



MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Supervisão colaborativa - Práticas profissionais e o papel das lideranças

Estudo de Caso

CONCEIÇÃO DA NATIVIDADE XAVIER DE OLIVEIRA

2020

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Supervisão colaborativa - Práticas profissionais e o papel das lideranças

Estudo de Caso

CONCEIÇÃO DA NATIVIDADE XAVIER DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA ISOLINA OLIVEIRA

2020

Resumo

Numa sociedade massificada, informatizada e globalizada em que os jovens chegam à escola com múltiplas experiências, o professor não pode encarar a sua *praxis* de forma solitária. Neste sentido, a supervisão trabalhada como dispositivo de desenvolvimento profissional, associada a práticas colaborativas, constitui-se uma mais-valia para a ação docente, prática que tem vindo, progressivamente, a introduzir-se no meio educativo. De acordo com o referido, a presente investigação visa, num primeiro momento, identificar as perceções das lideranças acerca de dois conceitos cúmplices: a supervisão e a colaboração, duas componentes nucleares centradas na dimensão formativa, de cariz interativo e reflexivo, numa dinâmica transformadora, com enfoque no desenvolvimento profissional do professor e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Pretende-se, ainda, compreender as práticas de supervisão, os modos de trabalho colaborativo e perceber o papel das lideranças no desenvolvimento dessas práticas.

Do ponto de vista metodológico, a investigação enquadra-se no estudo de caso, com uma abordagem mista: qualitativa e quantitativa, a partir de oito entrevistas individuais ao diretor, a dois adjuntos do diretor, a cinco coordenadores de departamento e vinte e um inquéritos por questionário, aplicados aos diretores de turma. Os dados recolhidos foram cruzados com o Regulamento Interno do Agrupamento e o Projeto Educativo.

Os resultados evidenciam diferentes entendimentos acerca da supervisão e da colaboração, compreensões divergentes das práticas de supervisão e dos modos de trabalho colaborativo e perceções distintas quanto ao papel das lideranças no desenvolvimento das práticas e no desenvolvimento profissional.

Palavras – chave: Colaboração; desenvolvimento profissional; lideranças; supervisão

Abstract

In our massified, computerised and globalised society, young people arrive at school with multiple experiences. Teachers cannot, thus, look at their *praxis* from an isolated perspective. Consequently, in order to be seen as an asset to the teaching process, supervision should be approached as a tool which can be used for professional development, together with collaborative practices. In fact, this approach has been gradually introducing itself in education. Following the aforementioned reality, the current research aims, first and foremost, at identifying the perceptions of those in leadership positions concerning two concurrent concepts: supervision and collaboration. Both concepts are central components which focus on a training dimension with an interactive and reflexive character; they also imply a transformation dynamic centred on teachers' professional development and the quality of the learning process. It is the goal of this research to understand supervision practices and types of collaborative work and also to realize what the role of those in leadership positions may be in the development of those practices.

In terms of methodology, this research will be a case-study following both a qualitative and quantitative approach; it will depart from eight individual interviews - to the school headmaster, two of the headmaster's assistants and five department coordinators - and a questionnaire to twenty-one class tutors. The data have been analysed and crossed with the formal document stating the school's internal regulations and the school's educational project.

The results show different views on supervision and collaboration, diverse understandings of supervision practices and types of collaborative work and also distinct perceptions on the role of those in leadership positions in the development of those practices and in professional development.

Key words: collaboration; professional development; leadership; supervision

Résumé

Dans une société de masse, informatisée et globalisée, dans laquelle les jeunes démontrent, à l'école, de multiples expériences, l'enseignant ne peut pas envisager sa façon d'enseigner de manière solitaire. En ce sens, la supervision doit être perçue comme un outil de développement professionnel, associée à des pratiques collaboratives, mise en place progressivement dans le milieu éducatif, ce qui constitue une valeur ajoutée aux pratiques d'enseignement. Dans cette perspective, cette étude vise, dans un premier temps, à identifier les perceptions du chef d'établissement, des coordinateurs et des professeurs principaux à propos de deux concepts qui se croisent: la supervision et la collaboration, deux composantes essentielles centrées sur la dimension formatrice, de nature interactive et réflexive, dans une dynamique transformatrice, axée sur le développement professionnel de l'enseignant et sur la qualité du processus d'enseignement et d'apprentissage. En outre, l'objectif est également de comprendre les pratiques de supervision et les modes de travail collaboratifs et de percevoir le rôle des divers intervenants dans le développement de ces pratiques.

D'un point de vue méthodologique, la recherche s'inscrit dans l'étude de cas, avec une approche mixte : qualitative et quantitative, à partir de huit entretiens individuels avec le proviseur, deux proviseurs-adjoints, cinq coordinateurs de département curriculaire et vingt et un questionnaires appliqués aux professeurs principaux. Les résultats ont été analysés en tenant compte du Règlement Interne du Groupement et du Projet Éducatif.

Les résultats mettent en évidence différentes interprétations de la supervision et de la collaboration, des compréhensions divergentes sur les pratiques de supervision et sur les méthodes collaboratives de travail. Ils montrent également des perceptions distinctes du rôle que chacun doit assumer dans le développement des pratiques et dans le développement professionnel.

Mots-clés : Collaboration ; développement professionnel ; *leadership*; supervision

Dedicatória

A TÍTULO PÓSTUMO, DEDICO ESTE TRABALHO AO MEU PAI!



Ilustração: Catarina Costa

Deve chamar-se tristeza

**Deve chamar-se tristeza
Isto que não sei que seja
Que me inquieta sem surpresa,
Saudade que não deseja.**

**Sim, tristeza — mas aquela
Que nasce de conhecer
Que ao longe está uma estrela
E ao perto está não a ter.**

**Seja o que for, é o que tenho.
Tudo mais é tudo só.
E eu deixo ir o pó que apanho
De entre as mãos ricas de pó.**

Fernando Pessoa

Agradecimentos

A concretização deste estudo só foi possível graças ao empenho e à colaboração de várias pessoas e Instituições.

Agradeço à Doutora Isolina Oliveira, Orientadora da dissertação que me motivou e me conduziu na escolha do tema de investigação. Agradeço ainda a disponibilidade, as sugestões, o apoio permanente e o entusiasmo que me transmitiu ao longo da elaboração do trabalho.

Aos colegas de mestrado, sem ordem de prioridade que, desde cedo, apesar de personalidades diferentes, mas iguais nos objetivos, conseguiram formar uma verdadeira comunidade de aprendizagem virtual, um grupo de partilha de conhecimentos e de experiências enriquecedoras. Permitam-me nomear os colegas, António, sempre pronto a ajudar e a motivar os colegas, a Ana Lúcia pela sua alegria, a Emília pelo entusiasmo demonstrado e a Alice pelo seu sorriso contagiante.

Um agradecimento ao colega, Luís Martins, que me incentivou a realizar este sonho e me inscreveu no Mestrado em Supervisão Pedagógica.

À direção e professores pela disponibilidade e colaboração no estudo.

À minha filha, Ana Sofia, pela paciência demonstrada ao longo destes dois anos.

A todos os que me ajudaram e apoiaram nos momentos mais difíceis.

ÍNDICE

Resumo	III
Abstract.....	IV
Résumé	V
Dedicatória.....	VI
Agradecimentos	VII
ÍNDICE	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS	XIII
ÍNDICE DE TABELAS.....	XIV
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XV
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	XVI
INTRODUÇÃO	- 1 -
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	- 7 -
1.1. Supervisão Pedagógica.....	- 7 -
1.1.1. Conceitos e perspetivas	- 7 -
1.1.2. Supervisão colaborativa: um dispositivo ao serviço do desenvolvimento profissional.....	- 12 -
1.1.3. Supervisão Colaborativa e Liderança (s).....	- 18 -
CAPÍTULO II - COLABORAÇÃO	- 27 -
2.1. Desafios da colaboração	- 27 -
2.2. Culturas de professores	- 32 -

2.2.1.	A cultura do individualismo	- 36 -
2.2.2.	A colaboração: potencialidades	- 39 -
2.2.2.1.	A balcanização	- 42 -
2.2.2.2.	A colaboração confortável.....	- 43 -
2.2.2.3.	A colegialidade artificial	- 44 -
2.3.	O profissionalismo interativo	- 45 -
CAPÍTULO III - SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO.....		- 47 -
3.1.	Supervisão e colaboração: Uma combinação poderosa para a construção do conhecimento profissional, a qualidade das práticas e da escola	- 47 -
3.2.	O papel do diretor no desenvolvimento profissional	- 55 -
3.3.	Investigações desenvolvidas sobre problemáticas afins.....	- 58 -
CAPÍTULO IV - OPÇÕES METODOLÓGICAS.....		- 60 -
4.1.	Introdução	- 60 -
4.2.	Fundamentos metodológicos.....	- 60 -
4.3.	Participantes do estudo	- 65 -
4.4.	Etapas do processo de investigação	- 69 -
4.4.1.	Técnicas e instrumentos da recolha dos dados	- 71 -
4.4.2.	Tratamento e análise dos dados	- 75 -
CAPÍTULO V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS		- 79 -
5.1.	Introdução	- 79 -
5.2.	Análise e interpretação dos resultados recolhidos do inquérito por entrevista ao diretor e aos adjuntos.....	- 79 -

5.2.1.	Percurso profissional	- 79 -
5.2.2.	Perceção das lideranças acerca da supervisão	- 81 -
5.2.3.	Entendimento acerca das funções do supervisor	- 84 -
5.2.4.	Perceção da(s) liderança(s) acerca da colaboração	- 86 -
5.2.5.	Práticas colaborativas entre os professores	- 89 -
5.2.6.	Perceção acerca do desenvolvimento profissional.....	- 90 -
5.3.	Análise e Interpretação dos resultados recolhidos do inquérito por entrevista aos Coordenadores de Departamento.....	- 92 -
5.3.1.	Percurso profissional	- 92 -
5.3.2.	Perceção acerca do conceito de supervisão	- 93 -
5.3.3.	Perceção acerca das práticas de supervisão.....	- 96 -
5.3.4.	Perceção acerca do conceito e práticas de colaboração	- 99 -
5.3.5.	Perceção acerca os modos de trabalho colaborativo	- 100 -
5.3.6.	Perceção do papel do Coordenador de Departamento.....	- 101 -
5.3.7.	Estratégias para otimizar a supervisão colaborativa	- 105 -
5.3.8.	Papel dos coordenadores no desenvolvimento de culturas colaborativas	- 106 -
5.3.9.	Supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional..	- 107 -
5.4.	Análise e interpretação dos resultados recolhidos do inquérito por questionário dos diretores de turma.....	- 109 -
5.4.1.	Percurso profissional	- 109 -
5.4.2.	Ações para o desempenho das funções	- 111 -

5.4.3.	Perfil do diretor(a) de turma	- 113 -
5.4.4.	Competências para o desempenho das suas funções	- 114 -
5.4.5.	Perceção acerca do conceito de supervisão	- 116 -
5.4.6.	Perceção e práticas acerca do trabalho colaborativo	- 118 -
5.4.7.	Modos de trabalho colaborativo no Agrupamento	- 119 -
5.4.8.	Posição da direção e dos coordenadores face ao trabalho colaborativo.....	- 119 -
5.4.9.	Perceção do papel do diretor(a) de turma no desenvolvimento de práticas colaborativas	- 120 -
5.4.10.	Constrangimentos impeditivos do trabalho colaborativo .	- 121 -
5.4.11.	Estratégias para otimizar práticas de supervisão colaborativa no agrupamento X.....	- 122 -
5.5.	Olhares Cruzados	- 123 -
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	- 128 -
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 140 -
	ANEXOS.....	- 147 -
	Anexo I – Matriz do guião da Entrevista (diretor e adjuntos)	- 148 -
	Anexo II – Guião da entrevista ao Diretor e aos adjuntos.....	- 150 -
	Anexo III – Matriz do guião da Entrevista (Coordenadores).....	- 157 -
	Anexo IV – Guião da entrevista aos Coordenadores de Departamento ..	- 160 -
	Anexo V - Matriz do Inquérito por questionário (diretores de turma)	- 167 -
	Anexo VI – Inquérito por questionário dos Diretores de Turma	- 171 -

Anexo VII – Carta de pedido de autorização para realização do Estudo . - 179 -

APÊNDICES - 180 -

Apêndice I – Ações inerentes ao cargo de diretor de turma e necessárias para o desempenho das suas funções - 180 -

Apêndice II - Perceção dos diretores de turma acerca da supervisão - 181 -

Apêndice III - Perceção dos diretores de turma acerca da supervisão - 182 -

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I.1 - Tarefas a realizar no processo de supervisão - 17 -

Figura III.1 - Conceção e práticas - 53 -

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela IV.1 - Caracterização sociodemográfica: diretor e adjuntos</i>	<i>- 66 -</i>
<i>Tabela IV.2 - Caracterização sociodemográfica: Coordenadores de Departamento</i>	<i>- 67 -</i>
<i>Tabela IV.3 - Situação profissional dos participantes no estudo (diretores de turma)</i>	<i>- 67 -</i>
<i>Tabela IV.4 - Faixa etária</i>	<i>- 68 -</i>
<i>Tabela IV.5 - Anos de docência dos diretores de turma.....</i>	<i>- 69 -</i>
<i>Tabela V.1 - Síntese da percepção sobre o conceito de supervisão</i>	<i>- 81 -</i>
<i>Tabela V.2 - Síntese do entendimento acerca das funções do supervisor</i>	<i>- 84 -</i>
<i>Tabela V.3 - Síntese da concepção da supervisão colaborativa.....</i>	<i>- 86 -</i>
<i>Tabela V.4 - Síntese da opinião dos entrevistados acerca das práticas colaborativas</i>	<i>- 89 -</i>
<i>Tabela V.5 - Síntese da percepção acerca do desenvolvimento profissional e qualidade do ensino</i>	<i>- 90 -</i>
<i>Tabela V.6- Percepção dos coordenadores sobre a formação para desempenho do cargo</i>	<i>- 92 -</i>
<i>Tabela V.7- Percepção dos coordenadores acerca do conceito de supervisão</i>	<i>- 93 -</i>
<i>Tabela V.8 – Percepção acerca das práticas de supervisão</i>	<i>- 96 -</i>
<i>Tabela V.9 - Percepção do papel do Coordenador de Departamento.....</i>	<i>- 101 -</i>
<i>Tabela V.10 – Estratégias para otimizar a supervisão colaborativa</i>	<i>- 105 -</i>
<i>Tabela V.11 - Papel dos Coordenadores no desenvolvimento de culturas colaborativas</i>	<i>- 106 -</i>
<i>Tabela V.12 - Opinião do diretor(a) de turma sobre as afirmações.....</i>	<i>- 114 -</i>
<i>Tabela V.13- Percentagem obtida em cada uma das respostas acerca do conceito e supervisão</i>	<i>- 116 -</i>

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico IV.1 - Situação profissional dos participantes no estudo (diretores de turma)</i>	<i>- 68 -</i>
<i>Gráfico IV.2 - Faixa etária dos participantes.....</i>	<i>- 68 -</i>
<i>Gráfico IV.3 - Género dos participantes</i>	<i>- 69 -</i>
<i>Gráfico V.1 - Percurso profissional dos diretores de turma</i>	<i>- 109 -</i>
<i>Gráfico V.2 - Formação realizada nos últimos 5 anos.....</i>	<i>- 109 -</i>
<i>Gráfico V.3 - Síntese dos mecanismos para desenvolver o trabalho dos diretores de turma</i>	<i>- 111 -</i>
<i>Gráfico V.4 - Relevância atribuída às ações desenvolvidas pelo diretor(a) de turma.....</i>	<i>- 113 -</i>

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

Coordenador(a) de Departamento – (CD)
Diretor(a) de Turma – (DT)
Professor(a) do Quadro de Agrupamento – (PQA)
Projeto Educativo do Agrupamento – (PEA)
Regulamento Interno – (RI)
Secção de Avaliação do Desempenho Docente – (SADD)
Diretor - Dirt
Adjunto 1 - Adj1
Adjunto 2 - Adj2
Coordenador de departamento A – CdA
Coordenador de departamento B – CdB
Coordenador de departamento C – CdC
Coordenador de departamento D – CdD
Coordenador de departamento E – CdE
Diretor de turma 1 – Dt1
Diretor de turma 2 – Dt2
Diretor de turma 3 – Dt3
Diretor de turma 4 – Dt4
Diretor de turma 5 – Dt5
Diretor de turma 6 – Dt6
Diretor de turma 7 – Dt7
Diretor de turma 8 – Dt8
Diretor de turma 9 – Dt9
Diretor de turma 10 – Dt10
Diretor de turma 11 – Dt11
Diretor de turma 12 – Dt12
Diretor de turma 13 – Dt13
Diretor de turma 14 – Dt14
Diretor de turma 15 – Dt15
Diretor de turma 16 – Dt16
Diretor de turma 17 – Dt17
Diretor de turma 18 – Dt18
Diretor de turma 19 – Dt19
Diretor de turma 20 – Dt20
Diretor de turma 21 – Dt21

INTRODUÇÃO

“É impossível progredir sem mudança, e aqueles que não mudam suas mentes não podem mudar nada”.

(George Bernard Shaw, Prémio Nobel de literatura, em 1925)

Neste ponto prévio, sublinharemos a pertinência da temática, procederemos à contextualização do estudo e enunciaremos os objetivos, definidos a partir das questões que orientaram o nosso estudo. Por fim, apresentaremos a estrutura da dissertação.

Com este nosso trabalho almejamos aprofundar e dar o nosso contributo para ajudar a desocultar os conceitos de supervisão e colaboração, um binómio relevante, sobejamente, reconhecido pelos investigadores no contexto educativo atual, duas práticas nucleares conducentes à qualidade do ensino e ao desenvolvimento profissional dos professores. Nessa linha de pensamento, perante uma sociedade em mutação, urge uma mudança de paradigma que percecione a supervisão e a colaboração como a ponte para o crescimento profissional.

No mesmo sentido, de acordo com Delors (1997), a educação corresponde a “um processo contínuo de desenvolvimento tanto de pessoas como das sociedades” e, por se tratar de um “processo”, implica ação e dinamismo, visando atingir determinadas finalidades. O mesmo autor acrescenta que a educação “ [...] deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir.” (p. 18)

Por outro lado, a necessidade de ajustar o ensino às exigências deste século, implica o aprofundamento de questões emergentes, decorrentes da transformação alucinante do mundo globalizado. Por isso, a escola tende a organizar-se para responder, de forma eficaz e eficiente, à dinâmica da sociedade, cada vez mais complexa e heterogénea. Porém, estes novos desafios não poderão ser ultrapassados com a atuação individual do professor, pelo contrário, exigem planeamento, empenho e colaboração dos docentes.

É, neste contexto desafiador, que a supervisão colaborativa, enquanto estratégia formativa, reflexiva e transformadora, ganha pertinência quer na partilha de práticas e resolução de problemas quer na promoção do desenvolvimento profissional. Nessa perspetiva, o desenvolvimento profissional dos docentes decorre da ideia de aprendizagem, enquanto fenómeno dinâmico, constante, pessoal, resultante da interação com os colegas, da reflexão conjunta e da partilha de experiências que conduzem à mudança.

Neste nosso percurso, acreditamos que as práticas de supervisão e colaboração são vitais para a melhoria do ensino e aprendizagem, da escola e para o crescimento profissional dos professores, partilhando da mesma opinião de Lima (2002) ao complementar que

[...] nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem.” (p. 7)

Nesse intuito, temos vindo a assistir ao desenvolvimento de algumas dinâmicas de colaboração que se têm reforçado no meio educativo, ganhando uma visibilidade crescente nos vários documentos orientadores das políticas educativas, com destaque para o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, reeditado no Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro), que salienta essa premência, no Artigo 10.º, alíneas:

c) Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações [...];

g) Desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, proceder à autoavaliação e participar nas atividades de avaliação da escola.

De igual modo, constatamos, nos deveres específicos dos docentes, essa referência no Artigo 10.º B, alíneas:

d) Promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes, [...];

e) Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional;

f) Refletir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e coletivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos.

Ainda, nessa sequência, o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e o Despacho Normativo 4-A/2016, de 16 de junho atribuem uma forte relevância à supervisão pedagógica e à colaboração entre os atores educativos, um imperativo da ação docente, consignadas no Artigo 2.º, alíneas:

- a) Definição de regras e procedimentos que permitam o trabalho regular em equipa de professores, tais como a preparação e a realização conjunta das atividades letivas, bem como a avaliação das aprendizagens;
- c) Implementação de momentos específicos de partilha, reflexão dos docentes sobre as práticas pedagógicas e de interligação entre os diferentes níveis de educação e ensino.

Também o Despacho n.º 5908/2017 - Autonomia e Flexibilidade Curricular - reforça, no ponto 10, alíneas a) e d), a pertinência do trabalho colaborativo, incitando os atores educativos a

- a) Definir procedimentos facilitadores do trabalho a desenvolver nas escolas, com vista à promoção de práticas colaborativas entre professores;
- d) Desenvolver mecanismos de articulação entre as escolas envolvidas no projeto, promovendo a partilha de práticas e o trabalho em rede.

O recente Decreto-Lei n.º 55/2018 (ME) remete, igualmente, para a importância da cooperação entre os professores, a valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar e para as situações de coadjuvação ou de constituição de equipas pedagógicas, sendo estas a expressão e a condição para a implementação do trabalho colaborativo entre professores.

De igual modo, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* reenvia para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e para a importância do trabalho colaborativo na escola, destacando o papel das lideranças intermédias na organização e na concretização dessas mudanças educativas. (Despacho n.º 6478/2017)

Assim, face a esta nova dinâmica de trabalho, torna-se importante modificar as práticas educativas, recentrando-as no aperfeiçoamento da qualidade do ensino, sendo que, nesse processo, os professores se constituem os atores principais. Para levar a cabo este objetivo,

consideramos que a interação e uma boa relação entre todos os agentes educativos são essenciais para o desenvolvimento de um trabalho proficiente na escola. Neste contexto, parece-nos fundamental e de extrema acuidade perceber os conceitos de supervisão e de colaboração, ainda geradores de alguma desconfiança entre os professores que, em nosso entender, se deve a uma conceção distorcida e insuficiente dos mesmos.

Ao longo do trabalho, tentaremos contrariar a ideia de uma relação impossível entre este binómio, assumido num contexto de uma nova cultura de escola, onde os docentes se predisponham à inovação e revelem o seu empenho nos processos de mudança.

Neste estudo, almejamos alicerçar a supervisão colaborativa ao exercício de cargos de gestão de topo e intermédia, corporizada nas figuras do diretor, dos coordenadores de departamento e diretores de turma e, nessa aceção, responsáveis pela ação de supervisão e de colaboração, o que os compromete, diretamente, na implementação dessas práticas e na mudança nos modos de trabalhar dos docentes e alunos.

Os objetivos foram definidos, tendo em conta a realidade atual, as imposições da sociedade deste século, a premência de novas dinâmicas na escola e a legislação atual, a saber:

- Identificar as perceções das lideranças acerca da supervisão e colaboração;
- Compreender as práticas de supervisão e os modos de trabalho colaborativo no Agrupamento X;
- Percecionar o papel das lideranças na implementação das práticas supervisivas e colaborativas e no desenvolvimento profissional do professor, no agrupamento X.

Avaliamos que estas temáticas estão ainda pouco esclarecidas, junto dos agentes educativos, não obstante a legislação que tem chegado à escola. Deste modo, visando um estudo clarificador, reflexivo, através dos olhares cruzados de diferentes participantes, enquadrámos esta investigação num estudo de caso, por se moldar à “exploração de um “sistema limitado” no tempo e em profundidade, através da recolha de dados profunda, envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto” Coutinho (2018, p. 335), citando Creswell, (1998), de índole mista, quantitativa e qualitativa.

Procedemos à recolha de dados em contexto escolar, tendo selecionado o inquérito por entrevista semidiretiva, o inquérito por questionário e a análise documental (Projeto Educativo, Regulamento Interno e legislação). Nessa sequência, situando-se a investigação no agrupamento X e sobre o entendimento das lideranças acerca do objeto em análise, queremos contribuir para o aperfeiçoamento de novos conhecimentos nesse campo de ação, materializando-se, futuramente, numa mudança a nível do trabalho docente, do ensino e aprendizagem, no agrupamento. Finalmente, com este nosso estudo, ambicionamos dar resposta às questões elencadas, pretendendo clarificar os conceitos de supervisão e de colaboração, associados a um processo, com responsabilidade partilhada, ao serviço do desenvolvimento profissional dos docentes, dos alunos e da escola, “ uma oportunidade para podermos crescer juntos na afirmação de um conhecimento técnico e científico que elege a ação concreta como fator essencial para a melhoria dos modos de ser professor.” (Gaspar, et al., 2019, p. 13)

Como parte estruturante do nosso trabalho, realizamos, num primeiro momento, uma viagem pelos conceitos de supervisão e colaboração, associando-os às lideranças e, nessa esfera de ação, destacamos o seu papel na implementação de práticas supervisivas e colaborativas.

Constituímos a nossa dissertação em cinco capítulos: No primeiro, procedemos ao enquadramento teórico, partindo da revisão crítica da literatura que reflete as ideias, conceitos e teorias que fundamentam a problemática. Aclarámos o entendimento e a evolução dos conceitos de supervisão e colaboração, segundo diferentes autores e perspetivas. Enfatizamos a supervisão como um dispositivo ao serviço do desenvolvimento profissional, com enfoque na ação das lideranças.

No capítulo II, focamo-nos no conceito de colaboração e os desafios que se colocam, hoje, aos professores, embora a(s) cultura(s) de professores, por vezes, não contribuam para uma autêntica colaboração entre os pares.

No capítulo III, realçamos o binómio poderoso: supervisão e colaboração, mencionado por Alarcão e Tavares (2003), duas ferramentas propiciadoras de desenvolvimento profissional, da qualidade das práticas pedagógicas e da melhoria do estabelecimento de ensino.

No capítulo IV, explicitamos as opções metodológicas que foram seguidas: caracterização dos participantes; o processo de investigação; as técnicas e os instrumentos de recolha dos dados e os processos de tratamento e análise dos mesmos.

Por último, no capítulo V, apresentamos e analisamos os dados, interpretamos os resultados, provenientes das entrevistas efetuadas, analisadas numa perspetiva individual e transversal, e dos inquéritos por questionário, por forma a dar resposta às questões que constituem o ponto de partida para a nossa investigação.

Nas considerações finais, apresentamos a síntese dos resultados e abriremos algumas linhas de reflexão, resultantes do cruzamento das abordagens desenvolvidas. Na parte final da dissertação são mencionadas as referências bibliográficas que sustentaram o presente estudo, as referências legislativas, os anexos e os apêndices.

Finalmente, este estudo, lança-nos na pesquisa da literatura de referência que tem vindo a ser publicada sobre a temática da supervisão e colaboração e na legislação em vigor que reforça a importância das práticas de supervisão e colaborativas no seio educativo e, neste quadro, desejamos revitalizar a discussão sobre o conceito e as práticas e contribuir para a construção de novos conhecimentos sobre a temática, aprofundá-los e consolidá-los.

De referir que a concretização deste projeto é, ainda, um objetivo pessoal e profissional, pois foi, desde há muito, um desiderato que norteou a nossa ação, devido à nossa longa experiência, enquanto professora, delegada de grupo disciplinar, coordenadora de departamento, diretora de turma, presentemente, presidente do Conselho Geral e, por isso, queremos inquirir sobre este tema relevante e o cerne do debate atual.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Supervisão Pedagógica

1.1.1. Conceitos e perspectivas

Neste capítulo, tentaremos clarificar e investigar o conceito de supervisão numa lógica diacrónica e sincrónica, a partir do ponto de vista de diferentes autores. Contudo, o nosso estudo focar-se-á numa abordagem mais atual de supervisão, numa perspectiva multilateral integradora e não numa ótica unilateral tradicional, ligada à inspeção e ao controlo. Entenda-se uma supervisão criativa e construtiva, democrática, participativa, colaborativa, que se focaliza na qualidade da gestão como um todo, tal como defendido por (Gaspar, et al., 2019, p. 28). Nessa aceção, os mesmos autores reconhecem que a “supervisão – constitui um conceito-chave da maior relevância na problemática da qualidade e desenvolvimento profissional docente” (p. 10), associada à aprendizagem e ao processo de desenvolvimento profissional, o que obriga a uma autorregulação contínua, através de uma postura de questionamento constante.

Ao percorrermos a bibliografia que sustenta esta temática, constatamos que o termo supervisão surge invocado numa “multiplicidade de campos e modos de intervenção” (Alarcão & Canha, 2013, p. 16) e, no campo da educação, o termo tem vindo a ser usado, por vezes, de forma pouco esclarecida e, por isso, parece-nos fundamental desobscurecer o conceito, sob pena de se lhe atribuir um sentido inadequado e descontextualizado. Neste trajeto, verificamos que, até hoje, a discussão em torno da noção de supervisão ainda não está, totalmente, resolvida e, face à diversidade de significados, não nos é possível reduzir o termo a uma única definição, nem a um “*uno modus faciendi*” da prática da supervisão.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16)

Numa breve abordagem, a supervisão afirmou-se a partir dos anos 80/90, tendo sido trabalhada por diversos autores, em trabalhos de investigação universitária, destacando-se no campo da formação inicial de professores, associada à supervisão de estágios. Em

2007/2008 com a publicação do novo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro) que define as linhas orientadoras do novo regime de avaliação de desempenho docente e o novo modelo de avaliação de desempenho dos professores, (Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro), a supervisão impôs-se nas escolas, com a observação de aulas, em alguns escalões, centrada em processos de medida e instrumentos reportados em parâmetros, traduzidos numa avaliação sumativa. Esta engenharia avaliativa, marcada pela ênfase numérica, com reflexo na progressão da carreira do professor, conduz a que a supervisão não seja encarada com naturalidade pela classe docente. Em 2019, a terceira fase da avaliação externa das escolas veio introduzir a observação de aulas, recomendação patente nos relatórios, provindos da Inspeção Geral de Educação e apontada como um ponto crítico de melhoria nas escolas. Em consequência do mencionado, constatamos que as escolas começam a dar os primeiros passos e a contemplar este objetivo estratégico, como medida de melhoria, no seu Projeto Educativo, um indicador apontado como fraco, na avaliação externa. Nesse campo de ação, os procedimentos de supervisão pedagógica apresentam ainda alguma debilidade, a qual é reconhecida na monitorização da prática letiva e o seu acompanhamento em contexto de sala de aula, enquanto estratégia formativa para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem e, por isso, pensamos que constitui uma área de melhoria.

Consequentemente, a supervisão surge e desenvolve-se com uma história, por imposição e ao sabor dos desígnios das políticas educativas, tendo vindo a ganhar espaço no discurso dos professores, nas escolas e, sobretudo, nos normativos legislativos, provenientes da tutela.

Neste percurso investigativo, encontrámos uma multissignificação do termo supervisão, com aceções variadas, algumas delas conotativas, resultante da sua herança histórica, relacionada com a ideia de “inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 28), associada a uma relação hierárquica entre o formando e o supervisor. Os mesmos autores acrescentam ainda que o vocábulo de “supervisão “dá azo a múltiplas interpretações, devido à sua natureza etimológica, composta por “super”, remetendo para uma postura sobranceira, “por cima, sobre” e de “visão”, associada a “ver, olhar.” (p. 28)

Por conseguinte, o conceito de supervisão foi construindo o seu significado, tendendo “a explicitar-se numa associação entre controlo (instrumento de regulação), educação/formação, conseguida através duma relação entre agentes diversos (intervenientes em processos de observação, avaliação e orientação) e decisão (com implicações na liderança).” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 28)

Por seu turno, Alarcão e Canha (2013) diferenciam dois modos de supervisão: a de pendor formativo, estimulante que favorece o “desenvolvimento das aprendizagens das pessoas e das instituições” que, apesar de implicar algum controlo, atribui uma atenção peculiar às “potencialidades de desenvolvimento” de cada sujeito, e a de pendor “inspetivo, fiscalizador, que coloca ênfase no controlo”, assumindo uma dimensão mais preventiva ou punitiva. (p. 19) Os mesmos autores clarificam que supervisão, na sua linha evolutiva, é caracterizada por ser

um processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientado no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem executa. (p. 19)

Neste deambular pelos diferentes significados de supervisão, importa agora remeter o seu conceito para um contexto específico, o do campo da prática pedagógica. Nessa perspetiva, Vieira (1993) aponta para um conceito de supervisão, percebido como

uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica (...), onde a capacidade de análise sobre a ação realizada leva ao melhoramento ou a novas estratégias de atuação e consequentemente da sua formação como professor e enriquecimento interpessoal (p. 11).

Na mesma linha, Alarcão e Tavares (2003) entendem a supervisão de professores

como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como *processo*. Tem um objectivo: *o desenvolvimento profissional do professor*. E situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional; daí chamar-se também ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA (p. 16) ,

salientando que a supervisão deve ser um processo que se desenvolve num tempo continuado, conduzindo ao crescimento do docente. Nesse sentido, a supervisão envolve um professor com experiência que orienta outro docente ou candidato no seu

desenvolvimento pessoal e profissional que, segundo Alarcão e Tavares (1987), se situa no âmbito da ação profissional, onde o adjetivo se reporta à pedagogia e à sua natureza educacional, traduzida na ideia de ensinar a ensinar e aprender a ensinar.

Seguindo o nosso percurso diacrónico, emergente do novo paradigma da escola e numa conceção mais atual, a supervisão é encarada, por alguns autores, de forma menos fiscalizadora com uma função mais formadora, sendo importante compreender que a supervisão não se limita ao contexto de sala de aula, o jardim secreto dos professores, mas, enquanto ação intencional e continuada, envolve um “contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos [...] e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve.” (Alarcão, 2002, p. 218)

Essa mesma conceção de escola é defendida por Alarcão e Tavares (2003), em convergência com o nosso entendimento e, como tal “reflexiva, uma escola em desenvolvimento e em aprendizagem” (137), o que implica que os agentes educativos reconheçam a existência de comunidades de aprendizagem que se interligam numa comunidade mais abrangente, a escola no seu todo.

Concluindo, consideramos que qualquer mudança (educativa, social, institucional) “exige perceção clara das suas finalidades e, em particular das ações e processos que a envolvem e terá de ser acompanhada pela experiência assente na ação, reflexão e colaboração.” (Gaspar, et al., 2019, p. 33) e, nessa linha de pensamento, a supervisão veicula “fortes potencialidades no campo da educação”, mas

importa ter presente que a cada interpretação de supervisão pedagógica subjaz determinada conceção da sociedade, cultura, [...] e política educativa, teorias e conceções de formação de professores e de escola, (Idem, 51).

Assim, as novas tendências supervisivas devem ser entendidas num novo contexto educacional, como uma ação necessária à construção e desenvolvimento do saber do professor, enquanto profissional do ensino, “com uma intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, de cariz interativo, reflexivo e autonomizante.” (Alarcão & Canha, 2013, p. 13) A supervisão envolve, portanto, investigação, ação e insere-se numa cultura de aprendizagem, decorrente do trabalho conjunto e, concludentemente, mais

produtivo, se os agentes educativos se empenharem e partilharem o mesmo modelo e a mesma matriz de projeto.

À laia de conclusão, destacamos a pertinência do desenvolvimento da supervisão colaborativa na escola, pois compromete os docentes no desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, centrada na melhoria do ensino, fomenta as relações entre os professores e promove a reflexão, a partilha e a aprendizagem conjunta porque se integra num processo permanente e contextualizado de desenvolvimento pessoal e organizacional, através de diferentes lentes de observação.

Assim, a ação supervisiva afigura-se uma ação indispensável, dada a realidade atual das nossas escolas que acolhem públicos cada vez mais diversificados e com dificuldades várias, com expetativas diferentes face à aprendizagem e à escola. É, nesse cenário educativo, que o professor exerce a sua função, a de ensinar a todos, incluindo os que não estão motivados e para quem a escola nada representa. Perante este quadro, a supervisão surge como um plano de ação estratégica, visando a promoção do sucesso escolar, como uma necessidade intrínseca do docente, um requisito necessário à construção, à evolução, à atualização do conhecimento profissional e da ação, objetivando a melhoria das práticas pedagógicas.

Arrogamos, neste estudo, a perspetiva mais abrangente e mais atual de supervisão, enquadrada “num novo pensamento sobre o ensino, a aprendizagem e a cultura das organizações onde as atividades decorrem ” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 153), “assumindo uma função geradora de conhecimento e transformadora de atitudes, tornando-se o suporte da melhoria do desempenho profissional,” (Gaspar, et al., 2019, p. 33)

Nessa perspetiva, a supervisão pode ajudar a identificar as dificuldades inerente ao ato educativo e, da reflexão conjunta entre os docentes, gerar a melhoria que se deseja contextualizada, contínua, um processo inacabado e intemporal. Esta vertente da supervisão é reforçada por Alarcão e Tavares (2003), apontando para

o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes. (p. 144)

Neste campo, importa ainda referir que a observação pedagógica se constitui uma estratégia privilegiada de recolha de informação, enquanto instrumento de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, no âmbito de uma supervisão transformadora, conducente à construção de conhecimento prático e situado.

Findamos este ponto, convictos de que a supervisão, um processo agregador, mas também gerador de contestações, é cada vez mais nuclear e nada melhor do que utilizar a metáfora de Roldão para definir a supervisão, comparando-a a “ um barco que navega por dentro e por fora que é o nosso”, onde o olhar se torna o elemento chave porque esta sensação visual ajuda a ver, observar, identificar, trabalhar, transformar, a melhorar e a reforçar a ação profissional.

1.1.2. Supervisão colaborativa: um dispositivo ao serviço do desenvolvimento profissional

Neste ponto, sublinharemos a importância das práticas de supervisão para o desenvolvimento profissional dos professores, evidenciando a dimensão colaborativa como uma tendência atual, que abrange em si as “ ideias positivas de interação e de convergência de esforços a favor de uma determinada realização.” (Alarcão & Canha, 2013, p. 40)

Perante a mudança de paradigma, a escola assume, hoje, um papel determinante na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento de capacidades e na promoção de valores, atitudes e comportamentos, os ingredientes necessários para vencer os novos desafios do século XXI. Este novo paradigma educacional exige, forçosamente, um professor que aposta numa melhor e maior qualificação e no desenvolvimento pessoal e profissional contínuo.

Nessa sequência, julgamos que um dos pilares da educação reside na natureza questionadora, analítica de índole reflexiva contínua e conjunta do processo e da ação do professor, favorecendo a construção da identidade profissional e, tal como defendido por Alarcão e Roldão (2008), nesse processo, a supervisão releva essa capacidade

para gerar dinâmicas e processos de crescimento, profissional centrados nos próprios alunos, operacionalizados através de uma atitude reflexiva, questionadora e analítica da acção docente, perspectivada como fonte de conhecimento. (p. 64)

Resultado dessa visão mais recente, o conceito de supervisão tem vindo a ser trabalhado de forma mais abrangente, determinante para o desenvolvimento profissional e associado a práticas colaborativas, percebido segundo uma matriz reflexiva, colaborativa ou de auto supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e de colaboração. Por seu turno, Tracy (2002), no que concerne futuros modelos de supervisão, defende, igualmente,

o enfoque na aprendizagem, a facilitação do desenvolvimento, o recurso a diversas áreas do conhecimento, a necessidade de equipas supervisivas multidisciplinares, a força da supervisão entre pares, o desenvolvimento da competência de reflectir sobre a prática e a tendência para o que designa por modelo do “professor-como-supervisor” ou “modelo de auto-supervisão, citado por (Alarcão & Tavares, 2003, p. 154).

Stones (1984), citado por Gaspar, Seabra & Neves (2012), argumenta no mesmo percurso, o cariz reflexivo da supervisão, 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. (p. 28)

Alarcão e Tavares (2003) espelham, de igual modo, essa ideia mais alargada da noção de supervisão, remetendo para o perfil do professor reflexivo, defendendo que a escola deve ser uma

organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. (p. 133)

Os mesmos autores acentuam que “o agir profissional do professor não pode ser, na atualidade, realizado apenas em situações de isolamento. A complexidade dos problemas exige trabalho de equipa decorrente da assunção de projetos comuns.” (p. 132)

Na mesma ótica, Shulman (1997), citado por Alarcão e Tavares (2003), defende a Instituição como contextos de aprendizagem e, nesse campo de ação, caracterizam-se por uma

“abordagem de conteúdos geradores de novos saberes; aprendizagem ativa; pensamento e práticas reflexivos; colaboração; paixão; e sentido de comunidade ou cultura comum” (p. 148).

Nessa perspectiva, julgamos que estes contextos exigem o empenho de todos os atores educativos, a partilha de ideias, processos de aprendizagem colaborativos que conduzem à construção e à produção do conhecimento.

Nessa linha argumentativa, percebemos o desenvolvimento profissional dos professores como um processo e cuja aprendizagem pode ocorrer em diferentes e múltiplas situações. Segundo Day (2001), esta pode desenvolver-se num cenário de instrução direta, como por exemplo, na participação em conferências, cursos e em outros momentos; na escola, com os pares, resultante do trabalho colaborativo; fora da escola, através de grupos informais, como as redes de trabalho, as parcerias com outras instituições e, nomeadamente, na sala de aula, a aprendizagem mais relevante que decorre da reação dos alunos.

Num campo de ação mais abrangente, em convergência com os autores supracitados, o

professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência; o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão [...], pois pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. (Marcelo, 2009, p. 11)

Alarcão e Roldão (2008) destacam a figura do supervisor, enquanto elemento que influencia o processo de sociabilização, pois contribui para o “alargamento da visão do ensino, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional”, envolvendo a “criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.” (p. 54)

Parece-nos, portanto, essencial compreender a supervisão pedagógica como uma atividade de regulação individual e colaborativa do processo de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento profissional, conduzindo, conseqüentemente, à transformação dos professores e dos contextos e à emancipação profissional. A supervisão e a colaboração

constituem-se, pois, dois instrumentos da organização escolar, cúmplices e ao serviço do desenvolvimento profissional, associados a uma “escola reflexiva” e a uma “instituição aprendente”, de acordo com Alarcão e Tavares (2003). Também Vieira (1993) entende a supervisão como

uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação. É através da experiência e da reflexão que se aprende, que se mantêm os aspetos positivos, eficazes e se corrigem os erros. (p. 28)

E porque todos aprendemos uns com os outros, os contextos de supervisão promovem o profissionalismo docente, desenvolvem a construção de uma base de conhecimentos comuns e partilhados, fomentam práticas reflexivas e incentivam a sua discussão, visando encontrar soluções para superar as dificuldades nas escolas. Partilhamos da ideia de Day (2001), ao defender que a aprendizagem do professor “é uma aprendizagem ao longo da vida e ocorre de forma continuada.” (p. 175) Esta noção é potenciada por Sá-Chaves (2000) ao referenciar a supervisão colaborativa como agente de desenvolvimento. No entanto, a autora adita que esta não se pode limitar à pura transmissão dos conhecimentos entre o supervisor e supervisionado, mas deve favorecer uma pedagogia transformadora, que parte do “coração da profissão” (Nóvoa, 2012, p. 16) e que visa uma formação de professores renovada, assumindo, ainda, um papel importante na formação dos colegas.

Ainda nesta linha de pensamento, na ideia de “colaboração” está inerente o processo de ensino e aprendizagem e, por essa razão, torna-se fundamental que todos os intervenientes educativos assumam nas escolas um papel de colaboração ativa, tal como sublinham Fullan e Hargreaves (2001), já que

não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós. Estes outros significativos funcionam como uma espécie de espelho do nosso desenvolvimento pessoal. (p. 71)

Em consonância, Alarcão e Canha (2013) defendem que o trabalho colaborativo “deve proporcionar a cada um novas relações e contextos de desenvolvimento e de aprendizagem com os outros, criando idealmente a existência de comunidades.” (p. 81)

Finalmente, defendemos uma escola que espelhe uma cultura de aprendizagem e de desenvolvimento, onde os atores educativos ambicionem, através de um trabalho conjunto, encontrar as melhores soluções para ultrapassar situações difíceis, movidos pelo desejo de melhorar, de fazer melhor e de as resolver. Consequentemente, nesta concepção de escola, tendo em conta a nossa realidade atual, somos defensoras de práticas supervisivas e da melhoria da qualidade das aprendizagens dentro e fora da sala de aula, envolvendo todos os professores na “dinâmica das suas interações, inseridos numa escola que se quer aprendente e dialogante.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 144)

No que concerne a supervisão colaborativa, Alarcão e Tavares (2003) evidenciam, na figura I. 1 – Tarefas a realizar no processo de supervisão - as tarefas inerentes ao processo de supervisão, as quais devem ser executadas, numa atitude de abertura à inovação, potenciando momentos de colaboração e de desenvolvimento profissional do docente, através da observação e da reflexão dialogada, numa postura reflexiva, na identificação e resolução dos problemas, tendo como meta a planificação e a avaliação do processo ensino e aprendizagem, desenvolvidas num ambiente afetivo e relacional agradável.

As autoras acentuam, também, a essência e a importância da supervisão, tendo como objetivo “o desenvolvimento profissional do professor”, situando-se “no âmbito da orientação de uma ação profissional” (p.16), que implica “uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo, [...] que passe por um bom relacionamento assente na confiança.” (p. 59)

Figura I.1 - Tarefas a realizar no processo de supervisão



- Bom clima afectivo-relacional
- Desenvolvimento pessoal e profissional
- Espírito de reflexão, auto-reflexão, inovação e colaboração
- Planificação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem
- Identificação e resolução de problemas
- Interpretação dos dados colhidos na observação
- Definição do plano de ação
- Desenvolvimento do conhecimento profissional

Fonte (adaptada): (Alarcão & Tavares, 2003, p. 57)

Assistimos ao aparecimento de um novo modelo de supervisão que “centra a supervisão na escola como um todo, comunidade aprendente, numa perspetiva sistémica e institucional e não meramente dual ou triádica.” (Alarcão & Canha, 2013, p. 32) Nessa linha de pensamento, a supervisão caracteriza-se como

uma ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, [...] assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes

de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento. (p. 83)

Alarcão e Roldão (2008) vão, mais longe, ao apontarem a supervisão pela

natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, [...] [o] alicerce para a construção do conhecimento profissional. (p. 54)

Estas perceções exigem o desenvolvimento de novas práticas, obrigando a mudanças aos níveis profissional e organizacional e recentrando o termo supervisão na agenda do discurso de todos os atores educativos. A este propósito, Perrenoud (2002: 57), citado por (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 31), acrescenta que a prática reflexiva é uma “condição necessária para enfrentar a complexidade” que caracteriza, hoje, a escola atual.

Por conseguinte, a supervisão deve centrar-se no acompanhamento contextualizado de atividades realizadas por pessoas em evolução e em escolas, também elas, em desenvolvimento, através de um processo intencional que se materializa na qualidade, no desenvolvimento e na transformação. Não obstante, reconhecemos, em consonância com Day (2001), que o “sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente.” (p. 15)

1.1.3. Supervisão Colaborativa e Liderança (s)

Neste percurso, pretendemos destacar, de igual modo, o papel da(s) liderança(s) no desenvolvimento e práticas supervisivas colaborativas, constituindo-se, hoje, uma *praxis* necessária para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

O nosso sistema educacional tem vindo a adotar formas de liderança distribuída dentro das escolas, como alternativa ao modelo tradicional de organização escolar, onde a liderança se corporizava apenas na figura do diretor. Consideramos que esta dimensão de liderança distribuída, partilhada e participativa se revela fundamental, pois compromete e

responsabiliza os docentes e revela-se, estrategicamente, profícua em prol do desenvolvimento profissional.

Assim, constatamos que, face às mudanças inerentes a um tipo de organização que fomenta as práticas colaborativas e formativas, emerge uma nova problemática, a função das lideranças no desenvolvimento dessa cultura, exigindo, no entender de Formosinho (2009), que a sua ação se centralize

mais em criar um clima no qual a ação tenha lugar do que em liderar a ação propriamente dita de cada Equipa, mais em proporcionar a emergência e afirmação das equipas intermédias do que em dirigir todas as ações das equipas (p. 51),

sugerindo o caminho para a supervisão pedagógica colaborativa. Por conseguinte, as lideranças podem fomentar a criação de climas vitalizadores de mudança, na escola, nos departamentos e nos conselhos de turma e incentivar a partilha e o intercâmbio constante de informações profissionais.

Por sua vez, a escola, enquanto organização reflexiva, deve destacar a importância das funções que as lideranças de gestão intermédia, coordenador de departamento e diretores de turma, têm no funcionamento do sistema educativo e, a partir daí

criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos, Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação. (Delors & al., 1997, p. 19)

No mesmo sentido, Fullan e Hargreaves (2001) referem que o desenvolvimento de culturas colaborativas exige uma liderança que partilha a tomada de decisões e salientam que “não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil que faz com que as atividades sejam significativas, para que nelas participem.” (p. 93) Concluimos, pois, que a liderança desempenha um papel relevante no desenvolvimento de práticas colaborativas e na mobilização dos agentes educativos para a concretização dos objetivos da escola/agrupamento de escolas.

Estes autores realçam ainda mais, assertivamente, o papel do diretor quando a “liderança e o ambiente escolar se destacam continuamente por falta de apoio” aos professores e às suas

iniciativas, o que conduz ao insucesso das atividades por falta de motivação, provocando um sentimento de frustração e os professores “depressa aprendem a não se esforçarem.” (p. 144)

O diretor deve ser o líder gerador de relações positivas, inspirador de projetos e de iniciativas inovadoras, o aglutinador da comunidade educativa. Compete-lhe criar as condições necessárias ao desenvolvimento de culturas supervisivas e colaborativas na escola, mobilizar os profissionais do ensino, numa dinâmica coletiva para atingir os objetivos do PEA e, progressivamente, combater o individualismo dos professores. Nessa continuidade, o diretor desempenha ainda um papel fundamental na criação de culturas de aprendizagem profissional, encorajando “os professores a empenharem-se, de forma sistemática, numa aprendizagem individual e colectiva, formal e informal, isoladamente e com os outros”, (Day, 2001, p. 144) , *i.e.*, o líder que apoia o profissionalismo interativo e promove formas de aperfeiçoamento, o que implica um trabalho contínuo, junto dos professores, por forma a compreenderem a sua própria situação profissional e as suas necessidades de formação.

Com efeito,

a responsabilidade pela cultura de aprendizagem profissional da escola constitui um aspecto central do papel cultural educativo da liderança dos diretores. Ela é absolutamente necessária para promover o desenvolvimento do professor e, através deste, a melhoria da escola. (idem, p. 134)

Ademais, o diretor e as estruturas intermédias de coordenação educativas e de supervisão pedagógica (coordenador de departamento e diretores de turma) devem nortear a sua ação, conjuntamente, numa interação adequada à consecução dos objetivos da escola e, segundo Alarcão e Canha (2013) , no caso da supervisão institucional, “o processo de supervisão é conduzido pela coordenação, liderança e mediação.” (p. 19) A sua relevância reside também no diagnóstico e na correção dos procedimentos, segundo as normas vigentes, perspetivando a supervisão “como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação [...] operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está [...] presente.” (p. 19)

No mesmo sentido, o relatório da OECD *Teaching and Learning International Survey* 2015 aponta, identicamente, para a importância de os professores manterem os seus

conhecimentos e práticas atualizados e, nesse âmbito, o papel do diretor é crucial no incentivo ao desenvolvimento de práticas colaborativas entre os docentes. Acrescenta ainda que os

School leaders must be visionary leaders who can inspire, motivate and develop their staff. They must be experts in the latest teaching, learning and assessment practices, and sensitive and adept human-resource managers who are able to provide feedback to staff that encourages them to grow. (p. 34)

Ainda a este propósito, consideramos, em consonância com Fullan e Hargreaves (2001), que um diretor que

atua enquanto animal político no conselho escolar, que trabalha ativamente para conquistar recursos e oportunidades relacionadas com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes, pode dar um grande contributo às culturas colaborativas. (Smith e Andrews, 1989, citados, p. 155)

Também Day (2001), convergindo com o defendido anteriormente, argumenta que “ o desenvolvimento profissional constitui um assunto sério e crucial no sentido de manter e melhorar a qualidade dos professores e das funções de lideranças dos responsáveis pela direcção das escolas.” (p. 17).

Na perspectiva de Fullan e Hargreaves (2001) “o papel básico da liderança da escola é de conduzir o desenvolvimento de escolas colaborativas em que se confira aos professores a possibilidade e a capacidade ” (p.93) de partilhar experiências, de dialogar abertamente com os colegas, acerca de situações difíceis, visando compreendê-las e superá-las em prol da melhoria do ensino e das aprendizagens, contribuindo , de igual modo, para a elevação profissional dos docentes.

Destacamos, identicamente, o papel dos coordenadores de departamento que enfrentam, hoje, novos desafios e novas exigências para o exercício do cargo. Estes devem ser ativadores de partilha de experiências, dinamizadores de interações profissionais positivas, potenciadores de uma dinâmica de trabalho conjunto e de ações formativas nas escolas. O coordenador, assumindo a função de supervisor, pode influenciar, positivamente, a regulação das práticas pedagógicas, através da sua atuação crítica e transformadora,

contribuindo para a construção de uma cultura educativa mais comprometida com o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Por sua vez, o CD, ao desempenhar funções supervisivas, deve contribuir para que a supervisão seja associada a práticas colaborativas e promotoras de novas dinâmicas de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento dos professores e dos alunos.

Alguns autores, entre outros, (Correia, 2019, Freitas, 2016 e Lacerda, 2017) defendem, inclusivamente, que a liderança do Coordenador de departamento é o caminho certo para desenvolver escolas de sucesso, ao apoiar os professores na sala de aula e, por isso, responsáveis pela melhoria do ensino e da aprendizagem. Nesse campo, compete ao coordenador e supervisor fomentar práticas de qualidade, no acompanhamento dos professores e na coordenação de atividades letivas que conduzam ao crescimento pessoal e profissional dos docentes, funções suportadas pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e concretizadas no Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, mais especificamente, no art.º 5 que define as suas competências, reforçando as que se orientam para a melhoria e para o desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem e, nesse âmbito, o coordenador deve demonstrar ser um líder com espírito colaborativo e de liderança.

No entender de Alarcão e Tavares (2003), os supervisores devem ser os

facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, pois a sua função principal consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos [...] e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem. (p. 149)

Os mesmos autores acrescentam ainda que ser líder implica entender os meandros

de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas e ajudar a organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais. (p. 149)

Assim, corroboramos o papel essencial das lideranças intermédias no desenvolvimento de práticas supervisivas e colaborativas, pois, os coordenadores de departamento, enquanto estruturas de coordenação educativa e de coordenação pedagógica, são os responsáveis pela supervisão, responsabilidade determinada na lei em vigor e acrescida, a partir da

publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. A mesma responsabilidade é imputada ao diretor do agrupamento, a quem compete designar os coordenadores de departamento, conforme determina a legislação, reforçando, assim a liderança da escola.

É, igualmente, revelante o papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo e líder de equipas educativas. Avaliamos a sua função capital pois, considera-se o líder intermédio entre os agentes educativos e a equipa de trabalho (professores do conselho de turma) e os encarregados de educação. É ainda um agente ativo na identificação de situações de natureza social, económica, de aprendizagem e de indisciplina.

Parece-nos também relevante o papel dos diretores de turma no desenvolvimento de práticas colaborativas, pois com a promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estes desempenham um papel importante e acrescido na promoção do trabalho colaborativo, interdisciplinar e na constituição de equipas educativas. A sua importância destaca-se na responsabilidade assumida na elaboração e concretização do *Plano de Atividades de Turma* e na dinamização de uma equipa cooperante no desenvolvimento de projetos enriquecedores para a formação integral do aluno. Cabe também às equipas educativas e aos docentes que constituem o conselho de turma, no quadro da sua especialidade, definir as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas, tendo por referência as especificidades da turma. Neste âmbito, parece-nos um trabalho inovador pois, como líder, pode promover o trabalho colaborativo, concomitantemente, com os professores que constituem o conselho de turma, na tentativa de solucionar ou de encontrar estratégias para resolver eventuais problemas.

O mesmo Decreto-Lei, Artigo 21.º: Dinâmicas pedagógicas, atribui ao diretor de turma uma função determinante, no exercício do cargo de gestão intermédia, nomeadamente, no desempenho de competências de organização, acompanhamento e avaliação das atividades da turma, a saber:

1 — Nas dinâmicas de trabalho pedagógico deve desenvolver-se trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar, operacionalizado preferencialmente por equipas educativas que acompanham turmas ou grupos de alunos.

2 — Cabe às equipas educativas e aos docentes que as constituem, no quadro da sua especialidade, definir as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas, tendo por referência as especificidades da turma ou grupo de alunos.

De facto, o diretor de turma desempenha múltiplas e diferentes funções e, por isso, distingue-se das outras estruturas organizacionais colegiais. Exige-se ao diretor de turma, além do referido, a organização e dinamização do conselho de turma, os procedimentos disciplinares, em caso de indisciplina grave, a comunicação rápida e eficaz com os pais e encarregados de educação e a criação de dinâmicas interpessoais com a comunidade educativa.

Uma outra vertente importante diz respeito aos conselhos de turmas que se constituem, de acordo com o nosso entendimento, um terreno produtivo onde os docentes partilham as suas experiências, as suas práticas e os seus modos de trabalho, um espaço favorecido porque os professores, colaborativamente, elaboram os planos de ação, definem as estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular. Nesse sentido, são lugares fomentadores de desenvolvimento, de formação e de aprendizagem porque os professores analisam e refletem sobre situações concretas, o aproveitamento e comportamento dos alunos, emergindo uma reflexão que conduz, forçosamente, à modificação das práticas pedagógicas e à melhoria das aprendizagens dos alunos. Finalmente, pela relevância do papel do diretor de turma, no contexto atual e de acordo com a legislação, urge reconhecer a importância deste e explicitar, claramente, o papel dos conselhos de turma, enquanto espaços de aprendizagem, de partilha e de trabalho colaborativo, a partir da liderança partilhada e pedagógica.

Assim, entendemos que na escola, enquanto organização aprendente, todos os atores educativos devem assumir a sua responsabilidade, fomentando condições para a melhoria profissional, através da criação de um clima relacional positivo, de uma gestão partilhada das responsabilidades e dos valores e de um trabalho de equipa que favoreça a aprendizagem, tal como defende Bolívar (2017), ao referenciar que

conducir la mejora de la escuela no se puede hacer depender de una persona, se requiere desarrollar la capacidad de liderazgo entre todos. En este contexto, el liderazgo distribuido, de amplia base y participación, ofrece una imagen de liderazgo más defendible. Esto significa detectar el potencial de

liderazgo y proporcionar una gama de oportunidades para que las personas puedan desarrollar prácticas de liderazgo que beneficien los aprendizajes del alumnado. (p. 13)

O mesmo entendimento é expresso por Alarcão e Tavares (2003) quando defendem que na escola

não há lugar para hierarquias burocráticas, mas a colaborações e hierarquias aceites com base no reconhecimento da capacidade de perceber, avaliar e apoiar acções necessárias à melhoria da qualidade da educação. (p. 149)

Finalizamos este ponto, compreendendo que, no atual contexto educativo, as lideranças de topo (diretor) e intermédias (CD e DT) desempenham um papel fundamental para melhoria do ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para os resultados dos alunos e para desenvolvimento profissional dos professores. Contudo, Roldão (2019), ancorada num estudo de caso múltiplo, concluiu que

os diretores, e mesmo os coordenadores de departamento, não obstante a boa-vontade, têm uma influência, mediada, limitada e indireta, sobre os modos de trabalho dos professores, tendo dificuldades várias em gerar uma mudança das práticas profissionais docentes que estejam ao serviço de mais e melhores aprendizagens para todos. (p. 14)

A mesma autora acrescenta que, frequentemente, a ineficácia da ação educativa se deve ao “peso da proliferação das normas muitas vezes contraditórias e limitadoras da autonomia e da liberdade de criar soluções mais justas, adequadas e eficazes.” (p. 15)

Em consonância com os autores supracitados, consideramos fundamental que a escola se transforme em verdadeiras comunidades de aprendizagem e, para que ocorra essa transmutação, é vital que as lideranças de topo e intermédias “se afastem da burocracia inútil, que mais não faz do que asfixiar possibilidades de uma ação mais rica e eficaz, apostando numa burocracia inteligente.” (p. 20)

Estamos convictos, partilhando da opinião de Roldão (2019), que as dinâmicas e as práticas pedagógicas conjuntas só são passíveis de se concretizarem

se as interações assumirem o claro estatuto de colégio aprendente, se as fraquezas individuais puderem ser suportadas e ultrapassadas pela “comunidade profissional” e se todos se puderem ir sentindo membros, atores e autores de um novo sentido para a profissão. A sanção, o prémio e o castigo terão de ser erradicados destas práticas que assumem um estatuto claramente colaborativo e empoderador das partes e do todo. (p. 29)

Em suma, consideramos que “a liderança pode e deve ter origem numa diversidade de fontes, na instituição [e, por isso,] na escola colaborativa em pleno funcionamento, muitos professores (na verdade, todos) são líderes.” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 93)

Porém, reconhecemos algumas dificuldades no pleno desempenho do cargo, pois os líderes intermédios, segundo Roldão (2019), “posicionam-se como equipas de coadjuvantes do diretor, revêem-se no lugar da mediação e/ou transmissão, promovem a partilha, asseguram a coordenação da gestão prática.” (p.136)

Ainda, relativamente às lideranças intermédias, pensamos que estas poderiam assumir mais as funções que lhe são imputáveis, propondo iniciativas transformadoras das práticas dos professores e, no seio do conselho de turma, apresentarem sugestões de trabalho. Não obstante, estas destacam algumas situações de colaboração, ainda que concretizadas informalmente, e de apoio que esbarram, a maior parte das vezes, na porta da sala de aula.

CAPÍTULO II - COLABORAÇÃO

2.1. Desafios da colaboração

Pensamos que o vocábulo “colaboração” exige uma compreensão e uma reflexão profunda, pois, assistimos, hoje, à utilização do termo em diferentes setores de atividade, por vezes, encarada como a “poção mágica” para ultrapassar obstáculos, resolver problemas e para o desenvolvimento profissional. Na Educação não é exceção, onde, na última década, o tema da colaboração tem vindo a surgir, com veemência, mas também tem sido encarada pelos professores com alguma superficialidade. Esta constatação é também invocada pelos autores Alarcão e Canha (2013), destacando a sua relevância numa estratégia de mudança da ação educativa, traduzindo-se em benefícios para os professores.

Partindo da formação do vocábulo “colaboração”, verificamos que este se compõe do prefixo “co”, que significa trabalhar em conjunto e *laborare* (trabalhar) que envolve um processo de realização em que diversas pessoas intervêm, segundo Alarcão e Canha (2013, p. 46). Contudo, a *co-laboração* exige, além da realização conjunta de uma ação, a partilha e a interação entre os participantes. Pedras e Seabra (2016) destacam que o conceito de colaboração está associado “ao processo de ensino-aprendizagem, por isso é essencial que se assumam nas escolas um papel de colaboração ativa, levando à construção do conhecimento por todos os seus intervenientes.” (p. 297)

Assim, o verbo “colaborar” tem implícita uma atitude de abertura em relação ao outro e a possibilidade de autotransformação, segundo Chioca e Martins, (2004), citado em (Alarcão & Canha, 2013, p. 48). Por sua vez, a colaboração favorece o trabalho cooperativo entre os professores, uma estratégia para a produção coletiva do conhecimento, uma emergência necessária na escola, passando de uma cultura do “eu” para uma cultura do “nós”, tal como afirmam Alarcão e Canha (2013),

a colaboração não anula a pessoa ou, pelo menos, não o deve fazer e não o fará se estivermos em presença de uma verdadeira colaboração; antes, pelo contrário, deve proporcionar a cada um novas relações e contextos de desenvolvimento e aprendizagem com os outros, criando idealmente a existência de comunidades. (p. 81)

Neste quadro, defendemos a colaboração entre os professores, percecionada como uma via para promover o seu desenvolvimento profissional, a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos, um modo de trabalho privilegiado para metamorfosear as nossas instituições em verdadeiras comunidades aprendentes. A este propósito, citando Hargreaves (1998), relevamos a colaboração como

um dos paradigmas mais promissores que surgiram na idade pós-moderna [...], enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação. (p. 277)

Do mesmo modo, apreendemos que a colaboração poderá ser uma realidade se os professores revelarem espírito de abertura, partilharem as mesmas preocupações e tentarem resolver os problemas, coletivamente (Abelha & Machado, 2018, p. 105), sendo que a colaboração apenas existe entre os professores quando estes

falam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança. (in Abelha & Machado, 2018, pp. 105-106)

No mesmo sentido, Alarcão e Canha (2013) acrescentam que a

colaboração exige vontade de realizar com outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes, acreditar que com ele é possível ir mais longe. E implica também humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, admitindo e desejando que eles se modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativo. (p. 48)

Bolívar (2017) reitera a acuidade de transformar a cultura escolar individualista “en una cultura de colaboración se ve como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros” (p. 19), acrescentando que

El cambio, en este caso, es considerado como parte de un proceso más amplio de dar sentido a las situaciones en las que los profesores trabajan y viven, a través de la reflexión colectiva sobre modos de pensar y de hacer (p. 8),

Pelo que

Las comunidades de aprendizaje profesional, como configuración práctica de las culturas de colaboración y de las organizaciones que aprenden, son uno de los mejores dispositivos para

promover una mejora sostenida en el tiempo, así como para incrementar el aprendizaje de los alumnos. Como comunidad de práctica, y no un agregado de profesionales, comparten el conocimiento adquirido sobre buenos modos de enseñar, al tiempo que una acción común del establecimiento escolar que, además, configura una identidad a los participantes. (p. 21).

Estamos, pois, convictos de que a mudança não acontece sem a participação empenhada dos agentes educativos em processos colaborativos, geradores de criatividade e de identidade, sendo que a solução parece centrar-se

na construção de novos modos de socialização profissional, associando estrategicamente a formação de professores a novas práticas, assente na valorização de qualidade humanas e nas relações que se estabelecem nos seus contextos de trabalho [...]. (Raposo, 2013, p. 30)

No mesmo sentido, Boavida e Ponte (2002) complementa, reforçando que toda a colaboração é um processo emergente no qual

é fundamental que os participantes manifestem abertura no modo como se relacionam uns com os outros, dispondo-se a um contínuo dar e receber, assumindo uma responsabilização conjunta pela orientação do trabalho e sendo capazes de construir soluções para os problemas no respeito pelas diferenças e particularidades individuais. (pp. 5, 6)

e, assim sendo, “um trabalho em colaboração não envolve apenas uma aprendizagem relativamente ao problema em questão. Envolve, também, uma auto-aprendizagem e uma aprendizagem acerca das relações humanas.” (Idem, p.7).

Defendemos, tal como os autores, que hoje, perante as situações difíceis que enfrentam os professores, a “colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais”, pois,

quando várias pessoas trabalham estreitamente em conjunto eleva-se o nível de energia, reforçando-se a determinação em agir, reúnem-se mais recursos e competências para realizar a tarefa e criam-se sinergias que possibilitam uma reflexão e uma análise dos problemas a mais profunda. (Idem, p. 1)

Ainda, no prosseguimento de aprofundar o conceito de colaboração, Alarcão (2014) adota a expressão “interação colaborativa”, salientando a dinâmica interativa que lhe está subjacente. Segundo a autora, estes dois conceitos associados “criam uma nova sinergia e adquirem um significado mais potente” (p. 22), reconhecendo que, por vezes, muitas

interações podem não ser colaborativas, pois o diálogo profissional deve estar sempre nos momentos de colaboração, nos processos de desenvolvimento e nas práticas de supervisão.

Concordamos, tal como defendido por Alarcão (2014), que

(...) a interação colaborativa, para além de se apresentar como um processo, é também um meio para a realização de um trabalho conjunto com finalidade (...) e implica uma atitude de abertura aos outros e ao próprio trabalho que, também ele, tem as suas dinâmicas específicas e renovadas interações. (p. 24)

Consequentemente, colaborar, enquanto processo, implica que os professores tenham, em mente, quatro preocupações: - a convergência conceptual; - o conceito de colaboração; - os objetivos, devendo ser definidos pela equipa colaborante e a gestão do processo partilhada por todos os intervenientes, já que “ [...] é essa corresponsabilização que consolida o sentimento de pertença de todos e que, legitimando-os como parceiros autênticos entre si, alimenta o seu contributo empenhado.” (Alarcão & Canha, 2013, p. 48).

Finalmente, é expectante que, do trabalho desenvolvido, emergjam benefícios para cada um dos participantes, para o coletivo dos intervenientes e para as instituições profissionais, funcionando como motivação para a realização dos projetos. Boavida e Ponte (2002) convergem na defesa dessa mesma ideia, defendendo que

subjacente à ideia de colaboração está, também, uma certa mutualidade na relação: todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto. Se a relação é muito desequilibrada, havendo uns que dão muito e recebem pouco e vice-versa, é problemático atribuir a essa actividade um carácter de colaboração. (p. 6)

Alarcão e Canha (2013, pp. 45 - 48) explicitam que a colaboração pode ser entendida como (1) um instrumento do serviço do desenvolvimento; (2) um processo de realização, com gestão partilhada ou (3) uma atitude de abertura.

Concordamos ainda que a colaboração se apresenta como um dispositivo importante para fazer face e ultrapassar as dificuldades que enfrentam, hoje, os professores e, nesse âmbito, não será de surpreender que a colaboração se venha a afirmar, mais veemente, uma estratégia de trabalho. Na mesma linha de pensamento, Boavida e Ponte (2002) referem que o trabalho colaborativo é mais produtivo e relevante na resolução de problemas, caso se juntem

diversas pessoas que se empenham num objectivo comum, reúnem-se, só por si, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir;

diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações;

diversas pessoas que interagem, dialogam e reflectem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem (pp. 2-3) ,

e, só neste modo de encarar o trabalho conjunto, a

utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem. (p. 3)

Comungamos, igualmente, da mesma visão de Bolívar (2007) quando reitera a acuidade de transformar a cultura escolar individualista “en una cultura de colaboración se ve como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros.” (p. 19)

Assim, entendemos ser premente a emergência do trabalho de grupo, da cooperação entre os docentes, da partilha de práticas pedagógicas e do diálogo entre professores, uma oportunidade para o sucesso do ensino e aprendizagem dos alunos, o que exige “desenvolvimento de uma cultura institucional, em que uma mesma equipa educativa se envolve na conceção e desenvolvimento de um projeto comum.” (Leite, 2001, p. 33)

Em suma, Lima (2002) cimeta a conceito de colaboração profissional, devendo ser entendida como “ o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (p. 7), pois a “ colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre; uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos.” (Idem, p. 8)

Nessa aceção de conceito de colaboração, a(s) cultura(s) dos professores merece particular atenção, parecendo-nos fundamental identificá-la(s) e compreendê-la(s), visto serem os mesmos professores a contribuírem para o seu desenvolvimento.

Estamos conscientes que a prática colaborativa nem sempre é fácil de se implementar na escola, pois implica que os participantes se empenhem, se comprometam com os objetivos e com o projeto, tal como afirmam Boavida e Ponte (2002), e porque quando “o programa de trabalho é claramente assumido, constitui um dispositivo com grande poder realizador.” (p. 2) Além do referido, exige-se um requisito fundamental, o da confiança, permitindo que os participantes tenham abertura para questionar, apresentar as ideias e aceitar as ações de uns e de outros, num ambiente de respeito pelo trabalho de todos, num processo dinâmico, criativo e mutável.

2.2. Culturas de professores

Iniciamos este subcapítulo com uma reflexão sobre as culturas dos professores, destacamos alguns constrangimentos que, em nosso entender, dificultam o modo de trabalhar dos professores, impossibilitam a mudança, inibem o desenvolvimento profissional, a inovação e a partilha de experiências educativas enriquecedoras.

A escola constitui-se o *locus* onde os professores trabalham individualmente e/ou em conjunto e, enquanto participantes ativos e empenhados, como seria expectável, apropriam-se do currículo, reconstroem-no e operacionalizam-no, objetivando a qualidade do ensino e o sucesso dos seus alunos.

Por outro lado, a escola é uma organização que apresenta uma cultura própria, que se renova, se reformula e aprende com os elementos que a constituem. Neste propósito, julgamos ser importante desenvolver uma cultura de escola/agrupamento, onde as práticas colaborativas sejam percebidas como uma *praxis* necessária à melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e da própria instituição. Por certo, o desenvolvimento do professor

só é pensável (e possível) numa lógica de trabalho interativo e colaborativo [...]. Precisamos do diálogo denso e estimulante com os nossos pares em que se debatam as questões-problema, os desafios que se colocam a uma escolarização [...]. Precisamos de construir laços que construam a

confiança mútua e sustentem uma interação produtiva e empoderadora (Gaspar, et al., 2019, p. 13),

necessitamos de equipas educativas que combatam as práticas resultantes do trabalho solitário e individual do professor. Entendemos que o professor não pode ser considerado um técnico que desenvolve o processo de ensino /aprendizagem à base de automatismos, pelo contrário, a docência exige um trabalho de pensamento complexo, investigativo e de prática social, um trabalho intencional, dinâmico que obriga a (re)construções contínuas do ato pedagógico, envolvendo relações com os pares. Porém, essas mudanças implicam um novo contexto educativo, novos modos de trabalhar, interações permanentes com os colegas, mudanças na organização e na cultura da escola, o desenvolvimento do trabalho de equipa e, sobretudo, do professor que, segundo Morgado (2016), desempenha um papel nuclear, dependendo deste a qualidade do fenómeno educativo.

Nessa vertente, as lideranças de topo e intermédias constituem-se “os líderes, fundadores da cultura da escola. É da sua responsabilidade mudar a cultura, instituindo novos valores e crenças.” (Raposo, 2013, p. 32). No mesmo sentido, Lima (2002) conclui que

[...] as culturas dos professores deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas. Fazer agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar. (p. 20)

O mesmo autor caracteriza ainda

as culturas não apenas como um conjunto de valores, representações e normas, mas também como modos de ação e padrões de interacção consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho.” (p. 20)

Para além destes requisitos, é fundamental um contexto cultural por parte da Instituição que valorize a autorresponsabilização, o *feedback* e o trabalho de equipa. Quanto às estruturas, é necessário encontrar formas de organização e de desenvolvimento do trabalho na escola que permitam quebrar o trabalho individual dos professores, a segmentação dos espaços e das práticas e que possibilitem a constituição de equipas, a partilha, a colaboração e o trabalho conjunto, ativo. Salientamos ainda que, na opinião de Fullan e Hargreaves (2001),

envolver os professores nas suas escolas, apoiar e valorizar aquilo que fazem e ajudá-los a trabalhar mais próximos uns dos outros, enquanto colegas, não são apenas gestos humanitários [...], são questões que têm impacto sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem nas nossas salas de aula. (p. 17).

Complementamos, referindo que a atividade docente é muito exigente, obrigando a uma reflexão contínua sobre a atividade docente, envolvendo o professor num buscar constante de desenvolvimento profissional, numa perspetiva de formação ao longo da vida e, nesse seguimento, a mudança das práticas de interação na escola inclui substituir uma cultura, predominantemente, individualista dos professores que privilegia o saber ligado à área disciplinar por uma cultura baseada na colaboração e no trabalho de equipa.

Todavia, entre o desejável e o realizável, existem alguns constrangimentos que dificultam a concretização da mudança educativa que Fullan e Hargreaves (2001, p.21) apontam como fatores contraproducentes:

- A sobrecarga de trabalho, a constituição e a composição étnica das turmas que transforma as salas de aula “num microcosmo dos problemas sociais”. Por essa razão, torna-se importante, que os professores “trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo, em conjunto, as suas competências, em vez de lidarem sozinhos com as exigências;”
- O isolamento, uma característica atribuída à profissão docente e enraizada nas nossas escolas, não permite ao professor experienciar a inovação, baliza o acesso a novas ideias e a melhores resoluções, “implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso, permite a existência e a continuação da incompetência, com prejuízos para os alunos, colegas e para os próprios docentes;”
- A limitação do papel do professor (e o problema de liderança) prende-se com as características da carreira docente, a que o autor designa por “plana”. O exercício da profissão confina-se ao espaço sala de aula, sem estímulo exterior, o que reduz o empenho, a motivação e a eficácia, sendo que as estratégias e as iniciativas inovadoras desenvolvidas pelos professores serão inacessíveis aos colegas;

- As soluções pobres e as reformas falhadas correspondem à maioria das tentativas de reforma educativa, nas quais os professores não são envolvidos. Assim, qualquer mudança educativa que não implique os docentes não produz desenvolvimento na escola, nem se concretizam, eficazmente.

Perante os diferentes obstáculos, o pensamento de grupo surgiu como uma resposta positiva ao isolamento e a ideia de “colegialidade transformou-se numa das principais estratégias de melhoramento.” (Idem, p. 24) Contudo a colegialidade apresenta alguns aspetos negativos, pois os professores “podem colaborar simplesmente por colaborar”, ao que Fullan e Hargreaves (2001) denominam de “colegialidade artificial”. Um outro aspeto negativo diz respeito à competência não aproveitada, um dilema entre os professores, pois “qualquer solução terá de considerar e estimular aquilo que os docentes têm para oferecer [...]. Este reservatório invisível de competência é uma das grandes fontes de talentos que estão subaproveitados” (Idem, p. 29), podendo aperfeiçoar-se em ambientes colaborativos. Nesta perspetiva, parece-nos relevante que os professores usem a “competência que existe e que aprendam uns com os outros de um modo mais eficaz [...]” que pugnem “pelo acesso às ideias dos outros, assumindo que, nestas condições, as pessoas melhorarão [...]” (p. 31).

Com efeito, de acordo com os autores,

se quisermos que as nossas escolas conheçam um desenvolvimento significativo, o mais importante será o tipo de envolvimento e o modo particular como os professores trabalham em conjunto, enquanto comunidade. (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 37)

Em relação à cultura de professores, partilhamos da ideia de Hargreaves (1998) que “ensinar e aprender” não são práticas solitárias, mas práticas emocionais que se refletem através da pessoa, dando origem a pensamentos e a sentimentos, pois são atividades que envolvem a interação humana e, por isso, o estudo das culturas dos profissionais de educação, apresenta-se difícil e complexo por se tratar de uma cultura heterogénea, dado que envolve pessoas com valores, crenças, comportamentos diferentes, modos de agir nas escolas também elas, dissemelhantes. Mas se a

mudança do professor implica transformação da pessoa que ele é, precisamos saber como é que as pessoas mudam. Ninguém é uma ilha. Não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através

das relações, especialmente as que mantemos como aqueles que são significativos para nós. (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 71)

As culturas docentes, segundo Prates, Aranha e Loureiro (2016)

implicam, assim, comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir entre os professores [...]. Sendo amplamente reconhecido o papel das culturas de ensino na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores, ao compreendermos as formas destas culturas conseguimos entender os limites e as possibilidades do desenvolvimento dos professores e da mudança educativa. (p. 27)

Seria, então, legítimo questionarmo-nos que culturas escolares poderiam apoiar o desenvolvimento profissional dos professores e das escolas, considerando que, presentemente, em algumas escolas/agrupamentos, provavelmente, não se constituem espaços de crescimento individual e, muito dificilmente, presenciáramos modos de trabalho colaborativo permanente.

Nesta linha de pensamento, apresentamos, de acordo com Fullan e Hargreaves (2001), dois modelos de cultura escolar que contracenam, hoje, na escola: (1) as culturas individualistas e (2) as colaborativas.

2.2.1. A cultura do individualismo

Alguns estudos têm destacado a persistência dos professores em desenvolver o seu trabalho docente individualmente, o que não conduz à resolução de problemas, à partilha de práticas educativas e de ideias, impedindo, conseqüentemente, segundo Roldão (2007), o surgimento de soluções inovadoras, eficazes e coletivamente apoiadas. Constatamos que há, ainda, um longo percurso a percorrer no modo de ensinar e fazer aprender. “As portas das salas de aula das nossas escolas continuam fechadas, os professores parecem não encontrar motivos para as abrir. Ensinar continua a ser um trabalho solitário e de risco”, de acordo com Raposo (2013, p. 28). De facto, a cultura do individualismo é, desde há muito, a situação, mais comum, que confirmamos nas nossas escolas, uma postura de isolamento e de trabalho solitário.

A este propósito, Roldão (2007) indica que a dificuldade no desenvolvimento de práticas de colaboração no campo da educação, visando a melhoria das aprendizagens, não depende nem da má vontade dos professores, nem da resistência à mudança, mas prende-se com uma realidade bem mais complexa, enraizada na cultura profissional e organizacional das escolas e dos professores. Estamos em crer que algumas destas dificuldades se prendem também com a própria cultura de escola. Ademais, cada escola tem a sua cultura específica, resultante da intervenção dos atores organizacionais, que definem as estratégias de ação “nas relações com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes.” (Barroso, 2005, p. 42)

É nossa convicção, concordando com o referido por Day (2003), que muitos docentes ainda

trabalham isoladamente, separados dos seus colegas, durante grande parte do tempo. As oportunidades para a melhoria das práticas, através da observação e da crítica, continuam limitadas e, apesar dos esforços de muitos diretores de escolas para promover culturas colegiais, estas situam-se quase sempre a nível da planificação ou servem para falar sobre o ensino e não para examinar as próprias práticas. (p. 159)

No mesmo sentido, Fullan e Hargreaves (2001) constata que o “estado de isolamento profissional, de trabalho solitário, longe dos colegas, é o estado mais comum para o professor e não tem natureza colegial”, impedindo-o de obter um feedback “claro e significativo sobre a validade e a eficácia daquilo que fazem” (p. 72). Por sua vez, alegam que o feedback advindo da sala de aula é pouco fiável por estar confinado às “experiências, interpretações e motivações de um único professor” (p. 73) e, por não haver feedback positivo, os professores evidenciam sentimentos de incerteza relativamente ao ensino. Rosenholtz (1989), citado por Fullan e Hargreaves (2001), explicita que o isolamento e a incerteza estão associados ao que designa por “ambientes empobrecidos”, em escolas “imobilizadas” (p. 74) porque os docentes não têm a possibilidade de partilhar novas experiências pedagógicas, de aprender com os seus pares e não se “encontram em condições seguras” para se desenvolverem profissionalmente e se aperfeiçoarem. Os mesmos autores partilham a ideia de que

tais processos limitam o crescimento e o aperfeiçoamento de forma decisiva, pois, restringem o acesso às ideias e práticas que poderiam sugerir como formas mais adequadas de proceder: eles *institucionalizam o conservadorismo.*” (p.75)

Porém, os investigadores arautos que desenvolveram esta temática, Alarcão e Canha (2013), Alarcão e Roldão (2008) e Alarcão e Tavares (2003), Fullan e Hargreaves (2001) e outra referências concluíram que o trabalho colaborativo começa a dar os primeiros passos, embora tímidos, no seio do corpo docente, sendo já evidente na realização das planificações, na preparação e dinamização de atividades e de projetos, na elaboração de recursos, na uniformização dos critérios de classificação, nos conselhos de turma e nos grupos disciplinares.

Mas, neste campo de ação, entendemos ser premente a emergência do trabalho colaborativo mais abrangente, a cooperação entre os docentes e o diálogo entre professores, uma oportunidade para o sucesso do ensino-aprendizagem dos alunos. Nessa perspetiva, Day (2001) reforça esta ideia, acrescentando que se a cultura do individualismo não for

complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidades individuais, então, pouco há a esperar do desenvolvimento profissional contínuo. (p. 128),

Consideramos que o professor deve optar por uma postura de colaboração, deve incentivar a criação de comunidades de aprendizagem, onde se partilhem experiências educativas e se selecionem as melhores estratégias, de acordo com os interesses dos alunos. Para isso, terá de sair da sua atitude individual e privilegiar por uma aprendizagem colaborativa com os seus pares. No entanto, para que esta prática se concretize, é importante que o docente implemente práticas reflexivas e encare o ensino e a aprendizagem como um processo de descoberta, relevando as potencialidades do trabalho colaborativo entre os professores.

Além disso, afigura-se-nos fundamental que as estruturas encontrem formas de organização e de desenvolvimento do trabalho na escola que permitam quebrar o trabalho individual dos professores: a segmentação dos espaços, que possibilitem a constituição de equipas, a partilha e a colaboração.

Concluímos, cientes de que a mudança só poderá materializar-se com a participação empenhada dos professores, via trabalho colaborativo, em processos promotores de criatividade e de uma verdadeira identidade profissional.

2.2.2. A colaboração: potencialidades

Nas culturas colaborativas o apoio, a ajuda, a confiança, a abertura para a resolução de problemas e dificuldades são atitudes nucleares na tomada de decisões conjuntas, não negligenciando que a crítica construtiva deve estar sempre presente. Rosenholtz (1989), citado por Fullan e Hargreaves (2001), acrescenta que ao contrário das escolas individualistas, em “escolas mobilizadas (ou com aprendizagem enriquecida)” (p.82), os professores interagem uns com os outros, solicitam ajuda e refletem, conjuntamente, sem receios de correr riscos, sobre o objetivo e a orientação do seu trabalho.

Reconhecemos que nas instituições educativas onde os professores se sentem mais confiantes e evidenciam mais empenhamento no desenvolvimento e no aperfeiçoamento das suas práticas, sempre na busca de novas ideias e de novas aprendizagens, o seu crescimento profissional é mais consistente, pois o

trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento colectivos e uma maior disponibilização para participar na difícil actividade da revisão e crítica do trabalho efectuado. (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 87)

Comungando, absolutamente, do pensamento dos autores supracitados, reafirmamos que as culturas colaborativas se exprimem em “todos os aspetos da vida da escola” e, nesse sentido, o insucesso e a incerteza devem ser partilhados e discutidos entre todos, devem respeitar e permitir a expressão do docente enquanto pessoa, gerando e escorando ambientes de trabalho satisfatórios e produtivos, onde todos os professores são líderes.

Num âmbito mais abrangente, associamos, de acordo com (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16), as culturas colaborativas ao conceito de supervisão colaborativa, materializando-se no “desenvolvimento profissional do professor”, situando-se “no âmbito da orientação de uma ação profissional “, envolvendo “uma atividade de mútua de colaboração e ajuda entre os

agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança.” (p. 59) Ao contrário, insistir em práticas individualistas apenas contribuirá para acantonar o professor no seu espaço celular, sendo que este tipo de cultura obstrói o desenvolvimento de práticas partilhadas, inibe o desenvolvimento profissional e a implementação de mudanças na escola. Apesar de alguns contratempos, já aludidos, dificilmente, compreendemos que a colaboração entre os agentes educativos ainda choque contra inúmeros obstáculos, de natureza cultural e simbólica e de natureza estrutural e organizacional.

Não será também de descurar a evolução e o entendimento das práticas de trabalho colaborativo na escola, por parte dos professores, decorrente da legislação que tem vindo a ser promulgada e que destaca a componente reflexiva entre os atores educativos. Nesse âmbito, à escola cumpre-lhe assumir a sua responsabilidade no desenvolvimento de uma cultura colaborativa que valorize o conhecimento, as capacidades diferenciadoras e determinantes para o sucesso dos alunos.

Face ao atual quadro educacional, exige-se uma autonomia coletiva que conduza ao desenvolvimento de uma cultura colaborativa e participativa, uma autonomia partilhada, entendida como um direito e uma identidade profissionais. Estamos, visivelmente, perante um paradigma que exige uma mudança de práticas educativas e de mentalidade, o que obriga a repensar os papéis da escola, das lideranças e do professor.

No entanto, para que subsista uma concreta relação colaborativa, consideramos ser imprescindível que a responsabilidade sobre o processo de realização seja, equitativamente, assumida e partilhada por todos os intervenientes, independentemente dos papéis diferenciados que cada um possa assumir. É dessa corresponsabilização que nasce a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação de cada professor, sendo que a mudança do docente só ocorre se este se dispuser a mudar (Fullan, 1993; Hargreaves, 1998). Segundo estes autores, ninguém muda ninguém; a mudança tem de vir de dentro de cada um e para que ocorra, tem de ser desejada pelo próprio. Além disso, é indispensável que o professor esteja disposto a correr os riscos inerentes às inovações educacionais. Importa, pois, saber

adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa [...] e a interagir com tolerância, empatia e responsabilidade, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 25)

Cabe ao professor assumir o papel primordial de dinamizador e de mobilização de todos os outros intervenientes, no sentido de os levar a darem o seu contributo e a assumirem a sua quota-parte de responsabilidade na educação, para que a escola possa realizar os seus objetivos. O professor deve ainda favorecer a aprendizagem colaborativa, a reflexão conjunta, a partilha de saberes, perspetivas e experiências, ingredientes capazes de preparar os atores educativos com novas ferramentas que lhes permitam (re)arquitetar estratégias, reformular caminhos, e adotar metodologias de trabalho eficazes no desenvolvimento de capacidades.

Por sua vez, Cohen (1981), citado por Lima (2002), reforça os “benefícios da colaboração entre os professores”, asseverando que

a essência de um controlo profissional e de um crescimento intelectual contínuos reside no contacto estimulante com pares que desafiam constantemente as ideias existentes acerca das crianças, do currículo, da gestão da sala de aula e de problemas mais vastos ligados à relação entre a escola e a comunidade. (p. 41)

No mesmo sentido, Day (2001), citando Hargreaves (1994), acrescenta que a colaboração, ocorrendo dentro das estruturas formais pode mesmo ultrapassá-las e

[...] nas suas formas mais rigorosas, mais robustas (e algo mais raras), as culturas colaborativas podem ser ampliadas e incluir o trabalho conjunto, a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada, de forma a ampliar criticamente a prática, procurando melhores alternativas e buscando continuamente o aperfeiçoamento. Nestes casos, as culturas colaborativas não são cómodas, complacentes, nem politicamente aquiescentes. Pelo contrário, podem introduzir força e confiança coletivas nas comunidades dos professores que têm a capacidade de interagir, de forma conhecedora e assertiva, com os promotores da inovação e das reformas. (p. 130)

É, portanto, do reconhecimento de todos e confirmado por estudos já realizados, que as práticas colaborativas se constituem um dos ingredientes mais preciosos para o desenvolvimento dos professores, do ensino e para a melhoria da escola.

Contudo, estamos em crer que o conceito de colaboração não tem o mesmo significado para todos os professores, nem a sua interpretação é semelhante aquando da sua concretização.

Nesse sentido, se não for aprofundada e perfeccionada, de igual modo, pelos grupos de docentes, corremos o risco de esta cultura poderosíssima não passar de um mero *slogan* vazio de conteúdo. De acordo com Fullan e Hargreaves (2001), “nunca foi tão necessário trabalhar em conjunto. A colaboração [...] é uma componente importante da mudança, mas, também, de soluções fracassadas” e, por isso,

é melhor que alguns tipos de colaboração sejam evitados, outros constituem uma perda de tempo e têm um impacto limitado. Outros [...] deveriam ser encarados como pontos de passagem a serem ultrapassados, na busca de formas mais ambiciosas. (p. 95)

Os mesmos autores fazem referência a três formas de colaboração que os professores devem evitar desenvolver, na escola, pelos seus efeitos negativos e pouco produtivos: a balcanização; a colaboração confortável e a colegialidade artificial.

2.2.2.1. A balcanização

Apesar das potencialidades da colaboração entre os docentes, este modo de trabalho pode tornar-se “comodista e complacente, conformista, artificial e cooptativa.” Hargreaves (1998), citado por Lima (2002). Neste caso, as práticas colaborativas podem produzir o efeito perverso, dividindo os professores e conduzi-los àquilo que se denomina por “balcanização”. Esta cultura “balcanizada” existe nas situações em que “os professores não trabalham, nem isolamento, nem com a maior parte dos colegas de escola, mas sim em subgrupos mais pequenos no interior da comunidade escolar” (p. 45). Poderíamos apresentar o exemplo atual e indicado por Day (2001), o dos departamentos disciplinares das escolas secundárias, “cujos professores trabalham de forma isolada ou em grupos departamentais isolados” (p. 129). Além disso, pensamos que esta balcanização também é consequência da separação dos docentes por níveis de ensino, o que não permite a continuidade vertical, nem a articulação entre os diferentes ciclos. O autor acrescenta que “os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela influência dentro da escola” e, por isso, a “colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo” e não para servir a escola como um todo. Estas culturas, segundo Lima (2002), apresentam quatro características:

2. baixa permeabilidade, já que os subgrupos estão separados;

3. permanência elevada, devido à filiação nestes subgrupos que perdura ao longo do tempo;
4. identificação pessoal porque se reconhecem numa tradição particular com perspectivas particulares sobre o ensino e o trabalho docente;
5. compleição política, considerando estas subculturas autênticos “reportórios de auto-interesse, relativos à distribuição de bens no interior das escolas, tais como o *status*, as promoções e os recursos.” (p. 45).

Nessa continuidade, Nias (1989) e os seus colegas, citados por (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 97) concluíram que os professores, com perspectivas próximas, se agrupam em subgrupos, vedando “a aceitação, ao nível de toda a escola, de determinadas práticas e inibem a discussão aberta que poderia conduzir, eventualmente, à criação de uma perspectiva global do estabelecimento do ensino.” (p. 53)

Parece-nos, então, ser fundamental encontrar condições impulsionadoras do desenvolvimento de culturas colaborativas para que os professores possam ampliar o seu conhecimento do ensino e da aprendizagem para além das fronteiras dos grupos disciplinares. Neste campo de ação, os diretores de escola têm um trabalho penoso a realizar quer no combate ao individualismo quer à balcanização.

2.2.2.2. A colaboração confortável

No ponto anterior, realçamos os benefícios da colaboração entre os professores, mas impõe-se uma compreensão mais profunda acerca do conceito de colaboração, pois esta cultura pode ser mais uma cooperação disfarçada de colaboração, balizando-se a conversas informais sobre o ensino, sobre as dificuldades dos alunos, a partilha de conselhos para colmatar algumas dificuldades experienciadas no interior da sala e, deste modo, os professores não ampliam o pensamento nem a sua prática de ensino. Assim sendo, a colaboração confortável não incita os professores a pesquisar sistemática e criticamente, situando-a ao nível imediato, a curto prazo e no patamar de uma camaradagem ao nível pessoal. Ao contrário, Day (2001) afirma que nas culturas colaborativas as relações de trabalho, mais comuns, surgem de modo espontâneo, voluntárias e norteadas para o desenvolvimento, pois os “professores usam o seu juízo discriminatório para iniciar tarefas ou para responder selectivamente às exigências externas.” (p. 130)

Depreendemos que as autênticas culturas colaborativas ainda não são tão comuns nas nossas escolas como poderíamos pensar, estas assumem-se restritas e balizadas, visto a colaboração não se prolongar para o espaço aula, onde os professores exercem a sua profissionalidade, onde estes poderiam concretizar a observação mútua do trabalho, pois, segundo Fullan e Hargreaves (2001), a colaboração

pode ficar-se por atividades mais confortáveis, como a oferta dos conselhos de turma, a troca de “dicas e a partilha de materiais [...], não alcança o propósito e o valor daquilo que se ensina e como se ensina [...], uma colaboração que não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática (p. 100),

centrada na ação e no trabalho em sala de aula, o que não possibilita verificar a prática dos colegas, fomentar um diálogo construtivo e uma reflexão eficiente sobre aspetos essenciais, como os de melhorar a prática e o trabalho do professor.

2.2.2.3. A colegialidade artificial

Entendemos que as práticas colaborativas exigem um longo percurso para a sua efetiva implementação e, nesse trajeto, existem obstáculos que os professores terão de ultrapassar de forma espontânea e empenhada, caso contrário, poderemos estar perante um tipo de colaboração artificial, resumindo-se a uma relação de colegialidades entre colegas.

Hargreaves (1994), citado por Day (2001), define as relações de trabalho, neste tipo de cultura, como “não espontâneas, não voluntárias nem orientadas para o desenvolvimento, mas previsíveis e fixas no tempo e no espaço” (p. 130) e, daí, concluímos que trabalhar em colaboração pode ser uma questão de obrigatoriedade, imposta pelo diretor da Instituição.

Analogamente, Hargreaves e O’Connor (2018) referem que a colaboração colegial

is top-down and enforces teamwork to implement requirements set by others. Contrived collegiality fails to maintain motivation or anything more than superficial compliance. It is high threat, low yield and also leads to teachers being lost to the school or the profession (p. 5).

Os mesmos autores referem ainda um modo diferente de trabalhar na escola, o de colaboração informal que, na sua perspetiva

builds strong and enduring relationships, supports professional conversation and maintains teacher motivation. However, it tends to persist only where teachers have a strong affinity for each other and

their values and styles, and it has difficulty translating promising conversations into positive action. (p. 5)

Por seu turno, Fullan e Hargreaves (2001) assumem que a colegialidade artificial se caracteriza “por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre os colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto.” (p. 103)

Com efeito, nas nossas escolas / agrupamentos os professores parecem limitar-se à elaboração conjunta da planificação anual, elaboração dos critérios de classificação e, por vezes, dos testes sumativos, à planificação e realização de atividades, nomeadamente, as visitas de estudo, atividades do Plano Anual de Atividades do Agrupamento e às reuniões de grupo disciplinar e de conselhos de turma, formalmente, agendadas. Este modo de trabalho “constitui um artificialismo administrativo concebido para concretizar a colegialidade nas escolas em que esta tem estado ausente” (Idem, p. 103), contrariamente, as culturas “colaborativas fortes não são possíveis sem o desenvolvimento individual igualmente forte [...]. O estímulo e a pressão do profissionalismo interativo, construído de dentro, funciona como uma fonte constante de novas ideias e apoios.” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 109)

2.3. O profissionalismo interativo

Do referido anteriormente, constatamos que as culturas colaborativas demoram o seu tempo a crescer nas escolas, além de que exigem o desenvolvimento individual forte da comunidade educativa.

Neste modo de atuação, Fullan e Hargreaves (2001), citados por Lima (2002), consideram que as escolas enfrentam, no futuro próximo, um dos principais desafios, o de conseguirem desenvolver um “profissionalismo interativo” entre os docentes, definido por estes tomarem as decisões em conjunto com os seus colegas em “culturas de colaboração, de ajuda e de apoio.” (p. 42)

A este propósito, salientam o profissionalismo interativo como uma forma de motivar os docentes, implicando este processo, a redefinição do papel dos docentes e das condições

em que trabalham na escola. Na opinião dos autores, o aperfeiçoamento dos professores inclui alguns requisitos, nomeadamente, os

juízos discricionários; culturas de trabalho colaborativas; normas de aperfeiçoamento contínuo em que se procura novas ideias, dentro e fora do próprio local onde se trabalha; uma reflexão na, pela e sobre a prática, em que o desenvolvimento individual e pessoal é considerado lado a lado com o desenvolvimento e a avaliação colectivos e uma maior competência, eficácia e satisfação na profissão docente. (p. 111)

Concordando com o mencionado, pensamos que o profissionalismo exige tempo e apoio por parte dos diretores, destacando-se, nesse processo, a vontade e o empenhamento dos professores. Entendemos as práticas reflexivas e o profissionalismo interativo como processos que se realizam intrinsecamente e que envolvem mudança de mentalidades e de práticas dos docentes. Importa, pois, promover o profissionalismo docente, apostar na descoberta de conhecimentos que favoreça a renovação criativa das práticas, a qualidade da ação educativa e o sucesso escolar.

Nesse propósito, alegamos que o profissionalismo interativo só se concretizará com a participação comprometida dos professores, através da “reflexão na, pela e sobre a ação”, orientada para a intervenção e para a manutenção das culturas colaborativas fortes, reconhecendo que o “profissionalismo interativo é concretizado através de centenas de comportamentos [...]. Uma ou duas pessoas nunca conseguiriam suportar o peso do desenvolvimento [...]. É por essa razão que consideramos cada docente um líder: sem uma iniciativa e uma participação alargada, não será possível desenvolverem-se professores e escolas integrais.” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 138) Esta dinâmica destaca a ideia do professor que investe no desenvolvimento contínuo e de um “aprendiz para toda a vida”, revelando espírito de abertura para aprender e, ao mesmo tempo, “contribuir para fazer da aprendizagem dos outros colegas um hábito assente da vida quotidiana.” (Idem, p. 141)

Também, os autores Hargreaves e O’Connor (2018) consolidam a ideia de que o profissionalismo interativo é fundamental, aludindo que a

Collaborative professionalism is the golden cell of professional collaboration, where teachers have strong relationships, trust each other and feel free to take risks and make mistakes. There are also tools, structures and protocols of meeting, coaching, feedback, planning and review that support practical action and continuous improvement of the work undertaken together (p. 5).

CAPÍTULO III - SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO

3.1. Supervisão e colaboração: Uma combinação poderosa para a construção do conhecimento profissional, a qualidade das práticas e da escola

No seguimento da nossa linha estruturante, neste ponto, destacaremos os benefícios da supervisão, aliada a um outro domínio poderosíssimo, o da colaboração profissional.

Os investigadores que aprofundaram a temática da supervisão pedagógica são unânimes na defesa da dimensão colaborativa, decorrente do desenvolvimento da supervisão nas escolas, realçando o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Assim, entendemos a supervisão e a colaboração como dois conceitos cúmplices, fundamentais, ao serviço do desenvolvimento e da qualidade do ensino, tal como mencionam Alarcão e Canha (2013).

Os mesmos autores atestam que

se os intervenientes numa dinâmica que se pretende colaborativa não partilharem a mesma visão da natureza das relações que entre si se estabelecem e das implicações e exigências dessa relação, poderão subsistir expectativas inconciliáveis que ameacem os intentos que os levaram a aproximar-se à partida. Mais do que isso, tal uso indiferenciado pode conduzir à erosão do sentido do termo e ao descrédito progressivo das potencialidades [...]. (p. 40)

Fomos constatando que o conceito de supervisão foi evoluindo no seu entendimento, influído pela perceção da necessidade de formação contínua e pela sua concetualização alargada aos processos de desenvolvimento profissional, adquirindo uma dimensão reflexiva e autoformativa. Nesse prosseguimento, também os vários autores foram evoluindo nas suas aceções, movidos pelos desafios que se colocam à escola, pelas investigações que se foram realizando, nesta área, e pelas exigências com que se confrontam os professores, as de uma aprendizagem colaborativa permanente, baseada na investigação da prática, na autoavaliação e numa liderança pedagógica partilhada.

O pensamento sistemático sobre a supervisão formativa e colaborativa é um conceito recente que tendo vindo a adquirir uma importância considerável no discurso dos professores, nos próprios normativos que têm sido publicados e, na perspectiva de Alarcão e Roldão (2008), esta relevância colaborativa, autorreflexiva e autoformativa ganhou ainda destaque

à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à função social. (p. 15)

Assim, as formas de perspetivar a supervisão e a sua função evoluíram “no sentido de uma orientação colaborativa e sistémica, onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos.” (Garmston, 2002, p. 19)

Por outro lado, ao alargar a sua ação, o “campo encontra novos problemas, recorre a novos saberes, derruba fronteiras disciplinares e praxeológicas e entra noutros domínios.” (Alarcão & Canha, 2013, p. 33) Nesse sentido, os mesmos autores mencionam que o termo colaboração aparece como um elemento “cúmplice da supervisão” e “intrínseco ao processo de ensino - aprendizagem”, contrariando assim a ideia de que a colaboração poderá motivar “o possível “apagamento” da pessoa nos processos colaborativos” (p. 80). Ao invés, consideramos que este processo inacabado e em permanente (re)construção do conhecimento pode ser potenciado com espaços em que equipas colaborativas incitem à reflexão e promovam o conhecimento profissional, o que implica da parte do professor uma atitude de questionamento contínuo de si e das suas práticas pedagógicas, uma reflexão de natureza colaborativa, na resolução de problemas, prática firmada por Alarcão e Roldão (2008) ao considerarem que

quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a atividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interações em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo. (p. 30)

No mesmo sentido, Roldão referencia que, na perspectiva de Alarcão e Canha (2013),

a supervisão reconfigura-se, trabalhada como dispositivo de desenvolvimento profissional, e associado a lógicas de colaboração. A espiral alarga-se ainda ao uso da supervisão e colaboração como instrumentos da organização escolar – convocando um outro conceito por si cunhado em

2001, “escola reflexiva” -, enquanto dispositivo poderoso ao serviço da melhoria da escola e, sobretudo, da qualidade das aprendizagens dos alunos. (p. 8)

Esta dinâmica colaborativa, convergente com a melhoria dos resultados da aprendizagem, é advogada por Bolívar (2017) no sentido de se “entender la escuela como una *Comunidad Profesional de Aprendizaje docente*” (p.21) e alcançar uma mudança sustentada. Podemos, por isso, constatar

traços evolutivos no sentido da promoção do desenvolvimento profissional numa perspetiva menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção pessoal das decisões tomadas (Alarcão, 2010^a: 19-20), citada por (Alarcão & Canha, 2013, p. 36),

não se podendo dissociar de

conceções de formação, desenvolvimento profissional, avaliação e qualidade, a conceitos de gestão, de instituição/organização e nem tão pouco se pode dissociar dos valores e princípios que, num determinado momento, orientam a sociedade. (p. 37)

Maria e Abreu, citado em (Abreu, 2007, p. 177) caracterizam o processo supervisivo como dinâmico e interpessoal. Dinâmico porque põe em prática a interação entre o professor e a ação e entre os outros profissionais; formal porque releva a importância do “suporte sistémico, institucional, coletivo e não meramente individualista” (Alarcão & Canha, 2013, p. 36).

As autoras Alarcão e Roldão (2008) perspetivam as novas tendências para

uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade aprendente (...) (p. 19),

devendo ser encaradas pelos professores e diretores das escolas como um dispositivo potenciador de melhoria do desempenho dos profissionais da educação.

É, pois, neste percurso dinâmico, que estruturamos o nosso estudo, em sintonia com a conceção, mais atual, que destaca os momentos de colaboração como inestimáveis oportunidades para refletirmos e aprendermos se indigitarmos o objeto da supervisão ao

desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes. A sua ação pode desenrolar-se quer ao nível de integração de novos professores [...] quer ao nível dos responsáveis pela gestão intermédia ou de qualquer outro grupo que se constitua numa comunidade de profissionais em desenvolvimento e em aprendizagem, quer ainda ao nível da escola como coletivo (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 144-145),

o que nos leva a uma visão nova da escola, onde os “vários microcosmos das salas de aula se desenvolvem numa teia de interações inter-sistémicas “ (Alarcão & Tavares, 2003, p. 145).

Do mesmo modo, o trabalho colaborativo tem sido aprofundado por autores como, Hargreaves (1998), Day (2001), Lima (2002), Roldão (2007) e Alarcão e Canha (2013), defendendo que a prática colaborativa é um fator importante de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional docente. De igual modo, as experiências e os conhecimentos de cada um são considerados como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional. Segundo Canha e Alarcão (2013) “colaborar é, assim, um instrumento que serve para o desenvolvimento das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem” (p. 46). Os mesmos autores destacam ainda que

viver e exercer uma profissão hoje implica envolvimento pessoal num processo contínuo de desenvolvimento, que permite ao Homem e a cada pessoa ir construindo e reconstruindo o seu conhecimento e a sua atuação ao longo da vida [...]. (p. 50)

É neste contexto que as práticas colaborativas revelam grandes potencialidades, já que nascem da interação entre pessoas, da partilha do conhecimento e do saber experiencial, proporcionando, nesse processo, a reorganização e/ou reestruturação do conhecimento e a mudança das práticas pedagógicas. Trata-se de um processo de aprendizagem que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão.

Partilhamos da ideia de Day (2017) ao acentuar que ao conceito de colaboração subjaz um potencial fortíssimo para o desenvolvimento profissional do professor, pois possibilita aos profissionais do ensino trabalharem, conjuntamente, e testarem novas estratégias que enriquecem a prática de cada um. O mesmo autor incentiva os professores a envolverem-se na avaliação das práticas, uma ação produtiva, profissionalmente, quando realizada em contexto colaborativo.

Realçamos os benefícios do trabalho de grupo colaborativo, corporizado em situações mais formais, contudo, este deve também incidir dentro e fora das reuniões formais, nomeadamente, na preparação de aulas e reflexão sobre as mesmas, na observação crítica de situações reais, na organização das tarefas conjuntas e, dessas práticas, emergir o desenvolvimento individual, com benefícios para a escola e para os alunos.

Estes momentos regulares de reflexão “ajudam os professores a adquirir um “capital profissional” que os equipam para tomar decisões e fazer julgamentos informados perante ocorrências em que não há regras de ação fixas” (Hargreaves & Fullan, 2017), citados por (Martinho, 2018, p. 2). Com efeito, a partilha das experiências educativas e das inquietações inerentes ao exercício da docência, contribui não só para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos elementos, como também para uma atuação mais informada dos professores.

Reforçando esta ideia de formação ao longo da vida, o documento *The Future of Learning: Preparing for Change*, publicado pela Comissão Europeia (Redecker et al., 2011), apresenta uma visão futura da educação, destacando três aspetos que a caracterizarão: personalização (aprendizagem centrada na pessoa), colaboração (aprendizagem em contexto social) e informalização (aprendizagem ao longo da vida, incluindo a informal). (Alarcão & Canha, 2013, p. 51)

Trabalhar colaborativamente implica, pois, que todos os elementos definam e negoceiem os objetivos, que partilhem as responsabilidades e que percebam os benefícios que poderão advir dessa atuação conjunta. Nessa ação colaborativa exige-se uma atividade individual de disponibilidade voluntária para recolher o saber e a experiência de outros, por forma a evoluir na interação com os colegas.

Do mencionado, segundo Alarcão e Canha (2013), a supervisão e a colaboração são dois conceitos que se tocam e se conjugam na intenção de promover o desenvolvimento, a qualidade e a transformação e, em contextos de formação e de aprendizagem colaborativas, orientadas para o desenvolvimento profissional, a supervisão surge como aliada neste propósito.

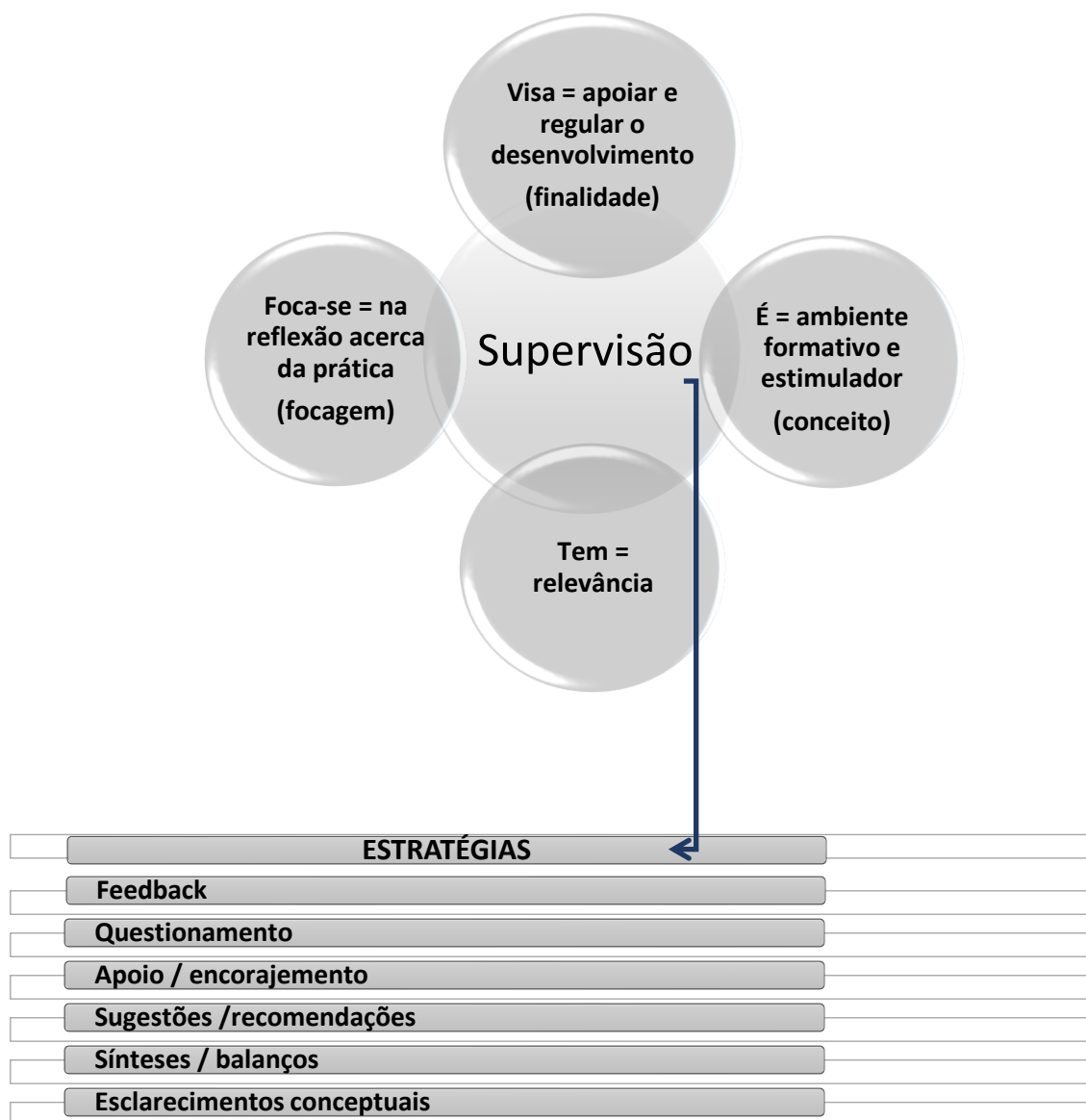
Nesta perspectiva colaborativa, a supervisão socorre-se de processos de observação, de diálogo, de reflexão e de experimentação, centrando-se na compreensão partilhada e na transformação assumida, privilegiando a interação com a atividade, com os outros e com o interior de cada um dos intervenientes. Por isso, parece-nos que a partilha de práticas e experiências pedagógicas se revela uma exigência essencial para a construção de uma organização de excelência, motor de desenvolvimento e promotor de aprendizagem, tal como defendido por Day (2001). O mesmo autor menciona que o desenvolvimento profissional dos professores é o processo através do qual os docentes, sozinhos e em interação com outros, revalorizam a sua função de agentes de mudança e de construtores críticos do conhecimento e das competências, ao longo do seu percurso profissional. E, nessa lógica, não devemos também negligenciar a relevância da supervisão, enquanto ambiente formativo estimulador, visando apoiar e regular o desenvolvimento, através da reflexão sobre a prática do docente.

Comungamos da ideia de Alarcão e Roldão (2008) quando afirmam que a

reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa “atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho” geradora de novas questões. (p. 30)

As autoras supracitadas resumem, na figura III. 1, a relevância da supervisão, no apoio e regulação do processo formativo, materializando-se, por sua vez, nas práticas dos docentes. Em suma, a pertinência do processo supervisivo é, unanimemente, reconhecida e fundamental no processo de formação, apesar da heterogeneidade das suas práticas, através de estratégias como o feedback, o questionamento permanente, sugestões e/ou recomendações, esclarecimentos, sem medo das críticas construtivas, assumindo que, em grupo, a aprendizagem se concretiza e se amplia.

Figura III.1 - Conceção e práticas



Fonte: (Alarcão & Roldão, 2008, p. 53)

Assumimos que a supervisão pedagógica exerce um papel transformador nos agentes educativos e nas suas práticas pedagógicas e, por isso, estranhámos que não haja, na formação contínua, uma referência à supervisão colaborativa entre pares. Nesse ponto, cumpre ao CD criar as condições favoráveis para fazer as opções necessárias que conduzam à prossecução desses objetivos. Por seu turno, nessa dimensão, a escola deve assumir a sua responsabilidade no desenvolvimento dessa nova cultura, valorizando o conhecimento e as

capacidades diferenciadoras, percebendo as práticas de supervisão reflexivas como processos que se realizam, intrinsecamente, e que envolvem mudança de mentalidade.

Apesar dos benefícios da supervisão e colaboração, este modo de agir por parte dos professores não é fácil de concretizar, atendendo aos receios legítimos dos mesmos, devido à associação destas práticas à avaliação de desempenho docente. Do referido, existe na equipa de trabalho de grupo uma diversidade considerável na maneira de pensar e de olhar, criticamente, as situações e, por isso, uma barreira difícil de ultrapassar.

Pensamos que na realização de tarefas colaborativas de sucesso existem requisitos basilares a ter em mente, nomeadamente: a tolerância, o respeito, o envolvimento diferente de cada um, a aceitação das ideias do outro, a responsabilidade e capacidades diferentes, mas, igualmente, fomentadoras de crescimento intelectual. Por esse motivo, devemos ter ainda em atenção as emoções de cada indivíduo, pois

um trabalho colaborativo entre professores pode ser inquinado por medos ou receios por vezes apenas implícitos. Quando as pessoas trabalham em grupo, particularmente quando pretendem refletir sobre a própria prática, nem sempre é fácil ouvir as opiniões mais críticas (Martinho, 2018, pp. 2-3).

No mesmo sentido, Day e Flores (2001), acentuam que não poderá haver desenvolvimento profissional se não houver mudança do pensamento, de práticas e de contextos, fundamentando que este percurso de desenvolvimento cabe aos professores, enquanto atores interessados e agentes de mudança.

Porém, para que se produza essa mudança, começa-se a premiar a exigência e o mérito do professor, a valorizar a sua atividade letiva e a sua formação profissional, a desenvolver a sua autoestima e motivação, a estimular a comunidade escolar no desenvolvimento do processo de supervisão e a participação ativa de todos os intervenientes na formulação de estratégias de conceção e sua implementação.

Refira-se que a atividade da docência exige uma reflexão contínua sobre a prática, envolve o professor num buscar constante de “desenvolvimento profissional”, numa perspetiva de formação ao longo da vida. Além disso, considerando o ensino e a aprendizagem ações interdependentes, o professor, enquanto investigador, reflexivo, profissional e intelectual,

deve valorizar e refletir sobre o seu processo de aprendizagem. O profissional do ensino deve partilhar as suas práticas com a equipa educativa, de modo a mobilizar saberes profissionais que se concretizarão, seguramente, na melhoria da sua ação e, assim, demonstrar espírito de investigador, a base de um bom ensino, um meio para encontrar formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem, a partir de diferentes perspetivas.

Assim sendo, acreditamos que o distintivo do professor seja a ação de ensinar, percebendo-a como um ofício e uma arte que se materializa nas práticas, que requer fundamentação (conhecimento e competências específicas), reflexão teórico-prática permanente, com o intuito de obter resultados concretos: a aprendizagem dos alunos e a melhoria do ensino.

Reiteramos que o método de observação é essencial, constituindo-se como parte integrante de uma estratégia de supervisão colaborativa e reflexiva da escola, pois, trata-se de um processo inacabado e, por isso, permanente que favorece a reflexão construtiva do docente, a reflexão sobre a coerência da interligação entre a observação, orientação e avaliação, no contexto de supervisão e sobre a importância da prática reflexiva, enquanto oportunidades de desenvolvimento. Em suma, a supervisão, enquanto atividades de apoio, orientação e regulação, revela-se como uma dimensão de formação e, nesse âmbito, a escola deve ser pensada como uma organização aprendente e, de acordo com Alarcão e Canha (2013), como uma “entidade orgânica que se desenvolve com o desenvolvimento dos profissionais que nela trabalham.” (p.55)

Ademais referenciando os mesmos autores, as dinâmicas que implicam as pessoas e organizações, em percursos interativos de desenvolvimento, remetem para “uma visão da gestão organizacional como uma vivência em projeto, que corresponsabiliza colaborativamente os intervenientes pelo rumo da ação e pela supervisão da ação.” (p. 58)

3.2. O papel do diretor no desenvolvimento profissional

As escolas enquanto organizações constituem-se espaços onde as interações e a comunicação se revelam fundamentais. Por outro lado, ensinar e aprender não são práticas solitárias, são emoções que se refletem através da pessoa que dão origem a pensamentos, sentimentos e ações quotidianas, são, portanto, atividades da interação humana.

Assim, cabe às lideranças escolares criarem as condições de trabalho favoráveis ao questionamento contínuo das práticas (Flores & Simão, 2009) e ajudarem a desenvolver nas escolas um clima e uma cultura que valorize a aprendizagem e a melhoria permanentes.

Por conseguinte, o diretor deve compreender que as escolas são espaços de aprendizagem e criar oportunidades aos professores de aprender, em colaboração, na escola. A nível mais administrativo, devem disponibilizar tempo suficiente para a reflexão e fomentar um ambiente educativo que permita aos professores integrar as suas aprendizagens, em processos de mudança.

A este respeito, Moreira (2005) destaca a importância da supervisão, enquanto ação promotora de reflexão, de transformação e de desenvolvimento, que,

numa abordagem democrática de tipo situacional-contextualizada e dialógica, a supervisão revela-se na sua humanidade, “esvazia-se” de poder autoritário, cria condições para o exercício da liberdade de expressão e pensamento crítico, abrindo espaço para que a escola, como comunidade de aprendizagem e espaço de transformação individual e colectiva, possa emergir. (p. 75)

Ainda assim, concordamos com Fullan e Hargreaves (2001) quando referem que o profissionalismo profissional não se pontualiza a

encorajar os professores a envolverem-se numa diversidade de ações de formação contínua. (...), a liderança partilhada e o acesso aos recursos estão intimamente relacionados [...]. A disponibilidade de recursos, especialmente humanos, destinados à colaboração estimula a tomada de iniciativa e a liderança. (p. 154),

É, pois a atitude comportamental do diretor que conduz ao desenvolvimento da escola e dos profissionais que aí trabalham.

Barth (1990), citado por Fullan e Hargreaves (2001), defende que “para qualquer um de nós, o maior momento de aprendizagem dá-se quando nos responsabilizamos por um problema que desejamos, desesperadamente, resolver”, pelo que o diretor “eficaz favorece sempre a colaboração” (p. 155), envolvendo os professores nas tomadas de decisão, para além de que os dirigentes “que partilham a autoridade e estabelecem condições conducentes à autocapacitação acabam por *umentar* a sua influência sobre aquilo que a escola realiza, ao trabalhar com o pessoal docente na concretização dos progressos.” (p. 155)

Os diretores, segundo Day (2001) “devem ser líderes que articulam uma visão global, que promovem a partilha de ideias e se empenham numa planificação evolutiva (Louis & Miles, 1990), lidando com a cultura, o desenvolvimento e a mudança”, pois a

responsabilidade pela cultura de aprendizagem profissional da escola constitui o aspecto central do papel cultural e educativo da liderança dos diretores das escolas. Ela é absolutamente necessária para promover o desenvolvimento do professor e, através deste, a melhoria da escola.” (p. 134).

O mesmo autor destaca o papel do diretor no apoio ao desenvolvimento profissional dos professores, sendo que “os principais factores que permitem avaliar a eficácia dos diretores de escola são as suas destrezas interpessoais e orientações de aprendizagem.”(p.134)

Porém, estamos conscientes de que a valorização do desenvolvimento profissional não depende, exclusivamente, do incentivo e da responsabilidade do diretor, depende, igualmente, das vidas pessoais e profissionais dos professores, das políticas educativas e dos contextos escolares, onde realizam a sua atividade docente. Por outro lado, Liberman (1992), citado por Day (2001),

reconhece que as culturas mudam com o tempo. A forma como elas se alteram depende da introdução de novas relações, do desenvolvimento das relações existentes, dos desafios do meio exterior e da influência do diretor da escola. (p. 131)

Compreendemos que, embora os diretores reconheçam que as práticas devam ser aperfeiçoadas e renovadas, comprometendo o professor num investimento pessoal e coletivo, de acordo com Day (2001),

[...] não é provável que tal ocorra com êxito se se ignorarem as necessidades de manter e desenvolver a preocupação, a atenção, o empenho, o entusiasmo e a autonomia [...] assim como a necessidade de melhorar as capacidades profissionais dos professores enquanto “agentes” de aprendizagem e mudança. (p. 45)

Concluimos, tal como referem os autores supracitados, “este empenhamento real, não cosmético, no trabalho colaborativo e na liderança partilhada é algo por que vale a pena lutar.” (p. 157)

3.3. Investigações desenvolvidas sobre problemáticas afins

Verificámos que, nos últimos anos, os investigadores têm vindo a concretizar estudos sobre a supervisão, a colaboração e as lideranças intermédias. Na impossibilidade de referirmos todos os trabalhos, seleccionámos os que nos pareceram mais importantes para o desenvolvimento desta mesma temática.

O estudo de Cabral (2017), *“Um estudo sobre as lideranças intermédias: conceções e práticas”*, analisa as funções supervisivas do coordenador de departamento e as práticas colaborativas. Neste estudo, de cariz qualitativo, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas na recolha da informação. Após tratamento e análise dos dados, os resultados evidenciam a necessidade de articular o trabalho realizado nos departamentos com as realidades dos conselhos de turma, aos quais, hoje, são atribuídas responsabilidades acrescidas. Releva ainda a presença de uma colaboração mais aprofundada entre os coordenadores e os diretores de turma. Este estudo ressalva algumas dificuldades sentidas pelos coordenadores, pois, por vezes, não sabem como orientar a sua atuação. Finalmente, considera importante que a escola reflita sobre como sistematizar práticas de interdisciplinaridade, tornando-se, para isso, fundamental a colaboração entre os professores e as estruturas pedagógicas.

O trabalho de Neves (2014), *“O Papel da Supervisão na Emergência de Uma Escola Reflexiva: um Estudo de Caso”*, adota a investigação-ação como metodologia de trabalho. A autora reflete e aprofunda o conceito de escola reflexiva, i.e., uma escola onde os agentes educativos revelam a capacidade de repensar, constantemente, a sua prática pedagógica. O estudo centrou-se nas conceções e práticas de supervisão, nas perceções dos diferentes atores sobre as funções supervisivas, o modo como são desempenhadas e o impacto das práticas de supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes. Dos resultados obtidos, podemos inferir que existe alguma reflexão que é feita, sobretudo, em pequenos grupos de docentes que planificam as atividades de acordo com os anos de escolaridade que lecionam em comum. O estudo defende a urgência de combater as perceções negativas que ainda persistem relativamente à supervisão, e começar a encarar esta prática com naturalidade, de forma positiva.

O trabalho de Fernandes (2015), *“Contributos dos Coordenadores e dos Delegados de Grupo na Avaliação de Desempenho Docente: estudo de caso numa Escola Básica e Secundária no Norte da Região Autónoma da Madeira”* que, utilizando uma metodologia qualitativa, se focou nos contributos dos coordenadores de departamento curricular e delegados de grupo, com funções de avaliadores internos no processo de avaliação de desempenho docente. Refletiu ainda sobre o perfil dos avaliadores para o exercício do cargo.

Findo o processo investigativo, Fernandes (2015) concluiu que terá de haver um esforço intencional por parte dos docentes avaliados, apoiados em processos de supervisão para que modifiquem as culturas estabelecidas, caso contrário, não haverá mudança de práticas pedagógicas. Os docentes devem optar por trabalhar em colaboração que, com uma reflexão participada e empenhada, transformará a *praxis* dos docentes e a escola, enquanto organização aprendente.

O trabalho de Lopes (2013), *“A Supervisão Pedagógica e o trabalho colaborativo na promoção do desenvolvimento profissional dos professores do Grupo de Física e Química”*, alerta para a necessidade de evitar, a todo o custo, a indesejável balcanização. Para tal, recomenda o esclarecimento das dúvidas junto dos colegas de outros grupos disciplinares, numa atitude de plena abertura. Destaca ainda que a mudança de mentalidades e a criação de novas realidades educativas têm de ser feitas com muito tato e de forma gradual.

Conclui também que os professores do grupo de Educação Física têm vindo a desenvolver o seu trabalho com objetivos comuns e partilhados, a fomentar discussões reflexivas inter pares sobre os processos de ensino-aprendizagem e, frequentemente, se assiste a momentos de interajuda na resolução de problemas educacionais no seio do grupo. No entanto, o desejável seria que essa colaboração se alargasse aos restantes grupos disciplinares, prática que ainda não se verifica na maioria dos grupos.

CAPÍTULO IV - OPÇÕES METODOLÓGICAS

4.1. Introdução

Neste capítulo, explicitamos e fundamentamos a metodologia utilizada no nosso estudo, tendo em conta as questões da nossa investigação. Esta parte é constituída por cinco subcapítulos, a saber: introdução; fundamentação da metodologia escolhida para a investigação; caracterização dos participantes no estudo; explicitação do processo de investigação; técnicas e instrumentos de recolha de dados e tratamento e análise dos dados.

No presente capítulo e seguintes, encontrar-se-ão as siglas: (Coordenador(a) de Departamento – (CD); Diretor(a) de Turma – (DT); Professor(a) do Quadro de Agrupamento – (PQA); Projeto Educativo do Agrupamento – (PEA); Regulamento Interno – (RI) e Secção de Avaliação do Desempenho Docente – (SADD).

4.2. Fundamentos metodológicos

Consideramos importante sublinhar que, dado desempenharmos o cargo de Presidente do Conselho Geral, conhecedora do funcionamento do agrupamento, posicionamo-nos numa situação privilegiada para o estudo do caso. Por essa razão, tivemos, no decorrer do estudo, cuidados éticos e responsabilidades acrescidas de modo a não colocar em causa a fiabilidade, a validade do estudo e, sobretudo, a neutralidade, garantindo que os resultados não fossem enviesados por motivações, interesses ou perspetivas do investigador.

O desenho da investigação decorreu das questões elencadas e de acordo com o contexto socioeducativo que envolve o estudo. Assim, por forma a encontrarmos respostas aos nossos temas, optámos por um estudo misto, situando-se numa perspetiva qualitativa e quantitativa. Porém, resultante do debate entre os defensores de cada uma das abordagens (qualitativa e quantitativa) colocou-se-nos a questão da subjetividade *versus* objetividade. De acordo com Afonso (2014), a perspetiva quantitativa presume-se “objetiva uma vez que utiliza critérios bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise dos dados, baseado em linguagem da matemática analítica, da estatística e da categorização lógica,” (p.

17) Contudo, temos plena consciência que, na gestão do processo de investigação quantitativa, muitas tomadas de decisão espelham a subjetividade do investigador. A propósito da investigação de índole qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) referem que atingiu o seu auge nas décadas de 60 e 70, graças ao aparecimento de novos estudos e à sua divulgação, tendo vindo a ganhar relevância na área da investigação em Educação.

Comparativamente com as abordagens quantitativas, mais objetivas, “as abordagens qualitativas são concebidas como padecendo de um défice de objetividade, uma vez que se centram em contextos singulares e nas perspetivas dos atores individuais. “ (Afonso, 2014, p. 17)

Para podermos complementar a informação resultante da análise e interpretação das respostas obtidas através do inquérito por questionário, recorreremos, igualmente, ao inquérito por entrevista semiestruturada que, como refere Gillham (2005), citado por (Oliveira, 2015, p. 134), ajudam a iluminar e a compreender os dados estatísticos obtidos através do questionário.

Enquadramos esta investigação num estudo de caso por se moldar à exploração de um “sistema limitado” no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto” Coutinho (2018, p. 335), citando Creswell, (1998) e por se tratar de um “plano de investigação que envolve um estudo intensivo e detalhado” de questões atuais, que partindo de “múltiplas fontes de evidência” e de confrontos de diferentes participantes, permitam recolher algum conhecimento acerca do objeto em análise.

Nesse campo, Yin (1994), alude que um estudo de caso é uma investigação que se baseia, principalmente, no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade, utilizando para isso, inquéritos por entrevistas, inquéritos por questionários, observações e outros documentos, considerados importantes para complementar informações. Segundo o mesmo autor, “o estudo de caso é uma investigação empírica que se baseia no “raciocínio indutivo” e “em fontes múltiplas e variadas” de cariz descritivo. Importa, pois, acrescentar que os objetivos que orientam um estudo de caso,

segundo Gómez et al. (1996, p. 99), citados por (Coutinho, 2018, p. 337), são os de “explorar, descrever, explicar, avaliar e /ou transformar”.

Assim, justificamos a metodologia qualitativa porque objetivamos “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16) e por nos permitir recolher conhecimento descritivo e pormenorizado, a partir de dados referentes a “pessoas, locais e conversas” (p. 16), já que pretendemos compreender e perceber, em profundidade, uma situação específica, no agrupamento X e, nesse sentido, de acordo com Coutinho (2018), torna-se importante clarificar “os diversos meios que ajudam e /ou orientam o investigador na sua busca do conhecimento” (p. 24), a fim de ativar o saber e o progresso científico, tal como sublinham, igualmente, Ludke e André (1986) e Santos (1999, 2002) quando definem que investigar é um esforço de elaborar conhecimento sobre aspetos da realidade, na busca de soluções para os problemas aos quais desejamos dar resposta.

Pretendemos sublinhar que o método qualitativo se nos afigura pertinente para o nosso estudo, em concordância com o defendido por Aires (2015), pois

[...] recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interativos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas. (p. 13)

A abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas permite-nos entrar no mundo pessoal dos sujeitos, “[...] para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre, 1996, p. 42), na tentativa de “[...] compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive.” (Mertens, 1998, p. 11)

Pretendemos, a partir das diferentes perceções compreender o entendimento das lideranças acerca da supervisão colaborativa; a sua perceção relativamente ao trabalho colaborativo; perceber como percebem o seu papel na implementação desses modos de trabalhar com impacto no desenvolvimento profissional e na melhoria das práticas pedagógicas.

Trata-se de um estudo de caso que visa interpretar um caso específico, sendo que a nível conceptual o objeto de estudo na investigação

não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir das perspetivas dos atores intervenientes no processo. (Coutinho, 2018, p. 28)

Além disso, nesta investigação qualitativa, privilegamos o método indutivo porque queremos “[...] desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco, 1993, p. 28), adotando a postura de quem “[...] tenta compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno estudado.” (Mertens, 1998, p. 160)

Pensamos que a investigação empírica, apoiada no trabalho de campo e em fontes múltiplas, nos permite responder às questões de investigação definidas, cujo objetivo não é o de formular um juízo de valor, mas de compreender o ponto de vista dos sujeitos e deslindar como e com que critérios o julgam, por isso, a “estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como “e o “porquê” de acontecimentos atuais. (Yin, 1994, p. 9)

Deste modo, atendendo às características do objeto de estudo: a observação de um contexto específico - afigura-se-nos, pois, uma metodologia ajustada, procurando interpretar os fenómenos em termos do que eles significam para os atores educativos. O nosso estudo insere-se também na tipologia de caso instrumental, visto que, para além de fomentar a introspeção sobre o fenómeno para melhorar uma teoria, pretendemos analisar, em profundidade, um caso particular e contribuir para um novo e melhor entendimento dos conceitos de supervisão e colaboração, a visão, mais atual, defendida por autores de referência, e compreender o papel das lideranças na sua implementação. Nesse campo, ambicionamos obter teoria, a partir da análise dos dados, fundamentando-os tendo em conta a sua interpretação e significados próprios e não as conceções prévias do investigador, dado que, como considera Pacheco (1993), citado em Coutinho (2018, p. 29) “numa investigação qualitativa não se aceita a uniformização dos comportamentos, mas a riqueza da diversidade individual”, pois o seu objetivo é “de melhorar a prática individual,

contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas.” (Coutinho, 2018, p. 30)

Bogdan e Biklen (1994) sublinham que a investigação qualitativa se caracteriza por considerar o investigador o “instrumento” principal da recolha de dados; os fenómenos são estudados em ambiente natural; é descritiva; deve incluir o maior número de elementos, para uma melhor compreensão do objeto em estudo; o material é recolhido a partir de entrevistas e documentos vários; a análise de dados é feita de forma indutiva, através de uma abordagem de investigação exploratória e o significado consolida a investigação. No mesmo sentido, os mesmos autores referenciam que os dados devem ser analisados de forma própria e particular, pois

não recolhem dados com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. (p. 50)

No que lhe diz respeito, Wilson (1997) explica que este método de investigação é designado também por etnografia, visto tratar-se de “uma abordagem aberta, não predeterminada, de carácter mais indutivo do que dedutivo, com a teoria construída e baseada em dados”. Woods, (1999) acrescenta que os acontecimentos se devem indagar no seu meio ambiente e que os acontecimentos só poderão ser entendidos se compreendermos a perceção e a interpretação feitas pelas pessoas que neles participam.

Relativamente aos resultados de um estudo de caso, em consonância com Yin (1994), salientamos que a investigação qualitativa não tem o objetivo de generalizar os resultados, mas sim de conhecer, profundamente, casos concretos e particulares. Em consequência do mencionado, a nossa opção metodológica teve em conta a natureza das “questões – problema” enunciadas, assim como os próprios resultados que procuramos obter, após a realização da pesquisa.

Por conseguinte, com o intuito de responder às questões e de recolher uma opinião o mais ampla possível, procedemos à elaboração das matrizes do questionário e das entrevistas e seleccionámos um público alvo abrangente que tivesse “algo em comum, mas também experiências próprias e diferenciadas” (Amado, 2009:178), citado em (Gaspar, et al., 2019,

p. 75). As matrizes conduziram-nos na redação dos guiões da entrevista individual semiestruturada (diretor, adjuntos do diretor e coordenadores) e do questionário (diretores de turma).

Assim sendo, concretizámos a nossa investigação com o inquérito por questionário, realizado a vinte e um diretores de turma e dois inquéritos por entrevista: ao diretor do agrupamento; a dois adjuntos do diretor e a cinco coordenadores de departamento.

Com esta estratégia intencional, não estatística e selecionada por critério, pretendemos adquirir respostas distintas e variadas, em linha de conta com os objetivos definidos, permitindo-nos fazer algumas comparações, tal como defendido por Bogdan e Biklen (1994), que referem que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (p. 75).

4.3. Participantes do estudo

Com este estudo pretendemos, a partir de inquéritos por entrevista ao diretor, a dois adjuntos e a cinco coordenadores de departamento, e de inquérito por questionário a vinte e um diretores de turma, escolhidos por conveniência, compreender a realidade do agrupamento X, situado no distrito de Lisboa, com cerca de 280 professores e 3000 alunos. Relativamente ao contexto do agrupamento, os dados estatísticos evidenciam o atraso da escolarização da população concelhia por via da reduzida dimensão da rede escolar pública nos níveis pós-primário, com apenas 40 anos na sede do concelho. A composição etária e o género da população escolar revelam a especificidade da sua população alvo: verifica-se a predominância masculina nos cursos profissionais e uma maior presença de alunos com 18 e mais anos, denunciando retenções e percursos escolares menos fluidos e o inverso, nos cursos orientados para o prosseguimento de estudos. Nos cursos científico-humanísticos (CCH), os alunos com repetências, a maioria ocorre já no nível secundário, contrariamente, nos cursos profissionais, a maioria dos alunos ficam retidos no ensino básico.

Inicialmente, delimitámos o estudo à escola secundária, dado o número elevado de escolas e de diferentes níveis de ensino que constituem o agrupamento. No entanto, a fim de obter

uma amostra mais alargada e realidades diferentes, alargámos o estudo a oito diretores de turma da Escola Básica.

A escolha dos participantes para o estudo foi intencional e criterial, pois procurámos sujeitos com sensibilidades, desempenho de cargos e responsabilidades distintas para melhor compreendermos os diferentes pontos de vista a propósito do objeto de estudo. Assim, a seleção dos participantes baseou-se em critérios pragmáticos e adquiriu uma importância particular, sendo a sua *essência* metodológica que orientou o nosso processo de recolha de dados, materializando-se na procura da informação para a fundamentação do estudo.

Por outro lado, na componente qualitativa do estudo, no que diz respeito ao número de sujeitos a entrevistar, este dependeu do(s) objetivo(s) do estudo, tendo priorizado a qualidade e não a quantidade de entrevistas realizadas, em consonância com o defendido por Kvale (1996), citado em Oliveira (2015, p. 140) .

Recolhemos informação junto do diretor e de dois adjuntos, professores pertencentes ao quadro do agrupamento, conforme tabela (IV.1) que apresenta a caracterização sociodemográfica das lideranças de topo.

Tabela IV.1 - Caracterização sociodemográfica: diretor e adjuntos

	Faixa etária	Género	Habilitações	Anos de docência	Experiência de direção
Dirt	50-60	M	- Licenciatura História - Pós-graduação em Ciências da Educação - Mestrado – Administração e Gestão Escolar	26	2
Adj 1	40-50	F	- Licenciatura - Mestrado em Didáticas das Ciências	21	2
Adj 2	50-60	M	- Licenciatura - Mestrado em Ciências da Educação	Não respondeu	2

Relativamente ao diretor e ao adjunto, ambos do género masculino, situam-se na faixa etária dos 50 a 60 anos, a adjunta, do género feminino, na faixa etária de 40 a 50. Os três participantes são detentores do grau de mestre, com larga experiência no campo da docência, mas apenas dois anos de exercício do cargo de direção. Estes participantes permitiram-nos cruzar perspetivas e ambições diferentes, relativamente às perceções e práticas de supervisão e ao trabalho colaborativo no agrupamento X. Pudemos, ainda,

percecionar, através da figura do diretor e dos seus adjuntos, a visão pedagógica e a de gestão, tal como entendem que deve ser desempenhada.

A seleção dos coordenadores de departamento, enquanto lideranças de gestão intermédia, com funções de supervisão, foi relevante, pois possibilitou uma reflexão aprofundada sobre o desempenho do cargo e sobre a interação entre estes e os restantes professores. Pensamos que os CDs seriam os elementos privilegiados que nos ajudariam a percecionar o modo como exercem o cargo e como atuam no seio do departamento, tendo em conta que fazem parte do Conselho Pedagógico e com funções de avaliação de desempenho docente.

Tabela IV.2 - Caracterização sociodemográfica: Coordenadores de Departamento

	Faixa etária	Género	Habilitações	Anos de docência	Experiência de Coordenador(a)
Cd 1	50-60	F	- Licenciatura	32	30
Cd 2	40-50	M	- Licenciatura - Mestrado em Belas artes - Doutoramento em Ciência da Arte - Pós-graduações em Avaliações em Educação	21	30
Cd 3	40-50	F	- Licenciatura - Mestrado da Educação em Administração Escolar - Pós-graduação em Educação especial	16	10
Cd 4	50-60	M	- Licenciatura		Não lhe é possível de determinar com exatidão
Cd 5	50-60	F	- Licenciatura	32	2

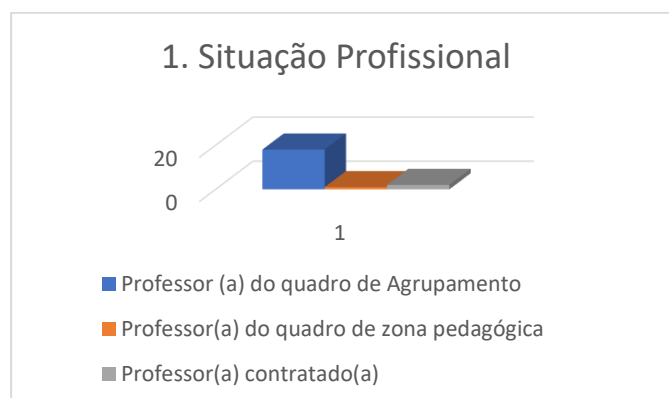
A tabela (IV.2) situa os coordenadores de departamento na faixa etária de 50 a 60 e um na de 40 a 50. São professores do quadro, apresentando um perfil profissional experiente. Dois participantes são detentores do grau de mestre, com larga experiência no campo da docência (30 a 37 anos) e no desempenho do cargo de coordenador(a) (10 a 30) e, apenas, um com experiência de dois anos.

Tabela IV.3 - Situação profissional dos participantes no estudo (diretores de turma)

Professor(a) do Quadro de Agrupamento	18
Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica	2
Professor(a) contratado(a)	1

No universo dos diretores de turma, num total de vinte e um participantes (tabela IV.3 e gráfico (IV.1) indiciam que 85,7% são professores do quadro do Agrupamento, 9,5% pertencem ao quadro de zona pedagógica e 1 é professor contratado.

Gráfico IV.1 - Situação profissional dos participantes no estudo (diretores de turma)



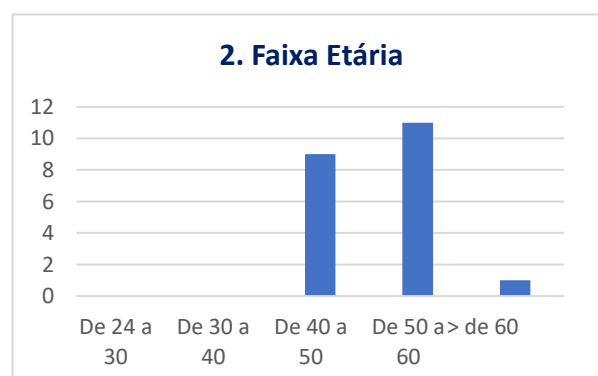
De igual modo, o gráfico (IV. 1) revela ainda que 90,47% diretores de turma pertencem ao quadro do agrupamento (PQA), estando, profissionalmente, numa situação estável.

Foi nossa intenção cruzar olhares e interpretações diferentes e, nesse sentido, seleccionámos “sujeitos que possuem um conhecimento profundo do problema a estudar, os que são mais facilmente abordáveis” (Aires, 2015, p. 23), de modo a recolher o máximo de informação fiável sobre o objeto de estudo.

Tabela IV.4 - Faixa etária

De 24 a 30	0
De 30 a 40	0
De 40 a 50	9
De 50 a 60	11
> de 60	1

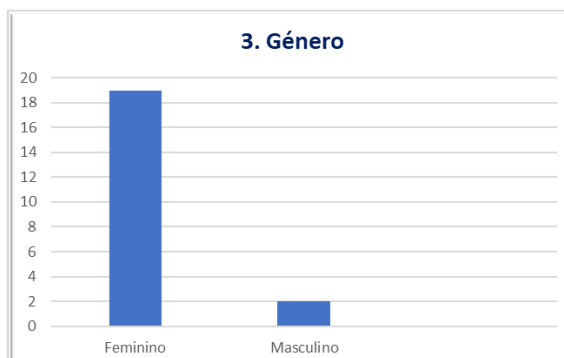
Gráfico IV.2 - Faixa etária dos participantes



Podemos referir que 42,8% da população alvo se situa na faixa etária de 40 a 50; 52,3% entre os 50-60 e um(a) professor(a) com mais de 60 anos, daí, podermos inferir que os

participantes do estudo possuem uma vasta vivência e uma sólida experiência pessoal e profissional, de acordo com a tabela (IV.4) e o gráfico (IV.2).

Gráfico IV.3 - Género dos participantes



No que diz respeito ao género, 90,4% dos participantes pertencem ao género feminino, enquanto que 9,5% são do género masculino.

Tabela IV.5 - Anos de docência dos diretores de turma

4. Anos de docência	
0 a 5 anos	
6 a 10 anos	
11 a 20 anos	1
21 a 30 anos	14
> de 30 anos	6

Relativamente aos anos de docência, a tabela (IV.5) indica que 66,6% dos elementos possuem entre 21 e 30 anos de docência, 28,5% entre 11 a 21 e um participante mais de 30 anos.

4.4. Etapas do processo de investigação

Neste ponto, apresentamos as etapas levadas a cabo para a realização do estudo. Num primeiro momento, dando cumprimento aos procedimentos administrativos, legais e éticos inerentes ao estudo, encetámos contacto com o agrupamento, solicitámos autorização ao diretor para a concretização do estudo. O diretor deu conhecimento ao Conselho Pedagógico

que emitiu um parecer favorável à sua realização. Por sua vez, os coordenadores de departamento e os diretores de turma foram informados da realização do estudo, dos objetivos da entrevista, do questionário e dos resultados desejados com a aplicação destes instrumentos, assegurando a confidencialidade das suas respostas. Explicámos o porquê da sua seleção, destacando a importância do seu contributo para a investigação que pretendemos concretizar.

Num segundo momento, procedemos à revisão cuidada da literatura por forma a sustentar, teoricamente, as ideias que se pretendem aprofundar e clarificar, como recomendado por Correia (2015). De seguida, iniciámos a elaboração da matriz do guião da entrevista e do inquérito por questionário, a partir dos objetivos pré-definidos e das questões que nos propusemos inquirir. Assim, utilizámos, complementarmente, duas modalidades de técnicas de inquérito: por entrevista individual e semiestruturada e por questionário, com questões de resposta fechada e de resposta aberta. Acrescente-se que as questões de resposta aberta não limitam nem influenciam as respostas do participante, mas sendo estas mais ricas, aprofundadas e pormenorizadas, enriquecem, conseqüentemente, o nosso estudo.

Formulámos as perguntas e elaborámos uma primeira versão do questionário, com um texto introdutório de cariz informativo, onde enquadrámos o estudo e garantimos o anonimato do inquirido, o que pode conduzir a uma maior veracidade nas respostas, sobretudo, se os temas forem do foro pessoal e/ou profissional, pois os participantes poderiam sentir algum constrangimento ao responder às perguntas. Os mesmos procedimentos foram seguidos na elaboração da matriz e do guião da entrevista semiestruturada (Anexos I, II, III, IV, V e VI), focando as mesmas dimensões do questionário, na tentativa de investigar ou de complementar as informações.

Uma outra etapa importante diz respeito à validação dos instrumentos utilizados para a recolha dos dados, devendo estes ser submetidos a um processo de validação, incluindo a análise da validade de conteúdo, realizada por especialistas da área do estudo em causa, para garantir a qualidade dos dados. Neste âmbito, considerámos relevante proceder a uma análise cuidada da adequação do instrumento de recolha de dados, verificando se os inquiridos fariam a mesma leitura e a compreensão correta das perguntas, evitando que

estas fossem desvirtualizadas. Portanto, o inquérito por questionário (Anexo VI) e as entrevistas foram submetidos a uma análise da validade de conteúdo, junto de dois formadores do Centro de Formação, uma vez que não possuímos especialistas na área de supervisão pedagógica.

Confessamos que esta etapa não nos foi fácil de concretizar porque os formadores não aceitaram, de bom grado, realizar esta tarefa, receando comprometer-se com o estudo e, de certo modo, serem responsabilizados pelas respostas dos inquiridos.

Procedemos ainda a análise da legislação, recentemente publicada, que enquadra a figura do diretor, do coordenador de departamento e do diretor de turma e do Regulamento Interno do Agrupamento e do Projeto Educativo.

De seguida, após aplicação dos instrumentos de recolha de dados, realizámos o tratamento e procedemos à sua análise, e, nesse seguimento, procedemos à triangulação dos dados que, segundo Aires (2015) se apresenta “uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa. O seu princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspetivas para os contrastar e interpretar.” (p. 55) Esta técnica permite que as conclusões sejam mais convincentes, pois resultam de um conjunto de confirmações, contribuindo para a validade do estudo.

4.4.1. Técnicas e instrumentos da recolha dos dados

No processo de recolha de dados, o estudo de caso, segundo Yin (1994) possibilita a “utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso” e possibilita-nos “considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno.” (p. 92)

Contudo, a escolha dos instrumentos para recolha de informação dependeu “das estratégias, métodos e materiais empíricos disponíveis, pois a seleção das práticas de pesquisa é realizada em função de questões levantadas e estas, por sua vez, surgem em contexto de análise.” (Aires, 2015, p. 13) A mesma autora destaca a importância da escolha

das técnicas para a investigação, constituindo uma etapa fundamental do processo, visto depender daquelas a concretização dos objetivos do trabalho de campo. No mesmo sentido, Coutinho (2018) afirma que se devem utilizar

múltiplas fontes de evidência ou fontes por permitir por um lado, assegurar as diferentes perspectivas dos participantes no estudo e por outro, obter várias “medidas” do mesmo fenômeno, criando condições para a triangulação dos dados durante a fase de análise. (p. 341)

Tratando-se também de um estudo de caso, “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47) pois,

os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual da ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (p. 48)

Atendendo a este caso específico, optámos pelo inquérito por entrevista ao diretor e a dois adjuntos e a cinco coordenadores de departamento. Utilizámos também o inquérito por questionário aos diretores de turma, por avaliarmos as técnicas mais ajustadas, dado que os participantes partilham uma característica peculiar, mas não formando grupos “podem ser sujeitos a um estudo qualitativo, mas regra geral, a entrevista representa, neste caso, uma melhor forma de abordagem do que a observação participante [...]” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51)

Assim, a entrevista afigura-se-nos o método por excelência de recolha de conhecimento, com elementos informativos chave que, segundo Amado (2013) “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207), dependendo o seu grau de estruturação dos objetivos do estudo. Em concordância com Aires (2015), a entrevista “é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo da compreensão do ser humano.” (p. 27) Também a importância da utilização da entrevista, no estudo de caso, é sublinhado por Bogdan e Biklen (1994), pois recolhe dados “descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver, intuitivamente, uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo” (p. 134) e a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências.

Coutinho (2018) consolida a escolha deste instrumento de recolha de dados ao sublinhar que a entrevista

[...] surge associada a planos de investigação qualitativa, já que o seu objetivo é fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre um dado tópico devendo por isso ser realizada junto de sujeitos cuidadosamente selecionados em função de critérios muito bem definidos à partida, ou seja, amostras intencionais e não probabilísticas. (p. 139)

Quanto ao grau de estruturação, elegemos a entrevista semiestruturada, visto pretendermos conhecer a perspetiva dos diferentes participantes sobre o fenómeno, “dada a sua natureza qualitativa”, desenvolvendo-se de acordo com os “objetivos definidos (Aires, 2015, p. 28). Esta ideia é partilhada por Bogdan e Biklen (1994), referido por Amado (2013, pp. 208-209), ao apontar a entrevista semiestruturada (ou semidiretiva)

como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, respeitando os seus quadros de referência.

Alguns investigadores põem em causa a neutralidade da entrevista, e defendem que poderá ser viciada pelo contexto, mas, para reduzir a sua parcialidade, evitámos a improvisação, através da preparação e elaboração do guião, identificando os objetivos, de acordo com a conhecimento que pretendemos obter. Para além da “preocupação com o registo tão rigoroso quanto possível dos dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51), o investigador tem de ter uma postura questionadora e ao mesmo tempo respeitadora do contexto que está a investigar. Nas entrevistas, evitámos as perguntas com resposta “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e os detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 139), o que enriquece a investigação com informação pertinente. Por isso, nesta relação dialógica, estivemos atentos aquando da construção deste instrumento, tendo sempre em mente a “preocupação por não fazer dele um questionário, mas sim um referencial organizado de tal modo que permita obter o máximo de informação, com o mínimo de perguntas.” (Amado, 2013, p. 214)

Propusemo-nos ainda perceber o papel das lideranças intermédias (diretores de turma) no desenvolvimento das práticas supervisivas e colaborativas e considerámos também a utilização de um inquérito por questionário como recolha de dados. De acordo com o

defendido por Amado (2013), esta técnica possibilita inquirir “um grande número de pessoas [...], devendo ser constituídas amostras probabilísticas e, por isso associámos este instrumento a planos de investigação de cariz quantitativo.” (p. 139) Defendemos que o inquérito por questionário é mais apropriado para se aplicar quando pretendemos inquirir vários indivíduos, sendo um instrumento mais “cómodo e económico” (Tuckman, 2000, p. 321), mas poderá limitar o investigador no tipo de questões e respostas a obter, o que dificulta a obtenção de “informação pessoalmente suscetível e reveladora.” (p. 321)

Reconhecemos que, comparativamente, com a entrevista, o questionário apesar de nos permitir uma maior abrangência no seu alcance, afigura-se mais impessoal na natureza, não nos fornecendo a riqueza dos pormenores, presentes na entrevista. Relativamente ao formato, optámos por questões fechadas e abertas, adequadas à pesquisa e elaboradas, tendo em conta o princípio da clareza, da coerência e da neutralidade e por questões abertas.

Para complementarmos a recolha das informações, considerámos, igualmente, importante recorrer às técnicas indiretas ou não interativas: a análise documental sobre o contexto onde decorre a investigação ou outra informação relevante, respondendo, de forma ancorada, a alguns dos objetivos da investigação. Utilizámos, assim, o material recolhido e analisado para validarmos as evidências e outras fontes e/ou completarmos informações, não esquecendo que estes documentos nem sempre espelham a realidade. Neste campo, centramo-nos nos “documentos oficiais e internos”, para colmatar alguma lacuna informativa, as chamadas técnicas indiretas ou não interativas, de acordo com Aires (2015, p. 24).

A nossa opção pela análise documental decorre da necessidade de procedermos à recolha de outros dados, particularmente, no Projeto Educativo e Regulamento Interno. Recorreremos ainda à leitura de atas de reuniões formais de Departamento e de Grupo disciplinar, se necessário, procurando recolher mais informações pertinentes para o estudo. Toda esta informação ajudou a contextualizar o caso, a completar informação ou confirmar provas.

De referir que, nos procedimentos de investigação, nos pautamos pelo cumprimento legal e ético. Neste processo, seguimos as recomendações de Lima (2006), pois tivemos a preocupação máxima em “proteger a identidade dos investigados” e em “assegurar a confidencialidade da informação que fornecem” (p. 147).

Relativamente à caracterização do contexto, esta foi feita de modo a garantir a preservação do anonimato da instituição e dos sujeitos entrevistados. Em suma, a informação pertinente decorreu da diversidade individual e não da uniformização dos comportamentos, de modo a recolher dados dissímeis para responder de forma verossímil às nossas questões.

4.4.2. Tratamento e análise dos dados

O tratamento e análise dos dados foi realizado a partir das questões predefinidas, no início do estudo, sendo necessário, após recolhidas as informações, saber analisá-las e interpretá-las. Nesse sentido, Amado (2013) defende que

pelo seu carácter aberto e flexível, os planos qualitativos produzem uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo (p. 216),

permitindo ao investigador desvendar o que “contêm” os dados. Ainda, de acordo com Coutinho (2018), o investigador dispõe de múltiplas formas para reunir a informação textual, como as anotações pormenorizadas, indução analítica ou a comparação sistemática. Analisar o conteúdo de um documento significa, pois, procurar informações, verificar os significados, formular e classificar toda a informação, procurando realizar a exploração total e objetiva do documento de forma rigorosa.

De acordo com o mencionado e recolhido o material, procedemos ao processo de análise que, em consonância com Bogdan e Biklen (1994),

envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros. (p. 225)

Porém, Bardin (1997) advoga que “nem todo o material de análise é suscetível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante.” (p. 123) Por isso, reconhecemos que a “análise da informação constitui um aspeto-chave e também problemático do processo de investigação”, pois a “diversidade de métodos e técnicas envolve, no entanto, uma minúcia no processo analítico aplicado à informação recolhida.” (Aires, 2015, p. 43)

Aqui chegados, optámos pela técnica de análise de conteúdo para a análise das respostas abertas, por se apresentar uma técnica flexível e moldável às estratégias e técnicas de recolha de dados e pela possibilidade de fazer inferências interpretativas, a partir dos conteúdos. A análise dos dados foi, pois, realizada em estreita relação com a abordagem qualitativa/interpretativa, mediada pelos objetivos da investigação, pelas orientações e pela análise dos textos, de forma sistemática.

Neste estudo, privilegiámos a análise de conteúdo, materializando-se num trabalho de identificação, reconhecimento, seleção e/ou recorte do conteúdo importante, a fim de ser catalogado, codificado em função de categorias. Este sistema de categorias conduziu-nos, conseqüentemente, a interpretações que, a partir das leituras efetuadas e com base na teoria, lhe atribuímos significação.

Trata-se, portanto, de elaborar um descritivo seguindo os tópicos oferecidos pela matriz, fazendo algumas ilustrações com as unidades de registo, evitando, no entanto, dar um carácter muito esquemático e muito árido ao texto. (Amado, 2013, p. 342)

Na análise de conteúdo das entrevistas, assumimos um carácter exploratório, visando extrair dos inquiridos os seus pensamentos, livremente discorridos sobre o objeto de estudo. Por conseguinte, na análise das entrevistas seguimos as seguintes etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

Na etapa de (1) pré-análise, o primeiro contacto com os documentos foi feito através de uma leitura flutuante, tendo como propósito conhecer as entrevistas e a partir das quais fomos identificando a informação importante. Nesta fase de destaque dos dados

significativos, tivemos em conta critérios, tais como a exaustividade; representatividade, homogeneidade; exclusividade e a pertinência.

De seguida, realizámos uma segunda leitura integral, mais precisa e mais aprofundada, com identificação de temas e categorias, fazendo uma análise temática, sublinhando segmentos de texto que permitiram a seleção de unidades de significação, através da utilização de grelhas com os temas, categorias para a análise do *corpus* das entrevistas e interpretação dos dados. Nesta etapa, registámos, igualmente, anotações das ideias importantes, fizemos sínteses a partir das respostas e fomos destacando as perceções semelhantes e as distintas, de acordo com os temas definidos.

Na fase de exploração do material, procedemos a operações de codificação, de composição e enumeração. Coutinho (2018) esclarece que este processo de categorização “permite reunir um maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los.” (p. 221)

Estabelecidas as categorias, procedemos à análise de conteúdo, ao tratamento dos resultados, a partir de inferências e interpretação do texto dos entrevistados. Por sua vez, prosseguimos com as normas de Coutinho (2018) pois “durante a interpretação dos dados”, fomos recorrendo “aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o suporte e as perspetivas significativas para o nosso estudo” e acrescenta, citando Bardin (1997), que

as interpretações serão sempre no sentido de ir buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer em profundidade certas afirmações/constatações aparentemente superficiais. (p. 222)

Em suma, nas entrevistas foi efetivada uma análise qualitativa de conteúdo das respostas, com base em categorias emergentes. Neste processo, seguimos as indicações sugeridas por (Bardin, 2011): organização da análise; codificação; categorização e inferência.

Para a análise dos dados quantitativos recolhidos através do questionário, usámos a análise estatística descritiva, com tabelas e gráficos, nomeadamente, nas respostas fechadas, respeitante aos dados pessoais e profissionais, tais como: género, idade, anos de serviço docente, anos de experiência no exercício do cargo.

O tratamento de dados, no caso do inquérito por questionário, implicou o cálculo percentual e, no caso das perguntas de resposta aberta, procedemos à análise de conteúdo, a partir de categorias definidas à posteriori. Procedemos, de igual modo, à análise do conteúdo das perguntas de resposta aberta, seguindo o mesmo processo, aquando da análise de conteúdo das entrevistas.

Finalmente, reunimos o nosso *corpus* com recurso a resumos, de acordo com os temas a aprofundar e fomos dando forma ao nosso texto.

CAPÍTULO V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1. Introdução

Neste capítulo, apresentamos e interpretamos os resultados decorrentes da nossa investigação, à luz das questões que almejamos responder, tecendo algumas considerações. Neste ponto prévio, parece-nos importante esclarecer a apresentação dos resultados obtidos para uma melhor compreensão dos mesmos.

Estruturámos a nossa reflexão em três partes: Na primeira, analisamos os dados recolhidos do inquérito por entrevista ao diretor e aos adjuntos do diretor. Em seguida, analisámos e interpretamos os dados das entrevistas realizadas aos coordenadores de departamento e, finalmente, os resultados do inquérito por questionário dos diretores de turma, tendo como base os temas: percepção das lideranças acerca da supervisão; percepção das lideranças acerca da colaboração; práticas de supervisão; modos de trabalho colaborativo; percepção do papel das lideranças no desenvolvimento das práticas de supervisão e percepção do papel das lideranças no desenvolvimento de práticas colaborativas.

Após a análise individual dos resultados de cada grupo de intervenientes (diretor, adjuntos, coordenadores de departamento e diretores de turma), procedemos, numa segunda etapa, ao cruzamento de todos os dados, subcapítulo que intitulámos – Olhares cruzados -

5.2. Análise e interpretação dos resultados recolhidos do inquérito por entrevista ao diretor e aos adjuntos

5.2.1. Percurso profissional

Neste ponto, gostaríamos de destacar o agrado e a visão abrangente do diretor, acerca do exercício do cargo. O entrevistado, sendo mestre em Administração e Gestão Escolar, exprimiu ser um desafio e uma experiência que lhe permite “colocar em prática as aprendizagens do mestrado”. Relativamente às experiências profissionais fundamentais

para o desempenho do cargo, salientou “o conhecimento dos alunos, professores e funcionários, conhecimentos para além das fronteiras da escola”, o que testemunha a sua visão abrangente acerca do cargo de diretor, associada à consciencialização da complexidade das suas funções que, segundo por Fullan e Hargreaves (2001), podem e devem ser fortemente ativas e

vitais para uma liderança eficaz no contexto de uma cultura escolar. (...) [T]ais qualidades proporcionam oportunidades rotineiras para que os diretores possam exprimir aquilo que valorizam, o que podem dar como contributo à escola, sem impor as suas perspetivas como se fossem ordens ameaçadoras (p. 149),

o que implica conhecer o contexto, a escola, os professores e a comunidade educativa.

Na questão sobre os aspetos mais importantes para um bom desempenho da função docente, o entrevistado destaca “os conhecimentos científicos e pedagógicos, a formação contínua, a mestria e o impacto” e acrescenta que o “desempenho docente deve estar compatibilizado com a organização escolar”. Verificamos que prioriza para além dos conhecimentos inerentes ao ato de ensinar, a especificidade profissional do professor, a formação contínua, a mestria dentro da sala de aula e o impacto nos alunos, reforçando a ideia de uma aprendizagem ao longo de um *continuum*.

Neste campo de ação, constatamos que a liderança de topo, na figura do diretor, vai ao encontro do nosso entendimento e do defendido pelos autores supracitados, visto valorizar a formação contínua, devendo esta ser encarada como um investimento permanente, no percurso profissional do docente.

Os dois participantes do estudo, (Adj1 e Adj2), não responderam às mesmas questões mencionadas, pelo que não arriscamos retirar ilações.

5.2.2. Percepção das lideranças acerca da supervisão

Tabela V.1 - Síntese da percepção sobre o conceito de supervisão

Categoria	Conceito de supervisão			
Subcategorias	Percepção do conceito de supervisão	Deve ocorrer...	Aspetos importantes no processo de supervisão	Opinião sobre o atual processo
Unidades do discurso				
Participantes				
Dirt	- Trabalho colaborativo. - Desenvolvimento de práticas pedagógicas [...] partilha de experiências.	- Não só na formação inicial [...], regularmente na escola. - Uma metodologia de trabalho [...] melhorar as práticas pedagógicas e criar uma escola de qualidade	- Desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva sobre a ação pedagógica em sala de aula	- [...] é vista como uma inspeção, imposta pela direção.
Adj 1	- Trabalho colaborativo. - Trabalho de pares “dentro e fora da sala de aula”. - [...] monitorizar [...] para melhorar/alterar a prática letiva.	- Ao longo do ano letivo. - Com alguma frequência.	- Colaboração entre docentes.	- Em grande parte das escolas, não existe supervisão. - Só ocorre a observação [...] sem partilha, nem trabalho colaborativo. - Cumprimento de um procedimento imposto pela legislação.
Adj 2	- Contributo para a melhoria profissional dos docentes; dos estabelecimentos de ensino	- Sempre que necessário aferir práticas e métodos.	- Trabalho de equipa. - Reflexão sobre as práticas. - Colaboração vertical e horizontal.	- Não respondeu.

Relativamente ao objetivo do nosso trabalho, - compreender a percepção do diretor e adjuntos acerca do conceito da supervisão, após análise dos dados, (tabela (V.1), pensamos que a sua conceção não se situa muito longe do nosso entendimento e da dos autores convocados, não obstante, há ainda um longo caminho a percorrer.

Os entrevistados, associam supervisão ao “trabalho colaborativo, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para melhorar/alterar as práticas, à partilha de experiências, ao contributo para a melhoria dos docentes e dos estabelecimentos de ensino”. Em nosso entender, invocam aspetos fundamentais, em consonância com o defendido por Alarcão e

Canha (2013), que sublinham a vertente colaborativa do processo de ensino e aprendizagem, o pendor formativo que promove o desenvolvimento das aprendizagens, dos docentes e das instituições. Consideramos pertinente que estas perceções se efetivem verdadeiramente no agrupamento, centrando a supervisão no cerne atual, de modo a que conduzam ao crescimento profissional dos professores e da escola, materializando-se na qualidade e na transformação dos contextos. Para esse intuito, Fullan e Hargreaves (2001)

sublinham que a solução para a criação de escolas que sejam lugares verdadeiramente profissionais está nas mãos dos professores e dos diretores destas organizações, considerados individualmente ou em pequenos grupos. (p. 7).

Ainda, de acordo com Roldão, é imperioso aclarar o conceito de supervisão, pois temos o “mau hábito de tudo ser tudo e afogamo-nos na retórica de palavras vazias” (frase proferida pela autora, Maria do Céu Roldão, no 2º Colóquio *Supervisão Pedagógica e Acompanhamento da Prática Letiva*, 2019). Na sua perceção, a supervisão não é igual a trabalho colaborativo; não é igual a qualquer partilha de ideias; não é igual a observação de aulas e não acontece em momentos pontuais, embora se relacione com todas estas dimensões.

Nas questões como? e quando? – verificamos que esta prática ainda não é encarada de forma sistemática, referindo que esta se deve concretizar “regularmente”, “ao longo do ano letivo, com alguma frequência”, “sempre que necessário aferir práticas e métodos”, contrariamente, ao referido por Vieira (1993), que defende a supervisão, como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, a partir da partilha de experiências e da reflexão. Neste ponto, as lideranças têm, ainda, uma longa tarefa a realizar, a primeira a de favorecer a prática permanente de supervisão colaborativa, norteando a sua ação nesse propósito, pois, só neste percurso, os docentes poderão crescer pessoal e profissionalmente e corrigir eventuais erros, o “alicerce para a construção do conhecimento profissional”, de acordo com Alarcão e Roldão (2008).

No âmbito do processo de supervisão, os participantes do estudo, destacam aspetos importantes, tais como o desenvolvimento da “capacidade crítica (...) reflexiva sobre a ação pedagógica, a colaboração entre docentes e o trabalho de equipa”, indo ao encontro do

defendido pelos autores que têm vindo a aprofundar esta temática e que consideram ser importante refletir “na e sobre a ação com vista à construção do conhecimento profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35). Elevam ainda a colaboração e o trabalho de equipa, uma atuação que, aliada ao processo de supervisão, provoca o desenvolvimento e a transformação de sujeitos.

A opinião sobre o atual processo de supervisão, notamos algum ceticismo relativamente à sua prática, o que julgamos preocupante. Por um lado, ainda constatamos a conceção de supervisão associada à ideia de “inspeção, imposta pelas direções” que remete para a supervisão inicial, ligada aos estágios e ao atual modelo de avaliação de desempenho dos professores, relacionada com as ações de “inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor”. Por outro, afirmam também que na maior parte das escolas

não existe processo de supervisão. Na maioria das vezes, só ocorre a observação de um número reduzido de aulas, sem partilha nem trabalho colaborativo; cumprimento de um procedimento imposto pela legislação. (Adj1)

Face a esta constatação, para muitos docentes a supervisão é ainda sinónimo de avaliação, fruto da sua etimologia que remete para uma interpretação conotativa porque composta por “super” e “visão”, carregando a ideia de um olhar superior e hierárquico, fortemente focado na liderança. Por outro lado, o termo “supervisão” não é bem aceite pelos professores, devido à assertividade que transmite a palavra e à sua herança histórica. Contudo, a perspetiva defendida no nosso estudo, e pelos autores convocados

não há lugar para hierarquias burocráticas, mas a colaborações e hierarquias aceites com base no reconhecimento da capacidade de perceber, avaliar e apoiar as ações necessárias à melhoria da qualidade da educação. Mesmo quando houver diferenças de estatuto, a actividade de supervisão tem de ser exercida na base do respeito mútuo e do reconhecimento do trabalho e das capacidades de cada um. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 149)

Assistimos, pois, a um dilema constante por parte dos professores e, por isso a ineficácia da ação supervisiva e a dificuldade em implementar essa prática no agrupamento, apesar dos autores revelarem a importância da sua implementação, reforçada nos diferentes documentos que tem vindo a ser publicados.

Mas, de acordo com Alarcão e Tavares (2003), é importante o desenvolvimento de práticas supervisivas e colaborativas para fazer face à complexidade da realidade educativa, sendo fundamental que a escola

se pense a si própria, tenha um projeto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sociocultural e se responsabilize pelo cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua conceção e realização. (p. 133)

5.2.3. Entendimento acerca das funções do supervisor

Tabela V.2 - Síntese do entendimento acerca das funções do supervisor

Categoria	Funções do supervisor		
Subcategorias	Funções do supervisor	Quais as competências	Importância da formação específica para o exercício do cargo
Unidades do discurso			
Participantes			
Dirt	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o trabalho colaborativo - Liderar e estimular os colegas - Partilhar experiências, materiais - Fomentar o espírito crítico 	<ul style="list-style-type: none"> - Liderança - Saber científico - Experiência pedagógica 	Sim
Adj 1	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar todo o processo de supervisão - Acompanhar e trabalhar em colaboração com outro professor - Sugerir estratégias "avaliar" estratégias e contribuir para a melhoria dos mesmos e da prática letiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar colaborativamente - Assertivo nas indicações e nas orientações e observações - Espírito aberto a novas estratégias e sugestões - Ter capacidade reflexiva - Respeitar a individualidade de cada docente 	- Importante, deve ser conhecedor de novas tecnologias e abordagens à prática letiva
Adj 2	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender, interpretar contextos - Tomar decisões 	<ul style="list-style-type: none"> - Competências teóricas (conhecimento científico, legislação); - Competências sociais (comunicação, trabalho em equipa) 	Sim

A tabela (V.2) sintetiza o entendimento acerca das funções do supervisor. Este deve “estimular o trabalho colaborativo, liderar e estimular os colegas, partilhar experiências, materiais e fomentar o espírito crítico” – (Dirt). Por seu turno, o (Adj1) arroga que uma das funções do supervisor é o de “orientar todo o processo de supervisão, sugerir estratégias “avaliar” estratégias e contribuir para a melhoria dos mesmos e da prática letiva”. O (Adj2), mais, resumidamente, entende que este deve ser capaz de “compreender, interpretar contextos e tomar decisões”.

O mencionado vai de encontro ao contemplado na legislação e no Regulamento Interno do agrupamento, Artigo 36.º, que elenca as funções do supervisor, na figura do coordenador de departamento, remetendo para a “coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes, acompanhamento e orientação da atividade profissional dos docentes, para a promoção do diálogo, da cooperação e da realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo”, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.

Relativamente às competências, são relevadas as competências teóricas e sociais, a liderança, a experiência pedagógica. Deve ser assertivo, mas respeitar a individualidade do colega, revelar espírito aberto e com capacidade reflexiva. Os entrevistados sublinham a importância da formação específica para o exercício do cargo, tendo sido referido como importante, no âmbito das “novas tecnologias e abordagens à prática letiva” (Adj1).

É de acrescentar que são destacadas as competências sociais e a experiência pedagógica do coordenador. Neste âmbito, consideramos ser urgente alterar o modo como são eleitos os coordenadores, sendo essencial atender ao perfil do professor e não, como acontece, frequentemente, o grupo disciplinar elege o professor mais novo, sem experiência do cargo, nem formação em supervisão, fundamental para o bom desempenho da sua função. Sabemos que a legislação elenca as regras para eleição do coordenador de departamento, contudo, provavelmente, na maioria das escolas, a realidade é semelhante à do agrupamento X.

5.2.4. Perceção da(s) liderança(s) acerca da colaboração

Tabela V.3 - Síntese da conceção da supervisão colaborativa

Categoria	Conceção Pessoal acerca da supervisão colaborativa			
Subcategorias	As estruturas do Agrupamento X são facilitadoras do trabalho de equipa?	Contributo da supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das práticas pedagógicas?	Como perceciona o seu papel no desenvolvimento das práticas colaborativas?	Que constrangimentos podem dificultar o trabalho de equipa?
Unidades do discurso				
Participantes				
Dirt	- Existem sempre em todos elementos adversos à mudança - Com o trabalho e dedicação das chefias intermédias poderá reverter-se essa situação	- Os aspetos que levam os docentes a refletir sobre a sua prática pedagógica é importante para a aprendizagem	- Um mediador trabalhando para o bem comum, concedendo liberdade para os colegas poderem elaborar o trabalho conjunto de forma a que os nossos alunos tenham sucesso	- A elaboração dos horários dos professores; - Os espaços arquitetónicos: as salas para o trabalho colaborativo e material informático
Adj 1	- Estão criadas algumas - Marcação no horário de 1 tempo não letivo para reuniões / trabalho em grupo (Conselhos de turma ou grupos disciplinares)	- A presença de um supervisor e o seu olhar, dará outra perspetiva dos acontecimentos em sala de aula que poderá servir de ponto de partida para uma reflexão do docente	- Não respondeu	- Falta de tempo - Número excessivo de turmas e alunos - Falta de espaços para trabalhar com os outros
Adj 2	- Sim. A nível de tempos marcados nos horários	- Pode ajudar a melhorar a prática docente	- Não respondeu	- Horários - Organização curricular

Na questão sobre se as estruturas do agrupamento X facilitam o trabalho de equipa, os entrevistados sublinham algumas dificuldades quer a nível dos professores porque “existem sempre elementos adversos à mudança” (Dirt), quer a nível das estruturas físicas e quer ainda organizativas. Relevam alguns constrangimentos, como a falta de tempos, a dificuldade em atribuir horas síncronas no horário dos docentes, o número excessivo de turmas e alunos, falta de material informático e os espaços arquitetónicos inadequados, que não facilitam a interação entre os docentes, conduzindo à realização do trabalho mais individual que colaborativo.

Julgamos que, apesar das chefias terem vindo a criar algumas condições para que a mudança seja uma realidade no agrupamento X, a dedicação e o empenho do diretor são a chave, em

seu entender, para conduzir os docentes a entrarem nessa viagem, concedendo-lhes a “liberdade para poderem elaborar o trabalho conjunto de forma a conduzir os nossos alunos ao sucesso”. (Dirt)

Verificamos que nessa lógica, o entendimento da liderança de topo vai ao encontro do defendido por Alarcão e Tavares (2003), considerando os autores que

é ao nível do pensamento coletivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir a mudança, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva.” através de uma ação concertada e apoiada no diálogo. (idem, p. 133)

E, nessa perspetiva, esta conceção está em consonância com a de Alarcão e Tavares (2003) que reconhecem a importância das lideranças para o desenvolvimento das instituições.

A liderança associada ao diálogo, ao real acesso à informação e à atenção concedida às pessoas e iniciativas, tem sido referida na literatura como condição para criar escolas eficazes, suscetíveis de evoluir e onde é bom estudar, ensinar e trabalhar.” (p. 137)

Sobre o contributo da supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das práticas pedagógicas, os indagados reconhecem, unanimemente, a sua importância, indicando a reflexão sobre as práticas pedagógicas como essencial, traduzindo-se numa aprendizagem de qualidade e na melhoria da prática docente, indo ao encontro do defendido pelos vários autores, entre os quais Alarcão e Canha (2013) que defendem “ que aprendemos na interação com os outros, ao cruzarmos, e combinarmos o nosso conhecimento e a nossa experiência individuais com o seu conhecimento e a sua experiência.” (p. 51)

A relevância da supervisão colaborativa é potenciada por Hargreaves e O’Connor (2018), no artigo *Leading Collaborative professionalism*, onde evidenciam os benefícios do trabalho colaborativo para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento profissional dos docentes, salientando que

In education, professional collaboration and building social capital among teachers and other educators improves student learning as these educators circulate their knowledge and take more risks. It improves teacher recruitment and retention as teachers in collaborative cultures realise there are others who can help and support them.

It also improves the ability to initiate and implement change, as ideas spread and last beyond a few individual brainwaves. (pp. 2-3)

Ao contrário, sobre a ausência de trabalho colaborativo, os mesmos autores antecipam que

No collaboration is a culture of teaching that has to be left behind wherever it can. It insulates teachers from ideas and makes them anxious about themselves and envious or suspicious of others. There are no clear frameworks for meeting, planning or decision making, or ways of sharing and giving feedback on practice (p. 5)

No que lhes diz respeito, as estratégias indicadas para implementar práticas efetivas de supervisão colaborativa no agrupamento X, consideram o “diálogo reflexivo sobre as práticas pedagógicas; a partilha de opiniões sobre o que há a melhorar”(Dirt), o “trabalho colaborativo e a supervisão entre pares, da mesma área ou de áreas diferentes” (Adj1) e a “prática de colaboração interpares.” (Adj2) Também, nesta dimensão, consideramos que as lideranças têm consciência do caminho a seguir, assim como da importância da supervisão colaborativa, cumprindo-lhes, então, criar as condições necessárias para que os professores trabalhem, colaborativamente, e as práticas de supervisão sejam concretas no agrupamento, pois os professores são a chave para a mudança.

5.2.5. Práticas colaborativas entre os professores

Tabela V.4 - Síntese da opinião dos entrevistados acerca das práticas colaborativas

Categoria	Práticas colaborativas			
Subcategorias	Opinião sobre a colaboração entre os professores	Modos de trabalho colaborativo no agrupamento	Exemplos de práticas de trabalho colaborativo	Propostas potenciadoras da supervisão colaborativa
Unidades do discurso				
Participantes				
Dirt	- O trabalho colaborativo é fundamental para existir uma reflexão do que se planifica, das práticas pedagógicas e ou elaboração de materiais didáticos	- Em alguns grupos disciplinares existe trabalho colaborativo, mas há ainda um longo caminho a percorrer	- Elaboração de materiais didáticos - Planificação conjunta de alguns grupos disciplinares - Elaboração conjunta dos testes de avaliação	- Mudança de prática pedagógica - Sala aberta aos outros - Não ter medo da crítica - Mostrar-se recetivo(a) às novas metodologias
Adj 1	- A colaboração entre professores ocorre de forma pontual - Elaboração da planificação e de alguns recursos educativos	- Sim, em alguns grupos disciplinares	- Planificação - Recursos de recursos educativos; testes - Organização de atividades: visitas de estudo - Resolução de problemas com alunos, entre docentes da mesma equipa	- Não respondeu
Adj 2	- Casual e pontual	- Sim, em alguns grupos disciplinares	- Planificações - Testes; recursos - Atividades: visitas de estudo	- Não respondeu

A opinião dos entrevistados sobre a colaboração entre os professores é consensual, afirmando que embora muito importante, esta prática apresenta-se ainda muito reduzida, limitando-se a tarefas, algumas esporádicas e/ou anuais, em alguns grupos disciplinares, sem benefícios significativos para os docentes, para a instituição ou até mesmo para os alunos. Importa, pois, pensar a escola como um “organismo vivo”, onde trabalham pessoas que se devem relacionar, interagir e aprender umas com as outras, de modo mais eficaz.

Contudo, o trabalho colaborativo no agrupamento existe, em alguns grupos disciplinares, havendo ainda “um longo caminho a percorrer” (Dirt), já que a colaboração entre professores ocorre de “forma pontual e casual” (Adj.1, Adj.2). Podemos constatar que algum trabalho colaborativo se concretiza, no âmbito letivo: elaboração da planificação anual, em

alguns grupos, elaboração conjunta de testes de avaliação, materiais didáticos e na resolução de problemas com alunos, entre docentes da mesma equipa; organização de atividades como as visitas de estudo, embora este trabalho conjunto se circunscreva a atividades práticas e burocráticas e não de forma consistente.

Segundo a liderança de topo é necessário que os professores mudem de prática pedagógica, que abram a sua sala de aula, que se mostrem recetivos às novas metodologias, sem medo das críticas e só, nesta atitude, poderão vencer algum isolamento em que trabalham.

A consciência dos constrangimentos por parte da liderança é reveladora da sua visão acerca do seu projeto de escola, comungando com a ideia de “escola como comunidade”, defendida por Alarcão e Tavares (2003), “uma escola em desenvolvimento e em aprendizagem [...] que, simultaneamente, concede a todos os que nela convivem condições para aprenderem e se desenvolverem.” (p. 137)

5.2.6. Perceção acerca do desenvolvimento profissional

Tabela V.5 - Síntese da perceção acerca do desenvolvimento profissional e qualidade do ensino

Categoria	Desenvolvimento profissional / Qualidade do ensino	
Subcategorias	Conceito de desenvolvimento profissional / qualidade de ensino	Entidade ou instituição promotoras de atividades de desenvolvimento profissional
Unidades do discurso		
Participantes		
Dirt	- Formação contínua ao longo da vida profissional, mas deve colocar no seu centro o professor; deve levá-lo a refletir as suas práticas e estratégias metodológicas de forma a melhorar o processo de ensino e aprendizagem	- O próprio professor - Escola, através do seu Centro de Formação
Adj 1	- Crescimento individual e coletivo do corpo docente, através da sua formação científica e didática contínua, com a colaboração de outros. - O desenvolvimento melhora capacidades - Contribui para o desenvolvimento da Instituição	- O grande responsável pelo seu desenvolvimento profissional é o próprio professor. Terá uma motivação acrescida se o seu esforço for reconhecido pela Instituição e pela comunidade
Adj 2	- Desenvolvimento da capacidade, aceleração da mudança e inovação	- Cada um dos docentes

Acerca do desenvolvimento profissional e qualidade de ensino, parece-nos estar em consonância com as nossas referências autorais, pois relevam a formação contínua ao longo

da vida profissional, em colaboração com os outros. Esta postura de desenvolvimento produz crescimento individual e coletivo do corpo docente, melhora o processo de ensino e aprendizagem e contribui para o desenvolvimento da instituição.

Os entrevistados exprimiram, com convicção, que compete, num primeiro momento, ao próprio professor procurar o seu desenvolvimento profissional e, em segundo, aos Centros de formação de professores. Partilhamos da opinião de Alarcão e Tavares (2003) sobre o desenvolvimento profissional, devendo decorrer da vontade do próprio professor, com enfoque no “cenário reflexivo como uma abordagem de formação que atribui aos atores educativos a capacidade de pensarem a sua prática e de construírem e reconstruírem o seu conhecimento a partir do seu campo de ação [...]” (p. 132)

Alarcão e Roldão (2008) advogam, analogamente, que a construção e o desenvolvimento

da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência textual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro. A realização de atividades diversificadas, a experientiação de diferentes papéis, a sistemática observação crítica, problematização e pesquisa, a partilha e o trabalho conjuntos são componentes desse trabalho. (p. 34)

O (Dirt) destacou, por último, o papel fundamental dos professores, pois, na sua opinião, são o “elo integrador, a locomotiva do desenvolvimento cognitivo, ético”, que conseguem transformar “as comunidades através do ensino de qualidade” e, nessa perspetiva, “envolve inovação, dinâmica, participação, desenvolvimento intelectual e motivação”. Acrescenta, alertando que toda esta dinâmica se “constrói através do trabalho colaborativo que pode ser deitado fora com uma supervisão controladora e inspetiva.”

5.3. Análise e Interpretação dos resultados recolhidos do inquérito por entrevista aos Coordenadores de Departamento

5.3.1. Percurso profissional

Tabela V.6- Perceção dos coordenadores sobre a formação para desempenho do cargo

Categoria	Percurso Profissional	
Subcategorias	Formações para o desempenho do cargo	Experiências determinantes para o exercício do cargo
Unidades do discurso		
Participantes		
Cd A	Práticas do trabalho colaborativo Supervisão pedagógica	Prática pedagógica; de delegada de grupo disciplinar; Formação contínua
Cd B	Supervisão pedagógica	Formações no âmbito das didáticas; supervisão pedagógica - no processo de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente; participação na S.A.D.D. (Secção de Avaliação de Desempenho docente); presença no conselho pedagógico
Cd C	Formação especializada em supervisão pedagógica; Administração escolar	Experiência de diretora de turma; coordenadora de cursos profissionais; coordenadora pedagógica da equipa PTE (Plano Tecnológico de Educação)
Cd D	Liderança; negociação e gestão de conflitos; Motivação; Comunicação eficaz; capacidades nas relações interpessoais	É fundamental o contributo/participação do coordenador noutras realidades extraescola, outras experiências educativas, noutros contextos
Cd E	Considero a formação contínua uma mais valia. Formação na área de gestão de conflitos e flexibilidade curricular	Diretor de Turma, delegado de grupo disciplinar

Os entrevistados destacam a importância atribuída à formação para o desempenho do cargo de coordenador de departamento, nomeadamente, nas áreas da supervisão pedagógica, liderança, relações interpessoais e nas práticas do trabalho colaborativo. Os mesmos reconhecem além da formação em supervisão pedagógica, a importância capital da capacidade de liderança e de gestão de conflitos. Destacam ainda as relações interpessoais, pois, em convergência com o nosso entendimento e com o que temos vindo a defender no estudo, o coordenador deve ser capaz de gerar interações positivas entre os docentes / pares e nas dinâmicas que decorrem da realização das iniciativas levadas a cabo por todos os intervenientes.

Identificam, de igual modo, o contributo de outras experiências para o exercício do cargo como o de diretor(a) de turma; delegado(a); coordenador(a); no processo de Avaliação de

Desempenho Docente, o que não deixa de nos lançar alguns desafios sobre a percepção atual de supervisão pedagógica. A referência à experiência no processo de Avaliação de Desempenho Docente e na Secção de Avaliação de Desempenho Docente (SADD) não deixa de ser curiosa. Esta associação remete-nos para a obrigatoriedade de aulas assistidas, em alguns escalões da carreira docente, cuja classificação se reflete na progressão da carreira do professor, enquanto que a supervisão pedagógica se situa num âmbito, totalmente, diferente. Torna-se, por isso, urgente a realização de formação para aprofundar o conceito de supervisão, uma dinâmica fundamental, evocada pelos entrevistados, para que os docentes percecionem a relevância deste processo para a melhoria e qualidade das aprendizagens, para o sucesso dos alunos e, por inerência, para a melhoria do agrupamento, embora compreendamos que o esclarecimento da percepção do conceito não seja sinónimo de aceitação da supervisão colaborativa por parte dos professores.

5.3.2. Percepção acerca do conceito de supervisão

Tabela V.7- Percepção dos coordenadores acerca do conceito de supervisão

Categoria	Conceito de supervisão			
Subcategoria	Percepção sobre ao conceito	Como? Quando deve ocorrer?	Aspetos importantes no Processo de supervisão	Estratégias de supervisão no agrupamento
Participantes	Unidades do discurso			
Cd A	Não ter um carácter meramente regulador; processo contínuo e dinâmico, baseado na partilha e análise conjunta do trabalho realizado nos grupos disciplinares, na identificação e resolução de eventuais dificuldades	Processo contínuo e dinâmico	Criação de um bom ambiente de trabalho, relacionamento interpessoal, confiança entre os elementos do grupo; disponibilidade e facilidade de comunicação	Acompanhamento do cumprimento de planificações; implementação conjunta de estratégias; instrumentos de avaliação; análise dos resultados; identificação de situações problemáticas e formas de atuação
Cd B	Acompanhamento dos colegas de grupo	Sistematicamente	O diálogo com os colegas	Reuniões de grupo, forma informal; se verificam problemas, desencadeiam-se processos de acompanhamento e

				observações mais próximas
Cd C	Um processo em que o prof. com mais experiência supervisiona outro com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional	Durante as aulas sem preparação; no início da carreira; no início de lecionar uma disciplina; durante a carreira	O diálogo; o processo ensino aprendizagem; a sala de aula; os equipamentos a utilizar	Os coordenadores de grupo disciplinar costumam fazer um acompanhamento dos novos professores e / ou na escola
Cd D	Processo de mediação para uma evolução contínua do professor, com vista à progressão/realização profissional, com impacto na comunidade educativa.	Não pode ser exercido apenas porque se ocupa um cargo para o qual foi eleito entre os pares ou porque tem mais anos de serviço	Não se pode andar ao sabor do experimentalismo. É fundamental haver um quadro bem definido e claro de modo que todos saibam para onde se caminha	Não, além do que a lei determina e, por vezes, apenas de forma burocrática; de forma precária e casual ou em situações de emergência.
Cd E	Supervisão será assegurar que as funções desempenhadas por outros pares ou não sejam cumpridas o melhor possível e os objetivos sejam alcançados.	Não respondeu	O cumprimento das regras e o rigor na aplicação; não exercer pressão; haver reciprocidade de tratamento; agir sempre de acordo com as boas práticas e não de forma autoritária.	Sim. Entrega de documentos atempadamente; disponibilizar informação; incutir responsabilidade aos pares; participar na vida da escola

A tabela (V.7) reflete a percepção dos entrevistados acerca do conceito de supervisão, onde constatamos percepções dissemelhantes, um misto de considerações pouco claras e difusas: Uma conceção de pendor mais burocrático “para assegurar que as funções desempenhadas por outros pares sejam ou não cumpridas o melhor possível”(CdE); uma outra de carácter mais formativo, ligada a um processo contínuo e dinâmico que assenta na partilha, na identificação e na resolução de problemas, a partir de uma análise conjunta, conduzindo ao crescimento profissional contínuo e evolutivo do professor e uma outra associada à ideia de supervisão inicial de regulação e de processo em que “um professor mais experiente supervisiona um outro com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional” que remete para um processo de supervisão vertical.

Concordamos que se priorize a clarificação do significado atual de supervisão, tal como defende Gaspar (2019, pp. 15,16), visto que muitas das questões surgem em torno do seu conceito, porventura por falta formação específica ou desconhecimento da legislação, o que induz a uma diversidade de significados que lhe são atribuídos, alguns de índole conotativa, o que leva, possivelmente, à rejeição dessas práticas na escola.

Na segunda questão, como e quando deve ocorrer a supervisão, registamos concordância entre os entrevistados. Demonstram ter consciência da importância da supervisão ao redarguirmos que, tratando-se de um processo contínuo e dinâmico, deve ocorrer de forma sistemática, numa ação em *continuum*, “durante as aulas, sem preparação, no início da carreira e no início de lecionar uma disciplina, durante a carreira.” (CdC)

Sobre os aspetos importantes num processo de supervisão, julgamos que se apresentam bastante minorados, pois constatamos que se mencionam os aspetos ligados às características pessoais e relações interpessoais, “bom ambiente de trabalho, confiança entre os elementos do grupo, facilidade de comunicação” (CdA) “o diálogo com os colegas” (CdC), que embora se afigurem importantes, as estratégias que valorizam os momentos de reflexão, a aprendizagem colaborativa, a competência de gerar e partilhar conhecimento, são aspetos capitais, sequentes de um processo de supervisão colaborativa.

Relativamente a estratégias de supervisão no agrupamento X, de acordo com os resultados, estas são praticamente inexistentes ou ocorrem de forma informal / precária / casual, em situações de emergência no caso de eventuais problemas, limitando-se os coordenadores a executar tarefas de transmissão da informação, dar conhecimento, entregar documentos, acompanhar ou verificar o cumprimento das planificações, instrumentos de avaliação, analisar os resultados dos alunos e inculcar responsabilidade aos pares, sem que decorra uma posterior reflexão conjunta, embora sejam, apontadas algumas estratégias como a “implementação e a identificação de situações problemáticas e formas de atuação.” (CdA), “nas reuniões de grupo de forma informal” (CdB), “os coordenadores de grupo disciplinar costumam fazer um acompanhamento dos novos professores e/ou na escola” (CdC).

Estas estratégias, bastante simplistas e algumas circunscritas ao “trabalho burocrático, de forma precária e casual, em situações de emergência” (CdD), parecem-nos pouco consistentes, ideia reforçada pela utilização da forma verbal “costumam”, o que exprime a pouca convicção por parte dos participantes. Ainda assim, há uma chamada de atenção implícita para a formação especializada, pois a supervisão “não pode ser exercida apenas porque se ocupa um cargo para o qual foi eleito pelos pares ou porque tem mais anos de serviço.” (CdD)

Neste propósito, reconhecemos dificuldades na implementação de práticas supervisivas no Agrupamento, apesar de haver um manifesto esforço da direção nesse sentido. Essa preocupação está inscrita no Projeto Educativo do Agrupamento, como um dos objetivos estratégicos e medidas de melhoria, a saber:

desenvolver e generalizar mecanismos de supervisão pedagógica, com caráter eminentemente formativo, para assegurar uma aplicação correta e uniforme dos processos, instrumentos e critérios de avaliação, bem como das estratégias e materiais didáticos mobilizados, num contexto de trabalho cooperativo;

formação em contexto sobre práticas e instrumentos de supervisão pedagógica e criação de dispositivos simples e eficazes de acesso e partilha de informação relativa às estratégias de ensino e instrumentos e resultados de avaliação. (PEA, p.19)

5.3.3. Perceção acerca das práticas de supervisão

Tabela V.8 – Perceção acerca das práticas de supervisão

Categoria	Perceção sobre as práticas de supervisão			
Subcategoria	Importância atribuída às atividades de supervisão	Práticas de supervisão e desenvolvimento profissional	impacto no desenvolvimento profissional dos docentes	Supervisão pedagógica = avaliação de desempenho docente
Participantes	Unidades do discurso			
Cd A	Importantes, se entendidas NÃO como parte de um processo avaliativo e regulador, mas uma forma de propiciar momentos de análise e reflexão conjunta sobre as práticas e resultados	Qualquer prática que proporcione a oportunidade de analisar, refletir conjuntamente, contribui sempre para o desenvolvimento profissional	Análise conjunta das práticas pedagógicas e respetivos resultados; reflexão sobre casos problemáticos; definição conjunta de estratégias	Não. Supervisão pedagógica deve ser um processo
Cd B	Importância da gestão corrente, monitorizações e avaliações	Se a supervisão fosse considerada através de um tempo letivo, seria útil	Seria útil	A avaliação de desempenho pode "nascer" da supervisão pedagógica
Cd C	A atividade supervisiva da observação crítica é importante	Leva à reflexão sobre as suas práticas; a autoconhecer; a procurar inovar; a colaborar	trabalho colaborativo	Não. Supervisão deve ser para ajudar o professor
Cd D	Muita! Se for feita a sério	Haja tempo!	Ao nível pedagógico Ao nível comunicativo Ao nível dos valores	Não. Mas a prática assim o induz.
Cd E	São de grande utilidade para as instituições porque são o garante do bom funcionamento	Sim, corrigindo algumas práticas	Crítica construtiva entre pares	Não, a supervisão não deve estar associada à avaliação

Analisados e interpretados os resultados acerca da percepção sobre as práticas de supervisão, estes deixam transparecer alguma dificuldade na reconceitualização do conceito de supervisão pedagógica e, por isso, estranhamente, não encontramos, em resposta alguma, a referência à expressão “observação da prática letiva.”

Assim, à primeira questão - Importância atribuídas às atividades de supervisão - constatamos que, se por um lado, os entrevistados referem que as práticas supervisivas são importantes, pois apresentam-se como uma “forma de propiciar momentos de análise e reflexão conjunta sobre as práticas e resultados”, muito importante “se for feita a sério” e “de grande utilidade” para as instituições porque são o garante do bom funcionamento”, por outro, depreende-se uma compreensão pouco clara e profunda do seu conceito. Destacam alguns aspetos importantes, como a análise e a reflexão conjunta, o que está em consonância com as novas tendências supervisivas que têm vindo a ser defendidas por Alarcão e Roldão (2008) e que “apontam para uma conceção democrática e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração.” (p. 19)

A reflexão conjunta é então considerada como ação promotora do conhecimento profissional porque gera questões sobre as práticas pedagógicas e, eventualmente, orientam para a mudança.

Na percepção sobre as práticas de supervisão e desenvolvimento profissional, afirma-se, claramente, que as “oportunidades de analisar, refletir conjuntamente, contribuem sempre para o desenvolvimento profissional” (CdA). O entrevistado (CdC) considera que a supervisão se associa ao desenvolvimento do professor e, por isso, fundamental porque “leva à reflexão sobre as suas práticas; a autoconhecer; a procurar inovar; a colaborar” e, nesse sentido, partilhamos do pensamento de Alarcão e Tavares (2003) ao destacar a importância do “processo de supervisão, mas sem o desligar, de modo algum, do desenvolvimento e da aprendizagem do supervisor, do formando e dos alunos.”(p.47)

É interessante destacar que os respondentes fazem alusão a procedimentos que se integram nas dimensões de acompanhamento e de colaboração, atividades revitalizadas no processo de supervisão e, nessa perspetiva, tal como Alarcão e Canha (2013), defendemos que supervisionar é, pois,

acompanhar para monitorizar e ativar percursos de desenvolvimento. Em jogo estão as atividades realizadas ou a realizar. Mas nestas encontramos as pessoas. [...] [F]azer supervisão é interagir com pessoas e criar condições para que elas interajam entre si, interajam consigo e interajam com os ambientes que as cercam, desenvolvendo-se e contribuindo para o desenvolvimento daqueles com quem convivem, do campo de atividade em que atuam e dos contextos em que se movem. (p.76)

No que concerne as atividades supervisivas e o impacto no desenvolvimento profissional dos professores, algumas remetem para ambientes colaborativos, com destaque para a análise conjunta das práticas pedagógicas, a reflexão sobre os casos problemáticos, a definição de estratégias, a crítica construtiva entre pares e o trabalho colaborativo. Segundo (CdD), a supervisão tem impacto positivo a nível pedagógico, comunicativo e dos valores.

Alarcão e Tavares (2003) são elucidativos acerca da relação entre as práticas supervisivas e o desenvolvimento profissional, aludindo que

o processo formativo combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão. (p. 35)

Na afirmação - a supervisão pedagógica é sinónimo de avaliação de desempenho docente -, é firmado categoricamente que “Não. [...] deve ser um processo” (CdA), “não deve estar associada à avaliação” (CdE), mas “a avaliação de desempenho pode “nascer” da supervisão pedagógica” (CdB) e não sendo sinónimo “a prática assim o induz.” (CdD)

Da análise, parece-nos que poderíamos interpretar o implícito no discurso, onde subjaz um sentimento de alguma desconfiança, de ideias cristalizadas acerca da conceção de supervisão, o que julgamos ser fruto da herança histórica, ligada a avaliação de desempenho docente que, tendo deixado algumas marcas negativas e algum desconforto nos docentes, só com persistência e clarividência, os professores poderão encarar, positivamente, a ação supervisiva.

Esta associação à avaliação de desempenho docente não será legítima, mas, segundo Alarcão e Tavares (2003), esta relação “pode colidir, e colide muitas vezes, com a relação facilitadora e encorajante que se pretende estabelecer.” (p. 72)

Concordamos que as dificuldades são reais, podendo ser amenizadas, através de uma relação interpessoal positiva, esclarecida e saudável, unidos num objetivo: a melhoria das aprendizagens, um ensino de qualidade e contextos favoráveis às ações de aprender e ensinar.

No respeitante ao desenvolvimento e importância das práticas supervisivas, as constatações, resultantes do nosso estudo, vão de encontro ao trabalho de investigação de Neves (2014) “O Papel da Supervisão na Emergência de Uma Escola Reflexiva: Estudo de Caso”, tendo concluído que existe alguma reflexão em pequenos grupos, na elaboração da planificação conjunta, mas, não perdura no tempo e, por isso defende a necessidade de ultrapassar as perceções negativas associadas à supervisão.

5.3.4. Perceção acerca do conceito e práticas de colaboração

A opinião sobre o conceito de colaboração destaca-se pela convergência no que diz respeito à sua perceção. Salientam o modo de trabalhar, colaborativamente, a cooperação entre pares, a “realização conjunta/partilhada de tarefas no âmbito da elaboração de planificações; materiais didáticos; instrumentos de avaliação; preparação de atividades. (CdA); “a colaboração deve ser efetuada com a partilha de documentos de gestão do currículo; de fichas de trabalho; experiência de lecionar uma aula; da participação em projetos transversais.” (CdC)

No entanto, avaliamos que os entrevistados também não revelam um entendimento aprofundado acerca do trabalho colaborativo, dado que o reduzem à produção e/ou à elaboração de documentos, embora importantes, mas pouco produtivos, profissionalmente, porque é através da prática da reflexão sobre a ação que se consciencializa e se reformula o conhecimento, em espaços onde equipas colaborativas se questionam e colocam as suas dúvidas e, por isso, mais enriquecedor. A colaboração, na opinião dos entrevistados, circunscreve-se ao trabalho esporádico, uma vez por período, ou quando necessário, negligenciando uma atitude de questionamento contínuo de si e das suas *praxis*, uma

reflexão de natureza colaborativa, na resolução de problemas e na análise de situações educativas.

Quanto às suas práticas, mencionam a “elaboração de planificações; instrumentos de avaliação; materiais pedagógicos; preparação de atividades do PAA (Plano Anual de Atividades)” (CdA); nos “conselhos de turma; grupos disciplinares e no departamento. (CdB); “troca de materiais e opiniões; distribuição de tarefas” (CdE), o que nos permite inferir que as práticas colaborativas elencadas se limitam a atividades práticas conjuntas, sendo muito baseadas “na geração espontânea e de forma precária e casual [...]”. Contudo, “ao nível dos cursos profissionais é mais visível tal dinâmica. [...]”. “(CdD)

No que concerne as estruturas do agrupamento, apontam obstáculos de natureza estrutural, como a falta de condições físicas (espaços para o efeito) e organizacionais, como os horários, os tempos escolares e a sobrecarga de trabalho, situações reais que não facilitam o aparecimento de formas de colaboração entre os professores.

Verificamos que a partilha se resume, geralmente, aos documentos gerais e estandardizados, o que pensamos ter os seus aspetos negativos, como o não desenvolvimento da criatividade dos professores, já que todos poderão usar os mesmos, sem que tenham em conta a especificidade da turma. Compreendemos que o coordenador de departamento desempenha um papel determinante, enquanto agente de mobilização, ao incentivar os outros professores, que constituem o seu departamento, a agir e a refletir.

5.3.5. Perceção acerca os modos de trabalho colaborativo

Levados a opinar sobre a importância da colaboração entre os professores do agrupamento X, o modo e as práticas trabalho colaborativo, alguns defendem ser fundamental, com “vantagens a diversos níveis: qualidade e diversidade; ganhos em termos de tempo; momentos privilegiados de partilha e desenvolvimento profissional” (CdA), um modo de trabalho fundamental na profissão docente, mas alertando para o “risco da superficialidade,

dos regulamentos e procedimentos, perdendo-se o essencial: a colaboração como princípio de ação educativa.” (CdD)

Na questão relativa aos modos de trabalho colaborativo no agrupamento, afirmam existir nas reuniões de grupo, (CdA), no seio do departamento e nas diversas estruturas e organização pedagógica, no planeamento de atividades e na troca de matérias. No entanto, alguns declaram que este modo de trabalhar se desenvolve “informalmente” (CdA); “maioritariamente de forma informal.” (CdB) Outros dizem verificar-se trabalho colaborativo no agrupamento, sobretudo, a nível dos diretores de turma e dos professores das disciplinas técnicas dos vários cursos profissionais (CdC).

Registamos que este modo de trabalho não se desenvolve, do mesmo modo, em todos os grupos, nem é percecionado por todos os professores de igual modo. Percebemos que certos grupos optam pelo trabalho colaborativo, pela realização conjunta de atividades e que certos professores estão mais abertos a este género de trabalho, é o caso dos docentes que lecionam os cursos profissionais, cujas práticas implicam um pendor mais colaborativo por ser um ensino, essencialmente, prático, tendo como objetivo uma aprendizagem mais orientada para o mundo do trabalho e, por isso, tem uma forte componente de disciplinas técnicas de especialização para além dos estágios. Esta dinâmica implica um trabalho conjunto entre os professores que lecionam os cursos profissionais, os diretores de turma e os coordenadores dos respetivos cursos.

5.3.6. Perceção do papel do Coordenador de Departamento

Tabela V.9 - Perceção do papel do Coordenador de Departamento

Categoria	Perceção do papel do Coordenador de Departamento
subcategorias	Unidades do discurso
Funções do supervisor	<ul style="list-style-type: none"> - Criar condições para desenvolver o trabalho, numa perspetiva de análise e reflexão; identificar eventuais dificuldades; orientar a procura, conjunta, de soluções; (CdA) - Orientar; aconselhar e avaliar; estimular os professores a aperfeiçoar as suas práticas; (CdC) - Dar a conhecer toda a informação disponível e tentar que cumpram o que lhes é solicitado atempadamente (CdE)

Que competências?	<ul style="list-style-type: none"> - Ao nível do relacionamento pessoal; acompanhamento; orientação do trabalho dos grupos; capacidade de promover o trabalho colaborativo; (CdA) - Fundamentalmente o respeito e a aceitação por parte dos colegas (CdB) - Competências de comunicação; capacidade de organização e gestão do processo de ensino aprendizagem; capacidade de trabalhar em equipa; de se envolver com toda a comunidade educativa (CdC) - Liderança; formação adequada; Motivação e não imposição; Capacidade de o supervisor ‘desaparecer’ para fazer emergir os outros; Capacidade de gestão das situações delicadas/difíceis; Jogo de cintura/Flexibilidade. (CdD) - Competência; rigor, exigente; de bom trato; humanista (CdE)
Qual o seu papel no Desenvolvimento de práticas de supervisão colaborativas!	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto regular com os delegados (formal e informalmente), disponibilizando as informações e diretivas emanadas do Conselho pedagógico; promoção do trabalho colaborativo e da reflexão partilhada (Cd A) - Pouco tempo para acompanhar os professores; estar disponível para ouvir os problemas e encontrar solução (CdC) - Departamento? Mais um esqueleto sem carne que enfeita placares (CdD) - Tento que os colegas entreguem atempadamente todo o material que solicito (CdE)

De acordo com a tabela (V.9), são referidas as funções do supervisor, perspetivadas em duas dimensões: uma de carácter mais burocrático a de “dar a conhecer toda a informação disponível e tentar que cumpram o que lhes é solicitado atempadamente” (CdE); uma outra, mais pedagógica, relacionada com a criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, baseado na análise, na reflexão e na procura, conjunta, das melhores soluções para ultrapassar as dificuldades e estimular os professores a aperfeiçoarem as suas práticas. Referem ainda a função de orientar, aconselhar e avaliar.

Em nossa opinião, o coordenador de departamento deve assumir as funções de supervisor, liderança e avaliador, competências listadas na legislação e no RI do Agrupamento X, no entanto, essas funções ainda não são destacadas, nem assumidas por todos os entrevistados. No que diz respeito às competências consideradas importantes para o exercício da função de supervisor, salientam as características pessoais e a sua capacidade de ação. Como atributos pessoais apontam o relacionamento, o respeito, a motivação, o rigor, a competência, a liderança e a formação adequada. Nas capacidades de atuação, evidenciam a “promoção do trabalho colaborativo” (CdA), a “organização e gestão do processo de ensino aprendizagem; a capacidade de trabalhar em equipa; de se envolver com toda a comunidade educativa” (CdC) e a “capacidade de o supervisor ‘desaparecer’ para fazer emergir os outros [...]” (CdD).

Sobre o papel do coordenador no desenvolvimento de práticas de supervisão colaborativas, pensamos que os participantes não relevam a figura do coordenador nem as suas funções, esgotando-se no elo de transmissão de informação e de disponibilização de diretivas, através

do “contacto regular com os delegados (formal e informalmente), disponibilizando as informações emanadas do Conselho Pedagógico” (CdA), o que não poderemos considerar funções de coordenação. Um entrevistado põe mesmo em causa a existência real de um Coordenador, visível no agrupamento, que cumpra as suas verdadeiras funções “- Departamento? Mais um esqueleto sem carne que enfeita placares.” (CdD)

Alguns entrevistados imputam ao supervisor o papel de promotor do trabalho colaborativo e de reflexão partilhada. Estranhamente, não mencionam a supervisão direta da prática letiva dos docentes como uma das funções principais do supervisor, apesar de definirem um perfil exigente, em termos de competências, características pessoais, relações interpessoais e de formação necessária para o desempenho da sua função. Eis-nos, pois, perante uma reflexão essencial a ser aprofundada!

O nosso entendimento acerca das competências dos coordenadores consignadas na legislação e RI, são muito mais abrangentes. De facto, elas são interpretadas como ações de coordenação, no entanto, na prática, circunscrevem-se a planificações, a agentes transmissivos de informação e/ou a outras atividades conjuntas, mas, raramente, envolve a supervisão da prática letiva dos docentes. Poderíamos concluir, após análise dos dados, que os coordenadores de departamento parecem demonstrar não ter um conhecimento profundo da legislação, nomeadamente, o Decreto Regulamentar 10/99 de julho e, portanto, não reconhecem todas as suas funções, inerentes ao desempenho do cargo.

A perceção dos coordenadores de departamento acerca do seu papel, como estrutura de gestão intermédia, foi já abordada e objeto de estudo, no trabalho investigativo realizado por Canas (2011), *“A voz do Coordenador de Departamento Curricular: Percepções e práticas no exercício da função”*, onde reflete sobre as funções do coordenador de departamento, a partir da legislação em vigor e do Regulamento Interno do agrupamento onde realizou o estudo. As conclusões do seu estudo divergem das percepções acerca das funções e das competências do coordenador, aferidas na nossa investigação. No entanto, em estudos como o de Correia (2019) e Lacerda (2017), os resultados parecem estar mais alinhados com os do nosso estudo, revelando-se pouco convergentes com o estipulado na legislação, embora os entrevistados apontem algumas das funções do Coordenador de departamento.

Parece-nos, portanto, que a percepção acerca das funções do coordenador ainda não está apreendida e interiorizada pelas lideranças intermédias e pelos professores, sendo que esta atuação é comum e, provavelmente, faz parte da realidade da maioria das escolas.

Constatamos ainda que, na realidade, o seu papel, na escola, não é considerado relevante para a mudança educacional, pois os professores não reconhecem a sua influência para melhorar a sua prática profissional e não valorizam a figura do coordenador, enquanto líder nem enquanto supervisor. Para esta atitude muito contribui a avaliação de desempenho dos professores, visto ser o responsável pelo exercício da supervisão e da avaliação e, nesse sentido, as suas funções estão ligadas ao poder, o que pode causar algum constrangimento e dificuldades no exercício e valorização do cargo. Por isso, não encontramos a referência à monitorização do que se passa nos grupos disciplinares, isto é, se planificam; se trocam materiais e/ou se partilham as boas práticas.

Na nossa linha de pensamento, Roldão (2019), num estudo de caso múltiplo, concluiu que

os diretores, e mesmo os coordenadores de departamento, não obstante a boa-vontade, têm uma influência, mediada, limitada e indireta, sobre os modos de trabalho dos professores, tendo dificuldades várias em gerar uma mudança das práticas profissionais docentes que estejam ao serviço de mais e melhores aprendizagens para todos. (p. 14)

Em suma, concordamos com as conclusões de Rodão, mas entendemos que a(s) liderança(s) têm um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, da escola e da organização escolar. Por essa razão, segundo Day (2001), a postura do diretor é capital, pois, enquanto líder, pode persuadir, diretamente, os professores, incentivar e apoiar o seu desenvolvimento profissional. Ainda, de acordo com o autor, e segundo o nosso entendimento,

se não forem proporcionadas, regular e adequadamente, oportunidades aos professores para uma auto-renovação de perspetivas e de propósitos, se eles não forem ajudados a adquirir novos hábitos ou a rever os modos de pensamento existentes, as suas predisposições e as suas práticas, então as suas capacidades para contribuir para uma melhoria da qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento do pensamento e das práticas dos seus colegas estarão condicionadas à partida (Rudduck, 1991;138) e o seu crescimento será limitado. (p.136)

5.3.7. Estratégias para otimizar a supervisão colaborativa

Tabela V.10 – Estratégias para otimizar a supervisão colaborativa

Subcategoria	Estratégias para otimizar a supervisão colaborativa	Frequência
- Criação de espaços		1
- Redução da carga horária		2
- Carga horária		2
- Horários compatíveis		3
- Promoção da colaboração mais efetiva		1
- Falta uma cultura de escola		1
Fatores Potenciadores		
- Entrevistados que não responderam		3
- A supervisão colaborativa na Escola (não é possível fazer tal num agrupamento)		1

Os resultados sobre esta questão vão no mesmo sentido, tendo sido invocadas as estratégias que não são, diretamente, imputáveis aos docentes, algumas de ordem temporal (horários, carga horária); organizativas (horários compatíveis); estruturais (criação de espaços) e institucional (falta uma cultura de escola) que, estranhamente, coincidem com os constrangimentos já referidos, embora tivesse sido salientada a importância de uma perceção atual do conceito de supervisão colaborativa.

Sobre os constrangimentos para a implementação da supervisão colaborativa no agrupamento X, foram apontadas dificuldades, também elas, exteriores ao professor, como a falta de tempo, a sobrecarga horária, o trabalho burocrático, as múltiplas e diferentes funções desempenhadas pelos docentes, “a relação com os colegas pode causar constrangimentos e mal-estar”, complexidades que retiram tempo aos professores para participarem no trabalho colaborativo, para a reflexão individual/conjunta e inibem o trabalho de equipa pedagógica. De facto, estas argumentações estão em consonância com o mencionado pelos vários autores, Lima, (2002), Fullan e Hargreaves, (2001), Roldão, (2019), confirmando-se que os professores estão exacerbados com o trabalho burocrático, reduzindo-lhes o tempo necessário e a disponibilidade intelectual para os momentos de reflexão e o exercício da especificidade da ação docente, o “aprender e ensinar”. Em jeito de

reflexão, poderíamos acrescentar que estes constrangimentos se devem, sobretudo, a um entendimento pouco claro e profundo acerca do conceito de supervisão colaborativa.

No referente às mudanças na cultura do agrupamento para o desenvolvimento da supervisão colaborativa, parece-nos que a viagem, rumo a uma verdadeira cultura de agrupamento, será ainda longa. Neste percurso, consideramos ser capital implicar todos os intervenientes nessa corresponsabilização, desde logo “mudança na perceção de supervisão; reconhecimento da complexidade do cargo; criação de condições (tempo e espaço)” (CdA), “uma maior partilha nos grupos disciplinares como acontece em alguns” (CdC), o que implica uma “cultura da participação no coletivo e não no individualismo” (CdE), e algumas das *démarches* elencadas que conduzem, certamente, à convergência de olhares, isto é, seguir na mesma direção.

5.3.8. Papel dos coordenadores no desenvolvimento de culturas colaborativas

Tabela V.11 - Papel dos Coordenadores no desenvolvimento de culturas colaborativas

Subcategoria	Papel dos coordenadores no desenvolvimento de culturas colaborativas
	- Capacidade de liderança
	- Relacionamento interpessoal
	- Desenvolver empatia com todos os professores
	- Contributo para que a supervisão seja percecionada como uma forma de desenvolvimento profissional
	- Promover o apoio e orientação na gestão da sala de aula
	- Os coordenadores já têm imenso trabalho, penso que essa tarefa devia ser desempenhada por outros docentes
	- Dois entrevistados não responderam

Julgámos ser importante perceber a forma como os indagados percecionam o papel do coordenador. Os dados apontam para funções que se prendem mais com as relações interpessoais e com o apoio e orientação na gestão da sala de aula. Nesta área, consideramos haver um défice de conhecimentos, pois seria essencial relevar mais o seu papel no desenvolvimento de práticas supervisivas e de trabalho conjunto. Ora, a legislação e o RI acentuam essa vertente pedagógica no artigo 36.º: Compete ao coordenador de departamento:

- a) Coordenar a prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas ou áreas curriculares disciplinares e ou não disciplinares do seu departamento;
- c) Acompanhar e orientar a atividade profissional dos docentes;

[...],

Todavia, não se vislumbra essa compreensão e essa responsabilidade na análise e interpretação dos dados recolhidos. No levantamento das propostas potenciadoras da supervisão colaborativas, damos conta de propostas organizacionais que se prendem com “horários compatíveis e recursos matérias para o efeito”(CdE), com a dimensão do agrupamento e, por isso, “a supervisão colaborativa na Escola (não é possível fazer tal num agrupamento sem partir do núcleo mais restrito que é a escola), não pode nem deve depender da carolice como até aqui a escola tem vivido” (CdD). Estranhamente, 60% dos entrevistados não responderam a esta questão.

5.3.9. Supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional

Sobre o entendimento acerca do binómio, supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional, constatamos que 60% dos participantes percebem o desenvolvimento profissional como um “processo de aprendizagem ao longo da vida”, sendo que o professor “deve estar disposto a investir, envolvendo um grande esforço pessoal” (CdC), “uma semirreta que tem um início, mas não tem fim [...]”(CdD), exigindo da parte do professor(a) a “capacidade de análise e reflexão sobre as suas práticas, de forma sistemática e em conjunto com os seus pares [...] de avaliar resultados; reformular estratégias e formas de atuação.” (CdA)

De igual modo, 80% dos entrevistados reconhece que a supervisão colaborativa favorece a melhoria profissional dos docentes e a qualidade do serviço educativo “[...] porque participam ativamente no desenvolvimento curricular; na mudança das condições de aprendizagem e das relações em sala de aula” (CdC), visto que “[...] um melhor relacionamento entre colegas e corpos dirigentes é fundamental para melhores resultados dos alunos e uma escola feliz.” (CdE) Afirmam ainda que o “trabalho colaborativo oferece

um serviço indispensável e insubstituível” (CdD) e favorece a “monitorização e a gestão adequada do processo ensino e aprendizagem. “(CdC) Ressalvam também que a melhoria da qualidade do serviço educativo depende das “[...] condições necessárias à sua implementação.” (CdA)

A principal Entidade ou Instituição promotora de atividades de desenvolvimento profissional, na opinião dos entrevistados, por ordem de prioridade, é o Ministério da Educação, o Centro de formação dos professores e o Conselho Pedagógico.

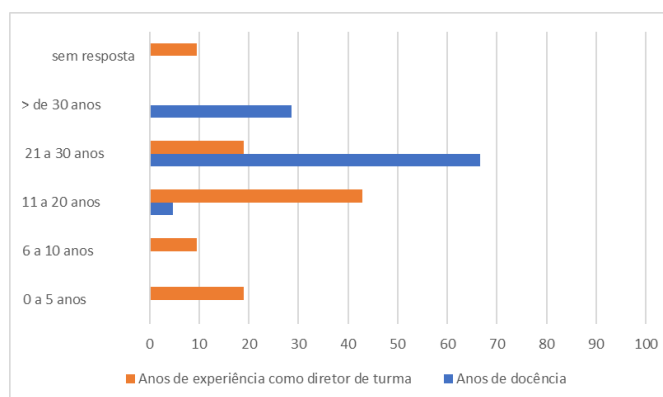
Consideramos importante destacar o papel do Coordenador de departamento no aperfeiçoamento profissional dos seus pares, através do trabalho e reflexões colaborativas, do acompanhamento e orientação e da monitorização de todo o trabalho. O coordenador é um líder com competências para, conjuntamente, com os seus pares, contribuir para a melhoria do ensino e para o desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagens, funções elencadas no decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e no decreto-regulamentar 10/99, de 21 de julho, art.º 5.º. Cumpre ao coordenador:

Promover a troca de experiências de cooperação [...]; assegurar a coordenação das orientações curriculares [...]; propor ao Conselho Pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares [...] e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos; promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo [...] e participar no acompanhamento e avaliação dos docentes.

5.4. Análise e interpretação dos resultados recolhidos do inquérito por questionário dos diretores de turma

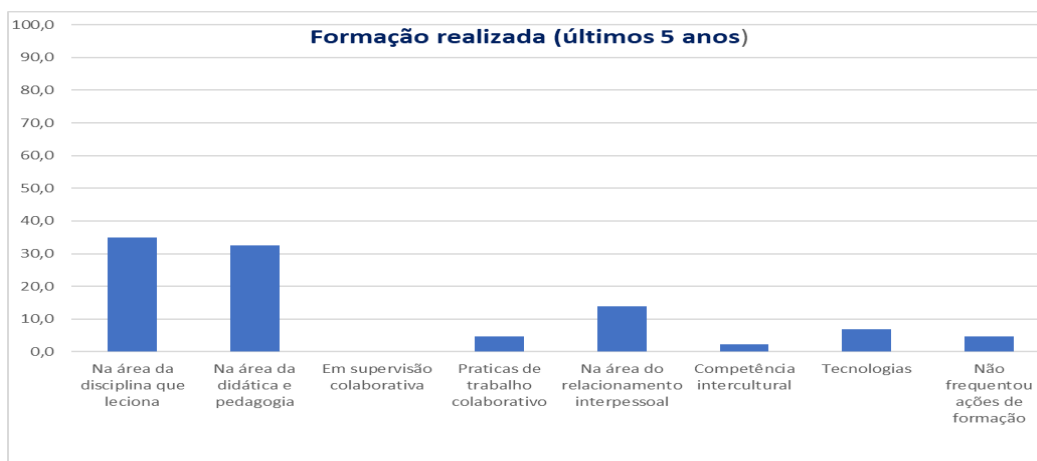
5.4.1. Percurso profissional

Gráfico V.1 - Percurso profissional dos diretores de turma



Os diretores de turma revelam uma experiência consistente no exercício do cargo de diretor(a) de turma, respetivamente: 19% até 5 anos; 9,5% de 6 a 10; 42,5% de 11 a 20; 19% de 21 a 30 anos. Concluímos que detêm experiência no desempenho do cargo, embora, por vezes, a atribuição da direção de turma se deva à conveniência de horário, sendo que 71,4% apontam essa razão; 23,8% a experiência profissional; 9,5% o reconhecimento profissional e 14,2% por outros motivos.

Gráfico V.2 - Formação realizada nos últimos 5 anos



Já questionados sobre a formação realizada, 34,5% declaram ter realizado ações na área da disciplina que leciona; 32,5%, na didática e pedagogia; 0% em supervisão pedagógica; 4,7% em práticas de trabalho colaborativo; 14% em relacionamento interpessoal; 2,3% na competência intercultural; 7% em tecnologias e 4,7% não frequentou nenhuma formação.

Perante os resultados, pensamos ser pertinente destacar, com inquietação, o facto de os diretores de turma ainda não terem frequentado formação em supervisão colaborativa e trabalho colaborativo e que 4,7% não tenha participado em nenhuma formação, tendo em conta que estes enfrentam inúmeros problemas de ordem diversa e que tentam, perseverantemente, resolvê-los. Consideramos que, à luz do que temos vindo a defender, em convergência com Roldão (2019), os diretores de turma apresentam um défice de formação para o desempenho de um cargo tão complexo, dificuldade acrescida pela heterogeneidade do público e das famílias, exigindo da parte daqueles um trabalho rigoroso e permanente. Contudo, temos vindo a constatar, ainda que subtilmente, uma valorização das lideranças e a

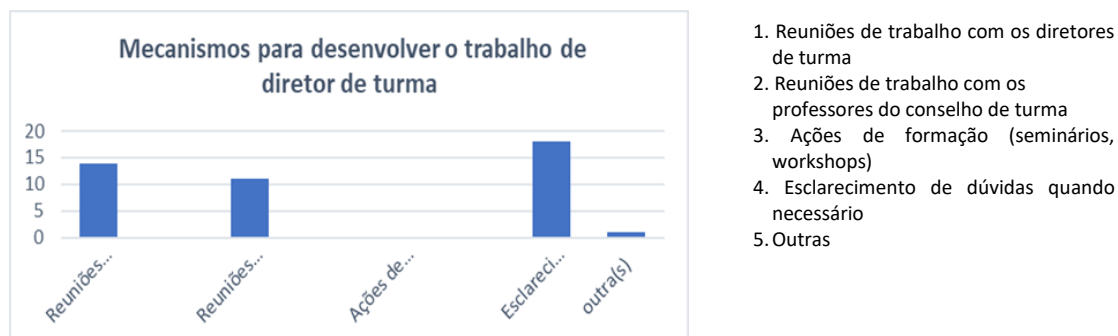
um investimento formativo nas lideranças de topo [...] e alguma crescente relevância vem sendo atribuídas aos líderes intermédios, em termos formais aos Coordenadores de Departamento e área disciplinar, e aos Diretores de turma, embora estes com menor incidência. (p. 35)

Esta questão parece-nos relevante, pois constatamos que apesar de expressarem uma experiência consolidada, na prática, não possuem formação para o desempenho do cargo, pelo que os coordenadores dos diretores de turma assumem um papel essencial a nível de orientação pedagógica e organizativa. Ora, o decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril estabelece que compete ao diretor a nomeação do diretor de turma, sem, no entanto, esclarecer quais os critérios que estão na base da sua designação. Todavia, precisa que deve ser professor da turma e professor do quadro da escola. Nesse intuito, cumpre ao diretor definir os critérios pedagógicos para atribuição do cargo e, muitas vezes, restringe-se ao critério de completar o horário do professor.

Consideramos, por isso, e de acordo com a legislação que tem vindo a ser publicada, que é indispensável, face a ausência de formação especializada ao nível da orientação educativa, a dinamização de formação específica para apetrechar os diretores de turma das

competências e capacidades que lhes são exigidas para o bom desempenho do cargo, não obstante, 14% já frequentou formação na área do relacionamento interpessoal.

Gráfico V.3 - Síntese dos mecanismos para desenvolver o trabalho dos diretores de turma



No tocante aos mecanismos para desenvolver as tarefas de direção de turma, os professores, detentores do cargo, afirmam recorrer, frequentemente, por ordem decrescente, ao esclarecimento de dúvidas, caso seja necessário, junto da direção ou dos professores mais experientes; pedir informações nas reuniões dos diretores de turma e nas reuniões de trabalho com os professores do conselho de turma, o que nos parecem mecanismos bastante elementares.

Os entrevistados mencionam que dispõem de condições para o exercício do cargo: sala de trabalho, Internet (computador e impressora), contrariamente, mencionam o número de horas, manifestamente, insuficiente para o bom desempenho do seu trabalho, duas horas semanais.

5.4.2. Ações para o desempenho das funções

Relativamente à frequência das ações, os diretores de turma relevam, sobretudo, as administrativas como as necessárias para o bom desempenho das suas funções. De acordo com a tabela I- Frequência das ações no desenvolvimento das funções de diretor de turma (apêndice I), confirmamos que os diretores de turma realizam sempre as tarefas ligadas ao domínio administrativo: organizar e liderar as reuniões do conselho de turma; informar os

encarregados de educação sobre a situação dos seus educandos; justificar as faltas dos alunos; organizar o dossiê da turma e elaborar o relatório anual das atividades desenvolvidas pela turma, obrigatório no final do ano letivo.

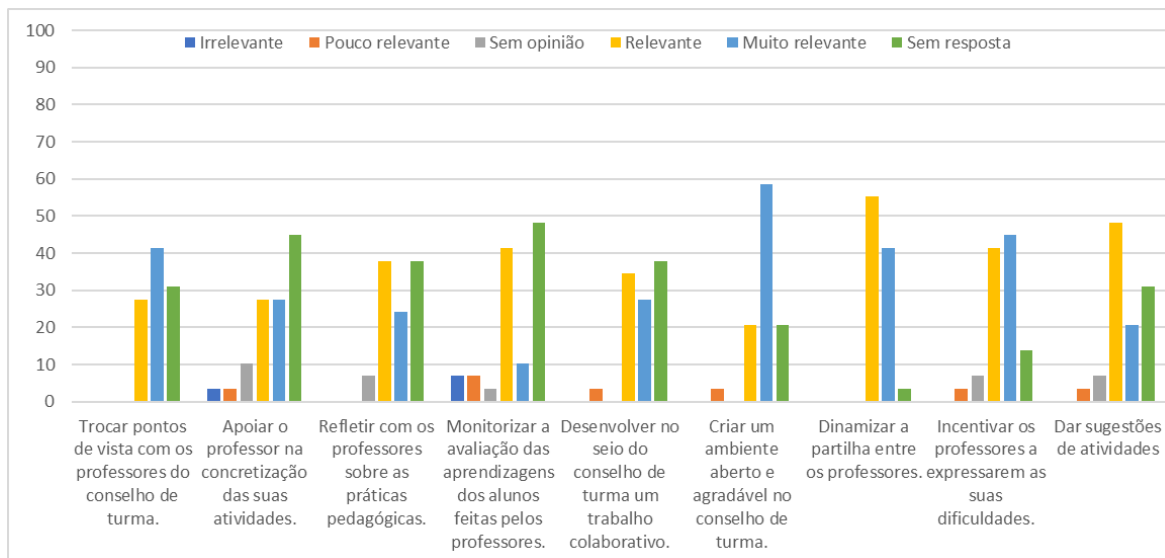
Menos expressivo, mas muitas vezes, orientam e coordenam as atividades da turma, dinamizam uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho, tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos, podendo intervir na gestão e na orientação curricular da turma. Atestam que coordenam sempre a execução do Plano Curricular da turma (PCT).

É interessante a relevância e a frequência com que promovem a partilha de experiências entre professores da turma, refira-se – às vezes; poucas vezes -, embora, fomentem, muitas vezes, dinâmicas de trabalho colaborativo no conselho de turma.

Ora, pensamos que os resultados não se enquadram com o defendido no nosso estudo, pois concordamos que cumpre ao diretor de turma, enquanto coordenador do conselho de turma, incentivar os professores a trabalharem em equipa, promover uma colaboração efetiva e, só assim, poderão solucionar alguns dos problemas da turma quer de indisciplina quer de aproveitamento. O nosso estudo conclui que os diretores de turma não fomentam, continuamente, a reflexão contínua, a partilha entre os professores, não obstante, verificamos, ainda, alguns momentos de trabalho colaborativo e troca de experiências.

5.4.3. Perfil do diretor(a) de turma

Gráfico V.4 - Relevância atribuída às ações desenvolvidas pelo diretor(a) de turma



Do gráfico (V.4), podemos inferir que existem diferentes opiniões e algumas pouco convergentes, no que diz respeito ao perfil do(a) diretor(a) de turma:

Assim, 58,6% dos participantes considera, muito relevante: - criar um ambiente aberto e agradável no conselho de turma; 44,8% - incentivar os professores a expressarem as suas dificuldades; 41,4% - a troca de pontos de vista com os professores do conselho de turma e a partilha entre os professores e 27,6% - apoiar o professor na concretização das suas atividades a desenvolver, no seio do conselho de turma, através do trabalho colaborativo.

52% dos diretores de turma, considera relevante: - dinamizar a partilha entre os professores; - dar sugestões de atividades.

48% relevam a sua ação em: - dar sugestões de atividades e - monitorizar a avaliação das aprendizagens dos alunos, feitas pelos professores.

- 37% dos respondentes destaca: - refletir com os professores sobre as práticas pedagógicas;
- 27,6% julgam relevante - trocar pontos de vista com os professores do conselho de turma; e
- apoiar os professores na concretização das suas atividades.

Os dados parecem indicar que os diretores de turma ainda não assumiram as funções de líderes de gestão intermédia, com responsabilidades pedagógicas e de supervisão, responsabilidades acrescidas de acordo com a legislação em vigor. Acrescente-se que o Decreto-Lei n.º 55/2018 (ME) destaca as competências do DT, nomeadamente de organização, acompanhamento e avaliação das atividades da turma que coordena, desempenhando um papel relevante no exercício dessas funções. Por outro lado, o DT faz a ponte entre os alunos, professores e encarregados de educação e, para isso, deve estar bem preparado para exercer o cargo com competência e eficácia.

5.4.4. Competências para o desempenho das suas funções

Tabela V.12 - Opinião do diretor(a) de turma sobre as afirmações

		Irrelevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante	Sem resposta
1.	Capacidade de interpretar a legislação			12	6	1
2.	Capacidade de liderança			8	13	
3.	Capacidade de relacionamento com os professores.			4	15	1
4.	Capacidade de intervir na elaboração do projeto pedagógico.			11	5	
5.	Capacidade de intervir na elaboração dos planos de atividades.			12	5	1
6.	Capacidade de apoiar os professores com pouca experiência.			6	11	
7.	Capacidade de fomentar modos de trabalho colaborativo entre os professores.			9	8	1
8.	Conhecimentos em supervisão pedagógica.			10	3	
9.	Capacidade de comunicação verbal e escrita.			6	13	1
10.	Conhecimento aprofundado da escola.			14	6	
11.	Conhecimento aprofundado da comunidade.			15	5	1
12.	Agir com ética e deontologia.			2	18	

Sobre as competências que o(a) diretor(a) de turma considera necessárias para o bom desempenho das suas funções, concluímos que consideram muito relevante, listados por

ordem de importância o “agir com ética e deontologia”; a “capacidade de relacionamento com os professores”; a “capacidade de liderança”; a “capacidade de comunicação verbal e escrita”; a “capacidade de apoiar os professores com pouca experiência” e, por último, a “capacidade de fomentar o trabalho colaborativo entre os professores”.

Entendem ser relevante o “conhecimento aprofundado da comunidade”; o “conhecimento aprofundado da escola”; a capacidade de “intervir na elaboração dos planos de atividades”, de “interpretar a legislação” e de “intervir na elaboração do projeto pedagógico”; os “conhecimentos em supervisão pedagógica”; a “capacidade de fomentar modos de trabalho colaborativo entre os professores” e “de liderança.”

Esta constatação por ordem de prioridade leva-nos a ponderar que, não obstante algumas mudanças positivas que se têm vindo a operar na escola, muito pouco mudou no modo de agir, de interagir e nos modos de trabalho docente. Consideramos ser importante a relevância atribuída ao conhecimento da comunidade e da escola, mas não é menos importante a “capacidade de fomentar modos de trabalho colaborativo entre os professores”, e os “conhecimentos em supervisão pedagógica”, pois a figura do diretor de turma tem um papel charneira, ao desempenhar funções de gestão pedagógica e intermédia.

Estimamos, em consonância com Roldão (2019), que estas dinâmicas espelham o modo como funcionam os conselhos de turma, pois, na realidade, este Órgão reúne, trimestralmente, aquando da atribuição das classificações dos alunos e caso haja situações de indisciplina. Por isso, avaliamos que, em termos de priorização, os resultados restringem as competências da figura do diretor de turma que, à luz da legislação vigente, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, determina também a participação do diretor de turma na equipa que elabora e avalia o programa educativo individual (PEI), sendo o responsável pela sua coordenação. Pensamos que o diretor de turma não parece assumir as competências inerentes ao desempenho do Cargo.

Por fim, percebemos também que o questionário destaca o trabalho dos diretores de turma, como professores que atuam juntos dos alunos e Encarregados de Educação e não

singularizam o seu papel pedagógico, junto dos professores, que emerge da legislação. Nesse âmbito, consideramos que o DT se deve assumir um líder e um coordenador, deve fomentar reflexões e atuações concertadas no seio dos e com os professores que constituem o conselho de turma, contribuindo, assim, para a melhoria das aprendizagens dos seus alunos. Pensamos ainda que, tendo em conta a multiplicidade de tarefas que executa, o DT deve ser detentor de formação específica para o exercício do Cargo, por forma a demonstrar a sua preparação e ser reconhecido pelos seus pares.

5.4.5. Perceção acerca do conceito de supervisão

Tabela V.13- Percentagem obtida em cada uma das respostas acerca do conceito e supervisão

	Concordo	Concordo Plenamente	Discordo	Discordo plenamente	Sem opinião	Sem resposta
A supervisão é o processo em que o professor mais experiente orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional?	57,1%	14,3%	19%	0%	0%	9,5%
Supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais e no caso dos professores (...) gera (...) a aprendizagem dos seus alunos?	42,9%	14,3%	23,8%	0%	9,5%	4,5%
Na supervisão, o supervisor deve assumir o papel de colega crítico, numa relação colegial	28,6%	9,5%	33,3%	9,5%	9,5%	9,5%
A supervisão é um processo que ao fomentar a melhoria profissional, promove a melhoria da escola	38,1%	33,3%	14,3%	0%	9,5%	4,8%
A supervisão deve envolver a corresponsabilização de todos os professores	38,1%	38,1%	4,8%	0%	9,5%	9,5%
A supervisão deve desenvolver-se como um processo de interação colaborativa	33,3%	61,9%	0%	0%	0%	4,8%
A supervisão deve também acontecer noutras tarefas como direção de turma, projetos, coordenação	38,1%	28,6%	9,5%	9,5%	4,8%	9,5%
A supervisão tem uma finalidade inspetora e fiscalizadora	0%	0%	33,3%	57,1%	4,8%	4,8%
A supervisão deve resultar na avaliação de desempenho docente	14,3%	4,8%	38,1%	28,6%	4,8%	9,5%

A tabela apresentada merece-nos algumas considerações pertinentes e interessantes, face aos resultados obtidos da análise das diferentes opiniões. Num primeiro momento, ressalta a elevada percentagem de inquiridos que não tem opinião e/ou não respondem, não obstante os anos de experiência docente e de direção de turma. Pensamos que a resposta,

“sem opinião” e/ou “sem resposta” se deva , por um lado, aos conhecimentos pouco aprofundados e pouco esclarecidos acerca do conceito de supervisão, por outro, parece indicar que os inquiridos não têm frequentado ações de formação quer sobre a temática da supervisão e seu âmbito, quer sobre a dimensão colaborativa e o seu contributo para o desenvolvimento profissional e, por essa razão, não detêm uma opinião formada acerca das temáticas.

Numa outra abordagem, no respeitante ao entendimento sobre o conceito de supervisão, chama-nos à atenção a concordância de 61,9% que afirma concordar plenamente que este processo se desenvolva em interação colaborativa; 42,9% concorda que deve ser encarada como uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais, a aprendizagem dos seus alunos; 38,1% concorda que a supervisão “deva também acontecer noutras tarefas” e 33,3% concorda plenamente que a supervisão fomenta a melhoria profissional, e conseqüentemente, a melhoria da escola.

Nessa análise, constatamos ainda que 57,1% discorda plenamente que a “supervisão tenha uma finalidade inspetora e fiscalizadora”, enquanto que, no mesmo sentido, 38,1% discorda de que esta deva “resultar na avaliação de desempenho docente”.

Em nosso entender, em convergência com Gaspar (2019), a “avaliação” é responsável, em grande parte, pelas situações nebulosas no âmbito da supervisão, pois percebemos que os conceitos ainda permanecem pouco claros, assim como os processos e o seu âmbito, dificultando a criação de um clima de confiança e de apoio, atitudes que estão subjacentes, num contexto de supervisão.

Parece-nos existir alguma incoerência na percentagem de 33,3% dos inquiridos que discorda da ideia de o supervisor assumir o papel de colega crítico, numa relação colegial.

Estes resultados conduzem-nos a conclusões pertinentes, pois evidenciam que haverá muito trabalho a realizar no agrupamento X, onde foi realizado o estudo. A primeira tarefa deverá ser a dinamização de ações de formação, de modo a que os conceitos de supervisão e colaboração sejam aprofundados e entendidos como instrumentos ao serviço da aprendizagem e do crescimento profissional, atuações fundamentais para uma mudança de

cultura profissional e para que a prática supervisiva colaborativa seja concretizada na Instituição.

Nesse propósito, concordamos em absoluto com Gaspar (2019), pois a prática supervisiva é, hoje, essencial, tornando-se

uma necessidade cada vez mais forte para compreender a qualidade do ensino que, naturalmente, terá uma relação direta com o acréscimo e transformação significativa do conhecimento profissional dos docentes e do modo como eles exercem a sua função principal de ensinar na perspectiva da consecução da efetiva aprendizagem. (p. 31)

5.4.6. Percepção e práticas acerca do trabalho colaborativo

Relativamente a esta temática, encontramos duas visões divergentes sobre o entendimento acerca do conceito de colaboração. Por um lado, reconhecem a importância e a relevância dessa prática, pois permite “detetar dificuldades dos alunos [...] e elaborar estratégias mais adequadas ao contexto turma” (dt6), “essencial para uma boa prática pedagógica” (dt9), envolvendo a “partilha de experiências; conhecimento e saberes-fazer” (dt16), conduzindo ao bom funcionamento do agrupamento, ao sucesso dos alunos e à mudança. Por outro, alguns inquiridos apresentam uma perspectiva mais pessimista acerca do conceito e das práticas colaborativas, ao declararem que a abertura ao trabalho colaborativo depende de escola para escola, o que, implicitamente, remete para a cultura do agrupamento, onde nem sempre é possível nem fácil “devido à existência de individualismo” (dt3) por parte dos docentes que não ousam experienciar este modo de trabalhar, visto no “agrupamento não existir generalizada essa prática”(dt16), mas avaliada como desejável. Outros consideram-no reduzido, que “embora muito útil e eficaz em prol da melhoria das aprendizagens dos alunos, muitas vezes, de forma informal” (dt19).

Como constrangimentos apontam a falta de tempo e os espaços que não convidam a trabalhar colaborativamente e, por isso, insuficiente, preferindo os professores trabalharem individualmente. Neste campo “há um longo caminho a percorrer para que o trabalho colaborativo seja visto como um instrumento/ prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento dos alunos.” (dt17)

5.4.7. Modos de trabalho colaborativo no Agrupamento

Unanimemente, são referidos como exemplos de trabalho colaborativo a partilha de experiências e a troca de materiais didáticos, elaboração de fichas de avaliação, testes de avaliação, elaboração de estratégias de melhoria, organização de atividades (Plano Anual de Atividades), atividades do grupo disciplinar, visitas de estudo. Podemos também constatar que existem alguns exemplos de trabalho colaborativo, nomeadamente nas “reuniões dos grupos disciplinares; nos conselhos de turma; no conselho pedagógico; no conselho geral; projetos; atividades desenvolvidas no âmbito do projeto educativo” (Dt20), mas este “tem lugar especialmente em momentos formais (reuniões) e mais dentro dos grupos disciplinares. No geral, não existe” (dt7), “apenas um grupo trabalha dessa forma... testes globais e globalizantes, elaborados por todos os docentes e aplicados a todas as turmas”, de acordo com o inquirido (dt18).

5.4.8. Posição da direção e dos coordenadores face ao trabalho colaborativo

Parece-nos que, no que respeita este tema, os questionários refletem duas perspetivas antagónicas. Uma, que defende que os Órgãos incentivam o trabalho colaborativo, pois, assumem que “esse trabalho existe, caso contrário, não faria sentido o papel dos conselhos de turma.” (dt6)

Uma outra vem contrariar o supracitado, afirmando os participantes que “para haver verdadeiramente trabalho colaborativo, terá de haver diretrizes da direção e das coordenações nesse sentido” (dt7), e não se afirma “tão eficaz quanto o expectável”. As lideranças “deveriam ser mais incisivas na promoção do trabalho colaborativo” (dt10) e “incentivar o trabalho colaborativo dando as condições necessárias.” (dt11)

Asseguram, ainda, que a intenção de favorecer o trabalho colaborativo “não ocupa uma prioridade do topo (direção) porque “as tarefas burocráticas e a "ansiedade" pelos resultados de exames ocupam quem tem a tarefa de liderar o agrupamento” (dt17), caso

contrário, “a direção [...] criaria as condições (horários com horas simultâneas entre docentes do mesmo grupo disciplinar).” (dt16)

Os indagados fazem alusão às dificuldades na concretização deste modo de trabalho, sobretudo, devido à conjugação dos horários entre os professores, à sobrecarga com atividades, ao excesso de trabalho burocrático e ao elevado número de alunos por turma, constrangimentos que impossibilitam o seu desenvolvimento. Fullan e Hargreaves (2001) apontam os dilemas supramencionados e consideram que estas complexidades podem impedir a concretização da mudança educativa e dos modos de trabalho colaborativos.

5.4.9. Perceção do papel do diretor(a) de turma no desenvolvimento de práticas colaborativas

A maioria dos inquiridos concorda que o diretor de turma desempenha um papel extremamente relevante no desenvolvimento de práticas colaborativas, uma vez que o “conselho de turma necessita de apoio constante nas mais diversas situações” (dt2), e reconhecem o seu papel vital, enquanto “intermediário e o promotor de um ambiente saudável entre os professores” (dt4). Consequentemente, deve incentivar as práticas colaborativas entre os elementos dos conselhos de turma, fomentar a interdisciplinaridade e promover atividades que envolvam os professores. Além de ter um papel determinante, deve apresentar uma atitude dinâmica, ativa no incentivo e na partilha das boas práticas pedagógicas e de experiências extracurriculares, de modo a ir ao encontro das melhores soluções para um melhor aproveitamento e comportamento dos alunos. Estas atuações implicam que o diretor de turma desempenhe um papel de líder e de coordenação dentro do conselho de turma, através de uma comunicação aberta e de “um bom relacionamento interpessoal.” (dt15)

É incompreensível a posição de alguns respondentes que consideram e até minimizam o seu papel, enquanto líderes intermédios ao referirem “que não me cabe enquanto diretor de turma a promoção do desenvolvimento do trabalho colaborativo”, “a iniciativa deve partir

dos outros Órgãos da escola” (dt12) e, por isso, delimitam o exercício do seu cargo a um trabalho “essencialmente burocrático.” (dt17)

5.4.10. Constrangimentos impeditivos do trabalho colaborativo

A este respeito, mencionam diferentes constrangimentos, de natureza estrutural, organizacional, cultural e da personalidade de cada docente. As dificuldades de índole estrutural prendem-se com a dimensão do agrupamento, pois integra seis escolas e acolhe 3000 alunos; organizacional, o excesso de trabalho burocrático, a falta de tempos comuns para as reuniões, a incompatibilidade de horários e as horas extra que esse tipo trabalho acarreta, conduzindo à falta de motivação profissional. Destacamos as que dizem respeito à personalidade e à identidade do professor: “a falta de gosto pelo que faz; as relações interpessoais constrangedoras; o empenhamento e motivação profissional, falta de reflexão sobre a prática profissional” (dt1), “superioridade de alguns colegas; ambiente pouco saudável de trabalho”(dt4), os “colegas que não partilham nem querem dar a conhecer as suas dificuldades” (dt2) e ainda “há pessoas que têm medo de partilhar as suas práticas, umas por falta de confiança, outras por se acharem superiores aos outros.” (dt9)

Salientamos, também, a falta de cultura colaborativa do agrupamento, a mentalidade dos professores e as personalidades incompatíveis que se traduzem num certo individualismo. Neste ponto, deparamo-nos com a referência ao “atual modelo de avaliação docente que veio reforçar o individualismo e a competição entre docentes.” (dt20)

Finalmente, acrescenta-se a referência não menos importante “à falta de informação sobre o que é este tipo de trabalho.” (dt7)

Pensamos que em relação aos constrangimentos apontados, estes não divergem dos referidos por Fullan e Hargreaves (2001) destacando a sobrecarga de trabalho, o número de alunos por turma, a falta de motivação, a cultura dos professores e, sobretudo, o isolamento e o individualismo, uma “combinação potente: quase por definição conservadorismo educativo, pois a oportunidade e a pressão decorrentes do surgimento de novas ideias permanecem inacessíveis.” (p. 75)

Uma outra dificuldade prende-se com a experiência de avaliação de desempenho que deixou marcas negativas profundas nos professores e que, em nosso entender, vai levar algum tempo para que os docentes superem a experiência desagradável com a avaliação, não sendo de surpreender que os professores optem pelo isolamento e pelo trabalho individual, pois esta postura funciona como escudo de proteção contra o “escrutínio e a intrusão.” (Idem, p.77)

5.4.11. Estratégias para otimizar práticas de supervisão colaborativa no agrupamento X

Ao elencarmos as estratégias para otimizar as práticas de supervisão colaborativa no agrupamento, compreendemos que, a maior parte, se relacionam com as medidas administrativas e/ou organizacionais: Tempos específicos e comuns para reunião com os pares; horas letivas e não letivas para a concretização dessas práticas; turmas com menos alunos e professores com menor carga horária; espaços para o efeito e recursos próprios.

Para além das supramencionadas, urge fomentar reflexões conjuntas de práticas de sala de aula, desenvolver e promover “formação aos professores mais jovens para tornar exequíveis essas práticas; reformular, completamente, o conceito de ensino em Portugal (dt13), incluindo a mudança de mentalidades. Essa mudança cumpre” aos docentes jovens porque são estes que reúnem motivação e inovação para desenvolver trabalho de supervisão colaborativa; repensar o modelo da escola, desde a estrutura física às dinâmicas científico-pedagógicas”. (dt8)

É pertinente salientar o desacordo com a prática da supervisão colaborativa, pois no entender do inquirido, “trata-se de falta de confiança no trabalho dos professores que se desenvolveu nos últimos anos” (dt4), sendo que” a prática colaborativa não implica uma “supervisão pedagógica.” (dt14)

Finalmente, alertam que, para o desenvolvimento de práticas colaborativas, será necessário “revogar o atual modelo de avaliação docente e aprovar um modelo que valorize as práticas

colaborativas entre os vários docentes que lecionam no mesmo agrupamento” (dt20) e a necessidade de “desburocratizar para a implementação de práticas colaborativas.” (dt21)

Constatamos, da análise dos resultados que, nos diferentes pontos abordados, surge a avaliação de desempenho docente, como um constrangimento impeditivo face qualquer mudança. Compreendemos que, tendo sido implementada sem um trabalho e esclarecimentos prévios, junto os professores, esta experiência negativa paira sempre no ar, exigindo da parte do diretor e coordenadores de departamento e diretores de turma um trabalho de reflexão conjunta, por forma a que os professores e envolvidos entendam a supervisão e a colaboração positivamente.

5.5. Olhares Cruzados

Este cruzar de olhares afigura-se-nos essencial e revelador do conhecimento das lideranças acerca dos temas em análise. Este entrecruzar de ideias e de entendimentos possibilita-nos confrontar opiniões, algumas díspares, outras semelhantes e outras ainda se complementam. Contudo, estas atestam que existem várias lentes, diferentes perceções sobre uma mesma questão, mas que, construído o puzzle, esclarecem a realidade do agrupamento X. Ora, os resultados obtidos são algo surpreendentes, parecendo que os olhares nunca se chegam a cruzar no mesmo espaço, no mesmo percurso e na prossecução dos mesmos objetivos. As lideranças (diretor, adjuntos; coordenadores de departamento e diretores de turma) percorrem a mesma estrada, paralelamente, sem que as suas perspetivas e ambições se encontrem, pelo menos em algumas dimensões.

Assim, seguindo a mesma estrutura do trabalho, procederemos a um cruzamento de olhares, a partir da nossa linha de investigação e de acordo com os objetivos, as temáticas e a ordem pela qual foram aprofundadas.

Em primeiro lugar, tendo como pano de fundo os conceitos nucleares de supervisão e colaboração, desejávamos identificar/percecionar os entendimentos das lideranças acerca da supervisão e colaboração. Nesta dimensão, identificamos perspetivas semelhantes e

diferentes. No respeitante à temática da supervisão, as lideranças de topo, consideram esta prática fundamental, acentuam a importância da reflexão sobre a prática pedagógica como ação charneira no processo supervisivo, essencial para melhorar e/ou alterar as práticas, partilhar novas experiências e para corrigir eventuais erros, o pilar para a construção do conhecimento profissional.

Os coordenadores de departamento, embora convergentes na importância da reflexão e da implementação de práticas supervisivas, revelam-se pouco recetivos ao desenvolvimento dessas práticas, associando-as ao processo de avaliação de desempenho.

Por seu turno, os diretores de turma vão ao encontro do conceito de supervisão inicial, pois 57% indicam discordar plenamente da ideia de a supervisão ter uma finalidade inspetora e fiscalizadora. Verificamos ainda que no respeitante ao seu impacto, unanimemente, concordam ser muito importante para o desenvolvimento profissional do professor, para a melhoria das práticas, contribuindo para a qualidade das aprendizagens dos alunos e da Instituição.

Destacamos o entendimento dos entrevistados acerca do papel do supervisor, na figura do coordenador de departamento, no desenvolvimento das práticas supervisivas e colaborativas, tendo-se comprovado visões coincidentes, atribuindo-lhe a função de líder e, por isso deve fomentar a partilha de experiências, estimular o trabalho colaborativo, orientar o processo de supervisão, numa perspetiva de análise, de reflexão e de procura, conjunta, de soluções, aconselhando e estimulando os seus pares a aperfeiçoarem as suas práticas. Por seu turno, os diretores de turma destacam a importância das relações interpessoais, mas não lhes compete a tarefa de estimular o trabalho colaborativo.

Na perceção do conceito de colaboração, constatamos que todos os participantes convergem no seu entendimento, reconhecendo a sua importância, sublinhando, no entanto, os constrangimentos a nível estrutural, organizacional, institucional e cultural, sem, contudo, referirem que os professores poderão inibir, eles próprios, o desenvolvimento de práticas colaborativas. O diretor alerta para essa dificuldade porque há sempre docentes que se opõem à mudança. Outros entrevistados abordam um outro ponto sensível, a cultura de escola, onde o professor ainda prefere trabalhar individualmente, compreendendo o

trabalho colaborativo com desconfiança e uma maneira de ingerência no trabalho do próprio professor.

Almejámos, de igual modo, compreender as práticas de supervisão, modos e práticas de trabalho colaborativo no agrupamento X, sendo perceptível, após a análise dos dados, que as práticas supervisivas não existem no agrupamento e as colaborativas existem em alguns grupos, pontualmente, de forma casual e informal, mas não subsistem em formato generalizado. É surpreendente porque, neste ponto, verificamos consonância nos constrangimentos apontados, dificuldades que vedam a colaboração entre os professores: a falta de espaços, a carga horária, os horários compatíveis, turmas com muitos alunos, o trabalho burocrático a que estão sujeitos os professores, a desmotivação profissional e a falta cultura de escola. Reconhecemos que estes aspetos impedem a implementação de práticas colaborativas, mas surpreende-nos não terem sido indicados fatores imputáveis ao próprio professor. A este propósito, em sintonia com Gaspar (2019), acreditamos que qualquer mudança “exige a perceção clara das suas finalidades, das ações e processos que a envolvem e terá de ser acompanhada pela experiência assente na ação, reflexão e colaboração.” (p. 33)

Percebemos também, da interpretação dos diferentes olhares que, neste âmbito, se cruzam, verificando que o trabalho colaborativo se confina à elaboração de materiais, planificações anuais, elaboração de testes de avaliação, organização de visitas de estudo, salvo em, alguns grupos, que trabalham mais, assiduamente, como o exemplo dos professores que lecionam os cursos profissionais.

No respeitante às propostas potenciadoras do trabalho colaborativo, as opiniões divergem. A liderança de topo aponta para a mudança da prática pedagógica, sem medo da crítica e para a importância de se mostrar recetivo à inovação e a novas experiências, aspetos dependentes da postura do próprio professor. As lideranças intermédias, coordenadores de departamento e diretores de turma, apontam constrangimentos que dificultam o trabalho colaborativo, externos ao professor, como a criação de condições necessárias para a realização desse tipo de trabalho, espaços para o efeito, horários compatíveis, formação, nesse âmbito, e mudança de mentalidades.

Um outro aspeto importante que nos merece alguma atenção, prende-se com a visão divergente, no respeitante ao papel das lideranças no desenvolvimento de uma cultura colaborativa, no desenvolvimento profissional dos professores e, nesse sentido, alguns indagados referem que cabe à direção incentivar e emanar as diretivas para a concretização dessa dinâmica no agrupamento.

Percecionámos também o papel das lideranças de gestão intermédia no desenvolvimento das práticas supervisivas colaborativas e, também, nesse entendimento, deparámo-nos com olhares divergentes. Se a liderança de topo considera ser necessário a mudança de práticas, a abertura das salas de aula, numa postura de abertura à inovação e a novas metodologias, os coordenadores referem dificuldades na sua implementação, propondo algumas sugestões organizacionais que poderiam facilitar esse desenvolvimento, como a compatibilidade de horários, os recursos materiais e o tamanho do agrupamento que, atendendo ao número de escolas que o constituem, ao número de alunos e de professores, impedem essas *praxis*. Os diretores de turma, apontam a responsabilidade da implementação do trabalho colaborativo aos Órgãos de direção do agrupamento e aos professores mais jovens e, tal como os coordenadores, propõem medidas a nível administrativo e organizacional para o seu desenvolvimento.

Nesta dimensão, estamos de acordo com Alarcão e Tavares (2003), defendendo que o agir profissional não se pode circunscrever, atualmente, a um modo de trabalhar individual, pois a complexidade das situações educativas exige trabalho colaborativo, a prática reflexiva e, daí, a relevância da supervisão, tendo como objetivo o desenvolvimento do professor, implicando mútua colaboração e ajuda entre os pares.

Finalmente, sobre a perceção acerca do desenvolvimento profissional dos professores, julgamos haver convergência de ideias e compreensões. As lideranças pensam ser fundamental, relevando a formação contínua ao longo da vida, como forma de crescimento pessoal e profissional. São unânimes em reconhecer a importância da supervisão colaborativa e da reflexão conjunta como via para o desenvolvimento profissional dos professores, para a melhoria e a qualidade das práticas, para o sucesso dos alunos e do

agrupamento. A este respeito, parece-nos ainda importante esclarecer, segundo Alarcão e Tavares (2003) que

o objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes, numa palavra, refere-se a toda uma filosofia de ensino e educação que faz do professor um “intelectual crítico”, no dizer de Giroux (1988) e que acentua a dimensão ética e política, ou a dimensão de cidadania ativamente vivida da profissão de professor. (p. 119)

Em suma, divergindo do mencionado, importa que a escola seja concebida como um espaço de experimentações, ligada ao mundo exterior, uma escola vista e sentida como um lugar de formação e de desenvolvimento e a Educação como sinónimo de movimento que fomenta experiências centradas na ação, vivências e encontros. Acrescentamos, ainda, que uma pedagogia emancipatória impõe uma formação consciente, durante toda a vida, com professores reflexivos e fomentadores da capacidade crítica dos estudantes. Importa também evidenciar a importância e o papel dos professores que, embora não sejam os únicos responsáveis, devem incitar à mudança na escola e no seio dos docentes, enquanto decisores do desenvolvimento curricular, enquanto intervenientes ativos na construção da escola do futuro. É também crucial que se recentre a profissão docente para o século XXI, desafiando os professores a valorizar a sua formação, encarando-a como um processo inacabado e em permanente reconstrução do conhecimento e de desenvolvimento profissional. É, igualmente, importante fomentar a reflexão entre os docentes e realizar trabalho de equipa, pois sem o envolvimento e a participação dos profissionais de ensino, as reformas, no âmbito da Educação, não terão qualquer sucesso.

À laia de conclusão, seleccionámos um poema que reflete o nosso entendimento acerca da importância da mudança dos professores e acerca do objeto em estudo.

Utopia é o nome que as pessoas dão
ao que elas simplesmente não conseguem realizar.
Seja por incompetência, seja por egoísmo,
por falta de persistência
ou pela simples relutância em pôr as mãos na massa e tentar.

Augusto Branco https://www.pensador.com/frases_utopia/

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta nossa viagem, tão aprofundada quanto possível, seguimos os objetivos definidos, realizámos o estudo e, após análise e interpretação dos resultados, as conclusões a que chegámos, nem sempre se revelaram coincidentes, dependendo do olhar de cada participante e das funções por eles desempenhadas. Assim, o diretor perspectiva as questões de modo diferente dos coordenadores de departamento e, por sua vez, dos diretores de turma. Nas temáticas, objeto de estudo, os olhares, ora se revelam semelhantes, ora diferentes, dependendo da maneira como cada um experiencia e entende a ação docente e se envolve, profissionalmente, na escola.

A partir dos resultados do estudo, propomo-nos refletir, produzir algumas considerações, tendo em conta a literatura que serviu de base ao nosso estudo e solevar questões que, em nosso entender, nos parecem pertinentes, podendo contribuir para um melhor entendimento dos conceitos de supervisão e colaboração.

Iniciamos o capítulo final com algumas reflexões que nos parecem relevantes para fundamentarmos as conclusões do estudo. Nesse propósito, assistimos, hoje, a um contexto de mudança que atravessa a escola e se reflete no trabalho dos professores, no modo de ensinar, na aprendizagem e nos resultados dos alunos. Os docentes trabalham com um público, cada vez, mais heterogéneo, o número de alunos, por turma, em crescendo, uns motivados para a aprendizagem, outros sem qualquer interesse pela escola porque não têm qualquer alternativa social e/ou profissional. Face a esta moldura humana, as funções docentes alargam-se e complexificam-se e o professor tem de realizar a sua função: a de garantir a inclusão de todos os alunos e ensinar quem não quer aprender, implicando, necessariamente, uma alteração das práticas de ensino, objetivando o sucesso dos aprendentes. Na determinação desse objetivo, está a necessidade de encontrar modos de melhorar o funcionamento da organização escolar e de estabelecer conexões entre os objetivos/as estratégias e a monitorização a fim de encontrar as melhores soluções para que os alunos possam usufruir de uma formação de qualidade.

Refira-se, igualmente, que o exercício da profissão de professor, de acordo com o nosso olhar, deve ser exercido com profissionalidade e profissionalismo que, ao concretizar-se nas práticas pedagógicas, requer conhecimentos, competências específicas e uma reflexão contínua sobre as práticas. Além do referido, pensamos ser fundamental refletir sobre o que se aprende e como se aprende na escola do século XXI, sendo consensual que a escola é o espaço de eleição para o desenvolvimento de competências e para o exercício de uma cidadania ativa e democrática. Por isso, os professores devem acreditar e trabalharem, empenhadamente, com os seus pares, para transformarem as situações, anuindo que há diferentes histórias de vida, motivações distintas e formas de trabalhar diferentes.

Assim, relativamente ao nosso primeiro objetivo – colaboração, lideranças e supervisão - tendo em conta a contextualização inicial, compreendemos a necessidade de efetivar processos supervisivos e colaborativos para a melhoria das práticas letivas; das aprendizagens dos alunos; para a redução da indisciplina; para a promoção da colaboração com e entre os professores, refletindo-se, conseqüentemente, no crescimento profissional dos docentes.

Os resultados obtidos evidenciam uma perceção das lideranças, nomeadamente as intermédias (coordenadores e diretores de turma), pouco informada e pouco aprofundada acerca dos conceitos de colaboração e supervisão, constatando-se uma heterogeneidade de olhares, uns mais convergentes, outros mais dissímeis, mas ainda um entendimento acerca do conceito de supervisão muito associada ao processo de avaliação de desempenho docente e, daí, quiçá, a resistência, implícita, ao desenvolvimento dessa prática, mesmo reconhecendo o seu impacto para a melhoria das experiências letivas, para o desenvolvimento profissional e para o trabalho do professor com os alunos. Os resultados revelam não existirem práticas supervisivas no agrupamento, ou quando ocorrem são de forma informal, casual e precária, o que deve ser motivo de preocupação para as lideranças, atendendo à legislação que tem vindo a ser publicada, nesse sentido, e aos benefícios pessoais e profissionais que acarreta, no apoio aos professores para enfrentarem os desafios do futuro. Esta constatação exige uma reflexão profunda por parte de todos os intervenientes no processo, incluindo outras instituições de formação e o próprio Ministério

da Educação. Assim, percebendo os participantes a relevância da supervisão colaborativa, por que razão estas práticas ainda não são encaradas, naturalmente, pelos professores? Dever-se-á, porventura à falta de formação nessa área; aos professores que não ousam ultrapassar a cultura individualista na qual trabalham, habitualmente, porque mais cómoda e mais confortável; ao diretor, responsável pela criação de ambientes fomentadores dessas práticas ou às reformas e às constantes inovações a que estão sujeitos os professores, mas que não sendo chamados a participar, não são bem aceites e não se concretizam na Instituição.

Ainda, sobre a formação, também questionamos se os diretores, o Conselho Pedagógico, os Centros de Formação e os professores priorizam as áreas de formação mais necessárias ao contexto, para fazer face aos problemas atuais. Parece-nos, igualmente, fundamental que as lideranças intermédias sejam preparadas para o exercício do cargo, assim como o diretor de escola, e, só, deste modo deixaria de ser um burocrata especializado, polivalente, para ser o líder “na área da instrução, que conseguiria trabalhar de forma próxima com o seu pessoal docente no desenvolvimento e na implementação de objetivos comuns.” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 37)

O estudo demonstra, de igual modo, que a população alvo revela pouco conhecimento acerca do conceito de supervisão, uma ação agregadora e comum, mas geradora de alguns dilemas. Ora, a supervisão não é igual a trabalho colaborativo, mas requer esse tipo de trabalho; o elemento chave é a observação, mas não é igual a observação de aulas, e não acontece pontualmente, de forma casual e informal, embora se relacione com todas estas dimensões. A supervisão por nós defendida, situa-se numa perspetiva mais abrangente e mais atual, a supervisão reflexiva, colaborativa e democrática, contextualizada e reguladora das práticas dos professores.

Neste campo de ação, confirmamos que as lideranças de topo (diretor e adjuntos do diretor) revelam um entendimento mais esclarecido, invocando a importância da reflexão conjunta para a melhoria das práticas, não obstante, reconhecem que a prática da supervisão atual é vista como uma inspeção imposta pela direção. Por seu turno, os coordenadores associam-na à partilha, um processo de mediação para a evolução dos professores e os diretores de

turma realçam, sobretudo, a ideia de avaliação de desempenho docente, embora associem também a supervisão à colaboração e à partilha de experiências.

Face aos dados, pensamos que para ultrapassar os preconceitos e contrariar ideias distorcidas, importa desmistificar o termo “supervisão”, já que a própria palavra pode ser objeto de múltiplas interpretações e tem sido usada em diferentes contextos, significando tudo, mas, na prática, permanece, ainda, na retórica de palavras vazias, devido a um desconhecimento do conceito e à sua herança histórica, levando a que os professores tenham, em relação a este processo, uma atitude de indiferença e de desconfiança. Similarmente, a assertividade e a ideia de hierarquia, o olhar de cima para baixo que subjaz ao vocábulo, gera um sentimento de recusa por parte do corpo docente.

Seria pertinente, em primeiro lugar, desobscurecer os atores educativos, incluindo as lideranças, acerca dos conceitos da supervisão colaborativa para metamorfosear as ideias cristalizadas e estagnantes sobre estas conceções pouco esclarecidas. Para uma melhor compreensão dos dois conceitos, parece-nos essencial perceber, claramente, para que serve a supervisão? Quem supervisiona? E como pôr em prática uma atividade supervisiva e colaborativa?

A primeira questão remete para a realidade educativa atual, os professores precisam ser olhados, no exercício da ação docente, dentro e fora da sala de aula, visando a qualidade das práticas letivas, afigurando-se uma operação imperativa à construção e ao desenvolvimento do “ser” próprio do professor, enquanto profissional do ensino. É, igualmente, importante reconhecer que a avaliação está ligada ao processo de supervisão na sua função de regulação e, para isso, torna-se imprescindível passar a imagem construtiva da supervisão colaborativa, enquanto instrumento que favorece o professor e a sua atuação profissional, o que implica uma atitude de consciencialização por parte daquele. Do mesmo modo, os professores devem compreender que a supervisão está orientada para a melhoria das práticas, para o crescimento profissional do docente, como uma necessidade intrínseca de trabalhar sobre as práticas de ensino, para as transformar e inovar, num processo colaborativo e reflexivo, com responsabilidade partilhada, visando um aperfeiçoamento coletivo, percebido como um processo que ocorre num tempo continuado, traduzindo-se na ideia de ensinar a ensinar

e aprender a ensinar. Vieira (2006) destaca essa vertente reguladora de processos de ensino aprendizagem, numa direção comum – o desenvolvimento da flexibilidade profissional dos professores conduzindo à melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Julgamos que, só, devidamente, esclarecidas todas as incertezas, a escola poderá garantir a eficácia e a qualidade do envolvimento de todos os atores educativos, no sentido de desenvolver dinâmicas supervisivas e colaborativas, com vista à melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem.

Por outro lado, os professores têm de compreender os pressupostos que envolve a implementação da supervisão na prática profissional. Para essa realização, devem empenhar-se, colaborativamente, na co-construção de um referencial, na elaboração de registos de apoio à supervisão, na organização e dinamização de múltiplos encontros, com enfoque no planeamento, na avaliação e na reorientação das estratégias de ensino, na organização do trabalho e na discussão prévia. Segundo Day (2001), quando os professores falam sobre as práticas, partilham narrativas, experienciam a observação da prática de diferentes e vários colegas, trabalham juntos sobre a avaliação e sobre o ensino e quando aprendem uns com os outros, enriquecem-se pessoal e profissionalmente.

Acreditamos que neste processo supervisivo, aliado à colaboração, é preciso revigorar duas dimensões: o olhar e a escuta ativa, dado que os professores têm de ser desafiados e inquietados, mas de forma elucidada e reflexiva. Urge, então, abrir janelas, mudar as crenças e conduzir os docentes a uma perceção positiva das práticas de supervisão, encaradas como uma ação construtiva e promotora do desenvolvimento profissional, resultante da interação e do feedback mútuo, do trabalho e da reflexão conjunta. Do mesmo modo, o diálogo e uma boa relação entre todos os agentes educativos podem ajudar a criar esta dinâmica revitalizadora, no agrupamento X.

Em suma, ensinar não é mais do que promover a aprendizagem, onde o professor é o especialista, cujo foco não é a avaliação sumativa, mas a formativa, centrada em estratégias que incitem à mudança e ao desenvolvimento de capacidades e, aí a supervisão situa -se no processo de desocultar o ato de ensinar.

Relativamente às práticas colaborativas, avaliamos que existe algum trabalho que se desenvolve em colaboração, no seio do agrupamento, pois os professores já trabalham integrados em coletivos, nomeadamente, no conselho de turma, nos grupos disciplinares e nos departamentos, mas as tarefas conjuntas limitam-se à elaboração de planificações, testes e critérios de avaliação, ao nível dos conselhos de turma, de grupo ou de departamento. Consideramos que os atores educativos têm de ir mais longe e entender que a relevância do trabalho colaborativo reside, enquanto processo de trabalho planeado em conjunto, na obtenção de melhores resultados porque aproveita a interação de múltiplos saberes e os processos cognitivos dos diversos intervenientes, uma estratégia conducente à produção do conhecimento. Porém, pensamos que esta mudança das práticas de interação na escola implica substituir uma cultura, predominantemente, individualista dos professores que privilegia o espaço sala de aula, o saber ligado à área disciplinar e a relação com uma parte da população escolar, por uma cultura baseada na colaboração e no trabalho de equipa. De facto, mesmo reconhecendo a importância de trabalhar com os pares e em grupo alargado, os professores persistem num trabalho mais individual, isolados, resistindo à mudança, não perspetivando que a resolução de problemas, a partilha de práticas educativas inibem o surgimento de soluções inovadoras, eficazes e, coletivamente, apoiadas e, por isso, as oportunidades de melhoria das práticas, através da observação e da crítica, continuam limitadas. Nesta ideia, estamos em sincronia com o defendido por Fullan e Hargreaves (2001) que afirmam que os professores, quando trabalham isolados, não têm a possibilidade de partilhar, de experimentar novas experiências pedagógicas e de aprender com os colegas, exercendo a sua profissionalidade, em ambientes, “empobrecidos”, em escolas “imobilizadas” e, conseqüentemente, não usufruem de ambientes propícios ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Por outro lado, as práticas colaborativas enfrentam diferentes obstáculos, de natureza cultural e simbólica e de natureza estrutural e organizacional. A este propósito, refiram-se as estruturas das escolas (os espaços, os horários, os tempos escolares e o número de escolas que constituem o agrupamento) e as suas condições organizativas que podem impedir a emergência de formas de colaboração entre os professores, tal como referenciado pelos participantes no estudo. Esta dinâmica favorece as condições para um clima de escola

dominado pelo individualismo, pela competição e pela concorrência estéril entre os professores. No entanto, consideramos que insistir em práticas individualistas, apenas contribuirá para “acasernar” o professor no seu espaço celular.

Assistimos, ainda, a uma outra cultura escolar, a chamada “balcanizada”, pois os professores, sobretudo ao nível do ensino secundário, trabalham, frequentemente, em subgrupos porque lecionam o mesmo nível de ensino. Estamos em crer que algumas destas dificuldades se prendem também com a própria cultura de escola. Ademais, cada escola tem a sua cultura específica, resultante da intervenção das lideranças que têm um papel determinante no desenvolvimento de uma cultura de escola e que definem as estratégias de ação, sendo os responsáveis pela renovação da mesma ao promover novos valores e novas crenças.

Para superar os constrangimentos, parece-nos necessário proporcionar aos professores recursos, dar-lhes formação e motivá-los a explorar, de forma coletiva, as margens de que dispõem ao nível do currículo, na definição de objetivos e de competências, na seleção de estratégias, na elaboração da planificação de experiências de aprendizagem, na partilha de recursos e na promoção da reflexão sobre os resultados dos alunos.

Quanto às estruturas, seria necessário encontrar formas de organização e de desenvolvimento do trabalho na escola que permitam quebrar o isolamento dos professores, a segmentação dos espaços e das práticas e que possam induzir a constituição de equipas, estabelecer a circulação de informação e levar a cabo projetos conjuntos.

Mas, as práticas supervisivas e colaborativas implicam também mudanças, na maneira de encarar a profissão, exigem uma cultura profissional mais reflexiva, mais debatida e analisada com os outros pares profissionais. Em termos práticos para que esta cultura vingue, parece-nos necessário criar oportunidades de interação entre professores, de modo que seja possível um conhecimento mútuo que permita o estabelecimento de uma relação de confiança, facilitadora da partilha e da comunicação, condições indispensáveis para a conceção e a concretização de iniciativas coletivas. Um outro aspeto pertinente, prende-se com a promoção do desenvolvimento profissional do professor, sendo premente um novo compromisso coletivo que tenha como alvo a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e a renovação da identidade profissional.

Relativamente ao tema, – percepção do papel das lideranças no desenvolvimento das práticas supervisivas e colaborativas -, os resultados espelham a opinião das lideranças de topo (diretor e adjuntos) e intermédias (coordenadores de departamento e diretores de turma) relativamente ao seu papel no desenvolvimento dessas práticas.

As lideranças, cujo papel é relevante na implementação da supervisão e colaboração, devem centrar-se em informar, apoiar e encorajar os professores na sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, na sua realização profissional, no sentido de autoeficácia, de comprometimento, tendo consciência da sua responsabilidade no desenvolvimento dessas práticas. Nesse sentido, é capital que as lideranças incitem à colaboração, com bom senso, abertura de espírito e disponibilidade intelectual e, só assim, os docentes se sentirão estimulados para dinamizarem atividades supervisivas e colaborativas.

O diretor deve valorizar os professores e promover o seu crescimento profissional, gerar ambientes supervisivos, associados ao ensino aprendizagem, à reflexão e à colaboração, tal como Fullan e Hargreaves (2001) defendem “a existência do diretor enquanto símbolo da colaboração é um dos elementos-chave da formação e da reforma da cultura de uma escola” (p. 151). Cumprir-lhe criar condições e culturas de formação profissional experiencial, a base para a resolução de situações concretas, numa atitude de investigação-ação. As lideranças de gestão intermédia devem, similarmente, ser impulsionadoras de partilha de experiências, dinamizadoras de interações positivas, potenciadoras de ações formativas nas escolas e responsáveis pela ação da supervisão. Cumprir-lhes, ainda, estimular a criação de ambientes revitalizadores de mudança, nos conselhos de turma, nos departamentos, e favorecer a partilha e o intercâmbio de conhecimentos profissionais.

No desenvolvimento de processos de supervisão e colaboração, os professores devem, igualmente, reconhecer a importância do papel do coordenador de departamento e do diretor de turma, em campos de ação diferenciados. Esta percepção é fundamental para que todos os agentes educativos possam compreender os objetivos da supervisão e da colaboração e para que possam ultrapassar algumas dificuldades, pois, enquanto processos intrínsecos, exigem uma mudança de mentalidade e de práticas, com as quais os docentes não estão familiarizados e muito menos habituados a partilhar.

Os professores devem, ainda, perceber este processo como um meio privilegiado para a promoção do profissionalismo docente, o desenvolvimento da construção de uma base de conhecimentos comuns, promovendo as práticas reflexivas e a discussão das mesmas, com o objetivo de encontrar soluções para possíveis problemas concretos.

Os entrevistados demonstram ter consciência das funções do supervisor, não obstante, na prática, estas não se corporizam, restringindo-se à execução de tarefas, meramente, burocráticas. A este respeito, pensamos que cabe ao coordenador supervisionar, ter a capacidade de ver de cima, no seu conjunto, de forma abrangente, não se limitando ao papel de instâncias burocráticas. Reconhecemos que os professores manifestam algum preconceito relativamente à supervisão e, em nosso entender, é fundamental relevar o papel do supervisor, não enquanto elo de transmissão de informação, alicerçado a instâncias burocráticas, mas compreender que exerce um cargo diferenciado e distinto dos demais, de responsabilidade, assumindo que, na escola, existem funções distintas e conhecimentos de diferente natureza, numa determinada área.

Algumas das contrariedades poderão ser esbatidas com a participação em ações de formação já que os supervisores não possuem a formação necessária para desmistificar todo este processo que, à primeira abordagem, parece complexo de desenvolver. Também a falta de experiência dos coordenadores nos parece constrangedora. Neste campo, haverá alguma dificuldade já que os professores, raramente, têm a oportunidade de observar outras aulas, trocar pontos de vista, e contrariar esta mentalidade, enraizada há anos, não é tarefa fácil, pois o professor trabalha, na maior parte do tempo, isolado quer na preparação das atividades letivas quer na ação docente. Julgamos que este tipo de cultura impede o desenvolvimento de práticas inovadoras, obstruindo o desenvolvimento profissional, bem como a implementação de mudanças.

No propósito da percepção das práticas supervisivas e modos de trabalho colaborativo no agrupamento, parece-nos que ficou claro que a supervisão pedagógica deverá ser entendida como uma atividade de regulação individual e colaborativa do processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento profissional o que, conseqüentemente, implica a transformação dos sujeitos, dos contextos e a emancipação profissional. Nesse sentido,

concordamos que cumpre ao diretor de turma, enquanto líder do conselho de turma, incentivar os professores a trabalharem em equipa, de modo a favorecer uma colaboração efetiva e, só assim, poderão solucionar alguns dos problemas da turma quer de indisciplina quer de aproveitamento.

Consideramos que o diretor de turma desempenha um papel fundamental na escola, pois, são-lhe atribuídas diferentes funções no exercício do cargo de gestão pedagógica intermédia, atuando a nível interno, como gestor e líder intermédio na organização escolar e a nível externo como gestor de relacionamentos entre todos os atores educativos em articulação com os encarregados de educação. Por sua vez, o papel do diretor de turma é reforçado pela legislação, apresentando-se como mediador curricular e líder de equipas educativas.

Nesse seguimento, seria ainda justificado refletirmos sobre que dinâmicas de interação se substanciam nas nossas escolas: uma realidade ou utopia? Responderíamos as duas: Podemos encontrar alguns exemplos de dinâmicas colaborativas na escola, sobretudo, no desenvolvimento de projetos, mas, uma vez findos, esta atuação, por vezes, deixa de ter continuidade, não sendo perceptível que a colaboração seja uma prática quotidiana na escola, pois os professores revelam ainda uma atitude de desconfiança face ao trabalho colaborativo, muitas vezes, sinónimo de interferência no seu trabalho individual.

Utopia porque, por vezes, as tentativas de trabalho colaborativo esbarram contra muros, diríamos quase intransponíveis que evidenciam, ainda, uma cultura individualista, uma característica ainda bem vincada na classe docente. Ademais, a desmotivação e a carga burocrática esgotam todo o tempo e a disposição dos profissionais do ensino para a praxe de uma reflexão conjunta. Porém, nesta questão, teremos também de compreender as razões da cultura do individualismo entre os professores para a podermos superar. Salientem-se os múltiplos constrangimentos já apontados, os de ordem temporal, organizacional e estrutural, impeditivos da realização de um trabalho colaborativo permanente.

Finalmente, a escola tem de se libertar e assumir outras dinâmicas e, nesse âmbito, importa que os professores aprendam a criar diversidades no espaço educativo, aprendam a

trabalhar, coletivamente, com os colegas e menos no interior da sala de aula, compreendam que o conhecimento está em todo o lado, no professor, nos colegas e na sociedade.

Para a implementação da supervisão no campo pedagógico, enquanto processo de gestão organizacional, emancipatório e democrático, focado na prática, agente fundamental de inovação e mudança, promotora de dinâmicas colaborativas há, certamente, ainda um longo percurso.

Para melhorar o desenvolvimento profissional dos professores e as exigências das funções que exercem, estas devem estar associadas à identificação das suas necessidades de formação e ter em conta os recursos disponíveis para o efeito. Neste sentido, a elaboração do plano de formação de professores, uma competência do Conselho Pedagógico, pode integrar este conjunto de estratégias de sobrevivência organizacional.

À laia de conclusão, constatamos uma perceção pouco esclarecida acerca dos conceitos de colaboração e supervisão e dificuldades na sua implementação. Em parte, porque os supervisores, na figura dos coordenadores de departamento e diretores de turma, ainda se movem, dificilmente, nestas dinâmicas que implicam capacidades, conhecimento, empenho, curiosidade pelo saber, vontade de partilhar com os outros e de “ver, olhar” para fazer melhor. Além do referido, as lideranças de gestão intermédia não se sentem confortáveis, enquanto líderes fomentadores, nem devidamente formados para despoletar dinâmicas supervisivas e colaborativas. A ineficácia do trabalho dever-se-á ao conhecimento pouco aprofundado da legislação? À falta formação nesta área? Ou devido à pouca experiência dos supervisores e supervisionados? Uma razão ou múltiplas, a elaboração de um plano de formação de professores adquire, neste contexto, uma importância crucial.

Findo o estudo, e apesar dos contributos de autores de referência sobre a colaboração e a supervisão que consideramos relevantes, almejamos também contribuir para aprofundar o tema, visto considerarmos que ainda há muito para construir, desconstruir e aclarar, no que toca à supervisão colaborativa. Esperamos que o nosso estudo sirva para relevar as supremacias da colaboração e da supervisão na resolução de problemas, na partilha de soluções e na discussão de estratégias para atingir o patamar da qualidade das práticas e do ensino.

Sugerimos ainda para estudos futuros uma investigação interessante, a de indagar por que razão a supervisão e a colaboração são ainda uma miragem nas escolas, não obstante os múltiplos estudos sobre esta temática? Que trabalho ainda está por fazer quer da parte do Ministério da Educação, quer das lideranças de topo e intermédias ou dos professores? Os Centros de Formação organizam e promovem formações, em articulação com as necessidades dos professores e as exigências do novo contexto escolar? E, por fim, que representações impedem o trabalho conjunto na escola e levam os professores a resistirem à mudança?

Pelo referido, acreditamos que a presente investigação contribuirá para aprofundar o conhecimento nesta área, por entendermos que o modelo de supervisão pedagógica colaborativa influencia, de forma positiva, a autoconstrução e o consequente desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelha, M. & Machado, E. (2018). Supervisão, colaboração e formação: relato de uma experiência com docentes de um agrupamento TEIP. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (9), pp. 103-121. Obtido de <https://www.researchgate.net/publication/327306231>
- Abreu, W. (2007). *Formação e Aprendizagem em Contexto Clínico. fundamentos , Teorias e Considerações Didáticas*. Coimbra: Formasau.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Vila nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento: Que Novas funções supervisivas?. In Oliveira-Formosinho (Org.). A Supervisão na Formação de professores I - Da Sala à Escola* (pp. 82-92). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. Alves, *Coordenação, supervisão e liderança - Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão . Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo, Lda.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem, Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia*,. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão e prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Almeida, J. F. & Pinto. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bernardo, S. (2011). *Lideranças e Culturas nas Escolas Públicas portuguesas*. Dissertação realizada na Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Obtido de https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/3804/1/Dissertacao_Sandra_Bernardo.pdf
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI (Org), *Reflectir, e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Obtido de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2017). *El alejoramento de la Escuela: Líneas Actuales de investigación*, Revista Portuguesa de Pedagogia 51(2), pp. 5-27.
DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1
- Cabral, M. A. (2017). *Um estudo sobre as lideranças intermédias: conceções e práticas*. Dissertação realizada na Universidade Aberta. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7244?locale=en>
- Canário, R. (1988). *A escola: o lugar onde os professores aprendem*. Psicologia da Educação, (6), 9-27.
- Canas, M. d. (2011). *A Voz do Coordenador De Departamento Curricular: Percepções e práticas no exercício da função*. Dissertação realizada na Universidade Aberta. Obtido de https://eg.uc.pt/bitstream/10316/18017/1/Tese_FátimaCanas.pdf
- Correia, A. R. (2019). *Os coordenadores de departamento curricular como impulsionadores da mudança - Estudo em dois agrupamentos de escolas*. Tese de Doutoramento em Educação realizada na Universidade Aberta. Obtido de https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8570/1/TD_AnaRitaCorreia.pdf
- Correia, I. (2015). *Contributos para a construção de um perfil de competências do coordenador de Educação Especial*. Tese de Doutoramento realizada na Universidade de Aveiro.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares* 1 (2) 151-188.
- Delors, J. (1996). *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições ASA.
- Delors, J. & al. (1997). *Educação um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições ASA .
- Fernandes, J. D. (2015). *Contributos dos Coordenadores de Departamento Curricular e dos Delegados de Grupo na Avaliação de Desempenho Docente: Estudo de caso numa Escola Básica e Secundária no Norte da Região Autónoma da Madeira*. Dissertação realizada na Universidade Aberta. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5395>
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, A. I. (2017). *Práticas de liderança de coordenadores de departamento curricular*. Tese de Doutoramento em Educação realizada na Universidade Aberta. Obtido de https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6659/1/TD_AnalsabelFreitas.pdf
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In *Oliveira-Formosinho (org.). A supervisão na formação de professores II. Da Organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I. (Coord.). (2019). *Supervisão em contextos de educação e formação Conceções, práticas e possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gaspar, M., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 29-57.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: Editora McGraw-hill.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2018). Leading collaborative professionalism. Paper #274 Centre for Strategic Education Seminar Series April 2018. Obtido de: www.andyhargreaves.com/.../seminar_series_274-april2018.pdf

- Ferreira, I., L. (2017). *As lideranças intermédias em contextos de mudança*. Tese de Doutoramento em Educação realizada na Universidade Aberta Lisboa. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7523>
- Latorre, A. D. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Leite. (2001). A reorganização curricular do ensino básico: problemas, oportunidades e desafios. In. C. V. Freitas, C. Leite, J. Morgado & M. O. Valente. *A reorganização curricular do ensino básico - fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Edições ASA.
- Lima, J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima e J. Pacheco (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Edições Panorama.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas Escolas estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Lopes, I. L. (2013). *A Supervisão Pedagógica e o trabalho colaborativo na promoção do desenvolvimento profissional do Grupo de Física e Química*. Dissertação realizada na Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Obtido de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/4009>
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. Sísifo, 8. Revista de ciência da educação. Obtido de http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Pr_ofissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf
- Martinho, M. H. (2018). *A colaboração como oportunidade de desenvolvimento profissional*, 15, (1), pp. 1- 4. Obtido de <http://dx.doi.org/10.15536/thema.15.2018.1-4.870>
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. London: Sage Publications.
- Mesquita, E. & Roldão, M. (2017). *Formação inicial de professores - A supervisão no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co)Construção de Conhecimento Profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Morgado. (2001). *A organização curricular do ensino básico - fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Edições ASA.

- Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em educação*, 9 (19), pp. 55-64. doi:10.20952/revtee.2016v19iss17pp55-64
- Neves, M. d. (2014). *O Papel da Supervisão na Emergência de Uma Escola Reflexiva: Estudo de Caso*. Dissertação realizada na Universidade Aberta. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3905/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Maria%20Neves%20-%20vers%C3%A3o%20final.pdf>
- Nóvoa, A. (2012). Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 18 (35), pp. 11-22.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>
- Oliveira, C. S. (2015). *Percepções de docentes do ensino básico e secundário sobre o papel da supervisão pedagógica enquanto contexto de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de Geografia*. Tese de Doutoramento realizada na Universidade do Minho. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/38656>
- Pacheco, J. A. (1993). *O pensamento e a ação do professor em formação*. Tese de Doutoramento realizada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Pawlas, G. &. (2007). *Supervision for Today's Schools. 8Th edition*. Indianapolis Wiley & Jossey-Bass Education.
- Pedras, S. & Seabra, F. (2016). *Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação*, 1,(2), pp. 293-312. doi:10.3895/rtr.V1n2. 4379
- Pérez, D. A. (2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. *Revista Educación y Pedagogía* 23 (59), pp. 125-135
- Perrenoud, P. (1998). Formação continua e obrigatoriedade competências na profissão de professor. *Idéias* (30), pp. 205-248.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Prates, M. L., Aranha, Á. & Loureiro, A. (2016). *Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual*, 2 (1). Obtido de <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/20>

- Raposo, A. M. (2013). Professores e contextos de trabalho: traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, pp. 27-47.
- Roldão, M. C. (2019). *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão e Município de Abrantes.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. CCAP-1: Ministério da Educação.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de Formação de professores*. Coleção em Foco. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva*. Porto: Edições ASA.
- Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* 2ª Ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Referências Legislativas:

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, reeditado no Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto

Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Despacho Normativo. 4-A/2016, de 16 de junho


Despacho n.º 5908/2017 - Autonomia e Flexibilidade Curricular

Despacho n.º 6478/2017 – (ME), Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Decreto-Lei n.º 55/2018 (ME), de 6 de julho

ANEXOS

Anexo I – Matriz do guião da Entrevista (diretor e adjuntos)

		MATRIZ DO GUIÃO DA ENTREVISTA
Temas / Blocos	Objetivos	Questões
Bloco A Etapas processuais	Apresentação e motivo da entrevista	
	Informar o diretor dos objetivos da investigação	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a investigação. - Explicitar os objetivos do estudo
	Motivar o diretor para a entrevista, sublinhando a importância da sua colaboração para o estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar a participação do entrevistado e realçar a importância da sua opinião para o estudo.
	- Assegurar a confidencialidade dos dados	
Bloco B - Dados biográficos	- Caracterizar, pessoalmente, o diretor e adjuntos da direção	<ul style="list-style-type: none"> - Idade - Género
Bloco C Percurso pessoal / profissional	- Caracterizar, profissionalmente, o diretor e adjuntos da direção	<ul style="list-style-type: none"> - O que o levou a decidir pela Especialização em Administração e Gestão Escolar? - Que aspetos considera mais importantes para um bom desempenho da função docente? - Que experiências profissionais considera determinantes para o seu desenvolvimento, enquanto diretor? - Enquanto diretor, que formações considera importantes para o desempenho de diretor do agrupamento?
Bloco D Conceito de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - Percecionar o entendimento das lideranças de topo acerca do conceito de supervisão - Compreender a opinião das lideranças de topo acerca do perfil do supervisor 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por Supervisão Pedagógica? - Como e quando deve ocorrer? - Qual a sua opinião sobre o atual processo de supervisão? - Que aspetos considera mais importantes num processo de supervisão? - Na sua opinião, quais são as funções do supervisor? - Que competências deve revelar o supervisor? - Considera importante a formação específica, por exemplo pós-graduações ou mestrado, para o exercício do cargo de supervisor?
Bloco E Práticas colaborativas	- Identificar as práticas colaborativas no Agrupamento X	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua opinião sobre a colaboração entre os professores? - Considera que existem modos de trabalho colaborativo no Agrupamento? - Pode dar alguns exemplos de práticas de trabalho colaborativo?

Bloco F Conceção pessoal da problemática	<ul style="list-style-type: none"> - Percecionar o papel das lideranças na implementação das práticas supervisivas e colaborativas - Identificar os aspetos facilitadores e constrangedores 	<ul style="list-style-type: none"> - Em sua opinião, qual o contributo da supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das práticas pedagógicas? - Enquanto diretor como percebe o seu papel no desenvolvimento das práticas colaborativas? - Considera que as estruturas existentes no Agrupamento são facilitadoras do trabalho colaborativo? - Em sua opinião que tipo de constrangimentos pode dificultar o trabalho colaborativo?
Bloco G Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as estratégias para otimizar a supervisão colaborativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Em sua opinião, que tipo de estratégias poderão ser desenvolvidas para implementar práticas de supervisão colaborativa no Agrupamento?
Bloco H Propostas	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as propostas para potenciar a supervisão colaborativa no Agrupamento X 	<ul style="list-style-type: none"> -- Quer referir algumas propostas que poderiam potenciar a supervisão colaborativa? -Considera que não foi referido algum aspeto importante? - Quer acrescentar mais algumas considerações sobre esta temática?
Bloco I Desenvolvimento profissional / Qualidade do ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber o entendimento do Diretor acerca do conceito de desenvolvimento profissional / qualidade de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - Como definiria desenvolvimento profissional? - Na sua opinião quem ou que instituição deve ser o principal promotor de atividades de desenvolvimento profissional.
Bloco J Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a oportunidade ao entrevistado de expor mais alguma ideia - Reafirmar o anonimato da participação do entrevistado - Reafirmar a importância da sua colaboração - Agradecer a disponibilidade de participar no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Pretende acrescentar algo ao que afirmou ou focar algum aspeto que não tenha sido abordado e que considere importante para os temas da entrevista?

Obrigada pela colaboração!

3. Indique os anos de docência.

4. Número de anos de exercício do cargo de Diretor.

5. O que o levou a decidir pela Especialização em Administração e Gestão Escolar?

6. Que aspetos considera mais importantes para um bom desempenho da função docente?

7. Que experiências profissionais considera determinantes para o seu desenvolvimento, enquanto diretor?

8. Enquanto diretor, que formações considera importantes para o desempenho de diretor do agrupamento?

Conceito de Supervisão

1. Para si, o que entende por Supervisão Pedagógica?

2. Como e quando deve ocorrer?

3. Qual a sua opinião sobre o atual processo de supervisão?

4. Que aspetos considera mais importantes num processo de supervisão?

5. Na sua opinião quais são as funções do supervisor?

6. Que competências deve revelar o supervisor?

7. Considera importante a formação específica, por exemplo pós-graduação ou mestrado, para o exercício do cargo de supervisor?

Práticas colaborativas

1. Qual a sua opinião sobre a colaboração entre os professores?

2. Considera que existem modos de trabalho colaborativo no Agrupamento?

3. Pode dar alguns exemplos de práticas de trabalho colaborativo?

Conceção pessoal da problemática

1. Considera que as estruturas existentes no Agrupamento são facilitadoras do trabalho colaborativo?

2. Em sua opinião, qual o contributo da supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das práticas pedagógicas?

3. Enquanto diretor, como percebe o seu papel no desenvolvimento das práticas supervisivas e colaborativas?

4. Em sua opinião, que constrangimentos podem dificultar o trabalho colaborativo?

Estratégias

1. Em sua opinião, que estratégias poderão ser desenvolvidas para implementar práticas de supervisão colaborativa efetivas no Agrupamento?

Propostas

1. Considera que não foi referido algum aspeto importante?

2. Quer referir alguma proposta que poderia potenciar a supervisão colaborativa?

3. Quer acrescentar mais algumas considerações sobre a temática?

Desenvolvimento profissional / Qualidade do ensino

1. Como definiria desenvolvimento profissional?


2. Na sua opinião, quem ou que instituição deve ser o principal promotor de atividades de desenvolvimento profissional?

Conclusão da entrevista

1. Pretende acrescentar algo ao que afirmou ou focar algum aspeto que não tenha sido abordado e que considere importante para os temas da entrevista?

Obrigada pela colaboração!

Anexo III – Matriz do guião da Entrevista (Coordenadores)

		MATRIZ DO GUIÃO DA ENTREVISTA
Temas / Blocos	Objetivos	Questões
Bloco A Etapas processuais	Apresentação e motivo da entrevista.	
	Informar os coordenadores dos objetivos da investigação	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a investigação. - Explicitar os objetivos do estudo
	Motivar os coordenadores para a entrevista, sublinhando a importância da sua colaboração para o estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar a participação do entrevistado e realçar a importância da sua opinião para o estudo
	- Assegurar a confidencialidade dos dados	
Bloco B Percurso pessoal/ profissional	- Caracterizar, pessoalmente, os Coordenadores de Departamento	<ul style="list-style-type: none"> - Idade - Género
	- Caracterizar, profissionalmente, as lideranças intermédias (coordenadores)	<ul style="list-style-type: none"> - Habilitações literárias - Tempo de serviço - Número de anos de exercício de cargos de coordenação de departamento ou de grupo disciplinar - Que formações considera necessárias realizar no âmbito do desempenho das funções de coordenador - Que experiências profissionais considera determinantes para o seu desenvolvimento, enquanto coordenador?
Bloco C Conceito de supervisão	- Percecionar o entendimento dos coordenadores acerca do conceito de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o seu entendimento de supervisão? - Como e quando deve ocorrer? - Que aspetos considera mais importantes num processo de supervisão? - Considera que existem estratégias de supervisão no seu Agrupamento?
Bloco D Práticas de supervisão	- Identificar as práticas de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - Que importância atribui às atividades supervisivas? - Considera que as práticas de supervisão fomentam o desenvolvimento profissional dos professores? - Quais as atividades supervisivas que considera terem um impacto mais positivo no desenvolvimento profissional dos professores?

		<ul style="list-style-type: none"> - Alguns professores associam a supervisão pedagógica à avaliação do desempenho. Partilha da mesma opinião?
<p>Bloco E</p> <p>Percepção e práticas colaborativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as percepções acerca das práticas colaborativas - Identificar as práticas colaborativas no agrupamento - Compreender o papel do Coordenador na implementação das práticas de supervisão colaborativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o seu entendimento acerca da colaboração - Qual a sua opinião sobre a colaboração entre os professores? - Considera que existem modos de trabalho colaborativo no Agrupamento onde exerce funções? - Pode dar alguns exemplos de práticas de trabalho de colaborativo. - Considera que as estruturas existentes no seu Agrupamento são facilitadoras do trabalho colaborativo - Enquanto Coordenador de Departamento, como percebe o seu papel no desenvolvimento das práticas de supervisão colaborativas? - Na sua opinião, quais são as funções do supervisor? - Que competências deve revelar um supervisor?
<p>Bloco F</p> <p>Estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as estratégias para otimizar a supervisão colaborativa - Compreender as propostas para potenciar a supervisão colaborativa no Agrupamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Em sua opinião, que tipo de estratégias poderão ser desenvolvidas para implementar práticas de supervisão colaborativa efetivas no seu Agrupamento? - Quer referir alguma proposta que poderia potenciar a supervisão colaborativa no Agrupamento? - Considera que não foi referido algum aspeto importante? - Quer acrescentar mais algumas considerações sobre a temática?
<p>Bloco G</p> <p>Constrangimentos / fatores facilitadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os constrangimentos e os fatores facilitadores da supervisão colaborativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Que constrangimentos considera haver na implementação da supervisão colaborativa no Agrupamento? - Em seu entender que mudanças se exigem na cultura do Agrupamento para que se desenvolva a supervisão colaborativa? - Em sua opinião, que tipo de constrangimentos pode dificultar o trabalho colaborativo? - Que fatores facilitadores poderão incitar o desenvolvimento de práticas supervisivas colaborativas?
<p>Bloco H</p> <p>Desenvolvimento profissional / Qualidade do ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o entendimento do Coordenador acerca do desenvolvimento profissional / qualidade de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - Como definiria desenvolvimento profissional dos professores? - Em seu entender a supervisão colaborativa favorece a melhoria profissional dos docentes? E a qualidade do serviço educativo do agrupamento? De que modo? - Na sua opinião quem ou que instituição deve ser o principal promotor de atividades de desenvolvimento profissional?

<p>Bloco I Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a oportunidade ao entrevistado de expor mais alguma ideia - Reafirmar a importância da sua colaboração - Reafirmar o anonimato da participação do entrevistado - Agradecer a disponibilidade de participar no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Pretende acrescentar algo ao que afirmou ou focar algum aspeto que não tenha sido abordado e que considere importante para os temas da entrevista?
--	---	--

Obrigada pela colaboração!

4. Indique os anos de docência

5. Número de anos de exercício de cargo de coordenação de departamento.

6. Que formações considera necessárias realizar para um bom desempenho das funções de coordenador?

7. Que experiências profissionais considera determinantes para o seu desenvolvimento, enquanto coordenador?

Conceito de supervisão

1. Qual o seu entendimento acerca do conceito de supervisão? Como e quando deve ocorrer?

2. Que aspetos considera mais importantes, num processo de supervisão?

3. Considera que existem estratégias de supervisão no seu Agrupamento? Indique alguns exemplos.

Práticas de supervisão

1. Que importância atribui às atividades supervisivas?

2. Considera que as práticas de supervisão fomentam o desenvolvimento profissional dos professores? Como?

3. Quais as atividades supervisivas que considera terem um impacto mais positivo no desenvolvimento profissional dos professores?

4. Alguns professores associam a supervisão pedagógica à avaliação do desempenho. Partilha da mesma opinião? Explícite.

Percepção e práticas colaborativas

1. Qual o seu entendimento acerca do conceito de colaboração?

2. Qual a sua opinião sobre a colaboração entre os professores?

3. Considera que existem modos de trabalho colaborativo no Agrupamento onde exerce funções? quando?

4. Pode dar alguns exemplos de práticas de trabalho de colaborativo.

5. Considera que as estruturas existentes no seu Agrupamento são facilitadoras do trabalho colaborativo.

6. Enquanto Coordenador de departamento, como percebe o seu papel no desenvolvimento das práticas de supervisão colaborativas?

7. Na sua opinião, quais são as funções do supervisor?

8. Que competências deve revelar um supervisor?

Estratégias

1. Em sua opinião, que tipo de estratégias poderão ser desenvolvidas para implementar práticas de supervisão colaborativa efetivas no seu Agrupamento?

2. Quer referir alguma proposta que poderia potenciar a supervisão colaborativa no Agrupamento?

3. Considera que não foi referido algum aspeto importante?

4. Quer acrescentar mais algumas considerações sobre esta temática?

Constrangimentos / fatores facilitadores

1. Que constrangimentos considera haver na implementação da supervisão colaborativa no Agrupamento?

2. Em seu entender, que mudanças se exigem na cultura do Agrupamento para que se desenvolva a supervisão colaborativa?

3. Em sua opinião, que tipo de constrangimentos pode dificultar o trabalho colaborativo?

4. Qual a sua opinião sobre o papel dos coordenadores no desenvolvimento de culturas supervisivas no Agrupamento?

5. Que fatores facilitadores poderão incitar o desenvolvimento de práticas supervisivas colaborativas?

6. Como definiria desenvolvimento profissional dos professores?

7. Em seu entender a supervisão colaborativa favorece a melhoria profissional dos docentes? E a qualidade do serviço educativo do agrupamento? De que modo?


8. Na sua opinião quem ou que instituição deve ser o principal promotor de atividades de desenvolvimento profissional?

Conclusão da entrevista

1. Pretende acrescentar algo ao que afirmou ou focar algum aspeto que não tenha sido abordado e que considere importante para os temas da entrevista?

Obrigada pela colaboração.

Anexo V - Matriz do Inquérito por questionário (diretores de turma)

		<h3>MATRIZ DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO</h3>	
Temas / Blocos	Objetivos	Questões	
Bloco A Etapas processuais	Apresentação e motivo do questionário		
	Informar o diretor de turma dos objetivos da investigação	- Apresentar a investigação. - Explicitar os objetivos do estudo.	
	Motivar o diretor de turma para responder às questões, sublinhando a importância da sua colaboração para o estudo	- Motivar a participação do inquirido e destacar a importância da sua opinião para o estudo.	
	- Assegurar a confidencialidade dos dados		
Bloco B Dados biográficos	- Caracterizar, pessoalmente, o diretor de turma	- Qual a sua idade? - Assinale com um X o quadrado correspondente. <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino	
Bloco C Dados profissionais	- Caracterizar profissionalmente o diretor de turma.	Assinale com um X o seu nível de habilitação. <input type="checkbox"/> Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento	
		Fez formação pedagógica? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
		Assinale com um X o quadrado que corresponde aos anos de docência? <input type="checkbox"/> 0 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 11 a 20 anos <input type="checkbox"/> 21 a 30 anos <input type="checkbox"/> > de 30 anos	
		Quanto tempo tem de experiência de diretor de turma? _____	
		Realizou formação continua nos últimos 5 anos <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

		<p>Se respondeu afirmativamente na pergunta anterior indique a(s) área(s) da formação.</p> <p><input type="checkbox"/> Na área da disciplina que leciona</p> <p><input type="checkbox"/> Na área da didática e pedagogia</p> <p><input type="checkbox"/> Em supervisão colaborativa</p> <p><input type="checkbox"/> Práticas de trabalho colaborativo</p> <p><input type="checkbox"/> Na área do relacionamento interpessoal</p> <p><input type="checkbox"/> Outra(s). Se respondeu outra, Qual?</p> <p>_____</p>
<p>Bloco D</p> <p>Exercício da função de diretor de turma</p>	<p>- Identificar os critérios de nomeação para o cargo de diretor de turma</p>	<p>Na sua opinião qual foi o motivo por que foi nomeado diretor de turma.</p> <p><input type="checkbox"/> Experiência profissional</p> <p><input type="checkbox"/> Habilitação académica</p> <p><input type="checkbox"/> Reconhecimento profissional</p> <p><input type="checkbox"/> Conveniência de horário</p> <p><input type="checkbox"/> Outro(s)</p> <p>_____</p>
	<p>- Conhecer as condições de exercício da função de diretor de turma</p>	<p>O agrupamento dispõe de condições para o exercício da sua função?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
		<p>Assinale com um X as condições que o agrupamento dispõe para apoiar o trabalho de diretor de turma.</p> <p><input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Biblioteca</p> <p><input type="checkbox"/> Sala de trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> Computador e impressora</p> <p><input type="checkbox"/> Outro(s)</p> <p>_____</p>
		<p>Quantas horas semanais são consideradas pela escola para a função de diretor de turma?</p> <p>_____</p> <p>Considera suficientes as horas atribuídas para o desempenho das funções de diretor de turma?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Identifique os mecanismos a que recorre para desenvolver o seu trabalho:</p> <p><input type="checkbox"/> Reuniões de trabalho periódicas com todos os diretores de turma</p>

		<input type="checkbox"/> Reuniões de trabalho com os professores do conselho de turma <input type="checkbox"/> Ações de formação (seminários, workshops) <input type="checkbox"/> Esclarecimento de dúvidas quando necessário <input type="checkbox"/> Outra(s)
	- Perceber se as ações desenvolvidas pelo diretor de turma estão em linha com o previsto na legislação	Considerando as ações que desenvolve enquanto diretor de turma, assinale a frequência com que realiza as ações descritas nas afirmações que se seguem :(1)
Bloco E Perfil do diretor de turma	- Conhecer as perceções do diretor de turma acerca das suas funções	Assinale com um X a opção que corresponde à relevância que atribui às seguintes afirmações. (2)
	-Perceber quais as competências que o diretor de turma identifica como necessárias as suas funções	Assinale com um X a opção que corresponde à sua opinião sobre as seguintes afirmações. (3)
	-Conhecer qual o entendimento que os diretores de turma fazem do conceito de supervisão pedagógica	Assinale com um X a opção que corresponde à sua opinião sobre o conceito de supervisão. (4) <input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo totalmente <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/> Discordo plenamente <input type="checkbox"/> Sem opinião
Bloco F Práticas colaborativas	- Identificar as práticas colaborativas no Agrupamento	- Qual a sua opinião sobre a colaboração entre os professores? - Considera que existem modos de trabalho colaborativo no entre os docentes? - Pode dar alguns exemplos de práticas de trabalho colaborativo?
Bloco G Conceção pessoal da problemática	- Identificar os constrangimentos / facilidades	- Considera que as estruturas existentes no Agrupamento são facilitadoras do trabalho colaborativo? - Enquanto diretor de turma como percebe o seu papel no desenvolvimento das práticas colaborativas? - Em sua opinião que tipo de constrangimentos pode dificultar o trabalho colaborativo?
Bloco H Estratégias	- Compreender as estratégias para otimizar a supervisão colaborativa	- Que tipo de estratégias poderão ser desenvolvidas para implementar práticas de supervisão colaborativa efetivas no Agrupamento?

Bloco I Conclusão do questionário	<ul style="list-style-type: none">- Reafirmar o anonimato das respostas- Reafirmar a importância da colaboração- Agradecer a disponibilidade de participar no estudo	
--	--	--

Obrigada pela colaboração!

Anexo VI – Inquérito por questionário dos Diretores de Turma

QUESTIONÁRIO AOS DIRETORES DE TURMA

Este questionário integra-se num trabalho de investigação a decorrer na Universidade Aberta, no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica. Pretende-se recolher dados sobre a perceção das lideranças acerca da supervisão colaborativa, compreender as práticas e os modos de trabalho colaborativo e percecionar o papel das lideranças no desenvolvimento das práticas colaborativas.

Solicito a sua melhor compreensão e colaboração, garantindo-lhe que todas as informações recolhidas serão tratadas no respeito por procedimentos éticos que salvaguardam o anonimato das suas respostas.

A sua colaboração é muito importante para a concretização deste trabalho. Assim, agradeço que responda a todas as questões de forma objetiva e sincera.

Obrigada pela colaboração.

Conceição Oliveira

Para alguma informação adicional sobre o estudo pode contactar a investigadora pelo e-mail xaveo@sapo.pt

I – Dados biográficos e profissionais

1. Situação profissional

Professor (a) do quadro de Agrupamento

Professor(a) do quadro de zona pedagógica

Professor(a) contratado(a)

2. Faixa etária

De 24 a 30

De 30 a 40

De 40 a 50

De 50 a 60

> de 60

3. Género

Feminino Masculino

4. Habilitações literárias

Bacharelato Licenciatura
Mestrado Doutoramento

5. Anos de docência:

0 a 5 anos
6 a 10 anos
11 a 20 anos
21 a 30 anos
> de 30 anos

6. Anos de experiência como diretor de turma: _____

7. Realizou formação continua nos últimos 5 anos?

Sim Não

8. Se respondeu afirmativamente na pergunta anterior, indique a(s) área(s) da formação:

Na área da disciplina que leciona
Na área da didática e pedagogia
Em supervisão colaborativa
Práticas de trabalho colaborativo
Na área do relacionamento interpessoal
Outra(s).

Se respondeu outra, Qual?

II - Exercício da função de diretor de turma

1. Na sua opinião qual foi o motivo por que foi nomeado diretor de turma:

Experiência profissional

Habilitação académica

Reconhecimento profissional

Conveniência de horário

Outro(s) _____

2. O agrupamento dispõe de condições para o exercício da sua função?

Sim Não

3. Assinale com um X as condições de que o agrupamento dispõe para apoiar o trabalho de diretor de turma.

Internet

Biblioteca

Sala de trabalho

Computador e impressora

Outro(s)

4. Quantas horas semanais são consideradas pela escola para o desempenho da função de diretor de turma?

5. Considera suficiente o número de horas atribuídas para o desempenho das funções de diretor de turma?

Sim Não

6. Identifique os mecanismos a que recorre para desenvolver o seu trabalho:

Reuniões de trabalho periódicas com todos os diretores de turma

Reuniões de trabalho com os professores do conselho de turma

Ações de formação (seminários, workshops)

Esclarecimento de dúvidas quando necessário



Outra(s) _____

7. Considerando as ações que desenvolve enquanto diretor de turma, assinale a frequência com que realiza as ações descritas nas afirmações que se seguem **:(1)**

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Organizar e liderar as reuniões de conselho de turma					
Orientar e coordenar as atividades da turma					
Coordenar a execução do Plano Anual de Atividade da turma					
Justificar as faltas dos alunos					
Informar os Encarregados da Educação sobre a situação dos seus educandos					
Dinamizar uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho, tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos					
Intervir na gestão e na orientação curricular da turma					
Promover a partilha de experiências entre professores da turma					
Fomentar dinâmicas de trabalho colaborativo no conselho de turma					
Fomentar o trabalho colaborativo entre os docentes do conselho de turma					
Incentivar o desenvolvimento de trabalho de natureza interdisciplinar e articulação disciplinar no seio do seu conselho de turma					
Agir, preventivamente, de modo a antecipar e a prevenir o insucesso e o abandono escolar					
Organizar o dossier do diretor(a) de turma					
Elaborar relatório das atividades da turma					

III - Perfil do diretor de turma

1. Assinale com um **X** a opção que corresponde à relevância que atribui às seguintes afirmações **(2)**

	Irrelevante	Pouco relevante	Sem opinião	Relevante	Muito relevante
Trocar pontos de vista com os professores do conselho de turma					
Apoiar o professor na concretização das suas atividades					
Refletir com os professores sobre as práticas pedagógicas					
Monitorizar a avaliação das aprendizagens dos alunos feitas pelos professores					
Desenvolver no seio do conselho de turma um trabalho colaborativo					
Criar um ambiente aberto e agradável no conselho de turma					
Dinamizar a partilha entre os professores					
Incentivar os professores a expressarem as suas dificuldades					
Dar sugestões de atividades					

2. Assinale com um **X** a opção que corresponde à sua opinião sobre as seguintes afirmações **(3)**

	Irrelevante	Pouco relevante	Sem opinião	Relevante	Muito relevante
Capacidade de interpretar a legislação					
Capacidade de liderança					
Capacidade de relacionamento com os professores					
Capacidade de intervir na elaboração do projeto pedagógico					
Capacidade de intervir na elaboração dos planos de atividades					
Capacidade de apoiar os professores com pouca experiência					

Capacidade de fomentar modos de trabalho colaborativo entre os professores					
Conhecimentos em supervisão pedagógica					
Capacidade de comunicação verbal e escrita					
Conhecimento aprofundado da escola					
Conhecimento aprofundado da comunidade					
Agir com ética e deontologia					

3. Assinale com um X a opção que corresponde à sua opinião sobre o conceito de supervisão (4)

	Concordo	Concordo plenamente	Discordo	Discordo plenamente	Sem opinião
A supervisão é o processo em que o professor mais experiente orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional					
Supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores bem como a aprendizagem dos alunos					
Supervisão é uma atividade entre pares em que um professor assume o papel de colega crítico, numa relação colegial					
A supervisão é um processo que ao fomentar a melhoria profissional promove a melhoria da escola					
A supervisão deve envolver a corresponsabilização de todos os professores					
A supervisão tem uma finalidade inspetora e fiscalizadora					
A supervisão deve desenvolver-se num processo de interação colaborativa					
A supervisão escolar deve acontecer noutras tarefas como direção de turma, projetos, coordenação					
A supervisão deve resultar na avaliação de desempenho dos professores					

IV - Práticas colaborativas

1. Como considera o trabalho colaborativo entre os professores?

2. Considera que existem modos de trabalho colaborativo entre os docentes no seu agrupamento? Enumere momentos onde exista trabalho colaborativo.

3. Apresente um exemplo de uma prática de trabalho colaborativo.

V - Conceção pessoal da problemática

1. Como encara a posição da direção e dos coordenadores de departamento relativamente ao trabalho colaborativo?

2. Enquanto diretor de turma, como perceciona o seu papel no desenvolvimento das práticas colaborativas?

3. Em sua opinião, que tipo de constrangimentos pode dificultar o trabalho colaborativo?

VI – Estratégias

1. Indique duas estratégias que poderão ser desenvolvidas para implementar práticas de supervisão colaborativa efetivas no Agrupamento?

Obrigada pela colaboração!

Anexo VII – Carta de pedido de autorização para realização do Estudo



Ex.^{mo} Senhor
diretor

Assunto: Autorização para realizar um Estudo de Caso

Conceição da Natividade Xavier de Oliveira, professora de Português e Francês na escola -----, encontra-se a desenvolver um estudo sobre “Supervisão colaborativa: Práticas e o papel das lideranças”, para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, na Universidade Aberta, sob orientação da Doutora Isolina Oliveira.

O estudo pretende identificar as perceções das lideranças acerca da supervisão, compreender as práticas de supervisão e os modos de trabalho colaborativo no agrupamento x e perceber o papel das lideranças no desenvolvimento das práticas colaborativas. As questões surgiram a partir de problemáticas emergentes, ainda pouco estudadas, mas fundamentais, tendo em conta a legislação atual e as exigências da sociedade atual.

Para dar resposta aos objetivos supracitados, o estudo será realizado a partir de inquéritos por entrevista a cinco coordenadores de departamento e ao diretor e por questionário a vinte e um diretores de turma.

Assim para a concretização dos referidos inquéritos, vem solicitar, formalmente, a V. Ex.^a autorização para realizar este estudo, com a aplicação dos inquéritos por entrevista e por questionário e para a consulta dos documentos internos (Regulamento Interno, Projeto Educativo, Atas de departamento), indispensáveis para completar informação. Por sua vez, os coordenadores de departamento e os diretores de turma serão informados da sua realização, dos objetivos da entrevista e dos questionários.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas para efeitos de investigação, garantindo-se o anonimato do agrupamento, dos coordenadores, do diretor e dos diretores de turma inquiridos.

O sucesso deste estudo está fortemente dependente do retorno dos inquéritos, e na seleção dos participantes esteve subjacente a importância do seu contributo para a investigação.

Na expectativa de que este pedido receba a melhor receptividade por parte de V. Ex.^a, aproveito desde já a preciosa colaboração prestada, sem a qual não seria possível levar a cabo esta investigação, e manifesto a minha disponibilidade para prestar qualquer informação ou esclarecimento adicional que julgue conveniente.

Informa-se a nossa disponibilidade para divulgar os resultados que são de grande interesse na tomada de decisões por parte das lideranças e das equipas pedagógicas do agrupamento.

Com os melhores cumprimentos e ficando a aguardar a sua resposta.

-----, 20 de dezembro de 2018

Conceição da Natividade Xavier de Oliveira

APÊNDICES

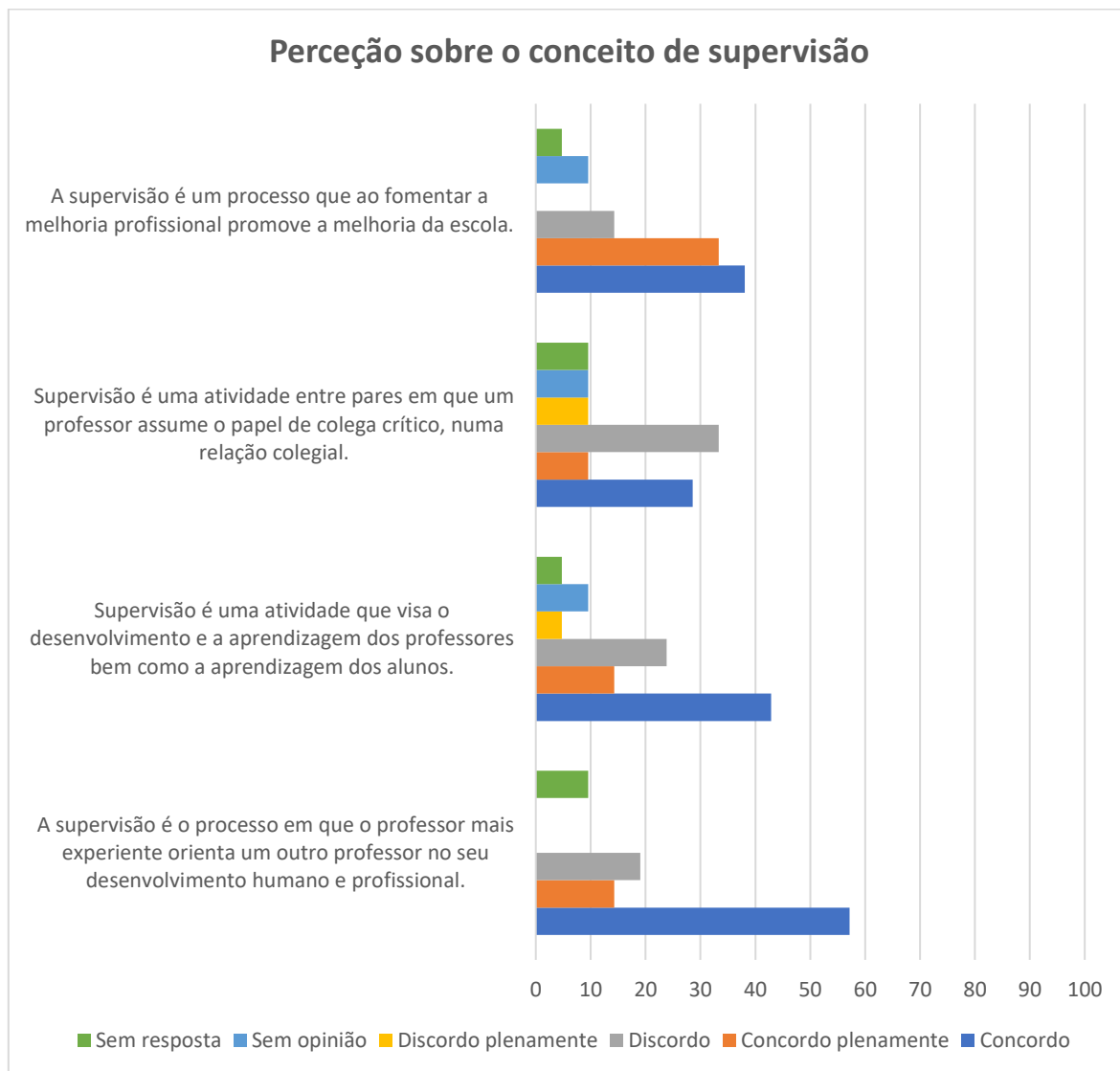
Apêndice I – Ações inerentes ao cargo de diretor de turma e necessárias para o desempenho das suas funções

Tabela I - Frequência das ações no desenvolvimento das funções de diretor de turma

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Sem resposta
Organizar e liderar as reuniões de conselho de turma	3	1	2	1	16	1
Orientar e coordenar as atividades da turma		2	3	10	5	1
Coordenar a execução do Plano Anual de Atividade da turma			6	6	7	1
Justificar as faltas dos alunos	2			2	16	2
Informar os Encarregados da Educação sobre a situação dos seus educandos				4	16	1
Dinamizar uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho, tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos	3	5	4	7	2	1
Intervir na gestão e na orientação curricular da turma	3	4	3	6	2	1
Promover a partilha de experiências entre professores da turma		7	6	4	4	
Fomentar dinâmicas de trabalho colaborativo no conselho de turma.	1	6	1	7	4	1
Fomentar o trabalho colaborativo entre os docentes do conselho de turma	4	3	2	8	4	
Incentivar o desenvolvimento de trabalho de natureza interdisciplinar e articulação disciplinar no seio do seu conselho de turma	1	3	8	6	2	1
Agir, preventivamente, de modo a antecipar e a prevenir o insucesso e o abandono escolar	1	2	3	6	8	
Organizar o dossier do diretor(a) de turma			1	3	15	1
Elaborar relatório das atividades	1	2	5	3	8	1

Apêndice II - Percepção dos diretores de turma acerca da supervisão

Gráfico I - Percepção acerca da supervisão



Apêndice III - Percepção dos diretores de turma acerca da supervisão

Gráfico II - Percepção acerca da supervisão (Continuação)

