas turmas como professor titular esquecendo-se de vários aspetos que envolvem uma aula e que é preciso levar em conta pois aqui o que pode funcionar numa turma, numa determinada hora, num determinado dia, pode não sê-lo num outro momento numa outra turma e até na mesma turma. Por isso a existência de modelos fixos no nosso ponto de vista é discutível como (Alarcão & Tavares 2003, p.18) admitiram:

“Não é nossa intenção emitir juízo de valor sobre este processo, pois conhecemos-lhe até a eficácia em muitos casos, mas salientar apenas que a sua eficácia ou ineficácia dependia, fundamentalmente, da existência ou não dos referidos modelos. A Expansão da formação de professores, a exigir maior número de supervisores, por um lado, e o desenvolvimento galopante que se faz sentir em vários domínios do saber, incluindo a educação, a exigir conhecimentos cada vez mais interdisciplinares e transdisciplinares, por outro lado, são dois fatores que vieram pôr em questão este modelo de conduzir a formação prática dos professores e chamar a atenção para a necessidade de descobrir outras formas de o fazer”.

### **2.2.2 O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada**

Este cenário reconhece ao professor ou candidato a professor um papel ativo na aplicação experimental dos princípios pedagógicos que regem o ensino e a aprendizagem na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica. O conhecimento dos modelos teóricos de ensino não exclui a possibilidade de observar ou de se inspirar de outros modelos e práticas pedagógicas de diferentes professores em diferentes situações para o bom funcionamento das suas aulas futuras (caso do professor estagiário), mas sem se preocupar depois com a imitação de modelos ou de formas de fazer desses supostos bons professores concentrando-se apenas naquilo que possa torná-lo num professor capaz de refletir baseado no conhecimento analítico que possui dos referidos modelos. Ele defende o chamado ecletismo metodológico.

### **2.2.3 O cenário behaviorista**

Ele assenta na ideia de que todos os professores executam determinadas tarefas que, analisadas, podem ser identificadas e explicadas aos novos professores. Uma destas tarefas consiste no micro ensino onde o professor é um técnico executivo com objetivos pré definidos pondo a tónica na instrução e ensino. Ele prepara o candidato a professor para a sua atividade futura. Esta preparação consiste em explicar aos professores as várias tarefas que o professor realiza na sala de aula cuja aplicação e demonstração podem ser feitas através da prática de uma mini aula gravada ou não em vídeo. A partir da análise desta mini aula, o professor estagiário poderá descobrir as suas falhas por ele mesmo com a ajuda dos colegas, do supervisor, dos alunos através dos seus comentários. Poderá em seguida repetir a mini

aula com a mesma técnica desta vez com alunos diferentes para corrigir os erros e pôr em prática as recomendações e as inovações aprendidas consigo próprio e com os outros.

A propósito do micro-ensino Alarcão e Tavares (2003, p.23) têm a seguinte opinião:

“Pensamos porém que o maior perigo da prática do micro-ensino reside na descontextualização das competências que pretende ensinar, muitas vezes apresentadas ao formando como competências isoladas sem inter-relação umas com as outras e, pior de que isso, sem relação com a tarefa a ensinar e o tipo de aprendizagem que a tarefa exige do sujeito que aprende e do sujeito que ensina. O conteúdo a ensinar aparece no segundo plano como se o modo de como se ensina fosse mais importante do que o conteúdo que se ensina.”

#### **2.2.4 O cenário clínico**

Este cenário consiste em tornar o professor um agente dinâmico responsável pela sua própria formação relegando ao supervisor a tarefa de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino. Este facto implica um espírito de colaboração e de relações isentas de tensões entre ambos mas também entre o professor e os seus colegas; implica ainda uma atividade continuada que englobe a planificação e a avaliação conjuntas para além da observação e da análise. Tendo como objetivo a melhoria da prática de ensino dos professores, a prática de ensino na sala de aula torna-se indispensável pois a partir daí proceder-se-á a uma análise dos erros do professor e as sugestões para a sua correção. A sala de aula funciona aqui como uma clínica ou um laboratório onde o professor estagiário vai aprender a dar aula pelo que o cenário é mais apropriado no contexto de formação contínua do que no da formação inicial. O professor e a sua ação são, neste cenário, centrais.

#### **2.2.5 O cenário psicopedagógico**

Pressupõe a conceção de que a tarefa do supervisor é de “ensinar a ensinar” fornecendo ao professor ferramentas e capacidade para resolver problemas que enfrenta no seu papel de ensinar e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências do meio ambiente. Em resumo, e citando mais uma vez (Alarcão e Tavares 2003, pp. 29 -30), *este modelo* caracteriza-se pela “colaboração entre o professor e o supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino. A ideia de colaboração é um elemento chave deste modelo. A iniciativa do

professor é também fundamental na medida em que deve ser o professor a tomar uma atitude ativa e a pedir a colaboração do supervisor para a análise de situações problemáticas, devendo o supervisor assumir a atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está a sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão.

### **2.2.6 O cenário pessoalista**

Enfatiza o desenvolvimento da pessoa do professor ou do formando, uma vez que sem ele não é possível outro tipo de crescimento (Alarcão & Tavares 2003).

Ele enquadra-se no desenvolvimento profissional dos professores, pressupõe a conceção de que o desenvolvimento pessoal do professor é importante, condiciona a sua atuação pedagógica e é distinto do desenvolvimento profissional. Assim a formação de professores deve ter em conta o nível de desenvolvimento dos mesmos em formação, as suas perceções, sentimentos e objetivos, promovendo experiências que os ajudem a refletir e a extrair consequências. É uma perspetiva cognitiva, construtivista em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor.

Neste sentido, a observação de modelos exteriores não se apresenta de tanto valor, pois cada um é modelo de si próprio.

### **2.2.7 O cenário reflexivo**

Pressupõe a conceção da epistemologia da prática, combinando ação, experimentação e reflexão. Segundo (Schön, cit in Alarcão & Tavares 2003), ele valoriza a reflexão sobre a ação com vista a construção situada do conhecimento profissional. O processo formativo inerente a este cenário combina a ação, experimentação e reflexão sobre a ação facto que conduz a assimilação ativa de conhecimentos na lógica de aprender a fazer fazendo. Daí o necessário acompanhamento de supervisores experientes para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é supervisores que sejam ao mesmo tempo treinadores, companheiros e conselheiros.

### **2.2.8 O cenário ecológico**

Neste cenário levam-se em conta as dinâmicas sociais do processo que se estabelece entre a pessoa em formação ou desenvolvimento neste caso o professor, e o meio que o envolve este também em desenvolvimento. Nele, a supervisão enquanto processo enquadrador da formação é chamada a assumir a função de proporcionadora e de gestora de experiências diversificadas e facilitadora da experiência de transições ecológicas que possibilitam aos estagiários desempenhar as suas novas atividades em interação com outras pessoas até aqui desconhecidas. O desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário é visto como um processo ecológico, inacabado dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e do saber estar, viver e conviver com os outros.

### **2.2.9 O cenário dialógico**

Waite (cit in Alarcão e Tavares (2003) atribui a linguagem e ao diálogo crítico um papel importante na construção da cultura e do conhecimento dos professores. Assume também nesta abordagem os aspetos de relevo dos cenários pessoalista e desenvolvimentista e acentua a dimensão política e emancipatória da formação. Neste cenário os atores são fundamentalmente os professores considerados mais no coletivo de que na individualidade cujo desenvolvimento profissional é favorecido pela verbalização do seu pensamento reflexivo e, neste processo, a linguagem funciona como amplificadora da capacidade cognitiva como diria Bruner citado pelos mesmos autores.

Em jeito de conclusão deste capítulo, podemos afirmar que aquilo que acabamos de reportar nas linhas a cima, são vários cenários, várias metodologias, um mesmo fim porque o objetivo visado é a formação do professor, a sua capacitação seja na formação inicial ou contínua com vista a melhorar o seu desempenho presente e futuro como aspirante a professor ou como professor em exercício. Todos, cada um mais ou menos discutível, mas com o mérito de servir ou de ter servido numa época ou noutra da sua vigência.

### **2.3 A Supervisão Pedagógica e sua Importância na Formação Continuada dos professores**

*“Ninguém ignora tudo.*

*Ninguém sabe tudo.*

*Todos nós sabemos alguma coisa.*

*Todos nós ignoramos alguma coisa.*

*Por isso aprendemos sempre.”*

Paulo Freire (1989)

O objetivo deste ponto é fazer uma abordagem teórica do papel da supervisão pedagógica, sua importância na formação continuada dos professores e na mudança das práticas dos mesmos com vista a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Como já vimos no ponto 1.1 a função da supervisão, esperamos poder conseguir demonstrar através de opiniões dos entendidos na matéria que ela ajuda o professor a desenvolver-se ao longo da sua carreira tanto pessoal e profissionalmente, sem antes fazer a seguinte citação:

Ensinar é um processo complexo que envolve vocação, conhecimento técnico e muita atualização profissional para que os professores consigam levar para a sala de aula novas ideias e conteúdos. Além disso, em um mundo cada vez mais conectado e dinâmico, aprender e se atualizar é um processo contínuo e, por isso, os professores e profissionais de ensino de uma forma geral precisam se manter sempre atualizados e bem informados para alcançarem maior qualidade de ensino e mais segurança (Wpensar, sd, p. sp<sup>2</sup>)

A citação supra leva-nos aos propósitos desse ponto que queremos demonstrar, a semelhança daquilo que fizemos no ponto anterior, através de opiniões de vários pesquisadores que se dedicam ao estudo do tema. Em primeiro lugar, vamos elencar os pontos de vista de alguns desses

---

<sup>2</sup> Sem página

autores sobre a formação continuada dos professores e em seguida discutir a contribuição e/ou a importância da supervisão pedagógica na formação continuada dos professores.

Após ter percorrido vários artigos sobre este tema em estudo, os autores dos mesmos estão unânimes em admitir que a formação continuada para os professores precisa-se se tivermos em conta a época em que vivemos onde em cada minuto são introduzidas para o nosso convívio novas tecnologias, novos conteúdos escolares, novas técnicas de ensinar e de aprender para se adaptar aos novos tempos aos quais os professores não são alheios. Essas mudanças mexem com hábitos, culturas e todas as dinâmicas sociais colocando desafios aos professores que precisam atualizar-se sempre por iniciativa e esforço pessoais mas também por iniciativa da escola. A esse respeito, Nóvoa (cit in de Lima, de Souza & Lacerda, s/d) afirma que outro professor e outra escola são necessários para atender às demandas do século XXI. Novas metodologias de ensino estão surgindo a todo instante e é preciso desenvolver práticas pedagógicas eficientes. O maior desafio para os profissionais da educação é manterem-se atualizados e, a escola é um lugar de crescimento profissional permanente. Para ele a escola deve criar as condições básicas como infraestrutura e incentivos à carreira, mas só o profissional pode ser responsável por sua formação. Ele acredita que é no espaço concreto de cada escola que se desenvolve a verdadeira formação. O mesmo autor, (s/d) em entrevista à revista *Gestão Educacional* e questionado sobre a importância da formação continuada e da atualização do professor, respondeu:

“Para que esse professor capaz de trabalhar com os outros colegas possa emergir, é preciso que haja um trabalho permanente de formação continuada. Uma formação continuada que não é ir fazer cursos, simpósios ou encontros, mas que está no interior do próprio trabalho da escola. A formação continuada se faz nesse exercício de procura, de reflexão e de debate. Muitas vezes é preciso convidar alguém para ir à escola trabalhar com o grupo certas matérias ou as questões de tecnologia”, acrescentou.

Para ele ainda, a formação não está no acumular de cursos e desenvolve a ideia nesta outra citação: onde se posiciona quanto a formação de professores frisando que para montar uma formação é preciso pensar para agir e refletir suas ações, ressaltando que a formação não se constrói por acumulação de (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um

estatuto ao saber da experiência. Acrescenta em (2014, p.19) sempre citado pelos mesmos autores, “que a formação continuada não é fazer curso disso ou daquilo, porque isso é completamente inútil do ponto de vista da formação continuada”.

Também achamos o mesmo porque a prática mostra que o acumular de cursos ou de diplomas não faz de um docente bom ou melhor professor. Por isso, as formações pontuais que levem em conta o dia-a-dia do professor na escola e na sala de aula servem melhor para ajudá-lo a desenvolver-se profissionalmente e mudar ou corrigir as suas práticas.

A formação continuada de professores justifica-se para que se criem condições geradoras de competências e inovações para intervenções propositivas nas situações que vão ocorrendo. É uma conceção de formação que faz das práticas profissionais dos professores contextos de “requalificação do coletivo de trabalho. (Nóvoa, cit. in Rego s/d, s/p).

A formação continuada visa incentivar a postura de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores, capazes de refletir sobre suas ações, com vista a produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas mais significativas e relevantes para atender as demandas da sociedade (idem).

Mas gostaríamos de começar mesmo por comentar a citação introdutória de Paulo Freire segundo a qual ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo [...] por isso aprende sempre. Paulo Freire fez afirmações certas, mas no que disse respeito a última frase e devido ao contexto em que é usada aqui, ela podia ficar assim: ... por isso devemos aprender sempre. Para o professor a aprendizagem neste caso é como que obrigatória, dela depende a eficácia do seu trabalho. Ele não deve aprender só por aprender sem consentimento, porque precisa destes conhecimentos atualizados como um dos seus instrumentos de trabalho.

Quanto às afirmações de Nóvoa, dispensam comentar a palavra atualização porque ela faz parte das exigências do tempo. No entanto podemos reter três coisas importantes dessas afirmações sobre a formação continuada dos professores como sejam: a escola, o trabalho em equipa e a intervenção a convite da escola de pessoas com domínio em certas áreas para uma conversa com os docentes. Neste comentário privilegiou a intervenção de pessoas externas a escola em detrimento do supervisor. Nisso concordo plenamente porque o supervisor é simplesmente uma pessoa com uma certa experiência mas não um especialista

em tudo. Convidar especialistas em outras áreas ligadas as necessidades de formação dos professores só pode trazer benefícios para os mesmos e para a escola em geral. Caberá a escola, segundo ele, criar condições para possibilitar essas partilhas.

Na verdade nossos diplomas das universidades não chegam, eles são a meu ver uma base para o começo de uma verdadeira formação de terreno pois, é no terreno que a gente se confronta com as diferentes realidades da profissão porque aquela que trouxemos das Universidades não prevê ou não consegue prever as diferentes realidades do terreno, daí o desfasamento para não dizer o quase vazio entre essa formação e as realidades das salas de aula. Por isso a palavra atualização deve estar no centro de toda esta problemática da formação continuada.

Parecendo contrariar as afirmações de Nóvoa acima referidas, Oliveira (cit in Batista, 2013 p.34), destaca a qualidade das formações realizadas fora da escola ao afirmar:

“No entanto, não negamos a contribuição de cursos feitos fora do local de trabalho. A formação acadêmica é de vital importância na constituição da profissionalidade docente, feita por meio dos cursos ofertados pelos sistemas de ensino ou outras organizações. Ambos os processos são importantes na formação dos professores, porém, cada qual, guarda suas especificidades e limitações para dar conta de toda dimensão do ato de ensinar a aprender.”

Essas afirmações parecem antagônicas, numa leitura menos atenta mas no fundo dão mesma importância as ações de formação realizadas na escola visando o desenvolvimento profissional dos professores desde que os objetivos reais não sejam invertidos ou seja que essas formações não sirvam só para mostrar trabalho feito ou para cumprir as exigências do sistema. Fusari e Franco (cit in Batista 2013, p.34), ao falar desse assunto destacaram que “é preciso investir numa formação que se realize na própria escola, visando acolher as expectativas dos profissionais que ali trabalham reiterando a opinião da importância de formação continuada na própria escola.”

Almeida (cit in Rodrigues s/d) atribui grande importância a formação continuada de professores na escola pois segundo ele, ela serve para a articulação de um trabalho coletivo e participativo, onde são focados os saberes profissionais emergentes, bem como a ação do

coordenador ser o interlocutor privilegiado entre os professores em suas reflexões sobre a prática.

Sendo assim, citando de novo Nóvoa, (apud dos Santos Rodrigues s/d p. 12),

“a formação continuada surge com objetivo não apenas de investigar os conhecimentos dos profissionais da educação, mas de transformar os conceitos, contribuir para o melhor desenvolvimento da sua prática e simultaneamente para o progresso efetivo da instituição onde trabalha e conseqüentemente de seus integrantes, para uma prática pedagógica com qualidade.”

Cristov (cit in Correia & Pereira 2010, p.179) tem (de Lima, Pacheco de Souza, & Lacerda, s/d) a seguinte posição em relação à formação continuada do professor: “a educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e, o saber que construímos sobre ela, precisa ser revisto e ampliado sempre”. Nesse sentido Cristov continua dizendo que, “é fundamental considerar que a formação continuada é um meio de inovação no ensino.”

Nas palavras de Libâneo (cit in Correia & Pereira 2010, p.179) a formação continuada

“... é uma das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo. De modo especial para os professores a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. Por isso ela deve ser vista como uma forma de impulsionar a mudança na qualidade da aprendizagem por meio de um trabalho colaborativo, consciente e coerente com as demandas dos alunos e da sociedade.”

Falsarella (cit in Correia & Pereira 2010,p.180), entende “a formação continuada como sendo um processo ininterrupto e que deve acompanhar o professor durante toda a sua trajetória profissional, levando-o através de suas ações a refletir sempre”.Fusari, (cit in Rodrigues s/d, p.11) tem o mesmo entendimento quando afirma que “a formação continuada é compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional de: estudo,

atualizações, discussões e trocas de experiências e que só faz sentido quando é também valorizada individualmente: só é possível aperfeiçoar o professor que queira crescer.”

Essa é uma chamada de atenção para que o professor possa entender que precisa de se preparar de forma constante para garantir um ensino de qualidade. Daí a pertinência de uma formação permanente por todos os meios ao seu alcance para desenvolver as suas competências profissionais afim de não ficar ultrapassado ou isolado nas suas práticas como avisa Ghedin (cit in Batista 2013, p.34) [...]“ sem desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado no seu pequeno mundo pessoal e profissional.”

Depois de tudo o que vimos sobre a formação continuada e sua pertinência na promoção de mudanças das praticas educativas, na busca de soluções e estratégias para melhorar a competência dos professores levando a uma aprendizagem permanente e a qualidade do seu desempenho, entre outros, (cit in Correia & Pereira 2010, p.179) aconselha “os sistemas de ensino e as escolas a assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor”.

Essa aprendizagem e desenvolvimento por parte do professor devem prolongar-se por toda a vida profissional, sendo importantes para quem lida com os saberes e com a formação humana tendo em conta as exigências do dia-a-dia de seu exercício profissional, bem como das solicitações dos educandos e da sociedade, que exigem dos professores ações firmes e certas quanto à educação das crianças.

Rodrigues e Esteves (cit in Galdino & Inforsato, s/d, s/p) definem a formação continuada como:

\* atividades formativas que ocorrem após a certificação profissional inicial;

\* atividades que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de

maior eficácia na educação dos alunos [...] [...] aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial [...] privilegiando a ideias de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz sua profissionalização [...].

E (Brasil, cit in Galdino & Inforsato, 2008, p.83) de acrescentar:

[...] A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

Pode-se adquirir as referidas competências através de ações de Formação Continuada em: congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação, oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas efetuadas no seio da escola, e em outros espaços. Cada proposta, de acordo com suas características, propicia o atendimento a diferentes necessidades e interesses dos professores, podendo contribuir como suporte ao fazer docente e ao desenvolvimento profissional.

Tendo passado por ações do caráter das que acabamos de citar, o professor ganha em competência e em habilidades ou modos de fazer tudo em benefício do ensino e aprendizagem em geral e do aprendente em particular indo assim ao encontro do que (Libâneo cit in Correia & Pereira 2010, p.183) diz:

“... a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe “aprender a aprender”, se é incapaz de organizar e

regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas.”

É nesta ordem de ideia que podemos situar a pertinência e a importância da formação continuada dos professores definida, como já vimos, como um conjunto de atividades desenvolvidas individual ou coletivamente pelos professores em exercício visando tanto o seu desenvolvimento pessoal como profissional com vista a se prepararem para a realização de atividades atuais ou futuras que se colocam ou se colocarão no exercício da sua função de docentes. Essas atividades formativas no dizer de (Almeida, cit in Batista 2013), convergem, portanto, para o movimento de elaboração/re-elaboração da cultura profissional docente, ou seja, com a constituição incessante do modo de sermos professores.

A procura de competências pelos professores ou por imperativo da profissão nos domínios do “saber” do “saber fazer” e do “ser” pode depender da vontade e do esforço individual de cada professor, mas uma mãozinha do supervisor através da atividade supervisiva na sua asserção moderna afiguram-se como incontornáveis como (Vieira, cit in Ricardo 2010, s/p. nos quis mostrar na seguinte citação:

“... a finalidade principal da supervisão acompanhada será ajudar os formandos a tornar-se supervisores da sua própria prática e que, se isso não acontecer, falhou no essencial: dotá-los da vontade e capacidade de (re) conceptualizarem o seu saber pedagógico e participarem, individual e coletivamente, na (re) construção da pedagogia escolar.”

Ou ainda Alarcão (apud Pereira & Ely, 2005, p.62), “a supervisão é uma atividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida escolar”.

“Ela tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo” (Alarcão & Tavares, 2003, p.16).

Estas e outras afirmações associadas a tudo o que foi escrito neste ponto, analisados de forma atenta pode nos levar a colocar algumas perguntas como: A supervisão terá alguma influência nisso tudo? Será que contribui para a formação continuada dos professores?

As respostas a estas e outras perguntas sobre a relação formação continuada supervisão só podem ser afirmativas se tivermos em conta os objetivos visados tanto pela supervisão como pela formação continuada porque no âmbito da educação e no que tange a formação dos professores, as duas parecem andar de mãos dadas numa relação de dependência mútua não no sentido de que sem uma não pode haver outra mas sim, numa relação de colaboração a fim de alcançar com eficácia os resultados que lhes são comuns. As ações de formação implementadas pelas escolas ou instituições com vista a formar de forma continuada os professores no intuito de muni-los de ferramentas para poderem desempenhar de melhor maneira possível o seu trabalho, precisam de ser planificadas, monitoradas, acompanhadas, guiadas, avaliadas... para medir o seu impacto tanto no desempenho e na melhoria do trabalho dos professores como nos resultados dos alunos o que nos leva a colocar mais esta pergunta: Quem será habilitado para levar a cabo essa tarefa de guiar, acompanhar, colaborar com os professores nesta caminhada? E como chegar aos resultados esperados ou como saber se os resultados a que se chegou surtiram efeitos positivos nos diferentes intervenientes no processo de ensino e aprendizagem como a nível das instituições onde decorrem as diferentes atividades?

Essa pessoa pode ser sem dúvida alguém com conhecimentos, competência e experiência necessários para assumir tal função. Neste caso é o supervisor pedagógico através da supervisão. Os dois são responsáveis em grande medida pela formação continuada sem esquecer a vontade e os esforços individuais de cada sujeito implicado.

#### **2.4 O professor e o supervisor: solidão ou solidariedade?**

Começamos este ponto com a seguinte citação: “A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação”(Michael Fullan, cit in Marcelo 2009, p.8).

Como já nos referimos acima, a complexidade da sociedade atual exige de todos e dos professores em particular uma preparação eficaz, eficiente e permanente sob pena de ficarem perdidos nos meandros da profissão devido as suas constantes e contínuas exigências. Nesta perspetiva, tornou-se necessário que os sistemas educativos procurem

mecanismos viáveis que possam acompanhar os docentes de forma organizada na atualização permanente dos seus conhecimentos e das suas práticas. Um desses mecanismos é a supervisão através da figura do supervisor pedagógico.

Por isso retomamos este ponto por achá-lo de extrema importância no quadro desse trabalho e não só, se levarmos em conta que a formação de professores constitui o cerne dos problemas da educação ocupando os dois extremos segundo Michael Fullan citado acima: [...] “o pior problema e a melhor solução em educação”. Pior, porque difícil, pois não é de um dia para outro que se consegue formar um professor com qualidades e competências necessárias. Qualquer formação sobretudo a de professores exige tempo e meios avultados pois ela não pára com a formação inicial ela é, e deve ser frequente e permanente afim de adotar o professor de instrumentos ou conhecimentos compatíveis com as exigências de cada momento. Quanto menos professores formados tem um sistema educativo, menos qualidade terá provavelmente pois não podemos ensinar o que desconhecemos. Daí a necessária solução em educação residir na formação dos docentes e dos supervisores por serem professores também.

Devido a importância do trabalho tanto do supervisor como dos professores, por serem os atores indispensáveis do processo, vamos subdividir esse ponto em duas alíneas que anunciaremos daqui a pouco sem antes revisitarmos algumas definições de Supervisor na ótica de alguns autores entendidos na matéria.

Assim o supervisor segundo Alarcão e Tavares (2003, pag.58) “...é um professor de valor acrescentado [...], isto é, um professor de professores, [...] Consideram o supervisor como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros, refletidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um *colega*, um profissional que adota uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável.”

Para eles [...] “supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidade no professor, tornando-se por isso uma personagem semelhante ao treinador de um atleta” (Amaral, Moreira & Ribeiro, cit. in Alarcão (org.), 1996, p.93).

O Supervisor Pedagógico, segundo Alarcão e Tavares (2003) é uma pessoa/professor com muita experiência que lhe permite apoiar/orientar um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Rangel, (apud da Silva 2016,p.278), [...] “O supervisor é aquele que vê o geral, que vê além e articula ações com o coletivo da escola.” “Supervisor o que procura a “visão sobre”, no interesse da função coordenadora de ações, é também quem estimula oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho”.

- O supervisor é uma pessoa que possui maior experiência profissional e cuja função é auxiliar/ajudar/orientar o professor no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, propondo-lhe tarefas/atividades de acordo com o seu nível de desenvolvimento psicológico, como por exemplo, a interrogação, a análise de conceitos, a resolução de situações problemáticas e, por que não, a reflexão. Neste contexto, o objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica. (Alarcão & Tavares cit in Alves 2013 p.10)

Chitov (cit in Valandro s/d) define “o supervisor escolar como aquele profissional que atua na articulação do trabalho coletivo integrando os profissionais no processo educativo.”

Estas entre outras asserções que pudemos ler nesta pesquisa, evidenciam o novo entendimento que se tem do supervisor em oposição ao supervisor que outrora fazia “medo” pela carga negativa que se associou a sua função. Ele atua como um orientador, um professor que ensina mas que aprende ao mesmo tempo devido a relação de confiança que estabelece com os professores na qual se torna parceiro desses no seu trabalho.

Isso é certamente o reflexo das transformações e complexidades da sociedade atual que exigem outra visão do mundo e das mesmas sociedades: primeiro no que diz respeito ao saber para acompanhar, compreender e enfrentar procurando soluções para os problemas que se nos colocam, segundo outra forma de relacionamento entre indivíduos onde cada qual pode se sentir livre e destemido nesse relacionamento.

A procura de soluções para os problemas exige de todos e dos professores em particular, uma preparação eficaz e eficiente evoluindo com o tempo. A prática da supervisão e o supervisor devem obviamente evoluir e acompanhar as mudanças sob pena de a escola enquanto entidade encarregue de modificar os Homens e a sociedade para melhor, falhar a sua missão. É nessa perspectiva que a supervisão, depois de passar por diferentes etapas ou fases, deixou de ser vista com olhos de desconfiança assim como o trabalho do supervisor pedagógico.

“... o supervisor não é mais aquele sujeito que possui um “super poder” de assessorar, acompanhar, controlar e avaliar o trabalho que os professores realizam nas escolas, mas aquele que constrói com os professores seu trabalho diário.” (Medina, cit in Valandro s/d.)

O Supervisor é, ainda, aquela pessoa que sabe ouvir o inaudível, porque é sensível e perspicaz, e, na humildade, sabe trabalhar junto com o grupo, envolvendo todos no mesmo processo, valorizando e maximizando a participação de cada um na vivência dinâmica da proposta pedagógica. É ele que coordena, que articula a vida escolar no seu todo, para que na interação de pessoas, vivências e acontecimentos, o ensino-aprendizagem, a educação e a vida se desenvolvam com sabor e sentido que a comunidade educativa lhe pretende dar, na linha da proposta pedagógica. Segundo Moreira (2005), o papel do supervisor consiste em mergulhar na complexidade, ir ao fundo das questões que cada situação coloca e mesmo interrogar a situação caso as questões não surjam naturalmente. O papel do supervisor atualmente, é visto como o principal fator de sucesso escolar e fundamental para o crescimento do bom ambiente educacional. O seu trabalho na escola, deve basear-se num projeto pedagógico elaborado a partir de propostas de todos os que fazem a escola, para que se possam resolver problemas e necessidades da mesma. É um agente educativo que constrói com os professores e outros, o seu trabalho diário.”(cit in Alves p.16)

As definições acima dão-nos uma noção ou ideia das funções e das competências do supervisor pedagógico e as suas relações com os professores. Mas o que queremos com essas noções é procurar aprofundar o entendimento dos leitores sobre esses pontos indo mais ao fundo das referidas noções com base em opiniões já expressas por pessoas que estudaram e escreveram sobre o tema com a intenção de responder as algumas perguntas tais como: Quais são as funções e competências do supervisor pedagógico? Até onde vão essas competências? Que tipo de relações existem ou devem existir entre ele e o professor?

Tendo em conta as mudanças tanto das práticas como do relacionamento supervisor/professor, subdividimos esse ponto em duas partes para o melhor tratamento e compreensão de todos. São elas:

#### **2.4.1 Funções e competências do supervisor pedagógico;**

Como já se referiu neste trabalho, a função de supervisor passou por várias mudanças conforme os entendimentos de cada momento. Da visão de fiscalizador, controlador, inspetor, de dar ordens, a uma visão cooperativa, de parceiro do professor no desempenho das suas atividades e no seu desenvolvimento como referem Alarcão e Tavares (2003, p.59),

“ajuda o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” restando ao professor fazer a sua parte que é de colaborar com supervisor “ para que o processo se desenrole nas melhores condições e objetivos definidos atingidos”.

A propósito das tarefas do supervisor, os mesmos autores escreveram o seguinte:

“Embora não seja fácil nem desejável enunciar de um modo rígido as tarefas de supervisão, poderíamos, no entanto, indicar algumas que nos parecem imprescindíveis, seja qual for a situação. Todas elas estão subordinadas a um verbo fulcral: ajudar (a desenvolver o professor).”

Assim colocando-nos no ponto de vista do supervisor, este deve ajudar a:

- estabelecer e manter um bom clima afetivo-relacional que, sem ser castrante ou intimidante, é exigente e estimulante;
- criar condições de trabalho e interação que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores;
- desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração;
- criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino e pela formação em contínuo;
- analisar criticamente os programas, os textos de apoio, os contextos educativos, etc.;
- planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor;

- identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;
- determinar os aspetos a observar e sobre os quais refletir e estabelecer as estratégias adequadas;
- observar;
- analisar e interpretar os dados observados;
- avaliar o processo de ensino aprendizagem;
- definir os planos de ação a seguir;
- criar espírito profissional, baseado nas dimensões do conhecimento profissional;
- outros (2003, pp.56-57).

Para eles, essas tarefas são identificadas a um nível mais geral existindo outras mais específicas a ser consideradas a partir das gerais, como sejam:

- Favorecer um bom clima afeto-relacional;
- Ajudar o professor a crescer e a desenvolver-se pessoal e profissionalmente;
- Desenvolver de o espírito de reflexão, auto-reflexão, inovação e colaboração;
- Despertar o gosto pelo ensino e pela procura contínua do saber;
- Planificar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem;
- Analisar de maneira isenta e crítica os programas e os textos de apoio;
- Identificar e resolver problemas e constrangimentos;
- Interpretar os dados colhidos na observação;
- Definir planos de ação a seguir
- Desenvolver o conhecimento profissional;
- Outros (Adaptado in Alarcão e Tavares, 2003).

## Ser formador /supervisor

“... é oferecer a teoria e as condições para aprimorar a prática. É reunir opiniões e concepções da equipe em torno de um projeto pedagógico. É fazer com que os professores consigam ver além dos hábitos e conceitos adquiridos com a experiência e a formação inicial, por meio da sistematização do que ocorre em sala de aula”(Heidrich, cit. in Aparecida & Lodi. 2012, p.55).

“Estas funções, só serão concretizadas, se a relação supervisor e professor decorrer numa perspectiva de resolução de problemas e atendimento às reais necessidades da escola e houver dedicação ao trabalho em grupo” (Schuster Stroschöen, 2014 s/p.).

Quanto às competências do supervisor, Alarcão e Tavares (2003, p.151) a semelhança do que opinaram sobre as suas tarefas, escreveram: “Embora num mundo tão complexo e mutável como é o da educação seja impossível definir-se com precisão as competências dos profissionais, nomeadamente do humano e da educação como é o caso dos supervisores, poderão apresentar-se algumas como indicadoras”.

Para eles, “a nova concepção do supervisor em situações organizacionais educativas alargadas implica competências cívicas, técnicas e humanas” (idem).

Tendo em conta a dimensão humana do supervisor e as capacidades interpessoais em situações organizacionais que poderão lhe ser exigidas, agruparam as competências em quatro grandes tipos e que em resumo analisaram como se segue aqui (citados por Ferreira e Fernandes 2015, p.148):

- a) Competências interpretativas-Leitura da realidade humana nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas e a capacidade de observação para, antecipadamente, detetar desafios emergentes;
- b) Competências de análise e avaliação -de situações, acontecimentos, projetos e desempenhos;

- c) Competências de dinamização de formação-apoio e estímulo a comunidades de aprendizagem colaborativa, mobilização e gestão de saberes e estratégias, atenção a necessidades emergentes, apoio a na sistematização do conhecimento produzido;
- d) Competências relacionais-boa capacidade de comunicação com os outros, gestão eficaz de conflitos e empatia.

Stones, citado por Vieira (apud Maio & al 2010 p. 40), refere que a “super-visão” é a qualificação necessária para se ser supervisor. Prossegue dizendo que a actividade do supervisor é bastante complexa uma vez que essa super-visão deve ser constituída por várias “capacidades”(pessoais) sequencialmente relacionadas:

- (i) Visão apurada - para ver o que acontece na sala;
- (ii) Introvisão-para compreender o significado do que lá aconteceu;
- (iii) Antevisão – para ver o que poderia estar a acontecer;
- (iv) Retrovisão - para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu;
- (v) Segunda-visão – para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido e não aconteceu. (cit. in Maio, & al. idem)

Ainda a propósito do papel e das funções do supervisor (falando de Portugal),

Alarcão (2002, p.231) afirmou: [...]

“um dos desafios que hoje se coloca à supervisão em Portugal é o alargamento do seu campo de atuação de modo a incluir, para além da formação inicial de professores, a responsabilidade pelo desenvolvimento qualitativo da escola e de todos aqueles que nela trabalham”.

Ela conceptualiza a escola como uma instituição em desenvolvimento em aprendizagem e como tal, o supervisor deve assumir nela um papel renovado.

Aquilo que acabamos de reportar parece trazer respostas sobre algumas questões acima colocadas em relação a extensão das competências do supervisor, mas nos coloca outras dúvidas sobre se estamos a falar da mesma figura quando nos referirmos ao supervisor e ao coordenador **pedagógico**.

Em Cabo Verde, concretamente no Liceu Amílcar Cabral onde trabalho, as duas figuras parecem ter funções totalmente distintas e exercidas separadamente.

Será por desconhecimento das competências do supervisor por ser uma noção nova e ainda pouco divulgada?

Senão vejamos: o supervisor continua a ser entendido como inspetor escolar, e o coordenador como alguém que serve de elo de ligação entre os professores de uma determinada disciplina e a Direção da escola, participa nos conselhos pedagógicos levando e trazendo informações dos professores e da Direção e coordenando as reuniões semanais dos professores da sua disciplina, com raras ou sem visitas de observação das aulas dos professores pior ainda sem nenhum projeto para o acompanhamento que permita aos professores atualizarem os seus conhecimentos.

Quanto aos inspetores, aparecem despercebidos na escola como que ladrões, nem falam com os professores, aliás as vezes nem os professores se dão conta da sua presença na escola. Suas atividades ou funções se limitam em inspecionar as finanças da instituição, controlar os processos dos alunos e/ou as faltas dadas pelos professores verificando os livros de ponto. Voltam ao Ministério, produzem um relatório cujo conteúdo os professores desconhecem.

É na base dessas funções que são totalmente distintas entre duas entidades que parecem ou deveriam ser a mesma pessoa mas não, no nosso caso, que questionamos se o supervisor e o coordenador são a mesma pessoa com funções distintas ou não.

Os procedimentos que acabamos de relatar não favorecem o desejado relacionamento entre o professor e o supervisor indispensável para o desenvolvimento tanto de um como do outro.

Por isso, no ponto que se segue, vamos abordar “relação supervisor/ professor” nos tempos que correm com intuito de tentar influenciar as mudanças na prática de supervisão no nosso Liceu e não só.

#### **2.4.2 Relação supervisor/ professor**

Durante as pesquisas com vista a realização deste trabalho tivemos a oportunidade de ler vários artigos e trabalhos sobre a supervisão pedagógica. Em algumas pesquisas houve relatos sobre o surgimento e a evolução da supervisão. Pudemos constatar nestes trabalhos que as relações entre o supervisor e os professores não ficaram estáticas, evoluíram também

passando por fases distintas que apresentamos a seguir sem nenhuma ordem mas simplesmente por afinidade de práticas do supervisor:

#### **2.4.2.1 Fase Fiscalizadora**

É uma fase onde se confundia a supervisão da inspeção, nesta fase o supervisor direcionava o seu trabalho para o controlo da instituição escola, o seu estado de conservação e também velava pelo cumprimento das leis, dos prazos para a realização de atividades escolares como início das aulas, realização de provas, etc. por parte dos professores.

#### **2.4.2.2 Supervisão Autocrática**

O supervisor nesta fase tem uma atitude autoritária, é quem determina o que deve ser feito, dá ordens que devem ser obrigatoriamente cumpridas. Ele impõe-se pela autoridade e pela intimidação, age como quem sabe tudo menosprezando as capacidades dos outros, dentre outros.

Estas formas de atuação do supervisor não criam um clima relacional favorável para um bom relacionamento entre os diferentes atores o que não é salutar para o processo de ensino aprendizagem. Sem confiança mútua, sem empatia, haverá sempre lacunas naquilo que deveria ser feito ou discutido para melhorar a atuação dos professores devido ao mau relacionamento entre as partes. Aliás a supervisão exercida nestes moldes metia medo pois muitas vezes, dos resultados dela dependia a progressão na carreira dos professores. Discutível essa última afirmação por não ser certamente extensiva a todos os casos e a todos países.

A prática da supervisão baseada naquilo que acabamos de ler, fez com o supervisor fosse considerado um inspetor, uma pessoa que só vem avaliar se o professor fez bem ou não o seu trabalho para ser elogiado ou censurado. Ficando essa ideia negativa do supervisor gravada na memória de muitos atravessando épocas.

A propósito desta má imagem que se tem do supervisor e tendo em conta que a sua prática evolui para a positiva como vamos ver mais a frente, Alarcão e Tavares (2003, p.62) aconselharam:

[...] é desejável e necessário desfazer quanto antes, toda uma série de preconceitos e até alguns mitos que se foram criando e alimentando, ao longo do tempo, em torno do estatuto e

do relacionamento entre o professor e o supervisor em formação, tais como: superior-inferior, independente-subordinado, [fiscal- fiscalizado], e pôr mais em relevo as características e os comportamentos e atitudes de entreajuda, de colaboração entre colegas num processo em que se procura atingir os mesmos objetivos, [...].

De facto, as fases subsequentes da supervisão mudaram por completo as práticas e as atitudes do supervisor e em consequência as suas relações com os professores. O supervisor passou a ser visto com olhos de quem vem ou está para ajudar, aconselhar, ensinar, formar e não impor soluções ignorando tanto as opiniões como as experiências dos professores como se vai comprovar na leitura das respetivas fases.

#### **2.4.2.3 Fase Construtiva**

Nesta fase a supervisão passou a ser orientadora das práticas pois criou-se a consciência de que a formação dos professores e a melhoria das suas práticas eram necessárias pelo que esses passaram a frequentar cursos de aperfeiçoamento e atualização. O acompanhamento desses professores através dos referidos cursos, permitiu identificar os erros nas suas atuações e a pronta correção por novos conceitos e metodologias.

#### **2.4.2.4 Fase Criativa**

Esta fase permitiu diferenciar a supervisão da inspeção escolar e o papel do supervisor passou a ser o de permitir a participação ativa dos professores, pais, alunos, funcionários na tomada de decisões, tornando a supervisão uma atividade cooperativa e democrática.

#### **2.4.2.5 Supervisão Escolar Democrática**

Para falar dessa fase citamos Nérici em quem nos baseamos para falar dessas fases da supervisão. Para ele a função do supervisor nesta fase [...] “é baseada na liberdade de expressão, respeito, compreensão e criatividade. O trabalho desenvolvido não é feito de forma impositiva, e sim, democrática, onde tomada de decisões envolve todos os responsáveis pelo processo educativo”. Nérici (cit. in Aparecida & Lodi, 2012 p. 59-60).

Esta pequena referência a evolução da supervisão permite-nos ter uma noção clara de como funcionou a supervisão, como eram e como evoluíram as relações entre o supervisor e o professor. Passaram de relações de um supervisor que dita ordens, impõe leis para serem cumpridas pelo professor, para umas relações de respeito mútuo, de trabalho colaborativo onde conta a opinião de todos os protagonistas do processo ensino aprendizagem. Podemos com efeito concluir que o historial exposto, nos mostra que a atuação do professor na sala de aula condiciona em grande medida o trabalho do supervisor, pelo que ele, o professor não deve ser um agente passivo na tomada de decisões que dizem respeito ao seu próprio trabalho e ao desenvolvimento do processo de ensino/ aprendizagem.

Medina, (cit *in* Prates, Aranha & Loureiro 2012 s/p) afirmou o seguinte [...] é o trabalho do professor [...] que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola. O trabalho do professor abre o espaço e indica o objeto da ação/reflexão, ou de reflexão/ação para o desenvolvimento da ação supervisora. Se assim é, as relações entre os dois devem ser as mais cordiais possíveis.

Em jeito de resumo e a semelhança do que fizemos no ponto anterior, elencamos a seguir as relações ou como deveriam ser as relações entre o supervisor e o professor sem intenção de as termos explorado a exaustão. Tendo em conta o que acima se expôs, a relação entre eles deve basear-se numa:

- relação de cumplicidade e de comprometimento;
- visão partilhada sobre os problemas da escola, do ensino e da aprendizagem;
- postura de confiança mútua e incentivadora;
- relação de cooperação e não de dependência;
- relação de diálogo franco e construtivo;
- relação de valorização mútua e de troca de experiências;
- relação de respeito mútuo;
- relação de empatia de parte a parte;
- relação estimuladora de iniciativas e criatividade dos professores;
- parceria valiosa em prol da educação;
- num trabalho coletivo e solidário entre outros aspetos

Adaptado in Alarcão e Tavares (2003).

O Supervisor e o professor segundo os referidos autores,

“têm que colocar-se numa atitude de colegas, numa atmosfera que lhes permita porem a disposição um do outro o máximo de recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimentos, de afetividade, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz afim de que os problemas que surjam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias atividades de supervisão sejam devidamente identificados e resolvidos.” Alarcão e Tavares (2003, p.61)

## **2.5 Formação e desenvolvimento docente: Que instrumentos de apoio para o Supervisor?**

O desenvolvimento pessoal e profissional dos professores passa por uma formação inicial e contínua que deve ocorrer ao longo da vida do professor na sua interação com a sua prática, com o seu coletivo escolar onde está inserido. Quer isso dizer que a formação deve acontecer no seu local de trabalho, isto é na escola como já nos referimos.

Aí é que intervém o Supervisor enquanto difusor de inovações, dinamizador e organizador de ações de formação contínua dos professores. Para que aconteça a tal formação, ele deverá acionar os instrumentos a sua disposição como palestras, debates, visitas, conferências e observação de aulas entre outros como já tivemos a oportunidade de frisar acima.

Destes instrumentos vamos privilegiar a observação de aulas como ação que lhe permite conhecer o que se passa numa sala de aula.

Ainda enquanto processo de recolha de informações, ela permite-nos aprender sobre os nossos comportamentos e sobre o dos outros (Trindade, 2007)

Mas antes vamos recorrer a alguns pontos de vista sobre a observação no contexto da educação:

“Por observação neste contexto, entende-se um conjunto de atividades destinadas a obter dados sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa das variáveis em foco.” (Alarcão e Tavares, 2003, p.86).

Oliveira-Formosinho (org.) (citando Massanat) refere que “a observação é uma trajetória de elaboração de um saber, ao serviço de múltiplas finalidades que se inserem num

projeto global do Homem para descrever e compreender os acontecimentos que ali se desenrolam” (2002, p.168).

Para Trindade (2007, p.25), “a observação é um processo para descrever com fidelidade exatidão e/ou compreender uma porção do real.”

“A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola.” (Reis, 2011, p.11)

Para ele, “a observação de aulas constitui um ótimo processo para os mentores ou supervisores recolherem evidências que lhes permitam tirar conclusões e proporcionar feedback aos professores, e estabelecer, com estes últimos, metas de desenvolvimento.” [...] (p.12)

Trindade, (2007, p 31) afirma que

“é através da Observação que podemos fornecer aos indivíduos observados a informação necessária para eliminarem ou diminuírem as discrepâncias entre o que pensam que fazem e o que realmente fazem. Tal vai lhes permitir crescer em termos profissionais, ajustando os seus desempenhos àquilo que deles é esperado. Ora, isto não seria possível se não tivessem estado sujeitos a um processo de observação”.

Por isso a observação deve ser estendida a todos os professores incluindo os mais antigos que se acham suficientemente experientes para continuar a preparar as suas aulas, a pesquisar, acabando por ficar na mesma rotina sem inovação. Com a observação se sentirão na obrigação de estudar e de inovar as suas práticas.

O autor acima referido estabelece algumas linhas de orientação ou passos necessários para uma observação que são:

### 2.5.1 Encontro pré-observação

É uma reunião muito importante porque permite informar ao observado da observação e delinear com ele o que deverá ser observado, como será observado e quais serão os critérios a ser utilizados para valorar os resultados da observação. Aspectos esses que deverão figurar entre os outros que constituirão a grelha de observação da aula.

“Alarcão e Tavares (2003, p.81) escreveram que [...] essa atividade tem fundamentalmente dois objetivos: a) ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam e que podem ir desde o modo de preparar uma aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, resolvido e b) decidir que aspeto (s) vai (ou vão) ser observados.”

Quer dizer que cabe ao professor identificar e apresentar os problemas ou inquietações que tem porque só ele sabe onde residem as suas dificuldades cabendo a esse respeito ao supervisor procurar soluções através de estratégias que se adequam a cada situação e suscetíveis de ajudar o professor a ultrapassar os respetivos constrangimentos.

Trindade (2007 p.31) avança outros aspetos não menos importantes e sem os quais a fase seguinte não se realizaria com sucesso. Trata-se segundo ele, de, nessa fase: "proporcionar condições objetivas [...]; possibilitar um registo imediato e rápido das observações [...]; elaborar um projeto de observação, da responsabilidade conjunta do observador e observado (s) e definição de critérios para a valoração dos resultados obtidos."

Alarcão e Tavares (2003), chamam a atenção de, nesta fase preparatória o supervisor criar um ambiente natural de comunicação para que o processo dê resultados positivos. Para tal e para evitar equívocos, as regras devem ser pré-estabelecidas, claras e transparentes. Os seus objetivos, a sua conceção da supervisão, a sua atitude em relação ao professor, a tarefa de cada um durante a observação devem ser igualmente bem definidos.

“O sucesso da observação de aulas depende de uma preparação cuidadosa, nomeadamente no que respeita a definição da sua frequência e duração, à identificação e negociação de focos específicos a observar, à seleção das metodologias a utilizar e à conceção de instrumentos de registo adequados à recolha sistemática dos dados considerados relevantes.”  
(Reis, 2011, p. 25)

Ora nem sempre isso acontece, às vezes os supervisores vão visitar as aulas sem preparação e sem informar o professor. Atitudes que podem degenerar em conflito entre ambos, ou levar o supervisor a fazer observação que não ajuda em nada na mudança de práticas menos boas do professor e muito menos na sua formação profissional contínua.

A essas observações que podemos chamar de “superficial”, Trindade, (2007, p.25) chama-nos a atenção sobre este aspeto ao referir que:

“observar é bem mais do que o ato de ‘ver’, ou de ‘olhar’. Estes ficam ao nível da percepção, enquanto aquele vai mais além, é um “ver” focalizado, intencional e armado pela teoria”. O mesmo autor acrescenta: "Observa-se para se conhecer e olha-se ou vê-se sem propósito ou atenção especial."

Chamada de atenção pertinente associada a tudo o que acima se disse deve servir de alerta para reflexão a todo o supervisor antes de encarar qualquer visita de aula a fim de poder tirar proveito desta, tanto da sua parte como da parte do professor visitado. Pois, como refere Reis, (2011, p.12) “...a observação e a discussão das informações recolhidas destinam-se a ampliar tanto os conhecimentos e as capacidades profissionais do observador como do observado, constituindo um catalisador importante de aprendizagem e mudança.”

A observação proporciona informações sobre a competência dos professores, melhora a qualidade de ensino, a elevação do nível dos professores através das discussões e análises que acontecem depois da aula.

### **2.5.2 Observação propriamente dita**

“...a observação, como componente inseparável de toda a atividade do conhecimento, é um processo básico da ciência” (Formozinho 2002, org. p.166). Continua afirmando na página 177, citando Postic e De Ketele, que “a observação é um processo cuja primeira e imediata função é recolher informações sobre o objeto que se tem em consideração”. Ainda segundo ela, [...] “através da observação, podemos obter dados, muitas vezes inacessíveis por outras vias.

Depois de tudo que acabamos de ver sobre a observação, resta saber como praticá-la. Para tal, precisamos de focalizar a atenção sobre as seguintes questões inerentes ao processo de observação em supervisão: o quê, porquê, para quê e como observar?

A estas perguntas que parecem corresponder aos propósitos deste trabalho, vamos tentar responder de forma sucinta e clara a fim de facultar aos professores em especial aos supervisores, ferramentas que lhes possam permitir um entendimento sobre a matéria em estudo. Tomamos como referência as opiniões expressas pelos autores: Alarcão e Tavares, Trindade e Reis. Assim, à questão o quê observar?

Alarcão e Tavares, (2003, p.86), apontam que:

“... o objeto da observação pode recair num ou noutra aspeto: no aluno, no professor, na interação professor-aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio-relacional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos, etc.”

Trindade, (2007), aponta vários outros produtos que podem ser objeto de observação como: habilidades, hábitos de trabalho, atitudes sociais e científicas, interesses e adaptabilidade social que elucida no seguinte quadro adaptado de Gronlund (1973):

**Tabela 1 Resumo de produtos que requerem observação**

Produto	Comportamentos representativos
Habilidades	Comunicação oral; comunicação escrita; utilização das TIC; desenhar; tocar um instrumento; destrezas físicas; habilidades sociais (boas maneiras, interação com os outros, etc.);
Hábitos de trabalho	Planeamento das ações; uso do tempo, uso de recursos; integração em equipas; persistência, iniciativa; criatividade; confiança;
Atitudes sociais	Preocupação com o bem-estar dos outros; respeito pelas leis e normas; sensibilidade às questões sociais; atitude para com a autoridade; liderança;

### Continuação da tabela nº 1

Atitudes científicas	Abertura de espírito; prudência na elaboração de inferências, sensibilidade às relações de causa - efeito; curiosidade; honestidade intelectual; rigor no trabalho apresentado; questionamento;
Interesses	Expressão de sentimentos positivos em relação a diversos tipos de atividades: educativas, artísticas; científicas; ambientais; vocacionais;
Adaptabilidade social	Relação com os iguais, com os subordinados e com os superiores; reações perante as críticas e perante os elogios; estabilidade emocional;

**Fonte:** Adaptado de (Gronlund apud Mufiane 2014)

#### 2.5.2.1 Porquê observar?

Sendo um processo de procura de conhecimento ou de informação sobre alguém ou algo como tivemos a oportunidade de mostrar no início deste ponto através de vários conceitos ou pontos de vista de autores que se debruçaram sobre o assunto, a observação permite-nos no contexto da supervisão, [...] “ aprender coisas sobre os formandos que não poderíamos aprender de outro modo (modo de falar, de escrever, hábitos de trabalho, atitudes, interesses, estabilidade emocional, adequação social...” Trindade, (2007, p.30)

Observamos igualmente para conhecer o professor, recolher dados sobre o seu modo de trabalhar, as suas relações com os alunos, o seu comportamento como o dos alunos face as adversidades etc.

#### 2.5.2.2 Para quê observar?

“Segundo Reis, (2011, p.12) [...] a observação pode ser utilizada em diversos cenários e com finalidades múltiplas, nomeadamente demonstrar uma competência, partilhar um sucesso, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas.”

E resume assim:

**Tabela 2 Algumas finalidades da observação de aula**

<ul style="list-style-type: none"><li>-Diagnosticar os aspetos/as dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/melhorar.</li> <li>- Adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor.</li> <li>- Estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino e aprendizagem.</li> <li>- Avaliar a adequação das decisões curriculares efetuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou percursos alternativos.</li> <li>- Proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades.</li> <li>- Desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores.</li></ul>
---

**Fonte:** Reis, (2011, p.12)

Trindade, (2007, p. 31-32) acrescenta outras finalidades justificando:

“No contexto de Supervisão, a Observação tem como principais finalidades a avaliação (de desempenhos, atitudes, hábitos de trabalho, adaptação profissional, ...) para uma orientação dos formandos num determinado sentido, considerado desejável. Isto pressupõe a existência de um contexto favorável ao desenvolvimento do processo de observação, o qual se traduz nos seguintes aspetos aos quais já nos referimos no nº 1 deste ponto:

- 1- proporcionar condições objetivas para a realização das observações;
  
- 2 - possibilitar um registo imediato e rápido das observações realizadas;

3 -elaboração do projeto de observação, da responsabilidade conjunta de observador e observado (s);

4 - definição de critérios para a valoração dos resultados obtidos;

### **2.5.2.3 Como observar?**

Esta parece ser a equação cuja resolução pode não estar ao alcance de todos supervisores ou das pessoas que se dedicam a investigação. Sendo a “principal” etapa do ciclo da supervisão no nosso entender, “o como observar” deve ser conseguido, pois de nada valerá toda a preparação a volta da observação de uma aula se não conseguirmos atingir os objetivos almejados nesta etapa.

Reis, (2011, p. 28), depois de admitir a existência de várias formas de recolha de dados durante a observação de aulas, sugere o recurso a uma metodologia de observação que consiste na elaboração de um projeto de observação que

“... é um plano que se constrói para a realização da observação com atividades sequenciadas, que tornem possível a realização daquilo que nos propomos fazer contendo, segundo Stallings citado em Trindade (2007 pp.34, 35), um propósito, um alvo de observação, um conteúdo, uma unidade de codificação, um suporte da informação e local da observação.”

E Trindade de acrescentar [...] que, o “projeto de observação” confunde-se com a definição do caminho a seguir para atingir um fim; mas ainda não é o caminho. Corresponde à escolha do itinerário mas não ao seu percurso.”

Entendido o conceito e admitindo a pluralidade de projetos de observação, [no fundo,] “todos apresentam aspetos comuns” (Stallings, J., 1977 apud Trindade, 2007, p.35.

Vamos apresentar em resumo os elementos que devem constituir um projeto de observação segundo Stallings, cientes de que restam ainda aspetos deste tema por explorar:

**Tabela 3 Elementos do projeto de observação**

1	Um propósito	Para orientar um formando? Para avaliar um determinado desempenho? Para treinar um formando numa tarefa específica? Para avaliar um programa de formação? Para investigar?
2	Um alvo de observação	Que atividades? Que materiais? Que fatores do processo de ensino? Que competência? Que habilidade?
3	Um conteúdo	Observar o quê, em que situação? Desenvolvimento motor? Desenvolvimento sócio-emocional? Desenvolvimento cognitivo? Que fatores do contexto onde decorre o desempenho?
4	Uma unidade de codificação	Quanto tempo observar antes de registar? Quanto tempo observar? 10 Segundos? 5 Minutos? 1 hora? Em que momento da atividade? Como fazer o registo? Em intervalos de tempo iguais (de 3 em 3 segundos, por exemplo)? Sem preocupação com a periodicidade temporal?
5	Suporte da informação	Que suporte utilizar? Vídeo? Áudio? Papel e lápis? A minha memória?
6	Local da observação	Onde efetuar a observação? Na sala de formação? No local de trabalho? Na sala de convívio?

**Fonte:** Stallings (1977) apud Trindade (2007, p. 35) cit in Mufuiane

O projeto de observação por si só não basta, porque ele é simplesmente a manifestação de intenções não contemplando os registos de ocorrências no decurso de uma aula. Por isso são necessários outros instrumentos de registo para orientar a observação. “O sucesso de uma observação de aula baseia-se na seleção e na adaptação rigorosas dos instrumentos de acordo com o contexto, as fases do ciclo de supervisão, o foco da observação e as necessidades específicas de cada professor” (Reis, 2011, p.7).

Ainda falando de instrumentos de registo de observação, o mesmo autor, (2011, p.29-30), diz o seguinte: [...] “a observação deve ser dirigida a dimensões específicas da aula; as observações livres devem ser evitadas. A observação pode ser orientada por diferentes tipos de instrumentos” dos quais escolhemos:

- a) Grelhas de observação de fim aberto,
- b) Grelha de observação de fim (semi) aberto,
- c) Grelha de observação focada: interação

A escolha destes instrumentos não obedece a critério nenhum, seja ele por importância, clareza ou por facilidade de uso. A escolha é feita por uma simples questão de opção dentre vários instrumentos pois cada um tem a sua utilidade e importância conforme o tipo de observação e o objetivo que o observador pretende alcançar. Não sendo imutáveis, (Reis, 2011), esclarece que não pretende construir exemplos prontos a utilizar e que os mesmos devem ser adaptados e transformados pelos supervisores e professores de acordo com as utilizações que lhes queiram dar.

Por isso os exemplos abaixo apresentados segundo este autor, são a título indicativo ficando abertos para contribuições e sujeitos a alterações.

- a) Grelhas de observação de fim aberto, permite obter uma ideia do que acontece numa sala de aula através do registo dos principais acontecimentos observados como as competências do professor, as características dos alunos e/ou o ambiente de sala de aula. Reis, (2011, p. 30)

Tabela 4 Grelha de observação de fim aberto

Nome do professor:	
Data: _____/_____/____/	Ano _____ e
turma: _____	Disciplina: _____
<b>Tempo</b>	<b>Notas</b>
<b>8h30</b>	

<b>8h35</b>	
<b>8h40</b>	
<b>8h45</b>	
<b>8h50</b>	
<b>8h55</b>	
<b>(...)</b>	
<b>Rúbrica do observador:</b>	<b>Rúbrica do professor:</b>

**Fonte:** Reis, 2011, p. 30

- b) Grelha de observação de fim (semi) aberto apesar de chamar a atenção do mentor ou supervisor para algumas dimensões da aula, mantêm um âmbito bastante aberto em termos da informação recolhida e pode ser utilizado em diferentes contextos. Reis, (2011, p.31

Tabela 5 Grelha de observação de fim (semi) aberto

Nome do professor:	
Data: _____/_____/____/	Ano e
turma: _____ Disciplina: _____	
<b>Dimensões</b>	<b>Comentários</b>
Planeamento e preparação	
Metodologia de ensino	
Interação professor /aluno	
Correção científica	
Gestão do tempo	
Diferenciação pedagógica	
<b>Rúbrica do observador:</b>	<b>Rúbrica do professor:</b>

**Fonte:** (Reis 2010)

- c) Grelha de observação focada em comportamentos ou acontecimentos em áreas muito específicas, para análise e discussão mais finas e aprofundadas. (Reis, 2011, p. 29)

Neste caso, a observação é focalizada num determinado aspeto da aula como por exemplo: (entusiasmo; estratégias de ensino; clareza; organização e gestão; interação; ambiente de sala de aula).

**Tabela 4 Grelha de observação focada: interação**

<b>Nome do professor:</b>	<b>Ano</b>		<b>Turma</b>
<b>Disciplina:</b>	<b>Nº de alunos</b>		<b>Hora</b>
<b>Observador:</b>	<b>Sala</b>		<b>Data</b>
<b>Comportamentos com impactos educativos positivos</b>	<b>Nada</b>	<b>Algo</b>	<b>Bem</b>
	<b>Evidente</b>	<b>Evidente</b>	<b>Evidente</b>
1. Valoriza as respostas dos alunos.			
2. Utiliza uma variedade de estratégias na aula.			
3. Encoraja a participação dos alunos.			
4. Coloca questões a todos os alunos.			
5. Coloca questões de forma clara e direta.			
6. Não responde às suas próprias perguntas.			
7. Encoraja os alunos a responderem às perguntas uns dos outros.			
8. Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de pistas.			

9. Admite o erro ou conhecimentos insuficientes.			
10. Encoraja e respeita a explicitação de diferentes pontos de vista.			
11. Integra as ideias dos alunos na aula.			
12. Proporciona feedback frequentemente.			
13. Revela respeito e sensibilidade pelos diferentes estilos de aprendizagem.			
14. Promove a participação ativa dos alunos nas aulas.			
15. Encoraja e apoia a realização de discussões conduzidas pelos alunos.			
16. Coloca questões de diferentes níveis cognitivos.			
Comentários gerais:			

Fonte: Reis, (2011, p.44)

#### 2.5.2.4 Análise de dados

A análise de informação recolhida é feita pelo observador no sentido de delinear estratégias a utilizar para abordar a exploração dos dados da observação com o professor avaliado.

Alarcão e Tavares, (2003, p.92) consideram difícil fazer uma exposição teórica sucinta sobre o modo de tratamento de dados da observação porque o tratamento de dados depende da natureza da observação, do seu objetivo e do tipo de observação realizada. Mas ela não deixa

de ser muitíssimo importante para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem assim como para os atores envolvidos.

Trindade (2007 p.62) "a sua análise e discussão configuram um processo de crescimento profissional para todos os que delas participam" [...] e "os processos de interpretação têm necessariamente de ser coerentes com as estratégias de recolha de informação".

A este respeito, Reis, (2011, p.59) afirma o seguinte:

“A análise, a discussão e a reflexão pós-observação constituem o cerne de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores, permitindo desafiar o status quo, estimular a criatividade na superação de dificuldades e problemas detetados, e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional.”

#### **2.5.2.5 Encontro Pós-observação**

Este encontro permite responder as questões tais como:

Como decorreu a aula?

O que foi bem ou menos sucedido?

Quais os pontos fortes ou fracos do professor?

Será que os alunos assimilaram a matéria transmitida?

O referido encontro é

“... uma oportunidade para o professor refletir sobre o seu “eu” de professor e sobre o que se passou na sala de aula na sua interação com os alunos para alterar, se necessário ou outro aspeto que não esteja em consonância com a sua função de agente de desenvolvimento e aprendizagem” Alarcão e Tavares, (2003, p.98).

Caberá ao supervisor ajudá-lo nessa reflexão e na interpretação dos resultados, constantes no seu instrumento de supervisão respondendo igualmente as suas perguntas num clima de colaboração, e de entendimento (cf/relação supervisor/professor.).

Durante a reunião pós-observação, o professor e o mentor ou supervisor:

- a. Analisam os dados recolhidos com os instrumentos de observação e registo;
- b. Refletem sobre o seu significado;
- c. Definem prioridades para as próximas sessões de observação e de reflexão;
- d. Negoceiam metas de aprendizagem e de melhoria das práticas.

Reis, (2011 p.53)

### **2.5.2.6 Avaliação formativa sobre o observado**

[...] “a avaliação é um processo sistemático de recolha de informação, conducente à formulação de juízos de valor, tendo em vista a tomada de decisões” (Trindade, 2007, p. 26) Aqui procuram soluções, apresentando propostas de remediação ou observações que ajudam o professor a definir estratégias para aperfeiçoar o seu desempenho.

Nesta fase pode-se convidar o professor a escolher aspetos que deverão ser trabalhados no ciclo de observação seguinte o que poderá ajudá-lo a fazer uma auto-análise e uma auto avaliação importantes para a sua formação.

Os aspetos analisados nessa aula, são simplesmente uma amostra de um leque de pontos que poderiam ser objeto de observação como se pode ver nas grelhas de observação acima apresentadas que também não incluem todos os itens observáveis.

A referência a este ponto para nós, era uma passagem obrigatória visto que ao nosso ver, toda a essência da formação de professor reside nele porque a observação pressupõe necessariamente orientação e avaliação como afirma Trindade, (2007 p. 27):

“Sendo pacífico que a supervisão é essencial para a formação, seja ela formal ou informal, pública ou privada, pessoal ou profissional, essa mesma supervisão não se pode exercer sem esses dois poderosos conceitos operacionais que são a orientação e a avaliação.”

“A observação pode ter como foco a avaliação dos professores assim como da escola, permitindo que os supervisores tenham evidências que os conduzam à algumas conclusões e proporcionar feedback aos observados e com eles estabelecer metas de desenvolvimento” (Reis, 2011, p.11).

“A avaliação é um processo sistemático de recolha de informação, conducentes a formulação de juízos de valor tendo em vista a tomada de decisões. Essas decisões são essencialmente

de natureza formativa e fornecem informação para a orientação”. (Peterson, apud Trindade 2007 p.134). É essa a relação de fornecimento mútuo de informações é que faz desses dois conceitos “o núcleo” da supervisão pois sem eles, não há supervisão como afirma Trindade ainda em referência a (Peterson, apud Trindade 2007, p 134): “A avaliação de professores, por si só, excepcionalmente melhora a qualidade de ensino ou aumenta as aprendizagens dos alunos”.

Segundo Guerra (cit in Ferreira, 2007, apud Vicente p.11), “a avaliação é imprescindível para conhecer e melhorar o que se faz. Através da compreensão da ação realizada, é possível verificar o que está bem e o que está mal, procedendo-se a mudanças no sentido de melhorar.”

“A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação. Constituem ainda objetivos da avaliação do desempenho:

- a) Contribuir para a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional do pessoal docente;
- d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente” (Lei de Bases do Sistema Educativo, [português?] sobre a avaliação de desempenho, Decreto-Lei nº139-A/90 de 28 de Abril do Estatuto da Carreira Docente, [...] (Vicente, 2010, p. 42)

Trindade (2007, p. 80), ao falar do conceito da observação em contexto da supervisão, associou -o a “orientação que considera parte da supervisão” e a avaliação. Para Trindade, as suas funções andam de tal forma associadas que “ninguém concebe que alguém oriente sem avaliar (e que avalie sem observar) ” (p.26). Por esse motivo queremos aproveitar para finalizar esse ponto, falando de forma sucinta do conceito da orientação.

### **2.5.2.7 A orientação**

Significa indicar a direção a seguir a procura de um lugar. Aplicado a supervisão pedagógica, significa também ajudar na procura de vias ou soluções para determinados problemas. Ela visa a formação do docente atuando como preparador técnico-científico do professor, facultando-lhe instruções e ferramentas para o exercício da sua profissão. Ela debruça-se sobre as práticas pedagógicas proporcionando atividades de orientação que ajudam a melhorar a eficácia e a eficiência do processo de desenvolvimento de competências profissionais do professor.

[...] “orientar” um formando, aparece associado ao “aconselhar” essa pessoa a desempenhar as suas funções de uma certa forma, tendo em vista o alcançar da eficiência e da eficácia dos seus atos, em referência aos fins que os mesmos devem servir.” (Trindade, 2007, p 26.)

Podemos, para terminar, resumir segundo Trindade (2007, p.87), as grandes finalidades do processo de orientação em como serve para:

- a)** facilitar o desenvolvimento do formando com todas as consequências que tal trará à nível também do desenvolvimento pessoal, e
- b)** promover a melhoria da qualidade dos desempenhos e, conseqüentemente e em última análise da própria qualidade de formação.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGIA DE TRABALHO**

## Capítulo II - Metodologia de Trabalho

### 3. Opção metodológica

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (Freire, 1996: 29).

Como podemos ler, na primeira citação, a aquisição de conhecimento numa pesquisa requer a seleção de uma metodologia adequada aos objetivos que se fixa o pesquisador. A segunda mostra a sua importância para o ensino como para os educadores e os educandos. Neste sentido, vamos antes de detalhar os procedimentos que levaram aos resultados a que chegamos na sequência da pesquisa realizada, tentar esclarecer pois precisamos de conhecê-los para melhor opção, alguns conceitos chave deste capítulo tais como pesquisa, método e metodologia.

Por pesquisa, entende-se um conjunto de ações que visam a descoberta de novos conhecimentos numa determinada área. A palavra pesquisa deriva do termo latim perquirere, que significa “procurar com perseverança”. Uma parte importante de qualquer pesquisa é a recolha de dados, e por isso um pesquisador deve buscar por informações com diligência.

“El objetivo de cualquier ciencia es adquirir conocimientos y la elección del método adecuado que nos permita conocer la realidad es por tanto fundamental. El problema surge al aceptar como ciertos los conocimientos erróneos o viceversa. Los métodos inductivos y deductivos tienen objetivos diferentes y podrían ser resumidos como desarrollo de la teoría y análisis de la teoría respectivamente. Los métodos inductivos están generalmente asociados con la investigación cualitativa mientras que el método deductivo está asociado

frecuentemente con la investigación cuantitativa” (Fernández & Díaz, 2002 s/p.).

**Prodanov e de Freitas**, (2013, p. 126-128) definem pesquisa como “modo científico para obter conhecimento da realidade empírica [...] tudo que existe e pode ser conhecido pela experiência e um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico.”

Por método, entendem uma forma de pensar para chegarmos à natureza de determinado problema, quer seja para estudá-lo ou explicá-lo.

Metodologia é uma palavra derivada de “método”, do Latim “*methodus*” cujo significado é “caminho ou a via para a realização de algo”. Método é o processo para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento. Metodologia é o campo em que se estuda os melhores métodos praticados em determinada área para a produção do conhecimento.

Para Fonseca (cit in Gerhardt & de Souza, 2009 p.12) *methodos* significa organização, e logos, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

Minayo (cit in Gerhardt & de Souza, 2009 p.13) define metodologia de forma abrangente e concomitante:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou objeto de investigação requer;

b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas, e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação;

c) como a “criatividade do pesquisador”, ou seja a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo de resposta às indagações específicas.

Depois deste visita aos conceitos acima referidos que nos permitiu um entendimento melhor dos mesmos, vamos privilegiar e detalhar mais o conceito de metodologia tendo em conta a necessidade de explicar o caminho percorrido nesta etapa de trabalho segundo as suas diferentes abordagens para em seguida especificar a(s) abordagem (ns) metodológica(s) utilizada (s) no estudo.

Quanto a abordagem, segundo André Fontenelle, (2017), uma metodologia pode ser classificada em qualitativa, quantitativa ou mista (quali-quantitativa).

### **3.1 Abordagem qualitativa**

A abordagem qualificativa segundo Fernandes (cit in Castilho, 2013 p.56), procura compreender os problemas de forma profunda pelo que investiga o que está por detrás de certos comportamentos, atitudes e convicções não se preocupando com amostras nem com a generalização dos resultados. Prodanov e Freitas (p 69-70) acrescentam que, por isso ela “descarta o recurso aos métodos e as técnicas estatísticas.”

Tendo ela um carácter subjetivo, diz Fontenelle (2017), o critério para a identificação dos resultados não é numérico, exato, mas valorativo acrescentando que “ainda que eventualmente se utilize alguns números, normalmente ela é aplicada a populações pequenas, que não viabilizam uma análise estatística.” Ainda segundo o Fontenelle, (2017, s/p) o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenómenos e atribuição de significados sendo a ferramenta essencial em tudo isso é o pesquisador pois ele é quem busca conceitos, princípios, relações e significados das coisas.

Já segundo Gil, (cit in Fontenelle (idem), a pesquisa qualitativa possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para formulação de abordagens posteriores, visando proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto. O autor de realçar a importância desta abordagem “na educação, porque

não tem a pretensão de quantificar os fatos, uma vez que os fenômenos educativos devem ser vistos e analisados levando em conta o sujeito cognoscente e o contexto no qual se dá a interação do sujeito e objeto do conhecimento.”

De acordo com Bogdan e Biklen (cit in Tukman p.507), a investigação qualitativa apresenta cinco características que se seguem “algumas já acima referidas:”

-A situação natural constitui a fonte de dados, sendo o investigador o instrumento chave da recolha de dados;

-A sua primeira preocupação é descrever e só seguidamente analisar os dados;

-Questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;

-Os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem, em conjunto todas as peças de um puzzle;

-Diz respeito essencialmente ao significado das coisas ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”;

-A recolha pode ser feita através da observação direta no local dos acontecimentos, de entrevistas, questionários, ou através de documentos (jornais, autobiografias ou testemunhas.

Outros autores elencaram outras características dessa abordagem que passamos a enumerar:

-admitir o recurso a amostras reduzidas;

-trabalhar questões de valores e não se limitar às variáveis predefinidas e respostas de “sim” ou “não”;

- fornecer uma riqueza de análises de dados proporcionando uma realidade mais assertiva sobre aquilo que está sendo estudado;

-possibilitar a produção de conhecimento científico derivado de uma pesquisa de realidade vivenciada pelos objetos de estudo (Rocha, 2013).

- buscar respostas em que não possui totalmente o controle das variáveis;

- julgar que a experiência e o comportamento humano não são explicáveis por fatores externos e que podem ser somente compreendidos através da empatia comunicativa com a visão e as razões internas dos outros;

-redimensionar o rumo da pesquisa porque ela possibilita perceber na resposta algo além da pergunta (Gunther, 2008)

A nossa escolha recaiu sobre a abordagem qualitativa que é um método de investigação científica que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais, por exemplo.

Com a pesquisa qualitativa, os entrevistados estão mais livres para apontar os seus pontos de vista sobre determinados assuntos que estejam relacionados com o objeto de estudo.

Numa pesquisa qualitativa as respostas não são objetivas, e o propósito não é contabilizar quantidades como resultado, mas sim conseguir compreender o comportamento de determinado grupo-alvo.

Normalmente, as pesquisas qualitativas são feitas com um número pequeno de entrevistados.

A escolha da pesquisa qualitativa como metodologia de investigação é feita quando o objetivo do estudo é entender o porquê de certas coisas, como a escolha dos eleitores, a percepção dos consumidores, e etc (Rocha, 2013).

Tendo em conta a natureza do estudo que se levou a cabo neste trabalho, estas outras características que acabamos de enumerar correspondem ao que se pretende com esta dissertação, e que levaram a escolha da pesquisa qualitativa.

### **3.2 Abordagem quantitativa**

Quanto a abordagem quantitativa, ela é o oposto da qualitativa porque é caracterizada segundo Fontenelle (2017) pelo uso de ferramentas e técnicas estatísticas, para a análise dos dados. Isso para permitir a medição das relações entre as variáveis, de maneira estritamente numérica possibilitando a identificação nos fenômenos apenas os dados quantificáveis obtendo valores médios e não as particularidades de cada objeto.

Nela o autor adota uma atitude de observação, pois não cabe a ele interferir na análise dos resultados, apenas constatar-lá. Essa tarefa, normalmente, é realizada por folhas de cálculo e sistemas de computador, dada a complexidade dos números procurando “traduzir em números os conhecimentos gerados pelo pesquisador [...] querendo isso dizer que tudo pode ser quantificável.” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 126-128.)

Nela, citando de novo Fontenelle, (2017) a população estudada normalmente é grande, para viabilizar uma melhor representatividade numérica, minimizando eventuais desvios. Por esse motivo, as conclusões são obtidas em grau de probabilidade, ao invés de certeza.

### **3.3 Abordagem quali-quantitativa**

O recurso a esta abordagem depende da natureza do estudo e dos objetivos a que pesquisador se propõe atingir seja por dados quantificáveis ou não. Isto se o estudo tiver uma parte “eminente qualitativa e a outra preponderante quantitativa”. Fontenelle (idem) continua esclarecendo que mesmo sendo absolutamente diferentes, as duas abordagens não se excluem.

A definição das metodologias de pesquisa qualitativa e quantitativa permitiu-nos entender o enfoque de cada uma delas e que a opção por esta ou aquela metodologia depende exclusivamente da natureza da pesquisa. Entendido isso e tendo em que a o nosso estudo é de natureza descritiva/ explicativa, optamos pela metodologia qualitativa sem no entanto descartar a possibilidade de recurso a metodologia quantitativa para, caso haja necessidade

de quantificar alguns dados pois segundo Johnson e Christensen in Trochim (apud Correia, 2011, p.55)

“o recurso a estas técnicas quantitativas não é, portanto, incompatível nem desvirtua o cariz qualitativo da investigação, na medida em que a estatística descritiva é auxiliar da interpretação, ou seja, facilitadora da busca de sentido e acrescenta inteligibilidade e fidedignidade ao ato interpretativo.”

Ela tem como características (como já citadas na abordagem qualitativa):

- admitir o recurso a amostras reduzidas;
- trabalhar questões de valores e não se limitar às variáveis predefinidas e respostas de “sim” ou “não”;
- fornecer uma riqueza de análises de dados proporcionando uma realidade mais assertiva sobre aquilo que está sendo estudado;
- possibilitar a produção de conhecimento científico derivado de uma pesquisa de realidade vivenciada pelos objetos de estudo. (Rocha, 2013)
- buscar respostas em que não possui totalmente o controlo das variáveis;
- julgar que a experiência e o comportamento humano não são explicáveis por fatores externos e que podem ser somente compreendidos através da empatia comunicativa com a visão e as razões internas dos outros;
- redimensionar o rumo da pesquisa porque ela possibilita perceber na resposta algo além da pergunta (Gunther, 2008)

A natureza do estudo que se levou a cabo neste trabalho, as características que acabamos de enumerar correspondem ao que se pretende com esta dissertação, motivos já evocados no ponto 3.1 e que levaram a escolha dessas abordagens.

### 3.4 Contexto da recolha de dados

Esta pesquisa foi realizada no Liceu Amílcar Cabral situado em Santa Catarina, um concelho/município situado na ilha de Santiago, no Sotavento de Cabo Verde, com uma superfície de 243 km<sup>2</sup> e 49.829 habitantes. A sede de concelho é a cidade de Assomada, (cerca de 40km da cidade da Praia). Santa Catarina é um concelho de características rurais - 86% da população vive em áreas rurais -que tem como principais atividades económicas a agricultura de sequeiro, a criação de gado, a avicultura, a pesca e o comércio retalhista. O concelho é conhecido como o Celeiro de Cabo Verde e o mercado da Assomada é o mais importante do país, para onde confluem pessoas de toda a ilha de Santiago. Salienta-se que muitos estrangeiros originários da Costa Ocidental Africana e Chineses, - só para mencionar as comunidades mais numerosas - vivem na cidade de Assomada e se dedicam a atividade comercial, aqueles no mercado local e estes com as conhecidas lojas chinesas. Muitos vivem com família e os filhos frequentam os diferentes níveis de ensino na cidade, do pré-escolar ao superior passando pelo secundário. É nesta cidade que se situa o Liceu Amílcar Cabral, o maior do país. É constituído por três blocos: os blocos A e B e o terceiro situado no centro, alberga a parte administrativa.

Os dois primeiros blocos a saber o A e o B têm 65 salas de aulas frequentadas neste ano letivo de 2017/2018 por 3001 alunos enquadrados por 191 professores e 50 funcionários. Os alunos são repartidos pelos diferentes níveis de escolaridade como à seguir se pode ler:

5º ano 374 alunos, 7º ano 612 alunos, 8º ano 561 alunos, 9º ano 519 alunos, 10º ano 461 alunos, 11º ano 450 alunos e o 12º ano com 324 alunos.

Conforme o nº 1 do artigo 14º publicado na Série 1 Nº 17 do suplemento do Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 17 de Maio de 2010, ao referir a gratuitidade do ensino, o governo decretou o seguinte: “O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, com duração de 8 anos” fazendo com que os alunos do 5º ano de escolaridade possam frequentar as aulas nas suas zonas de residência até ao 8º ano assim como o podem fazer num estabelecimento do ensino secundário. Facto que justifica a inclusão desses alunos nas estatísticas do Liceu.

### **3.4.1 Participantes**

Neste estudo convocamos 20 professores, 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino escolhidos entre os coletivos de história e geografia de Cabo verde e de francês. Mas na impossibilidade de recuperar os questionários da parte de alguns professores daquele coletivo, tivemos que recorrer a mais três professores para completar os 20 previstos; um de cada uma das seguintes disciplinas: Química, Inglês e Educação Física. Não se incluiu outro pessoal do Liceu pois o objetivo do estudo diz exclusivamente respeito aos professores. A escolha desses dois coletivos não obedeceu a nenhum critério específico pelo menos no que diz respeito ao grupo de francês. A escolha do grupo disciplinar de geografia deve-se simplesmente a aproximação com antigo coordenador, ao seu dinamismo e a forma formativa com que conduzia as reuniões de coordenação.

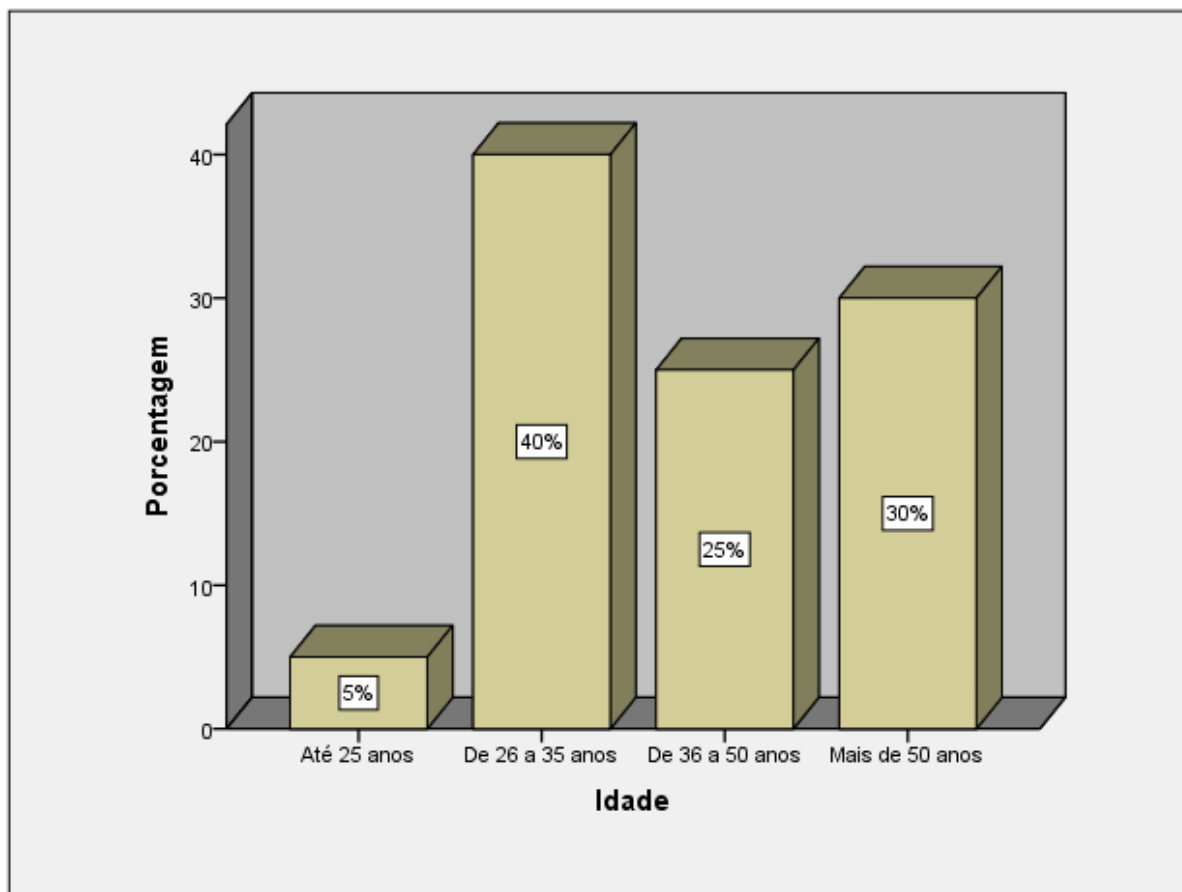
Quanto a formação acadêmica dos mesmos, a maioria é titular de uma licenciatura. No caso do grupo disciplinar de francês, são todos licenciados com opção ensino. Dos três inqueridos em História e Geografia, um é Mestre e os dois outros licenciados. Dos três professores de recurso, um é mestrando em Pedagogia, os dois outros são todos bacharéis com particularidade de um delas estar a terminar a licenciatura em Ciências Naturais.

### **3.4.2 Instrumento de recolha de dados**

“O questionário é a forma mais usada para coletar dados. Possibilita obter informações que dizem respeito, por exemplo, a quem são as pessoas, o que fazem, o que pensam, suas opiniões, sentimentos, esperanças, desejos etc.” (Ribas & Veiga da Fonseca, 2008, p 11).

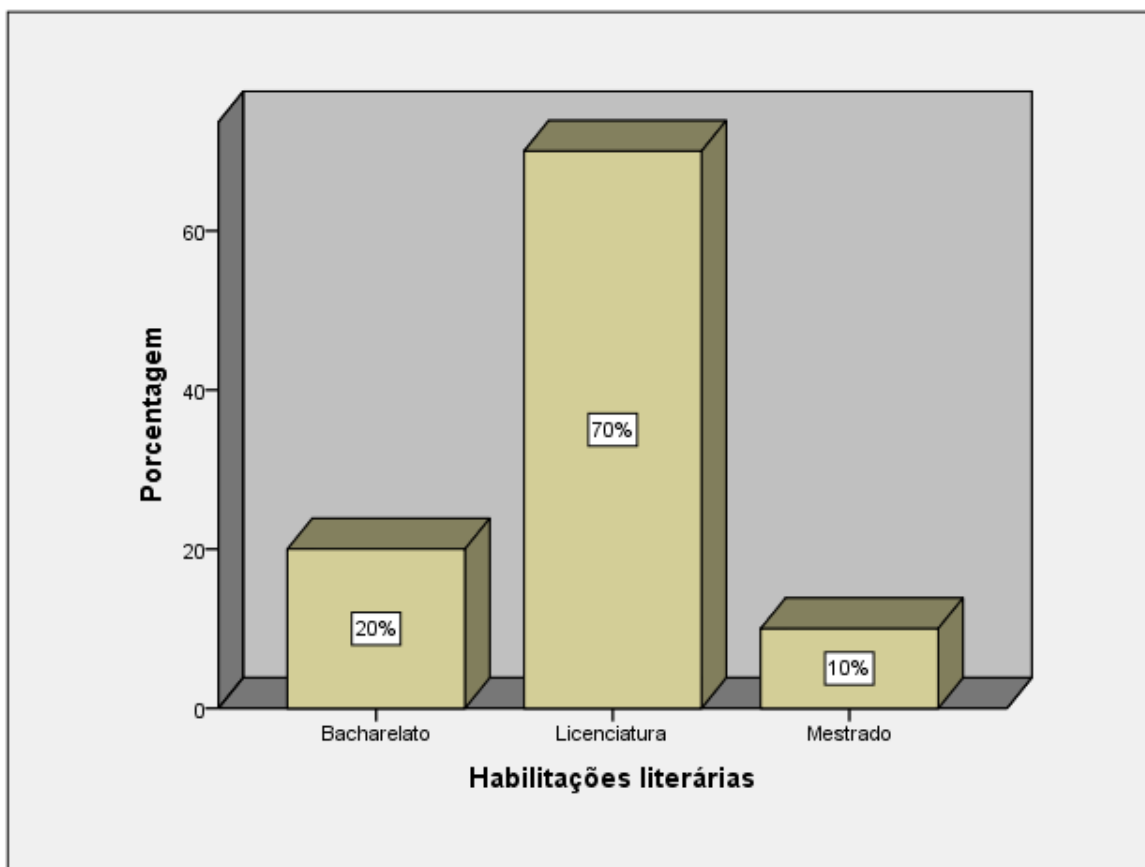
**CAPÍTULO III**  
**APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

#### 4. Apresentação dos resultados da pesquisa



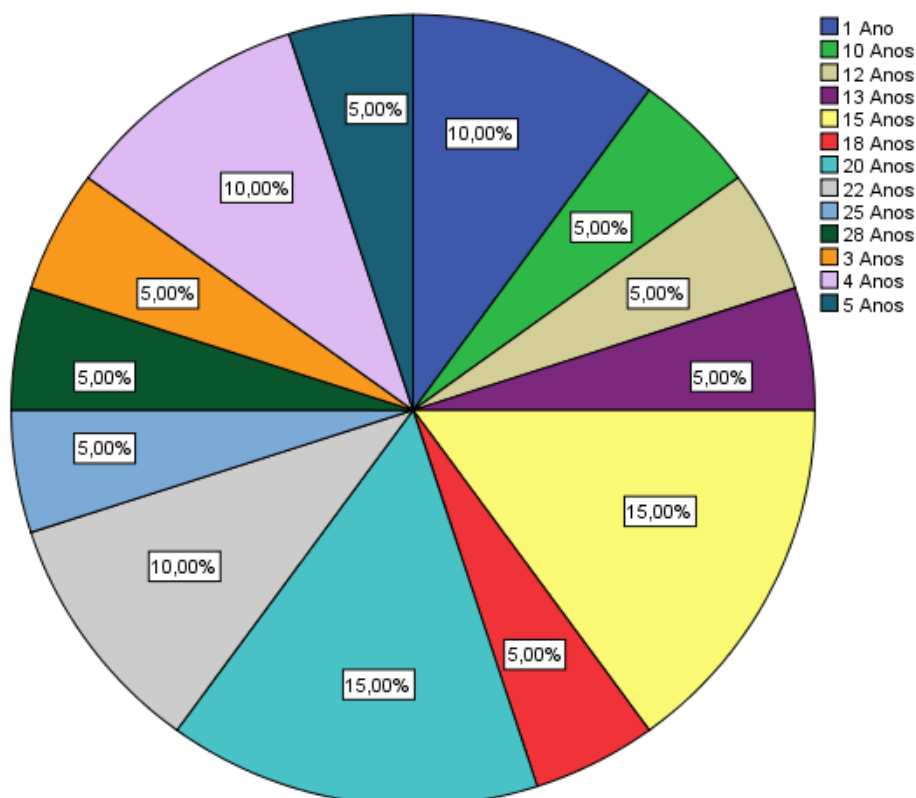
**Gráfico 1 Idade dos inquiridos**

O gráfico nº1 apresenta as idades dos professores que constituíram a nossa amostra. Pela observação do mesmo, pode-se verificar que, dos vinte (20) inquiridos, a maioria, 8 (oito) possuem idade compreendida entre 26 a 35 anos, de seguida 6 (seis), com mais de 50 anos depois aparecem aqueles cuja idade se situa entre 36 a 50 anos em número de 5 (cinco) e por fim, figura-se o grupo dos mais novos 1 (um) com 25 anos de idade, Pode-se assim perceber que a nossa amostra é maioritariamente constituída por pessoas que integram a faixa etária adulta, que como se sabe, dispõe de energia física e mental suficiente para prestarem um serviço de qualidade em benefício do setor educativo.



**Gráfico 2 Habilitações literárias dos inquiridos**

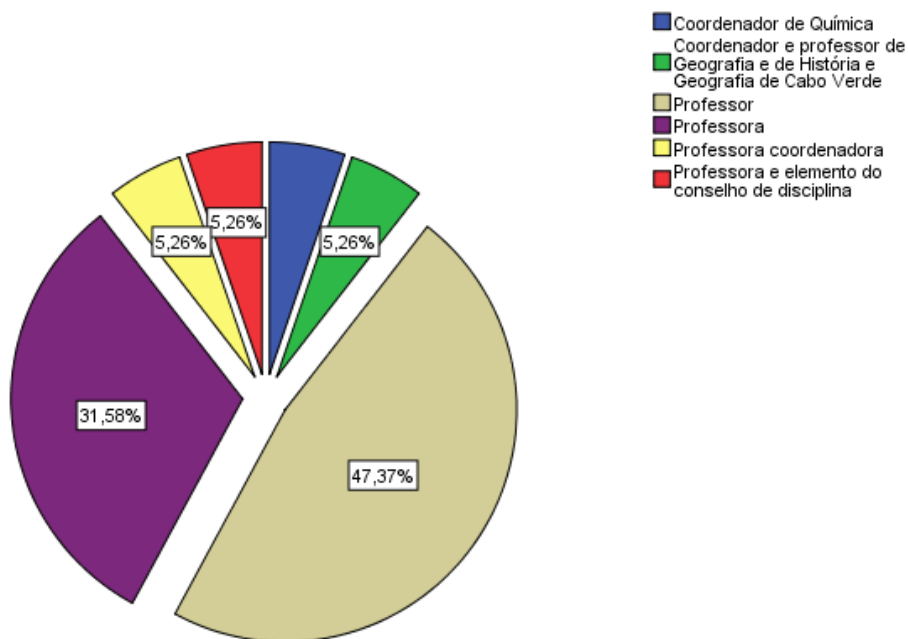
No que concerne as habilitações literárias, constata-se que 14 (catorze) do total da amostra possuem Licenciatura, seguidos de 4 (quatro) com nível de Bacharelato e apenas 2 (dois) possuem o grau de Mestre. A análise desses dados permite perceber que a totalidade dos inquiridos frequentou a universidade, tendo por isso, alguma noção sobre a supervisão pedagógica.



**Gráfico 3 Anos de serviço dos inquiridos**

Prosseguindo com a análise dos gráficos, desta feita sobre os anos de serviço, verifica-se que 3 (três) professores possuem entre quinze (15) anos e vinte (20) anos de serviço. Na posição imediatamente a seguir, figuram-se três (3) fatias com 2 (dois) anos para cada, um (1), com quatro (4) e vinte e dois (22) de serviço. Finalmente, aparecem oito (8) grupos em que cada um, com os seguintes anos de serviço: três (3), cinco (5), dez (10), doze (12), treze (13), dezoito (18), vinte e cinco (25) e vinte e oito (28) anos.

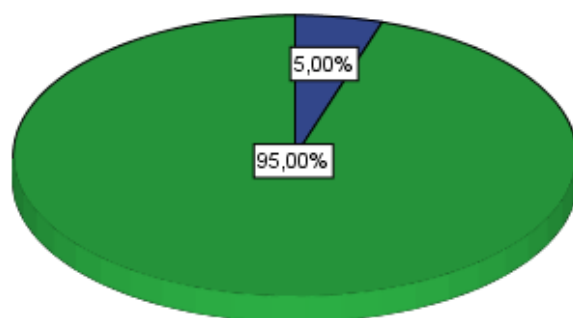
Analisando o gráfico de uma forma geral, pode-se dizer que a nossa amostra é constituída maioritariamente por professores que já exercem essa função há muito tempo, o que nos faz pensar que são pessoas com muita experiência nessa área, tendo em conta o tempo de serviço.



**Gráfico 4 Cargo (s) que exerceu no liceu nos últimos três anos**

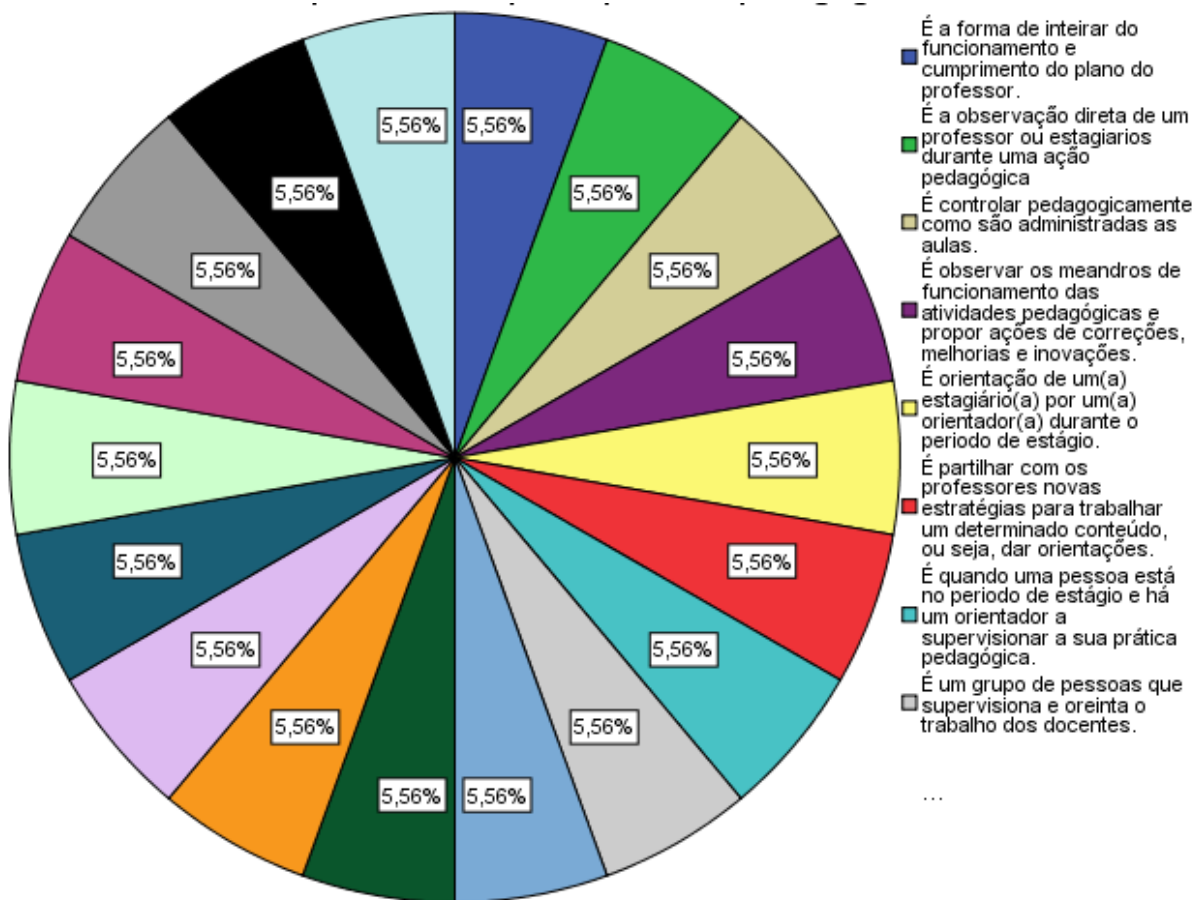
No que respeita ao cargo exercido nos últimos três anos pelos inquiridos, verifica-se que a grande maioria 15 (quinze) trabalhou apenas como docente, não chegando a exercer qualquer função na direção da escola, sendo que 9 (nove) são professores e 6 (seis) são professoras. Os restantes 4 (quatro) desempenharam função de coordenador(a) e de elemento do conselho de disciplina.

■ Não  
■ Sim



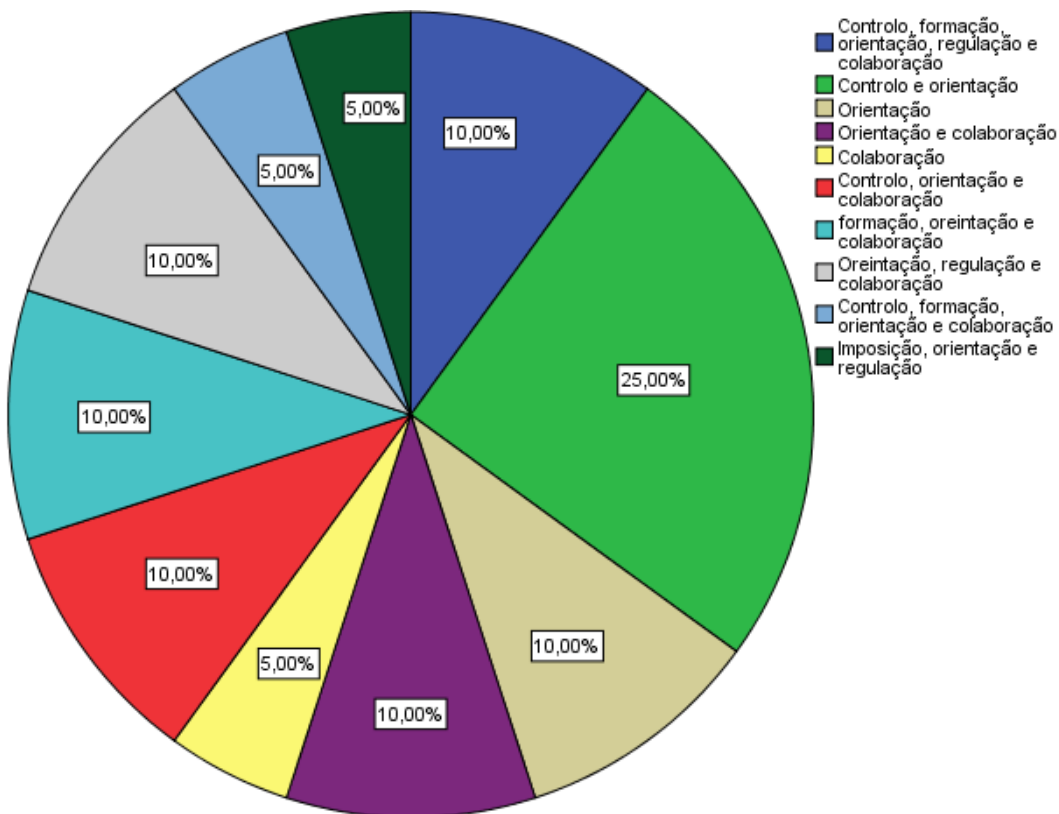
**Gráfico 5 Já ouviu falar da supervisão pedagógica?**

Quando interrogados se já ouviram falar da supervisão pedagógica, 19 (dezanove) do total dos inquiridos responderam que "Sim" e apenas 1 (um) respondeu que "Não". Se levarmos em consideração o facto de que totalidade dos inquiridos frequentaram universidade, torna-se fácil acreditar na resposta dada pela maioria.



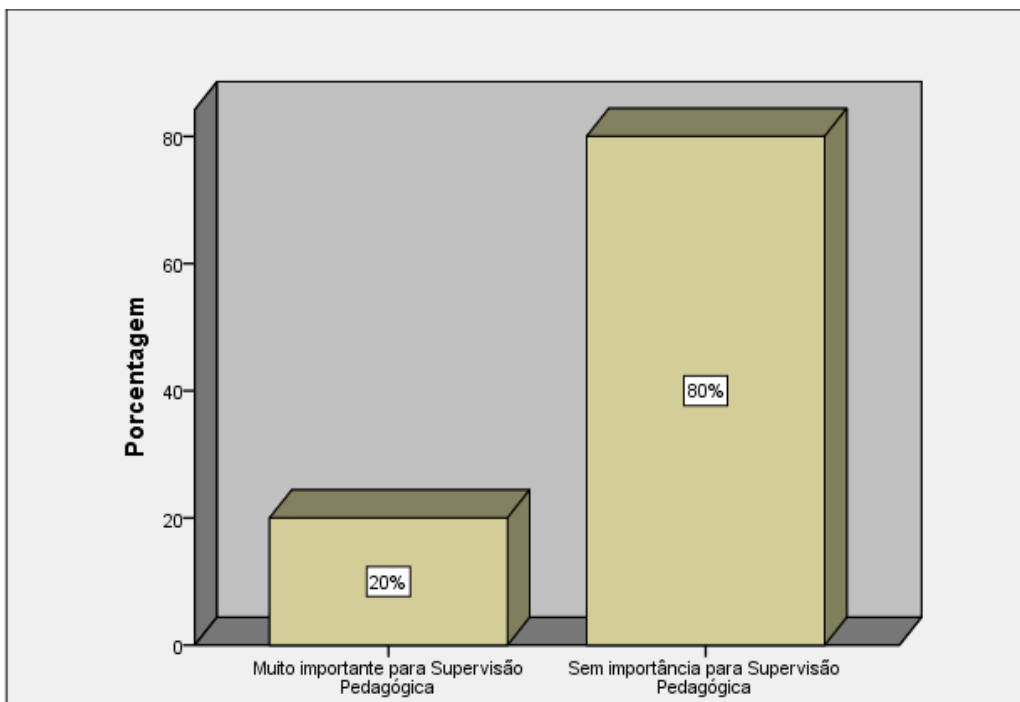
**Gráfico 6 Entendimento dos professores acerca da supervisão pedagógica**

Relativamente ao conceito de supervisão pedagógica, os dados recolhidos provam que não há uma definição única, sendo que cada inquirido deu uma noção de acordo com o seu entendimento. De todo o modo, pela análise dos dados exibidos no gráfico, pode-se perceber que o conceito de supervisão pedagógica na opinião deles, se resume a controlo e orientação do professor ou do estagiário, visando a melhoria do seu desempenho profissional.



**Gráfico 7 A que termos está ligada a palavra supervisão pedagógica?**

No concernente aos termos associados a supervisão pedagógica, verifica-se que 5 (cinco) do total dos inquiridos apontaram o controlo e a orientação como termos que mais a caracterizam, seguidos de outros termos tais como formação, colaboração e regulação. Percebe-se assim que, os termos mais indicados (controlo e orientação) vão ao encontro dos termos mais utilizados para conceituar a supervisão pedagógica (controlo e orientação).



**Gráfico 8 Perturbar o professor**

Ainda na sequência do entendimento sobre a ordem de importância que outros termos nomeadamente "Perturbar", "Ensinar o professor a ensinar", "Ajudar o professor a mudar as suas práticas", "Ajudar o professor a desenvolver-se enquanto profissional" e "Avaliar o professor" têm no contexto da supervisão pedagógica, constata-se que 12 (doze) dos inquiridos entenderam que o termo "Perturbar o professor" não tem nenhuma importância no campo da supervisão pedagógica. Curiosamente, verifica-se que os restantes 3 (três) acham que o mesmo termo tem muita importância no referido campo. Dito de outro modo, a grande maioria considera que o objetivo da supervisão pedagógica não é perturbar o professor enquanto que 3 (três) acham que é sim, perturba o professor.

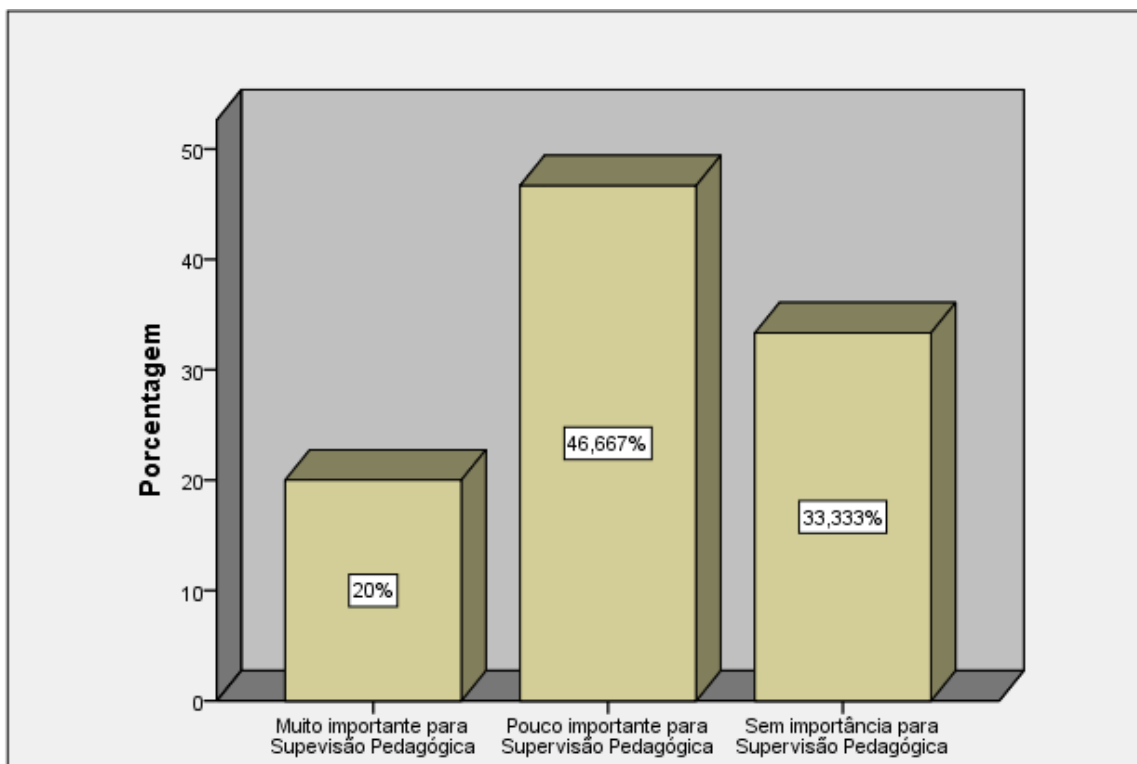


Gráfico 9 Ensinar o professor a ensinar

Relativamente ao termo "Ensinar o professor a ensinar" constata-se que 7 (sete) dos inquiridos consideram que o termo é pouco importante na supervisão pedagógica, seguidos de 5 (cinco) que não o dão qualquer importância e apenas 3 (três) acham que o referido termo é muito importante. Fazendo uma análise global das respostas dadas, pode-se perceber que para a grande maioria, o referido termo não constitui o trabalho da supervisão pedagógica.

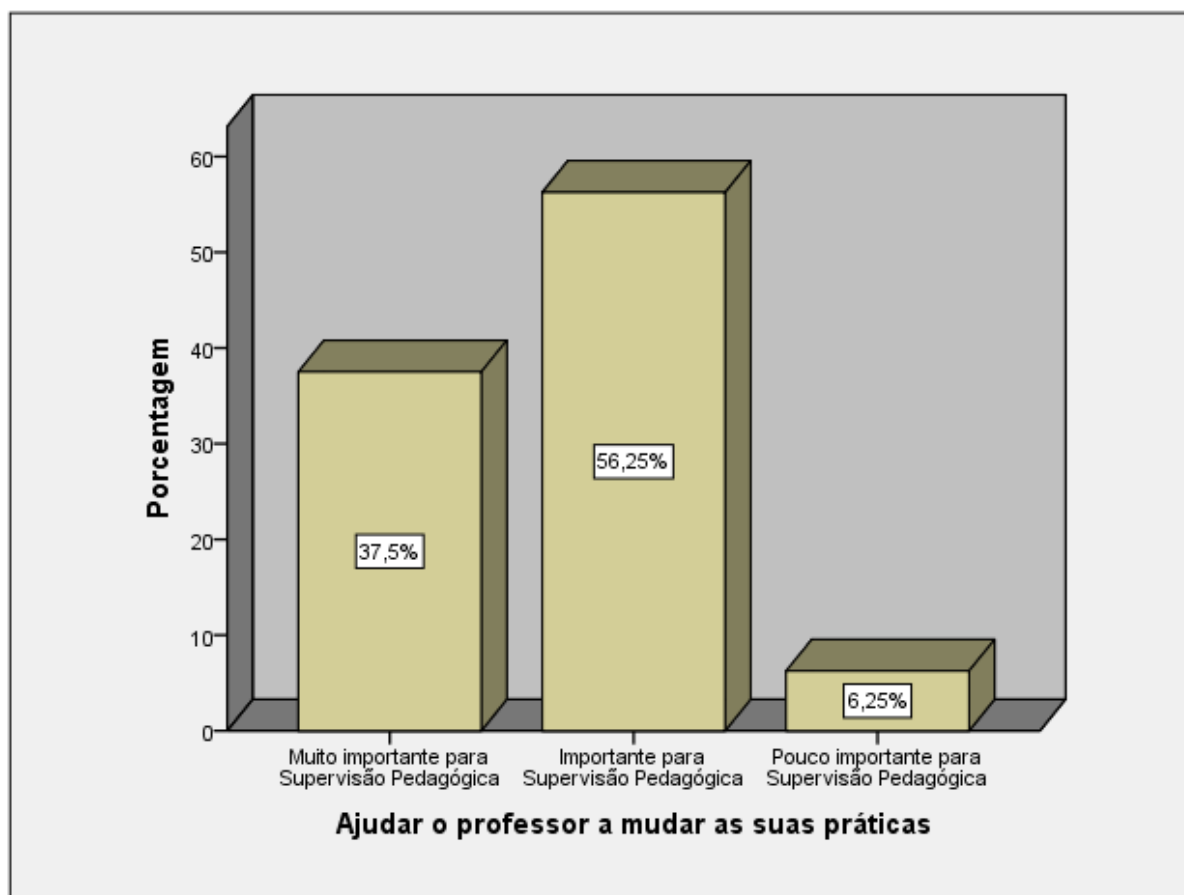


Gráfico 10 Ajudar o professor a mudar as suas práticas

Em relação a ordem de importância que o termo "ajudar o professor a mudar as suas práticas" assume no campo da supervisão pedagógica, segundo a percepção dos professores inquiridos, averigua-se que mais de metade 9 (nove) do total o consideram importante, seguidos de 6 (seis) que o classificam como muito importante e apenas 1 (um) acha que é pouco importante. Essa constatação leva-nos a entender que na percepção desses professores, o termo em questão constitui um dos objetivos da supervisão pedagógica.

Prosseguindo com a análise dos gráficos, desta feita, sobre a ordem de importância que o termo "Ajudar o professor a desenvolver-se enquanto profissional" tem na área da supervisão pedagógica, verifica-se que a grande maioria, representando 8 (oito) do total dos inquiridos consideram-na Muito Importante, seguidos de três grupos que representam 2 (dois) cada, que optaram pelas seguintes classificações: Importante, Pouco importante e Sem

importância. Assim, de acordo com a percepção dos professores, o referido termo constitui também um dos objetivos da supervisão pedagógica.

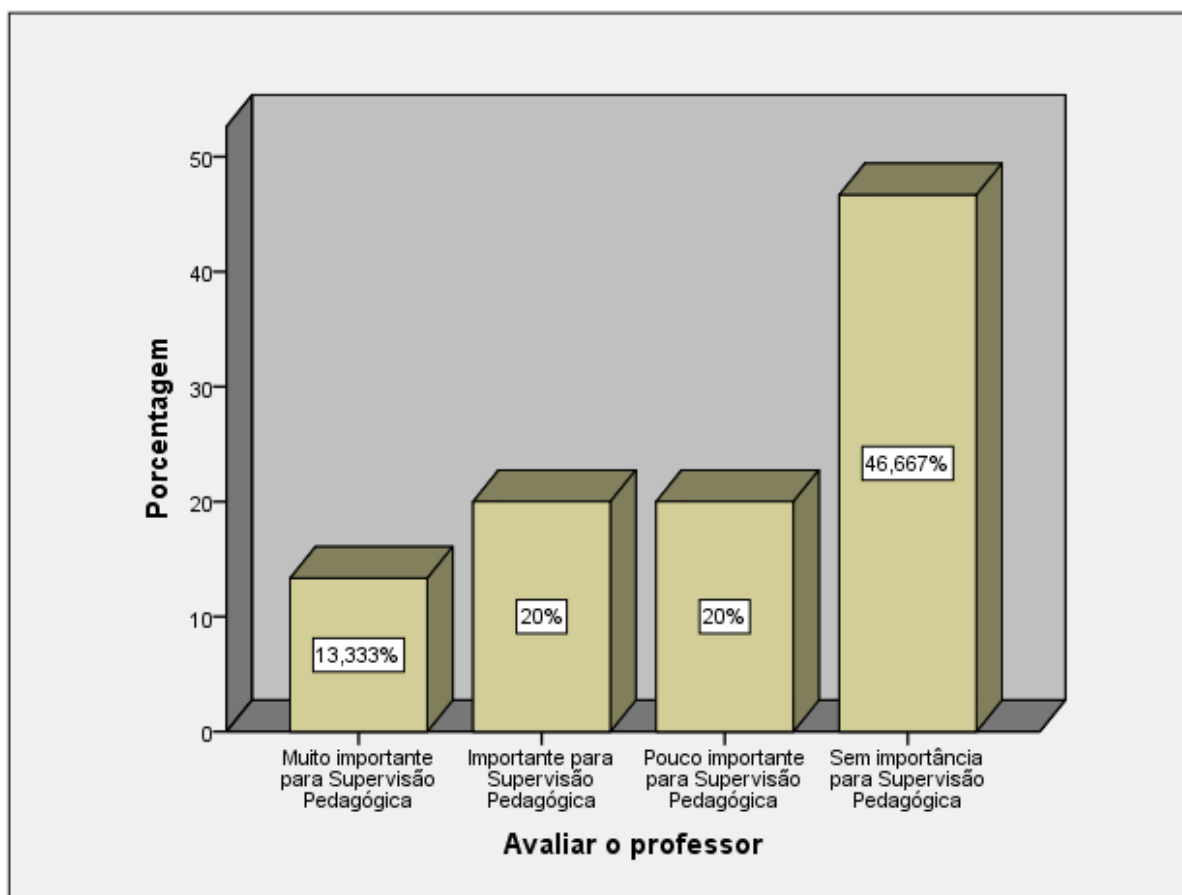


Gráfico 11 Avaliar o professor

Seguindo com análise da ordem de importância que o termo "Avaliar o professor" tem para a supervisão pedagógica, percebe-se que no entendimento dos professores inquiridos, 7 (sete) classificam-no como sem importância, seguidos de dois (2) grupos de 3 (três) cada e que atribuíram-no as classificações de Importante e de Pouco importante. Finalmente, apenas um número insignificante de inquiridos 2 (dois) entendem que o termo tem muita importância no trabalho da supervisão pedagógica. Entende-se deste modo que, segundo os referidos professores, "Avaliar o professor" não é tarefa prioritária da supervisão pedagógica.

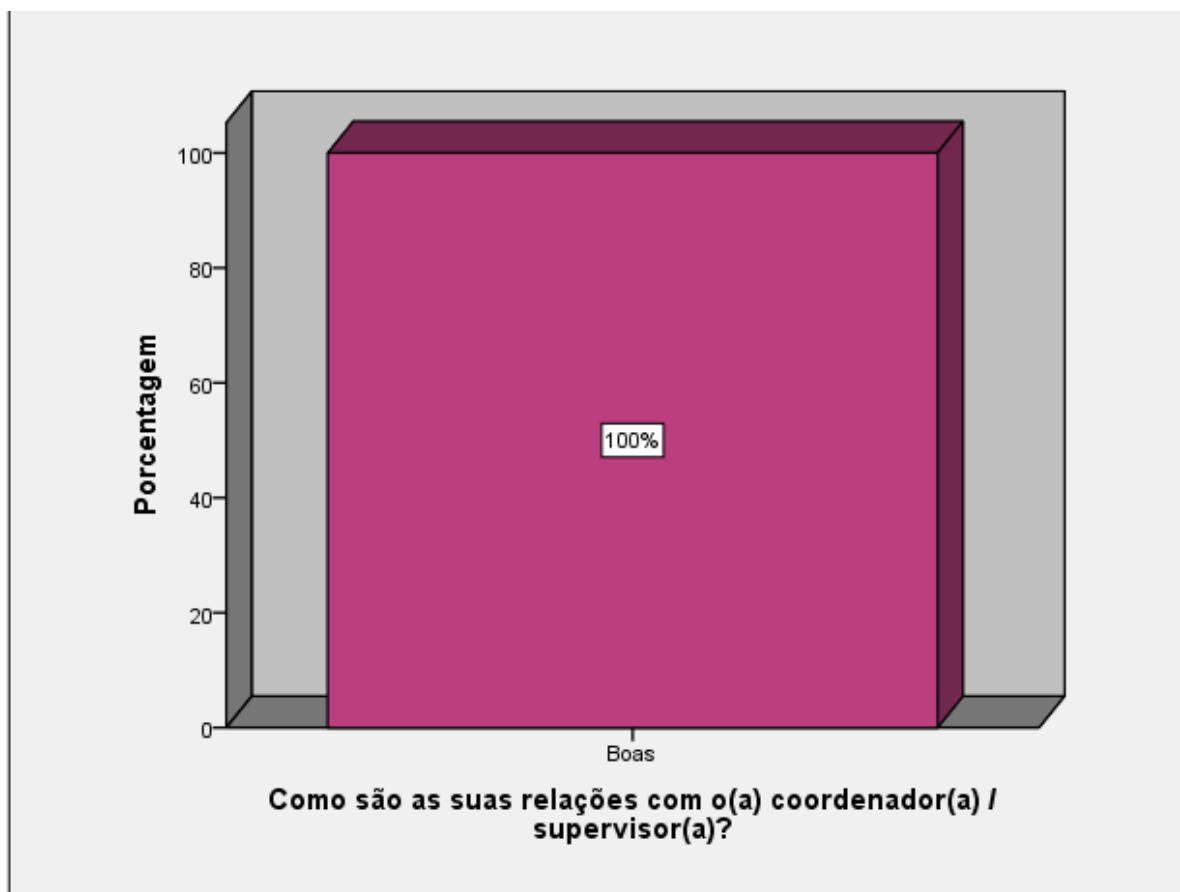
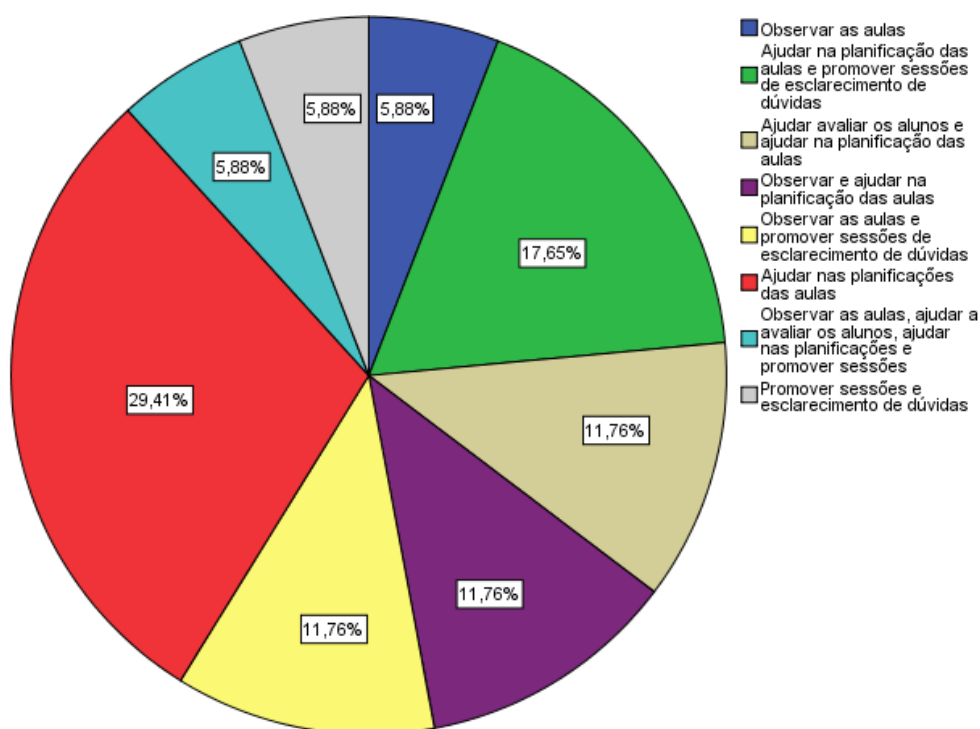


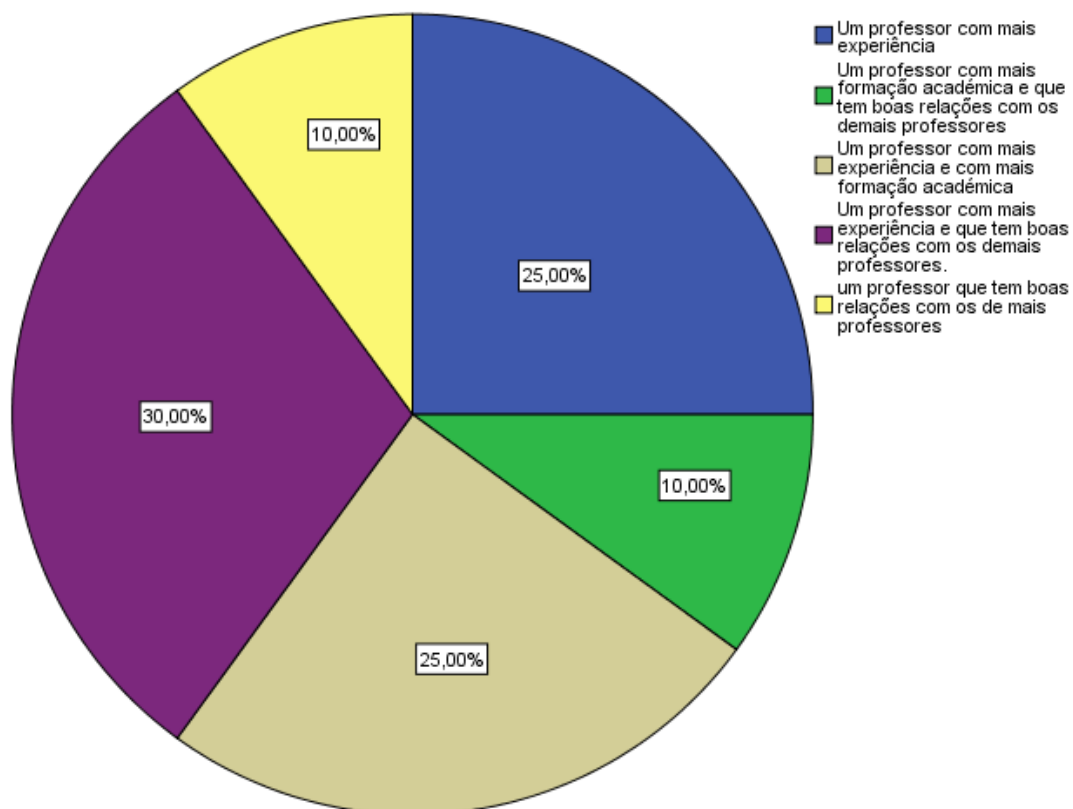
Gráfico 12 Como são as suas relações com o (a) coordenador(a) /supervisor(a)

No que concerne as relações entre os professores inquiridos e os seus coordenadores (as) / supervisores (as), verifica-se que a totalidade dos inquiridos 20 (vinte) foi unânime em afirmar que entre ambos, existem boas relações. Isto significa que os coordenadores (as) / supervisores (as) estão a cumprir os seus deveres com sentido de responsabilidade, proporcionando deste modo condições necessárias para que os trabalhos se desenvolvam num ambiente de relações saudáveis e estimuladoras.



**Gráfico 13 Que estratégias utiliza o seu coordenador(a) / supervisor(a) para ajudar os professores a superarem as dificuldades?**

Relativamente as estratégias utilizadas pelos coordenadores (as) / supervisores (as) no sentido de ajudar os professores a superarem as dificuldades, observa-se que 5 (cinco) do total dos inquiridos apontaram ajuda nas planificações das aulas, seguidos de 3 (três) que referiram a organização de sessões de esclarecimento de dúvidas. Outros professores que em termos percentuais são menos significativos, fizeram alusão à observação das aulas e ajuda na avaliação dos alunos. A análise dessas respostas leva-nos a entender que as principais estratégias utilizadas pelos coordenadores dos referidos professores no sentido de ajuda-los a superarem as dificuldades prendem-se com ajuda nas planificações das aulas e organização de sessões de esclarecimento de dúvidas.



**Gráfico 14 Como caracteriza um supervisor?**

Quando interrogados sobre características de um supervisor, ou seja, os requisitos que um indivíduo deve reunir para ser supervisor, verifica-se que as opiniões emitidas diferem-se ligeiramente. Contudo, pode-se perceber que complementando as diferentes respostas exibidas no gráfico, permite perceber que os 20 (vinte) inquiridos entendem que deve ser um professor com mais experiência, que tem boas relações com os demais e com mais formação acadêmica.

## **5. Discussão dos resultados da pesquisa**

Tendo seguido os passos necessários e tendo chegado a essa fase da pesquisa cujo instrumento de coleta de dado escolhido é o questionário, vamos agora proceder a discussão dos resultados obtidos, alguns já evidenciados nos gráficos apresentados anteriormente. Lembramos que este estudo é de abordagem qualitativa e de conveniência pelo que os números mesmo sendo necessários, não constituem o foco do mesmo embora seja em alguns casos necessário quantificar os dados para elucidar certos aspetos que o exijam.

E sabendo que o uso das duas abordagens num estudo não desvirtua os resultados, porque segundo Fontenelle (2017 s/p), o uso da metodologia qualitativa não exclui o recurso a quantitativa. Johnson e Christensen (citados in Correia, 2011, p.55) esclarecem a este respeito que recorrer as técnicas quantitativas não é incompatível nem tira o carácter qualitativo da investigação.

O facto de os números não constituírem prioridade neste estudo devido a sua natureza, levou-nos a deixar de lado alguns gráficos e dados por não nos parecerem relevantes. Aliás, essa é a razão do número reduzido da amostra porque o objetivo que nos propusemos era apenas recolher informações de um grupo de professores escolhidos em dois coletivos isoladamente, tomando como referência esse grupo não abrangendo o universo de todos os professores do Liceu Amilcar Cabral onde foi realizado o estudo.

Após o tratamento dos dados recolhidos num inquérito por questionário, nesta parte procede-se a discussão dos dados obtidos no sentido de responder a questão de investigação e para atingir os objetivos do estudo e realizar, sempre que possível, a comparação com os resultados obtidos noutros estudos. Esta discussão organiza-se da seguinte forma: (1) papel do supervisor pedagógico; (2) relação supervisor/ supervisionado; (3) instrumentos disponíveis para o supervisor levar a cabo o seu trabalho; (4) entendimento dos professores sobre o conceito da supervisão (5) opinião dos professores sobre o supervisor e a atividade da supervisão.

## **Papel do supervisor pedagógico**

Sendo um mediador de conhecimento, o supervisor tem um papel importante na escola. Por isso o propósito deste objetivo era saber se os professores inquiridos têm essa noção da importância deste agente a partir do que lhe pode atribuir como papel.

Atendendo os resultados apresentados, constatamos que as respostas apontam para um entendimento e conhecimento deste papel pelos professores. No entanto certas opiniões parecem contraditórias. Tomemos como exemplo estas duas opiniões: Ensinar o professor a ensinar é pouco importante não sendo tarefa do supervisor pedagógico, enquanto segundo os mesmos inquiridos admitem que ajudar o professor a mudar as suas práticas é um dos objetivos da supervisão pedagógica. Essas opiniões são contraditórias e a contradição ao nosso ver situa-se em separar o ensinar a ensinar da supervisão pedagógica, opondo-o a mudança de práticas pois o ensinar a ensinar enquanto principal objetivo da supervisão, ajuda na mudança das práticas de ensino pelos professores. Senão vejamos a opinião de Alarcão e Tavares (2003) sobre estes termos que consideram o ensinar ao professor a ensinar é o principal objetivo da supervisão o que está em contradição com a opinião dos inquiridos que consideram o “ensinar a ensinar” como não sendo a tarefa da supervisão pedagógica.

Enquanto principal objetivo da supervisão, ajuda na mudança das práticas de ensino pelos professores. As respostas obtidas nesses dois itens da pergunta levantam uma nuvem de dúvida sobre se os professores entendem realmente para quê serve a supervisão nos tempos que correm. Mas, se considerarmos outras respostas a outras perguntas da investigação, podemos concluir que esta contradição não tira o mérito nem o entendimento que os nossos inquiridos têm da supervisão e das suas funções.

Ajudar o professor a desenvolver-se profissionalmente, recebeu opiniões positivas de 9 (nove) professores que consideram isso como um dos objetivos da supervisão pedagógica ao contrário de avaliar o professor que para eles, não é tarefa da supervisão pedagógica. Síndrome do medo da avaliação e das suas consequências para a carreira do professor como acima explicitado. Mas nesse contexto, a avaliação pode ser associada a avaliar para: corrigir, orientar, monitorar ajudar o professor e não no sentido de puni-lo.

Esta atitude dos professores em relação a uma das principais tarefas do supervisor é fruto do desconhecimento até aqui da real função da supervisão dos novos tempos.

Reis (2011), vê na avaliação um processo sistemático de recolha de informação, que nos levam a formulação de juízos de valor para tomada de decisões que são meramente de natureza formativa e fornecem informação para a orientação. Trindade acrescenta “A avaliação de professores, por si só, excepcionalmente melhora a qualidade de ensino ou aumenta as aprendizagens dos alunos” (2007 p.134). Por isso, o entendimento dos inquiridos vai ao encontro às opiniões dos estudiosos na matéria como acabamos de demonstrar.

### **Relação supervisor/ supervisionado**

De acordo com os dados obtidos no inquérito a respeito da relação supervisor/supervisionado, 20 (vinte) dos respondentes afirmaram ter boas relações com o seu supervisor condição indispensável para o sucesso das atividades do supervisor porque evita o que Alarcão e Tavares (2003, p.62) tratam de:

“...superior-inferior, independente-subordinado, [fiscal-fiscalizado], ao falar do historial da supervisão e aconselham que é necessário pôr mais em relevo as características e os comportamentos e atitudes de entreajuda, de colaboração entre colegas num processo em que se procura atingir os mesmos objetivos...”

Os inqueridos têm a mesma opinião em relação ao espírito de colaboração que deve prevalecer entre o supervisor e o supervisionado. Sustentam que o supervisor deve ser compreensível, não arrogante, humilde; esses atributos são extensivos também aos supervisionados a quem recomendam também humildade e que aceitem as críticas, reconheçam os seus erros para que possa haver a troca de ideias e aprendizagem nos momentos de análise do sucedido na aula se for o caso da observação de aulas ou noutras circunstâncias. Essas são as condições indispensáveis entre outras para evitar eventuais conflitos no exercício da supervisão. Os professores compreenderam perfeitamente essa necessidade de colaboração e de ajuda mútua, devendo deixar de ver no supervisor uma pessoa com interesses antagónicos aos seus, mas sim um colaborador a bem da sua pessoa como do ensino e da educação.

### **Instrumentos disponíveis para o supervisor levar a cabo o seu trabalho**

De acordo com as respostas fornecidas, 5 dos 16 inqueridos elegeram a ajuda na planificação de aulas, e 1 desses a observação de aulas como instrumento que o supervisor utiliza para levar a cabo o seu trabalho. Essas escolhas não são inocentes pois são instrumentos que podem criar um pouco de mal-entendido quanto ao tipo ou forma de conceção do plano de aula. Em relação a observação de aulas pode-se dizer que é um instrumento um pouco controverso devido a pouca aceitação que tem por parte de alguns professores devido a conotação que se lhe deu. Ao escolher esses dois instrumentos dá-se a ideia de que querem socializa-los, torná-los menos conflituosos, trazê-los ao debate porque deles não se fala ou se fala pouco.

Confirmando o que alguns revelaram no questionário em como nunca o coordenador assistiu a sua aula ou raras vezes. Outros instrumentos, com pouca expressão, que os professores referiram são a promoção de esclarecimento de dúvidas e a ajuda na avaliação dos alunos.

Voltando a observação de aulas, e tendo em conta a opinião expressa pelos inquiridos, podemos concluir que esta opinião vai de encontro a realidade do ensino e da importância atribuem alguns autores: por exemplo:

Reis, (2011, p.11), afirma que “A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola”. Para Reis, “ a observação de aulas constitui um ótimo processo para os mentores ou supervisores recolherem evidências que lhes permitam tirar conclusões e proporcionar feedback aos professores, e estabelecer, com estes, metas de desenvolvimento” (p.12).

Estas definições mostram o grau de importância que cada um atribui a observação de aula tendo os inquiridos entrado em contradição com a opinião dos conhecedores da matéria. O que não quer dizer que tenham ignorado a observação de aulas enquanto instrumento indispensável para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. O facto de citarem

esse instrumento, mostra que o consideram como fazendo parte dos que o supervisor se serve para o seu trabalho.

### **Entendimento dos professores sobre o conceito da supervisão**

O entendimento da maioria dos professores resume-se em controlo e orientação. Isso deve-se às práticas de supervisão que se focalizavam em visitas de aulas com o carácter inspetivo e de avaliação, levando geralmente os professores a ter uma ideia negativa dessas praticas como dos supervisores conotados a inspetores.

Não esqueçamos que a supervisão atravessou algumas fases na sua evolução passando de uma supervisão impositora com cunho punitivo a uma supervisão colaborativa e de ajuda ao professor. Alguns autores utilizam termos que ilustram e vão ao encontro do entendimento dos professores inqueridos sobre a supervisão pedagógica.

Rangel, por exemplo, entende ou entendia a supervisão como "um trabalho de assistência ao professor em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controlo, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem" (2013, p.8).

Vieira (cit in Ricardo, Henriques & Seabra 2012) associa a palavra supervisão a chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo. O termo controlo usado por Rangel e os que constam na opinião de Vieira, nos recordam a primeira fase da supervisão. Quanto a palavra colaboração utilizada pelos professores associada a assistência ao professor, coordenação, acompanhamento, planeamento entre outras que se podem ler nas definições de outros autores, citados neste trabalho levam a uma outra fase mais evoluída da supervisão. Este entendimento que atravessa a supervisão nas suas diferentes fases está provavelmente ligado a idade e ao tempo de serviço dos professores, em que os mais velhos ou os que têm mais anos de serviço foram os que responderam com termos ligados a primeira fase da supervisão, e os mais novos ou com menos tempo de serviço com termos ligados a fase atual da supervisão pedagógica. Mas o estudo não conseguiu comprovar essa ligação.

A conclusão que podemos tirar desse objetivo é que alcançou-se o seu propósito tendo em conta os dados fornecidos pelo inquérito.

## **Opinião dos professores sobre o supervisor e a atividade da supervisão**

Acham que o supervisor deve ser uma pessoa com mais experiência, que tem boas relações com os demais e com mais formação acadêmica. Todos admitem ter boas relações com o supervisor e acham formador o trabalho da supervisão.

Neste ponto, todos os participantes reconheceram unanimemente a importância do trabalho do supervisor sobretudo durante as reuniões de coordenação com justificações variadas mas que apontam no mesmo sentido, por exemplo acham que essas reuniões permitem a troca de ideias, de experiências vividas nas salas de aula entre os professores e não só, fazer auto avaliação, ajudam a harmonizar os conteúdos a lecionar, a tirar dúvidas, adquirir saberes, orientar ou reorientar os professores no processo ensino aprendizagem, ajudam ainda na preparação de aula resumidamente, permitem melhorar as práticas pedagógicas e a qualidade do ensino entre outros.

São igualmente todos satisfeitos da maneira como funcionam as reuniões de coordenação, pois há discussões, troca de ideia e que sempre aprendem sempre algo de novo. Por outro lado, um número reduzido acha que não, pois segundo esse pequeno grupo, as reuniões nem sempre decorrem no verdadeiro sentido do termo, há pouca reflexão, não se debatem ideias a não ser elencar os conteúdos a ensinar. São todos de acordo de que aprendem alguma coisa nas reuniões, uns sempre, outros, as vezes. Esta aprendizagem acontece segundo eles, quando se discute as metodologias para a apresentação de estratégias de leção dos vários conteúdos dos diferentes níveis de ensino.

Analisando as respostas dadas neste ponto ligado as reuniões de coordenação nos seus diferentes aspetos como: a sua importância, o seu funcionamento e a sua contribuição na aquisição de conhecimentos, na mudança de práticas, podemos com propriedade afirmar que elas são uma oficina de aprendizagem para os professores lecionarem de maneira mais ideal possível. Os conhecimentos que reconhecem adquirir cada vez que participam numa reunião dessa natureza, lhes permitem inovar na sua forma de trabalhar com os seus alunos, isto é, segundo eles, as reuniões de coordenação são espaços onde se aprende ou se pode aprender a ensinar.

## 6. Considerações finais

No trabalho que acabamos de apresentar, abordamos a questão da importância da supervisão pedagógica no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Analizamos vários pontos relacionados a supervisão, ao supervisor e as suas funções, a sua relação com o supervisionado e questionamos o entendimento que os professores têm sobre essas matérias e os seus efeitos sobre o seu desenvolvimento pessoal, profissional e sobre as mudanças nas suas práticas pedagógicas. Abordamos os tipos de supervisão e os instrumentos de que dispõe o supervisor para levar a cabo o seu papel; de entre estes instrumentos, destacamos a observação de aulas como meio indispensável para discutir, corrigir ou melhorar o que se faz na sala de aula, pois ela é ou pode ser a via para a resolução dos problemas com que os professores se deparam no dia-a-dia entre as quatro paredes, centro de mediação de conhecimentos pelo menos em moldes atuais. A análise dos resultados permitiu descobrir a opinião dos professores sobre os itens acima referidos onde admitiram ter boas relações com os respetivos coordenadores, considerando importantes as suas atividades pois contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O percurso para chegar a estas conclusões foi difícil devido a escassez de bibliografias relacionadas ao tema. Razão pela qual o grosso de informações recolhidas provém de pesquisas efetuadas na internet. As outras informações são de três obras de autores que se debruçaram sobre aspetos ligados ao tema em estudo.

O trabalho foi muito importante porque permitiu ter uma visão mais ampla sobre o tema comparado ao conhecimento de partida. Permitiu ainda chegar aos resultados preconizados no início do estudo.

Estes resultados, embora satisfatórios para o estudo realizado, recomendam pelas dimensões das amostras que novos estudos sobre o tema precisam-se e com amostras de maiores dimensões abrangendo outros Liceus ou Centros de formação.

Sendo o primeiro trabalho realizado no nosso Liceu sobre a importância da supervisão pedagógica no desenvolvimento Profissional dos professores, não se pretende ter

esgotado o tema muito menos ser um trabalho perfeito. Temos a consciência das suas insuficiências e imperfeições. A única certeza que temos é que ele terá o mérito de ter começado um debate e aberto um caminho para outros estudos a bem dos professores, do ensino e da aprendizagem e do sistema educativo em geral.

## Bibliografia

Alarcão, I., & Tavares, J. (1996). *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. Porto, Portugal : Porto editora, Lda.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª edição ed.). Coimbra, Portugal : Edições almedina, SA.

Alves, A. I. (julho de 2008). *A supervisão pedagógica: da interação à construção de identidades profissionais- estudo de caso*. Obtido em 25 de Setembro de 2016, de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1146/1/>

Alves, A. P. (2013). *A supervisão pedagógica e a reflexividade docente*. Obtido em 25 de Setembro de 2016, de <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2595/1>

Batista, P. S. (jan/jun de 2013). *Formação continuada e supervisão escolar: ampliando possibilidades*. Obtido em 22 de Maio de 2017, de <https://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/wiev/614>

Carlos, J. A., & Lodi, I. G. (2012). *Prática Pedagógica em Supervisão Escolar: a importância da inter-relação entre o supervisor pedagógico e o corpo docente*. Obtido em 22 de Maio de 2017, de <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/download/4/3>

Carvalho Pereira, E. P., & Ely, V. D. (Novembro de 2005). *O Supervisor na escola reflexiva: Gestão-Formação-ação*. Obtido em 17 de Abril de 2018, de <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2013/artigo6.pdf>

Corrêa, V. C., & Pereira, M. M. (Julho de 2011). *A supervisão pedagógica e a sua importância na formação continuada dos professores*. Obtido em 25 de Setembro de 2016, de <http://perquirere.unipam.edu.br/documentos/23456/50270/>

Correia, A. R. (2011). *Ensino e Aprendizagem no Contexto de um TEIP A urgência de Educar para e pela sociedade*. Obtido em 4 de Outubro de 2016, de [https://www.researchgate.net/Ana\\_Correia49/publication/277056944](https://www.researchgate.net/Ana_Correia49/publication/277056944)

da Silva, G. T. (jul/ag de 2013). *Supervisor pedagógico: formador ou fiscalizador?* Obtido em 22 de Maio de 2017, de <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>

da Silva, S. A., & da Silva, G. F. (Set/Dez de 2016). *O supervisor e suas funções em contexto escolar*. Obtido em 1 de Maio de 2018, de <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5996/0>

de Lima, C. B., Pacheco de Souza, J. M., & Lacerda, F. N. (s/d). *O supervisor escolar e a formação continuada*. Obtido em 22 de Maio de 2017, de

[www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/trabalho\\_EVO45\\_MD1\\_SA4\\_ID3984\\_10082015203920.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/trabalho_EVO45_MD1_SA4_ID3984_10082015203920.pdf)

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.

dos Santos Rodrigues, C. C. (s/d). *O desafio atual da supervisão escolar na formação continuada de professores*. Obtido em 26 de Junho de 2016, de <http://fapb.edu.br/media/files/2/2350.pdf>

Faustino, M. A. (2015). *Representações dos professores acerca da formação contínua como meio modificador de práticas pedagógicas*. Obtido em 23 de Setembro de 2017, de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4701>

Ferreira, P., & Fernandes, P. (Dezembro de 2015). *Supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores do 1ºCEB: Uma análise focada nos relatórios de estágio*. Obtido em 29 de Setembro de 2016, de [https://www.researchgate.net/.../290600986\\_Supervisao\\_pedagogica\\_em\\_contexto\\_de\\_f...](https://www.researchgate.net/.../290600986_Supervisao_pedagogica_em_contexto_de_f...)

Fontenelle, A. (s/d). *Metodologia Científica: Como definir os Tipos de pesquisa do seu TCC?* Obtido em 30 de Novembro de 2017, de <http://www.andrefontenelle.com.br/tipos-de-pesquisa/>

Formosinho, J. O. (2002). *A supervisão na formação de professores I - Da sala à escola* (Vol. 1º). Porto, Portugal: Porto editora, Lda.

Freire, P. (2002). *Pensador*. Obtido em Novembro de 2017, de <https://www.pensador.com/frase/MTc4MTIyMg/>

Galdino, C. J., & Inforsato, E. d. (2008). *Formação Continuada errática e necessidades de formação docente: resultado de um levantamento de dados em Municípios Paulistas*. Obtido em 3 de Maio de 2018, de [endipe.pro.br/antiores/posteriores/\\_autor/T848-1.doc](http://endipe.pro.br/antiores/posteriores/_autor/T848-1.doc)

Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). Obtido em 15 de Setembro de 2016, de *A Supervisão pedagógica: Significados e operacionalização*: <https://www.researchgate.net/publication/303874860>

Gerardt, T. E., & de Souza, A. C. (2009). *Métodos de pesquisa*. Obtido em 30 de Novembro de 2017, de [www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf](http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf)

Gonçalves, J. A. (jan/abr de 2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente*. Obtido em 26 de Setembro de 2016, de [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/32formacao professores/3220desenv profis carreira docente jagoncalves.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/32formacao%20professores/3220desenv%20profis%20carreira%20docente%20jagoncalves.pdf)

Gunther, H. (01 de Outubro de 2008). *Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa*. Obtido em 18 de Junho de 2018, de <https://mtpii.wordpress.com/2008/10/01/pesquisa-qualitativa-versus-pesquisa-quantitativa/>

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Obtido em 2 de Março de 2018, de <http://www.wook.pt/livro/os-professores-em-tempo-de-mudanca-andy-hargreaves/69925>

Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2011). *Desenvolvimento profissional docente: Contextos e oportunidades de aprendizagem na escola*. Obtido em 31 de Outubro de 2017, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13692/1>

Kriapp, D. L., Prestes, N. A., Maciel, O. P., Antunes, R., Maduro, C. P., & Bessa, D. R. (1980). Obtido em 4 de Outubro de 2016, de *Supervisão pedagógica e orientação educacional Fatores da melhoria da qualidade do ensino*: <http://www.dominiopolitico.gov.br/download/texto/me002553.pdf>

Mafuiane, L. P. (2016). *O Supervisor Como promotor da Melhoria da Qualidade de Ensino*. Obtido em 27 de Outubro de 2017, de <https://repositorioaberto.uab.pt/>

Maio, N., Silva, H. S., & Loureiro, A. (2010). *A supervisão: Funções e Competências do Supervisor*. Obtido em 1 de Janeiro de 2017, de *Educar: revista de Educação*, Vol 2

Maldonado, M. B. (2003). *O Professor e o Supervisor: Solidão ou Solidariedade*. Obtido em 8 de Outubro de 2017, de <http://biblioteca.pucminas.br/teses/EducacaoMaldonadoMB1.pdf>

Marcelo, C. (jan/abr de 2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Obtido em 1 de Outubro de 2016, de <http://www.unitau.br/files/arquivos/category1>

Marchão, A. d. (S/d). *Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores - É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?* Obtido em 8 de Fevereiro de 2017, de [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/es\\_06\\_03\\_AM.htm](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_06_03_AM.htm)

Prodonov, C. C., & de Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico*. Obtido em 9 de Janeiro de 2018, de [www.feevale.br/.../E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf](http://www.feevale.br/.../E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf)

Rego, E. (1 de Novembro de 2016). *O papel do coordenador pedagógico enquanto agente articulador da formação continuada*. Obtido em 9 de Novembro de 2017, de <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-papel-do-coordenador-pedagogico.html>

Reis, P. (Junho de 2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Obtido em 8 de Outubro de 2017, de [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf)

Ribas, C. G., & da Fonseca, R. C. (2008). *Manual de Metodologia*. Obtido em 31 de Janeiro de 2018, de [www.opet.com.br/biblioteca/pdfs/manual\\_de\\_met\\_Jun\\_2011.pdf](http://www.opet.com.br/biblioteca/pdfs/manual_de_met_Jun_2011.pdf)

Ricardo, L. (Dezembro de 2010). *Supervisão pedagógica a Procura de uma objetividade*. Obtido em 8 de Outubro de 2017, de

<http://revistaensinareaprender.blogspot.com/2010/12/ac-supervisao-pedagogica-procurada-.html>

Ricardo, L., Henriques, S., & Seabra, F. (2012). *Supervisão pedagógica: teoria e prática*. Obtido em 1 de 5 de 2017, de [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4856/1/2012\\_IPCE](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4856/1/2012_IPCE)

Rocha, H. (2013). O que é Pesquisa Qualitativa, tipos, vantagens, como fazer e exemplos. Obtido em 18 de Junho de 2018, de <https://klickpages.com.br/blog/o-que-e-pesquisa-qualitativa/>

S., P. F., & S., P. D. (27 de Maio de 2002). *Investigación cuntitativa y cualitativa*. Obtido em 25 de Março de 2016, de [http://www.fisterra.com/mbe//investiga/cuanti\\_cuali/cunti\\_cuali.asp](http://www.fisterra.com/mbe//investiga/cuanti_cuali/cunti_cuali.asp)

s/a. (15 de Maio de 2014). *Significados de metodologia*. Obtido em 30 de Novembro de 2017, de <https://www.significados.com.br/metodologia/>

s/a. (s/d). *Aprimoramento docente-6- grandes- ideias- para- desenvolver- os- profissionais- da- sua- escola/*. Obtido em 16 de Novembro de 2017, de <https://blog.wpensar.com.br/gestão-escolar/aprimoramento-docente--6grandes-ideias>

Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Obtido em 19 de Janeiro de 2018, de <http://www.portaldeconhecimentos.org.br/index.php/por/content/view/full/10272>

Stroschöen, A. M. (Outubro de 2014). *A atuação do (a) supervisor (a) escolar na escola*. Obtido em 9 de Novembro de 2017, de <http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com>

Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e avaliação ( em Supervisão)* . Obtido em 24 de Dezembro de 2015, de UAB

Urteaga, H. (23 de Novembro de 2007). *Supervisión: Proceso desvirtuado en la educación*. Obtido em 2018, de <http://supervisioneducativaurl.blogspot.com/2007/09/definiciones-de-supervision.html>

Valandro, C. (2011). *O supervisor escolar na formação continuada dos professores do ensino fundamental II*. Obtido em 6 de Janeiro de 2017, de [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/t206869.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/t206869.pdf)

Vicente, S. R. (Maio de 2010). *O papel do supervisor pedagógico na avaliação de desempenho do docente: estudo de caso*. Obtido em 8 de Outubro de 2017, de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2262>

Vieira, F. (jan/abr de 2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Obtido em 19 de Setembro de 2016, de <http://www.cedes.unicamp.br>

Vieira, F., & Moreira, M. A. (Abril de 2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Obtido em 8 de Agosto de 2017, de <http://www.ccp.min-edu.pt/pup.htm>

W., T. B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Obtido em 25 de Março de 2016, de <https://www.wook.pt> › Livros em Português › Ensino e Educação › Ensino Técnico

Wpensar. (sd). Aprimoramento docente – 6 grandes ideias para desenvolver os profissionais da sua escola. Obtido em 18 de Junho de 2018, de <https://blog.wpensar.com.br/gestao-escolar/aprimoramento-docente-6-grandes-ideias-para-desenvolver-os-profissionais-da-sua-escola/>

## **8. Anexo I**

Para a recolha de dados, utilizamos o questionário por nos parecer mais adequado. Depois da elaboração deste instrumento, submetemo-lo a apreciação da orientadora, que depois de algumas correções e sugestões, passamo-lo a limpo, imprimimos e contactamos os coletivos em estudo onde antes da distribuição, tivemos a oportunidade de assistir as suas reuniões de coordenação, isso no que refere mais ao grupo de História e Geografia de Cabo Verde, pois, do grupo de Francês a que pertence não precisava de um assistência especial para me inteirar do funcionamento das suas reuniões de Coordenação.

Recolhidos os questionários, passamos a análise e ao tratamento dos dados recolhidos recorrendo ao programa estatístico SPSS.

### **Inquérito por questionário**

Este inquérito por questionário insere-se numa investigação no âmbito do mestrado em Supervisão Pedagógica em curso na Universidade Aberta (Portugal)

O inquérito é anónimo e as suas informações são tratadas em bloco e serão utilizadas exclusivamente para o fim a que se propõe esta investigação.

A sua colaboração é muito importante, pelo que solicito a resposta às questões que se seguem, da forma mais sincera possível, não existem respostas certas ou erradas.

Agradecendo de forma antecipada a sua valiosa contribuição.

**I- Dados biográficos/ situação profissional (Assinale com X a sua situação)**

1-Idade: Até 25 anos \_\_\_\_\_ de 26 a 35 anos \_\_\_\_\_ de 36 a 50 anos \_\_\_\_\_ mais de 50 anos \_\_\_\_\_

2-Género: M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_

3- Habilitações literárias: Bacharelato. \_\_\_\_\_ Licenciatura. \_\_\_\_\_ Mestrado \_\_\_\_\_  
Doutoramento \_\_\_\_\_ Outro \_\_\_\_\_ Área de formação \_\_\_\_\_

4-Nível de ensino que leciona: \_\_\_\_\_ 1º Ciclo \_\_\_\_\_ 2º Ciclo \_\_\_\_\_ 3º Ciclo

5-Anos de serviço: \_\_\_\_\_ Grupo disciplinar: \_\_\_\_\_

6-Cargo (s) que exerceu no Liceu nos últimos três anos:

---

---

---

---

---

---

**II- Da supervisão pedagógica**

1-Já ouviu falar da supervisão pedagógica?

não \_\_\_\_\_

sim \_\_\_\_\_ Onde?

---

---

a) O que entende por supervisão pedagógica?

---

---

2- Para si, a palavra supervisão pedagógica associa-se a(o)? (Pode assinalar mais de que uma opção se assim o entender)

controlo \_\_\_\_\_  
imposição \_\_\_\_\_  
formação \_\_\_\_\_  
orientação \_\_\_\_\_  
regulação \_\_\_\_\_  
colaboração \_\_\_\_\_

3- Tendo em conta a (s) opinião/opiniões expressa (s) na questão 2, assinale por ordem de importância de **1** a **5** sendo **1**, a pontuação máxima.

A supervisão serve para:

- a) perturbar o professor \_\_\_\_\_
- b) ensinar o professor a ensinar \_\_\_\_\_
- c) ajudar o professor a mudar as suas práticas \_\_\_\_\_
- d) ajudar o professor a se desenvolver-se enquanto profissional \_\_\_\_\_
- e) avaliar o professor \_\_\_\_\_

4- Acha que a prática da supervisão pode ajudar na sua formação continuada?

sim \_\_\_\_\_

não \_\_\_\_\_

a) Se responder não, diga porquê?

---

---

---

---

5- Costuma participar em ações de formação em exercício?

sim \_\_\_\_\_

não \_\_\_\_\_

6- Essas ações de formação ajudaram na aquisição de novos conhecimentos e na mudança das suas práticas pedagógicas?

sim \_\_\_\_\_

não \_\_\_\_\_

### **III- Das reuniões de coordenação**

2- Para si, as reuniões de coordenação são:

importantes \_\_\_\_\_

pouco importantes \_\_\_\_\_  
sem importância \_\_\_\_\_

a) Explique a sua resposta

---

---

---

---

---

3- Está satisfeito(a) com a forma como têm decorrido as reuniões de coordenação?

sim \_\_\_\_\_

são \_\_\_\_\_

a) Indique as razões para a sua resposta

---

---

---

---

---

4- Durante as reuniões de coordenação há discussões e troca de experiências sobre as praticas pedagógicas?

sempre \_\_\_\_\_

algumas vezes \_\_\_\_\_ Quando? \_\_\_\_\_

nunca \_\_\_\_\_

5- Aprende algo quando assiste a uma reunião de coordenação?

sempre \_\_\_\_\_

algumas vezes \_\_\_\_\_ Quando? \_\_\_\_\_

nunca \_\_\_\_\_

6- Aceitaria participar numa formação no período contrário ao do seu horário de lecionação?

sim \_\_\_\_\_

não \_\_\_\_\_

#### **IV- Do (a) supervisor (a), das suas funções e relação com os professores**

1-Para si, o supervisor deve ser um professor: **(assinale mais de que uma opção se assim o entender)**

com mais experiência \_\_\_\_\_

com mais formação académica \_\_\_\_\_

que tem boas relações com os demais professores \_\_\_\_\_

2- O que acha da assistência às aulas pelo supervisor?

importante \_\_\_\_\_

não importante \_\_\_\_\_

a) Justifique a sua resposta

---

---

---

---

---

3- O (a) coordenador (a) costuma visitar as suas aulas?

não \_\_\_\_\_

sim \_\_\_\_\_ Com que frequência? \_\_\_\_\_

4- Estas visitas ajudaram na mudança das suas práticas pedagógicas?

sim \_\_\_\_\_

não \_\_\_\_\_

5- Alguma vez o coordenador / supervisor se ofereceu para ajudar na resolução dos seus problemas didático pedagógicos?

sim \_\_\_\_\_ Dê exemplos \_\_\_\_\_

não \_\_\_\_\_

6- Como são as suas relações com o coordenador / supervisor?

boas \_\_\_\_\_

nem boas nem más \_\_\_\_\_

más \_\_\_\_\_

7- O coordenador / supervisor ajuda a encontrar soluções para os problemas das práticas pedagógicas dos professores?

sim \_\_\_\_\_ exemplos \_\_\_\_\_

não \_\_\_\_\_

8- O coordenador / supervisor promove reflexões, debates no grupo disciplinar a fim de ajudar a esclarecer conceitos ligados ao trabalho dos professores?

sim \_\_\_\_\_ exemplos \_\_\_\_\_

não \_\_\_\_\_

9- Quais dessas estratégias utiliza o seu coordenador/supervisor para ajudar os professores a superarem as dificuldades? (**assinale mais de que uma opção se assim o entender**)

observar as aulas \_\_\_\_\_

ajudar a avaliar os alunos \_\_\_\_\_

ajudar na planificação das aulas \_\_\_\_\_  
promover sessões de esclarecimento de dúvidas \_\_\_\_\_  
Outras \_\_\_\_\_

10-Gostaria de comentar algo que não foi referido no questionário?

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigado pela sua colaboração!  
Jorge

9. Anexo II



LICEU AMÍLCAR CABRAL

Sub- Direção Pedagógica

Telef.:

651263/651793/Telefax:652053/C.P.135/email:liceustacatarina@hotmail.com

/NUMERO DE ALUNOS POR TURMAS \_\_\_\_\_ ANO

LETIVO 17/18

°Ano	°A no	°Al	°A	°Al	°Ano	°Al	0°Ano	1°Ano	1°Ano	2°Ano	1°Ano	°Al
	4	8		1		0		0	T1	9	T1	6
	3	6		0		9		5	T2	0	T2	1
	6	4		8		9		7	T3	3	T3	5
	5	7		2		6		4	T4	3	T4	1
	2	7		7		8		1	S1	3	T5	2
	4	6		8		8		7	S2	5		
	5	5		3		5		0	S3	5	S1	0
	5	8		6		9		4	S4	8	S2	0
	3	7		0		2		0	1	3	S3	5
0	4	0	8	0	0	0	8	0	6	2	4	1

1	3	1	4	1	0	1	3	1	1	3	F	7	2	F	4
		2	4	2	9	2	3	2	1	4	F	2	3	F	1
		3	4	3	7	3	9	3	1	5	F	0	4	F	3
		4	5	4	2	4	6	5	1	6	F	1	5	F	3
		5	6	5	8	5	8	7	1	7	F	5			
		6	5	6	9	6		9	1	8	F	0			
		7	8	7	6	7	8	1	2						
				8	9	9	1								
<b>total</b>	<b>74</b>		<b>12</b>	9	7	1	8			<b>61</b>		<b>50</b>			<b>52</b>
<b>em</b>			<b>54</b>	0	1		<b>19</b>	<b>70</b>	2		<b>62</b>	2			<b>00</b>
<b>as</b>			<b>58</b>		<b>61</b>			<b>49</b>	2		<b>99</b>	1			<b>24</b>

288

273

Nº TOTAL DE ALUNOS-----3.329

FEMININO-----1718

MASCULINO-----1283

**OBS: 57 ALUNOS DEIXARAM DE FREQUENTAR AS AULAS**

**ALUNOS COM NEE ----- 2**





