

## Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente

*Carlos Barreira  
Isolina Oliveira*

**FCT**  
Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia

**LE@D** LABORATÓRIO  
DE EDUCAÇÃO  
A DISTÂNCIA  
E E-LEARNING

# **Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente**

**Carlos Barreira  
Isolina Oliveira  
[Editores]**

**2021**



FICHA TÉCNICA:

Publicação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento (UID) 4372/FCT  
Laboratório de Educação a Distância e eLearning, Universidade Aberta

TÍTULO: **Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente**

EDITORES:

Carlos Barreira, Isolina Oliveira

Edição: LE@D, Universidade Aberta

2021

Nº 2, **Coleção LE@D Works-investigação em progresso/research in progress**

A coleção **LE@D WORKS – investigação em progresso** reúne a produção científica realizada no âmbito dos projetos de investigação em curso integrados na UID.

Coordenadora da UID

Doutora Lina Morgado

Depósito Legal

ISBN: 978-972-674-906-6

DOI: <https://doi.org/10.34627/leadw.2021.2>

Capa: Jorge Canadinhas

Citação:

Citação: Barreira, C., Oliveira, I. (2021). Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente, LE@D, Universidade Aberta.



**OVSPA**

Observatório Virtual de Supervisão  
Pedagógica e Autoavaliação das Escolas

Esta publicação foi financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04372/2020

Correspondência:

Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), Rua Almirante Barroso, 38, Galeria 12, 1000-013 Lisboa, Portugal

Email: [lead@uab.pt](mailto:lead@uab.pt)

Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Os autores cedem o direito de publicação dos trabalhos aceites, mantendo integralmente a propriedade intelectual dos mesmos. Ao submeter os artigos os autores concordam com a sua publicação sob a licença Creative Commons Licence - Attribution International 4.0 (CC-BY).

## ÍNDICE

Apresentação	4
<i>Carlos Barreira, Isolina Oliveira</i>	
Capítulo 1	9
Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas: Pressupostos e Objetivos	
<i>Branca Miranda, Isolina Oliveira, Lúcia Amante, Susana Henriques Carlos Barreira Maria Graça Bidarra, Piedade Vaz, Teresa Pessoa</i>	
Capítulo 2	21
Las prácticas supervisadas considerando la voz de los escolares de infantil y primaria	
<i>M<sup>a</sup> Esther Martínez-Figueira, Manuela Raposo-Rivas</i>	
Capítulo 3	38
Supervisão da prática letiva. Percursos de formação colaborativa	
<i>Isabel Fialho</i>	
Capítulo 4	48
A observação de pares como estratégia de supervisão colaborativa: Procedimentos e resultados	
<i>Ana Mouraz, Daniela Pinto</i>	
Capítulo 5	62
O Insucesso tem Nomes	
<i>Anabela Rodrigues de Lemos</i>	
Capítulo 6	80
Modelo de supervisão pedagógica na Escola Secundária du Bocage	
<i>Pedro Tildes Gomes</i>	
Capítulo 7	88
Os coordenadores de departamento curricular e a mudança: perceções dos atores	
<i>Ana Rita Correia, Isolina Oliveira</i>	
Capítulo 8	99
Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional em contexto de avaliação do desempenho docente	
<i>Luiz Cláudio Queiroga, Carlos Barreira, Albertina Oliveira</i>	
Capítulo 9	111
Percursos, recursos e discursos, em torno do acesso à complexidade e da <i>praxis</i> do ensino de conceitos literários (português – 10.º ano)	
<i>Sandra Galante</i>	
Capítulo 10	123
Cultura de escola e trabalho colaborativo - Estudo de caso efetuado numa escola secundária	
<i>Alexandra Cabral</i>	
Bios dos Autores	136

## **Apresentação**

O presente eBook inclui um conjunto de textos e reflexões sobre algumas das comunicações apresentadas no primeiro *Colóquio de Supervisão e Pedagógica e Acompanhamento da Prática Letiva* que decorreu no dia 22 de abril de 2017, na Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Coimbra, no âmbito e numa iniciativa conjunta do consórcio entre a Universidade de Coimbra e a Universidade Aberta. O evento contou com duas conferências, dois painéis com a participação de atores educativos em particular lideranças de topo e intermédias de agrupamentos/escolas e, ainda, com comunicações de investigadores a desenvolver trabalhos de mestrado e doutoramento sobre o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional docente, tendo finalizado com o lançamento do *Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas*. Pretendíamos essencialmente com o referido Colóquio conhecer as práticas de supervisão pedagógica desenvolvidas pelas escolas; analisar a relação entre a supervisão pedagógica e a qualidade das escolas e do desempenho docente; refletir sobre a investigação realizada no domínio da supervisão pedagógica e da formação de professores; e partilhar experiências, desenvolvidas em observatórios, de articulação entre a investigação e as práticas de supervisão pedagógica.

As sucessivas mudanças no sistema educativo, sobretudo no que diz respeito às revisões curriculares e de avaliação, tornam fundamental a promoção de espaços de reflexão sobre a importância da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente. Neste contexto, a supervisão pedagógica da prática letiva desempenha um papel fulcral no processo de formação e como estratégia de desenvolvimento profissional e organizacional, ao mobilizar os professores para formas de colaboração no âmbito da planificação da atividade letiva, de observação e partilha de práticas pedagógicas. Por outro lado, a supervisão pedagógica, apoiada na observação de aulas entre pares, pode potenciar a reflexão sobre a eficácia de diferentes metodologias de ensino, de aprendizagem e de avaliação se for, também, concebida de forma mais

abrangente na avaliação institucional ao implicar e capacitar todos os professores para a melhoria do trabalho desenvolvido nas escolas.

\*\*\*\*\*

No texto de abertura "Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas: Pressupostos e Objetivos" os autores introduzem os leitores no processo de fundação do Observatório, nos seus objetivos e pressupostos, e apresentam os eixos principais em que se fundamenta, iniciando com a discussão do conceito de supervisão participatória que enfatiza a prática reflexiva, a aprendizagem com os pares e uma concepção fortalecida de cidadania. No momento seguinte, situam o processo de autoavaliação ou *avaliação interna* na sua relação com a *avaliação externa*, da responsabilidade da administração educativa, no contexto do sistema educativo português; discutem o conceito de comunidade de prática ligando-o a ambientes virtuais de aprendizagem, sublinhando as potencialidades da integração das tecnologias digitais na partilha de recursos de formação e informação fundamental no desenvolvimento de uma comunidade de prática que fundamentam o interesse do observatório virtual.

No texto "Las prácticas supervisadas considerando la voz de los escolares de infantil y primaria", Maria Esther Martinz-Figueira e Manuela Raposo-Rivas esclarecem que essas práticas se referem ao processo de prática pré-profissional de futuros docentes, alunos da Universidade de Vigo, em centros escolares que os recebem. Apresentam uma proposta de melhoria dessa experiência pré-profissional considerando a voz dos alunos que pertencem a esses centros, ampliando deste modo as evidências que habitualmente são usadas para a reflexão sobre o Practicum.

Isabel Fialho em "Supervisão da prática letiva. Percursos de formação colaborativa", após uma reflexão sobre o papel da supervisão na escola do século XXI, dá conta do que tem vindo a desenvolver, em diversas escolas, em experiências de supervisão colaborativa, apoiada nas três etapas do modelo clínico (pré-observação, observação e pós-observação). Considera a supervisão como uma estratégia de formação essencial no desenvolvimento profissional

assente no respeito pelos interesses e necessidades de cada professor, na confiança e no caráter voluntário.

No texto "A observação de pares como estratégia de supervisão colaborativa: procedimentos e resultados", as autoras Ana Mouraz e Daniela Pinto apresentam o projeto OPMUSA - Observação de Pares Multidisciplinar em Sala de Aula, desenvolvido pelo Observatório da Vida das Escolas (OBVIE). Com base numa estrutura de supervisão pedagógica assente na multidisciplinaridade e no propósito da melhoria pedagógica foi criado um plano de observações de aulas entre pares. As autoras concluem que, para além da componente formativa e reflexiva, a observação de pares revela-se um instrumento poderoso na ampliação do conhecimento sobre o que acontece em sala de aula.

Anabela Rodrigues de Lemos em "O insucesso tem nomes" relata-nos um processo de supervisão pedagógica desenvolvido no AE de Condeixa a Nova, em que se destaca a figura do diretor de turma, enquanto coordenador de uma equipa de trabalho e onde se assume que a consecução das metas internas de sucesso é um processo conjuntamente construído. Este processo resulta da interpretação que a diretora, autora do texto, e as estruturas intermédias de coordenação de ciclo fazem dos atuais normativos sobre a administração e gestão das escolas e, também, sobre a avaliação das aprendizagens no ensino básico, que induzem as organizações escolares a fixar metas de sucesso e a assumir compromissos operacionais com vista à sua consecução.

Pedro Tildes Gomes em "Modelo de supervisão pedagógica na escola secundária do Bocage" apresenta, como o título indica, o modelo de supervisão pedagógica da escola de que é diretor e que é baseado no trabalho colaborativo ao nível do grupo disciplinar. Descreve as fases de desenvolvimento do referido modelo, desde a criação de um dossiê digital, por grupo disciplinar, até às sessões de trabalho colaborativo dedicadas à realização de planificações conjuntas e passando à supervisão pedagógica em sala de aula, processo que considera complexo e de difícil implementação.

No texto "Os coordenadores de departamento curricular e a mudança: perceções dos atores" Ana Rita Correia e Isolina Oliveira apresentam um estudo

em dois agrupamentos de escolas do distrito de Setúbal centrado no papel dos coordenadores de departamento curricular no fomento do trabalho colaborativo e da reflexividade e sua relação com a constituição de comunidades profissionais de aprendizagem. Após a discussão de perspetivas sobre liderança e comunidade profissional de aprendizagem e a descrição da metodologia de investigação, as autoras concluem que os resultados preliminares apontam para a existência de traços compatíveis com o conceito de comunidade profissional de aprendizagem, permitindo compreender a atuação das lideranças intermédias nesse processo nos dois agrupamentos de escolas em estudo.

Luiz Cláudio Queiroga, Carlos Barreira e Albertina Oliveira, em "Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional em contexto de avaliação do desempenho docente" partindo do pressuposto que a Avaliação do desempenho docente assenta na observação de aulas, utilizando a prática supervisionada entre pares, procuraram conhecer o modelo de supervisão adotado e compreender até que ponto tem contribuído para a melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional dos professores. A investigação realizada assume-se como um estudo de caso com uma abordagem mista e conclui que o modelo de supervisão clínica, adotado no processo de observação de aulas pelo agrupamento de escolas *XPTO*, não foi integralmente cumprido. No entanto, a supervisão pedagógica na avaliação pelos pares internos potenciou o desenvolvimento profissional dos professores, já que para os docentes que solicitaram observação de aulas, as aulas assistidas constituíram uma estratégia enriquecedora e formativa, permitindo trocas de ideias e reflexões entre pares sobre o processo de ensino aprendizagem.

Sandra Galante, em "Percurso, recursos e discursos, em torno do acesso à complexidade e da *praxis* do ensino de conceitos literários (Português – 10º ano) apresenta um estudo de investigação ação em que foram analisadas as possibilidades de um *modelo de aprendizagem de conceitos*, quanto à motivação, eficácia e diferenciação pedagógica, na disciplina de Português (10º ano). O estudo assume a importância e o significado da supervisão pedagógica no desenvolvimento curricular e conclui que os alunos consideraram o processo de ensino e aprendizagem motivante e eficaz, adquiriram um conhecimento

estratégico sobre o funcionamento da linguagem figurada, otimizando a compreensão/interpretação do texto literário e, ainda, que o envolvimento dos alunos na reflexão influenciou os desempenhos posteriores, melhorando-os.

No texto "Cultura de escola e trabalho colaborativo. Estudo de caso efetuado numa escola secundária" Alexandra Cabral dá conta de uma investigação realizada no âmbito do mestrado em Supervisão Pedagógica em que visou compreender numa escola de terceiro ciclo e secundária, perceções sobre a escola, as lideranças intermédias e a evolução das formas de trabalho dos professores, tendo em conta as últimas alterações legislativas. Após situar o estudo do ponto de vista teórico e metodológico a autora apresenta os resultados preliminares que apontam para diferentes formas de entendimento da escola, uma vez que existe diversidade de pontos de vista sobre o modo de perceber o quotidiano do professor, o papel das lideranças intermédias e o trabalho colaborativo entre pares. Conclui, por fim, que esta pluralidade de conceções se reflete no quotidiano da prática docente e no modo de entender o desenvolvimento profissional.

Lisboa, 15 novembro 2021

*Carlos Barreira*

*Isolina Oliveira*

## CAPÍTULO 1

### **OBSERVATÓRIO VIRTUAL DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS: PRESSUPOSTOS E OBJETIVOS**

Branca Miranda<sup>1</sup>, Carlos Barreira<sup>2</sup>, Isolina Oliveira<sup>1</sup>, Lúcia Amante<sup>1</sup>, Maria Graça Bidarra<sup>2</sup>, Piedade Vaz<sup>2</sup>, Susana Henriques<sup>1</sup>, Teresa Pessoa<sup>2</sup>

<sup>1</sup>LE@D, Universidade Aberta

Branca.Miranda@uab.pt; Isolina.Oliveira@uab.pt; Lucia.Amante@uab.pt;  
Susana.Henriques@uab.pt

<sup>2</sup> CEIS20, Universidade Coimbra

cabarreira@fpce.uc.pt; gbidarra@fpce.uc.pt; pvaz@fpce.uc.pt; tpessoa@fpce.uc.pt

#### **RESUMO**

Num cenário de transformação económica, política e organizacional, em que as tecnologias digitais estão presentes, as escolas são confrontadas com desafios a diversos níveis. A transformação educacional requer a atuação ao nível do desenvolvimento profissional dos professores em conjunto com o desenvolvimento das culturas escolares e dos processos de liderança. É neste contexto que foi lançado o Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas (OVSPA) que, além de integrar aspetos e dimensões transversais a outros observatórios em educação, constitui também um espaço inovador onde se situam diversas comunidades situadas no quotidiano das escolas dando voz aos professores, que se unem através de redes que estão conectadas em sistemas cognitivos e afetivos de suporte. O presente artigo pretende apresentar os objetivos e os pressupostos de constituição do referido observatório. Após a apresentação dos objetivos, aborda-se a noção de supervisão participatória que valoriza a prática reflexiva, a aprendizagem com os pares e uma conceção fortalecida de cidadania. Situa-se, depois, o processo de autoavaliação ou *avaliação interna*, realizada por cada escola ou agrupamento de escolas na sua relação com a *avaliação externa*, da responsabilidade da administração educativa. De seguida, é discutido o conceito de comunidade de prática ligando-o a ambientes virtuais de aprendizagem e sublinhando as potencialidades da integração das tecnologias digitais na partilha de recursos de formação e informação fundamental no desenvolvimento de uma comunidade de prática que fundamentam o interesse do observatório virtual.

**Palavras-chave:** Autoavaliação de escolas; comunidades de prática; desenvolvimento profissional; observatório virtual; supervisão participatória.

#### **1. INTRODUÇÃO**

A ideia de observatório, embora remonte à década 70 do século passado (Seabra, Pedras, Silva & Carlo, 2017), tem-se vindo a adaptar às dinâmicas políticas, sociais e educativas em que se integra e às possibilidades tecnológicas

que nos permitem o acesso à informação subjacente ao processo de construção do conhecimento, bem como à necessária ênfase na colaboração e conexão como suportes fundamentais da sociedade em rede e de uma escola que se quer aprendente (Siemens, 2005).

Com efeito, segundo o estudo apresentado por Seabra et al. (2017), os objetivos que têm presidido à conceção dos observatórios existentes em educação centram-se essencialmente na produção de conhecimento, ou na sua disseminação na maioria dos casos ligado a investigação em curso. Outros pretendem também influenciar a realidade e, mesmo, 'reunir e mobilizar recursos' (p.11), tendo em vista o desenvolvimento das comunidades de prática, embora não sejam explicadas dinâmicas nem atividades específicas.

Admitindo diversas possibilidades de integração das tecnologias nas comunidades de prática, Hoadley (2012) considera quatro tipologias ou estratégias: as redes Sociais e a *Web 2.0*, que permitem que os participantes numa comunidade de prática mantenham a ligação através de uma rede social como o *facebook*; a criação de um *blog*, fomentando a comunicação assíncrona; a *wikipédia* temática ou livraria online, com recomendação de leituras temáticas a privilegiar com comentários sobre as mesmas; e os observatórios virtuais. Esta última estratégia é considerada essencial no desenvolvimento de uma comunidade de prática na medida em que possibilita a partilha de recursos de formação e informação fundamentais para a 'vida' da comunidade.

É neste contexto que foi lançado o *Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas*, o qual para além de integrar os aspetos e as dimensões referidas e transversais a outros observatórios portugueses, constitui também um espaço inovador onde uma ou diversas comunidades situadas no quotidiano das escolas dando voz aos professores, que se unem através de redes que estão conectadas em sistemas cognitivos e afetivos de suporte. Foi assim que, no âmbito do consórcio entre a Universidade de Coimbra e Universidade de Aberta, surgiu o referido observatório que inclui uma equipa de investigadores das duas universidades, alguns Agrupamentos de Escolas e dois Centros de Formação de Associação de Escolas, e que tem como objetivos:

Apoiar os processos formativos, de acordo com as necessidades das escolas/agrupamentos; Acompanhar o desenvolvimento de projetos em curso nas escolas/agrupamentos, tendo em vista a inovação e a transferência de práticas; Incentivar os processos de supervisão pedagógica por pares nas escolas/agrupamentos visando o desenvolvimento profissional docente; Criar comunidades de análise/reflexão sobre práticas educativas, envolvendo a direção e as estruturas de coordenação e supervisão das escolas e Colaborar, de acordo com as necessidades, nos processos de autoavaliação das escolas/agrupamentos. Consideramos de certa forma ambiciosas as nossas intenções, mas suficientes abrangentes para responder de forma adequada às solicitações que venham a ser colocadas no âmbito do relacionamento que pretendemos seja realizado entre instituições de ensino. Neste trabalho iremos apresentar, de forma breve, algumas tendências sobre os temas estruturantes que orientam o trabalho neste observatório, como sejam a supervisão pedagógica, a autoavaliação de escolas e as comunidades de aprendizagem.

## **2. SUPERVISÃO PARTICIPATÓRIA**

A natureza do ensino exige que os professores se envolvam de modo contínuo no seu desenvolvimento profissional, mas o modo como o fazem varia de acordo com as circunstâncias, as motivações e as suas histórias pessoais e profissionais. Como refere Day (1999), falar sobre o desenvolvimento do professor implica situá-lo na sua vida pessoal e profissional e nos contextos escolares em que trabalha. O crescimento profissional envolve aprendizagem que ocorre naturalmente pela experiência, participação em redes profissionais e interação com os pares mas, também, como resultado de planeamento. É o que acontece quando se constrói um projeto assente na supervisão interpares) ou outras formas de supervisão colaborativa (Alarcão & Roldão, 2008).

Nos tempos presentes, caracterizados por grande complexidade social e pela crescente importância estratégica da equidade no desenvolvimento sustentável dos cidadãos, dada a diversidade de solicitações e de públicos que

se apresentam às escolas, o professor passou a assumir cada vez mais um papel multifacetado.

O conhecimento profissional do professor, enquanto *craft knowledge* (Resnick, 1991; Grimmett & Mackinnon, 1992) resulta da articulação de conhecimento de natureza teórica estritamente ligado à área disciplinar com o conhecimento de natureza social e experiencial (sobre os alunos, a dinâmica da aula, os valores e a cultura da comunidade envolvente, da comunidade escolar, entre outros). Esta articulação faz-se através da reflexão individual e em grupo sobre a experiência profissional. Para que se registre um desenvolvimento profissional de qualidade importa centrá-lo na eficácia da resolução de problemas e adequação das soluções encontradas. Donde a importância do investimento no desenvolvimento profissional pelos ganhos possíveis ao longo do processo, nomeadamente ao nível dos resultados obtidos e das relações interpessoais.

A supervisão pode emergir como uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores, a melhoria das escolas e, conseqüentemente, do sucesso académico dos alunos. Associados à noção de supervisão surgem termos díspares que apontam para diferentes entendimentos, tais como controle, inspeção, fiscalização, colaboração, reflexão, renovação e mudança.

Entendendo a supervisão como um processo continuado de crescimento profissional ao longo da vida em que importa desenvolver competências de análise crítica, de criatividade e reflexão, avaliação e tomada de decisão, no alinhamento de Alarcão e Tavares (2010) quando referem que "A supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais" (p. 6). Mais especificamente, a supervisão pode ser perspectivada como "um contributo para a melhoria, não apenas do desempenho profissional de indivíduos, mas também do desenvolvimento qualitativo da escola, num contexto de interações, estimulando o potencial de cada um para o desenvolvimento coletivo da escola enquanto organização (...)"(Gaspar, Seabra & Neves, 2012, pp. 33-34).

Neste sentido, o processo supervisivo tem que ser projetado numa ótica de colaboração entre pares, centrado nas escolas e nas suas especificidades, com

envolvimento cognitivo e emocional dos professores, individual e coletivamente, em que a reflexão intencional sobre a própria prática e a dos outros assume um papel nuclear. A supervisão sustentada na prática reflexiva (Oliveira & Serrazina, 2001) consiste num processo iluminado pelo conhecimento mas também pela intuição sobre como ensinar, o que exige compromisso com a mudança, questionamento, avaliação reflexiva e profunda familiaridade com os assuntos a serem ensinados. (ver Fig. 1)

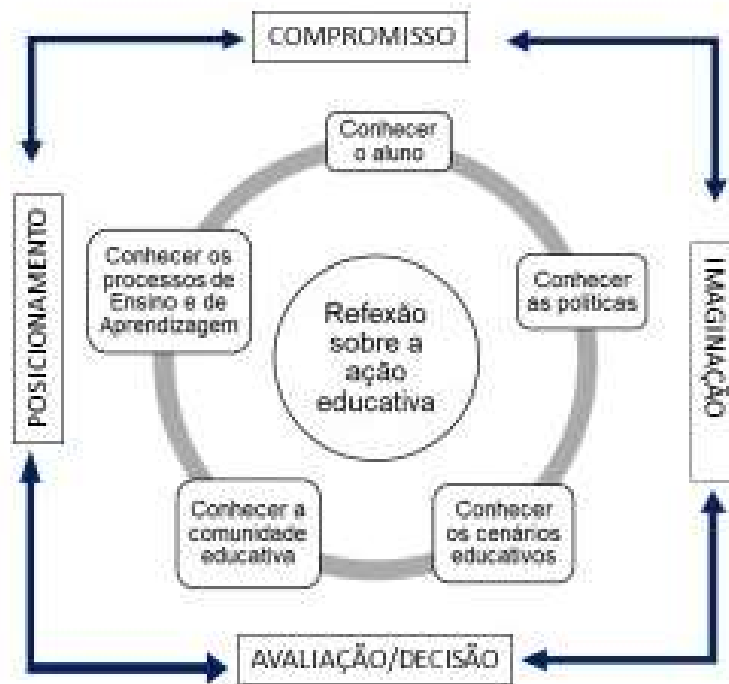


Figura 1 - Elementos de reflexão sobre a prática educativa

Em suma, a supervisão sustentada na prática reflexiva é um processo orientado por um esforço para compreender e melhorar a prática de ensino, visando a interpretação e o desenvolvimento de quadros teóricos.

No projeto "Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas" entre as diversas estratégias de supervisão, privilegiam-se as que se baseiam na aprendizagem colaborativa (Dillenburg, 1999), em par ou em grupo. Neste caso, o propósito é contribuir para a formação de comunidades de aprendizagem proporcionando um espaço para troca de ideias e suporte à

reflexão dos professores, com incidência no desenvolvimento de lideranças intermédias onde se incluem as “estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica” (Dec-Lei nº 75/2008). Na supervisão entre pares, processo através do qual dois ou mais colegas colaboram para refletir sobre as suas práticas, os envolvidos ampliam, aperfeiçoam e constroem novas competências, fazem investigação de sala de aula e encontram soluções para responder problemas no seu contexto de trabalho.

Neste cenário a mudança só é possível com a participação dos professores e das várias lideranças escolares, estratégia designada por supervisão participatória, atendendo aos ganhos benéficos para a aprendizagem ao incluir a oportunidade de aprender com os pares, a diversificação da expressão cultural, o desenvolvimento de competências valorizadas nos atuais contextos escolares e uma conceção mais fortalecida de cidadania (Jenkins et al., 2006). A supervisão participatória implica análise e reflexão sobre a atividade profissional através da regulação, enquadradas por um referencial teórico e concretizadas em ações de monitorização em que estão presentes a avaliação formativa e formadora (Pinto, 2016) numa perspetiva sustentável.

As propostas de formação inseridas neste projeto incorporam estes conceitos e pressupõem que as intervenções prolongadas são mais efetivas do que as de curta duração, sendo ampliadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem facilitadores dos processos colaborativos e reflexivos (Oliveira & Miranda, 2016). Também valorizam a coaprendizagem entre pares e as parcerias escola-universidade, em que os professores são coinvestigadores contribuindo, assim, para modificar a tradicional separação entre a academia e os profissionais. Esta relação pode evoluir de um trabalho de foro mais pedagógico e de reflexão sobre as práticas educativas com vista ao desenvolvimento profissional para o acentuar também no desenvolvimento organizacional através da capacitação dos atores para a autoavaliação institucional.

### **3. AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS**

Com a publicação da Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro foi aprovado o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, que integra duas

modalidades de avaliação: a autoavaliação ou *avaliação interna*, realizada por cada escola ou agrupamento de escolas, e a *avaliação externa*, da responsabilidade da administração educativa. Foi na sequência da referida Lei Dezembro, e de uma experiência piloto realizada em 2006, que se desencadeou no nosso país um processo de Avaliação Externa de Escolas de ensino não superior, tendo-se concluído dois ciclos de avaliação; o primeiro ciclo que decorreu entre 2006 e 2011 e o 2º ciclo entre 2012 e 2017, estando neste momento a decorrer a fase piloto referente ao 3º ciclo de AEE para que no próximo ano letivo possa começar a generalizar-se a todas as escolas públicas e privadas do país. O lugar da autoavaliação no quadro de AEE tem sofrido algumas flutuações, sendo considerado no 1º ciclo avaliativo um domínio autónomo denominado de *Capacidade de autorregulação e melhoria das escolas*, passado no 2º ciclo a um campo de análise do domínio liderança e gestão, perdendo assim alguma visibilidade e importância. Quanto ao 3º ciclo de avaliação a autoavaliação surge como domínio central à volta do qual interagem três outros domínios *Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados* que, embora com diferenças assinaláveis nos campos de análise referentes e indicadores, já constavam do quadro de referência do segundo ciclo avaliativo.

Assim, a autoavaliação de escolas sai reforçada como ponto de partida da avaliação externa, sendo igualmente um dos domínios onde se espera que também se exerça o seu impacto (Bidarra, Barreira & Vaz-Rebelo, 2011), seguindo as tendências atuais em matéria de avaliação institucional (Euydice, 2015, OCDE, 2013), o que faz com a autoavaliação possa surgir como possibilidade de construir a capacidade de mobilizar os atores para um melhor conhecimento dos contextos educativos partilhados pelos próprios.

Entre os objetivos do programa de AEE, ao longo dos ciclos avaliativos, destaca-se precisamente o de promover a autoavaliação das escolas, defendendo-se a articulação da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de regulação interna. Têm-se assim procurado conhecer melhor as escolas, nos seus processos e resultados, bem como estas têm vindo a criar sistemas para se autoconhecerem com vista a melhorarem o seu desempenho (Bidarra, Barreira, Vaz-Rebelo, 2011).

Em estudos realizados anteriormente, verificamos que no decurso do primeiro ciclo de AEE o domínio de *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* foi o que obteve classificações mais baixas em relação aos outros domínios (cf. Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2011; Bidarra, Barreira, Vaz-Rebelo & Alferes, 2014). Por outro lado, quando se compara as classificações obtidas entre o primeiro e o segundo ciclos de avaliação, em 461 escolas a nível nacional, verifica-se que a percentagem maior de escolas que subiram de classificação situa-se precisamente no domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola versus domínio Liderança e Gestão, com 66,8%* (cf. Alferes, Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2016). Embora haja motivos de regozijo nestes dados, pois a autoavaliação tem sido visada na AEE e por isso tido efeitos visíveis na sua concretização nas escolas, também não é menos verdade que ainda muitas organizações intensificam a sua regulação interna nas vésperas da AEE, não sendo ainda uma prática sistemática e com o impacto desejado na melhoria das escolas. Por isso consideramos que o observatório virtual de acompanhamento das escolas possa ser uma forma de, em articulação com as equipas de avaliação nas escolas ou pelos observatórios já criados em cada uma delas, se possa conseguir um trabalho mais sustentável de regulação interna que ultrapasse o já desenvolvido de forma mais pontual em resposta sobretudo à pressão das avaliações externas.

#### **4. COMUNIDADES DE PRÁTICA**

A importância da supervisão pedagógica, numa vertente participatória, no desenvolvimento profissional docente e na dinâmica da escola chama a atenção para a necessidade de suportar em abordagens fundamentadas e comprovadas pedagogias e estratégias atuais e ativas. Neste contexto, importa ter em conta que a evolução dos conhecimentos em torno dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de adultos, em geral, e de professores, em particular, tem evidenciado a pertinência dessa aprendizagem se basear em experiências concretas e significativas (Knowles, 2015), da aprendizagem baseada na análise e reflexão de situações práticas (Dewey, 1910/2003; Schon, 1983; Zeichner, 1993), dos processos colaborativos e de construção colaborativa

desse conhecimento (Hargreaves, 1998; Lave & Wenger, 1991). A este propósito, podem também referir-se, por exemplo, resultados obtidos no estudo *Teaching and Learning International Survey* - TALIS (OECD, 2009), que mostram que as conversas informais com os colegas constituem a prática de desenvolvimento profissional mais frequente dos docentes que participaram no estudo, enquanto a investigação sobre as práticas docentes emerge como a estratégia com mais impacto no desenvolvimento profissional.

Neste âmbito, revela-se também de particular interesse o conceito de Comunidade de Prática (CdP), proposto por Wenger (1998), o qual resulta da consideração da aprendizagem como um processo associado à participação concreta em situações de ensino, ou seja, há sempre inevitavelmente aprendizagem, como consideram Lave e Wenger (1991), desde que os sujeitos se encontrem envolvidos em práticas sociais. De facto, segundo Wenger (1998)

“Over time, this collective learning results in practices that reflect both the pursuit of our enterprises and the attendant social relations. These practices are thus the property of a kind of community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise. It makes sense, therefore to call these kinds of communities *communities of practice*” (p. 45).

As Comunidades de Prática (CdP) agregam pessoas envolvidas, regularmente e com prazer, na realização de tarefas acumulando uma sabedoria assente no desenvolvimento de práticas comuns (Lave & Wenger, 1991).

Como evidenciado em estudo prévio (Barreira, Pessoa, Bidarra & Vaz-Rebelo, no prelo), o conceito de comunidades de prática tem vindo a ser usado na formação de professores, nomeadamente para potenciar os processos de supervisão colaborativa. Para que assim seja é necessário, como refere Wenger (2015), que cumpram três aspetos fundamentais: a) possuírem uma identidade ou campo de interesse partilhado e relativamente ao qual os membros têm um compromisso; b) possibilitarem a interação e, assim, o envolvimento dos seus membros para se ajudarem e aprenderem uns com outros e partilharem informação com vista à resolução de problemas comuns; c) permitirem que os membros da comunidade desenvolvam e partilhem experiências, práticas, histórias, ferramentas que ajudem a resolver problemas. A construção da

comunidade exige tempo que possibilita conversas que sustentam narrativas e casos – a sabedoria da comunidade sustentada num reportório de práticas 'boas' ou 'interessantes'.

As comunidades de prática podem realizar diferentes atividades (Wenger, 2015), passíveis de implementação nos processos de supervisão colaborativa nomeadamente, pesquisa de informação, resolução de problemas, construção de argumentos e justificações, atividades de observação, partilha de experiências e construção de confiança. As comunidades de aprendizagem podem assim constituir estratégias importantes de formação, promovendo práticas de supervisão e de desenvolvimento profissional e organizacional fundamentadas e situadas nos dilemas, éticos, didáticos e relacionais da vida na Escola. A ideia de um Observatório que integre as dinâmicas de aprendizagem da escola e sirva de motivo e motor de SuperVisão da comunidade educativa é uma ideia que hoje ganha relevo, associado ao desenvolvimento das tecnologias que tem potenciado novas dinâmicas nas comunidades de prática (Wenger, White, & Smith, 2009). As potencialidades da integração das tecnologias na partilha de recursos de formação e informação fundamental para a 'vida' da comunidade e no desenvolvimento de uma comunidade de prática fundamentam o interesse do observatório virtual.

## **5. CONCLUSÃO**

De forma breve, podemos referir que embora a revisão da literatura releve a importância dos processos de supervisão pedagógica entre docentes para o desenvolvimento profissional e de autoavaliação para o desenvolvimento organizacional, quer os estudos realizados, quer as evidências recolhidas nas escolas ainda não nos permitem dizer que tais processos se encontrem consolidados. Com efeito, consideramos que as comunidades de prática suportadas pela utilização das tecnologias, desenvolvidas no âmbito do observatório virtual criado, possibilitem a criação de espaços de partilha de experiências e aprendizagens comuns com efeitos sustentáveis no trabalho colaborativo entre docentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-198). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alferes, V. R., Barreira, C. F., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2016). Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa. In C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs), *Estudos sobre a avaliação externa de escolas* (pp. 55-67). Porto: Porto Editora.
- Barreira, C. F., Bidarra M. G., & M. P. Vaz-Rebelo (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-Série, 81-94.
- Barreira, C., Pessoa, T., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (no prelo). Supervisão pedagógica nas escolas: O lugar dos observatórios virtuais. In C. Barreira, Ana R. Luís, Natália Albino Pires, Ana Isabel Ribeiro e Elsa Ribeiro-Silva (Coord.), *Supervisão pedagógica no século XXI: Desafios da profissionalidade docente*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Bidarra, M. G., Barreira, C. F., & Vaz-Rebelo, M.P. (2011). O lugar da autoavaliação no quadro da avaliação externa de escolas. *Nova Ágora*, 2, 39-42.
- Bidarra, M. G., Barreira, C. F., Vaz-Rebelo, P., & Alferes, V. R. (2014). Relatórios de avaliação externa: Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual* (pp. 229-246). Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (2003). *How we think* (original publicado em 1910). Boston. D. C. Heath & CO., Publishers. Consultado em setembro 2018 em <https://archive.org/details/howwethink000838mbp/page/n19>
- Dillenbourg P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- Gaspar, I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 27-55.
- Grimmett, P. P., & Mackinnon, A. M. (1992). Craft Knowledge and the Education of Teachers. *Review of Research in Education*, Jan 1, 385-456.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. New York. McGraw Hill.
- Hoadley, C. (2012). What is a community of practice and how can we support it? In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (Second ed., pp. 287-300). New York: Routledge.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M., & Robinson, A. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: Comparative Media Studies Programme at the Massachusetts Institute of Technology.
- Knowles, M., Holton, E., Swanson, R. (2015). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (first ed. 1998). Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lei n.º 31/2002. Diário da República – I Série - A Nº 294 de 20 de Dezembro (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior).
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD.
- Oliveira, I., & Miranda, B. (2016). O papel da discussão em fóruns virtuais na formação de supervisores. In C. Mesquita, M. V. Pires & R. P. Lopes (Eds), *Atas do INCTE 2016* (pp. 171-177). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2001). A reflexão e o professor como investigador. In GTI-APM, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Pinto, J. (2016). A avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade. In L. Amado & I. Oliveira (Org.), *Avaliação das Aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas* (pp. 3-40). Lisboa: LE@D, Universidade Aberta.
- Resnick, L. (1991, April). *Situations for learning and thinking*. Recipient's address for the award for distinguished contributions to educational research 1990 presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Seabra, F., Pedras, S., Silva, P., & Carlo, A-P. (2017). Observatórios de educação em Portugal: Definições e contributos para o Desenvolvimento da qualidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 8(1), 1-18.
- Schön, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Wenger, E-B. (2015). *Communities of practice: A brief introduction*. <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, ISBN, 0521663636, 9780521663632
- Wenger, E., White, N., & Smith, J. D. (2009). *Digital habitats: Stewarding technology for communities*. Portland, OR: CPsquare Publishing.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## CAPÍTULO 2

### **LAS PRÁCTICAS SUPERVISADAS CONSIDERANDO LA VOZ DE LOS ESCOLARES DE INFANTIL Y PRIMARIA**

Ma Esther Martínez-Figueira<sup>1</sup>, Manuela Raposo-Rivas<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Vigo (España)

[esthermf@uvigo.es](mailto:esthermf@uvigo.es); [mraposo@uvigo.es](mailto:mraposo@uvigo.es)

#### **RESUMEN**

Las prácticas supervisadas se refieren a aquel proceso de práctica pre-profesional de futuros docentes, en el que cabe valorar tanto el diseño y la experiencia seguida, como constatar las competencias adquiridas o desarrolladas durante la inmersión en el contexto educativo de prácticas. En dicho proceso, al tutor/a de prácticas de los centros escolares que reciben al alumnado de las titulaciones de Grado en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Vigo, se le atribuyen un número importante de funciones a desempeñar que varían según se trate de momentos de observación, diseño, intervención y/o reflexión. Como supervisoras del Prácticum en las Facultades donde se imparten dichas titulaciones, creemos necesario plantear una propuesta que podría complementar y mejorar esta experiencia pre-profesional. Dicha propuesta se centra en considerar un nuevo recurso en el desarrollo del Prácticum al tener en cuenta la voz de los escolares perteneciente a los centros donde se realizan las prácticas supervisadas. Fundamentalmente, se trata en ampliar las evidencias que se usan habitualmente para la valoración y reflexión sobre Prácticum, dando voz a los niños y niñas, que son los grandes "sufridores" de la práctica desarrollada por los futuros/as docentes, para que a través de diferentes actividades reflejen su opinión sobre ellos/as y la práctica desarrollada en contextos reales.

**Palabras clave:** práctica supervisada, participación, voz del alumnado, práctica pre-profesional.

#### **ABSTRACT**

The supervised practices refer to that process of future teachers' pre-professional practice, in which both the design and the experience followed must be assessed, as well as the competences acquired or developed during the immersion in the educational practices context. In this process, the practices tutor of the schools that receive the Degree in Early Childhood and Primary Education students from the University of Vigo, is attributed an important number of functions to perform that vary according to observation, design, intervention and / or reflection moments. As supervisors of the Practicum in the Faculties where these degrees are taught, we believe it is necessary to propose a proposal that could complement and improve this pre-professional experience. This proposal focuses on considering a new resource in the development of the Practicum by taking into account the voice of the students belonging to the schools where the supervised practices are carried out. Fundamentally, it is about expanding the evidence that is commonly used for the evaluation and reflection on Practicum, giving voice to children, who are the great "sufferers" of the practice developed by future teachers, so that through of different activities reflect their opinion about them and the practice developed in real contexts.

**Keywords:** supervised practice, participation, student voice, pre-professional practice.

## **1. ASPECTOS INTRODUCTORIOS: QUÉ IMPLICA LA SUPERVISIÓN EN EL PRACTICUM**

Los planes de estudio de los títulos de Maestro/a en el territorio español contemplan una formación práctica de los futuros egresados/as en contextos reales. Esta formación se organiza dando respuesta a las directrices establecidas en la Orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro/a en Educación Infantil y la Orden ECI/3857/2007 del mismo día, para los docentes de Educación Primaria, junto con el Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, así como los derechos y deberes tanto de tutores/as como de tutorandos/as. Para desarrollar estas normativas, más allá de que las facultades de Educación responsables del Grado aprueben un reglamento, es labor de cada profesor/a tutor/a que participa activamente de esta formación, el colaborar en un proyecto formativo común que vincula a las instituciones universitarias con los centros educativos de prácticas y hacer un ejercicio de reflexión sobre qué aspectos se quiere fortalecer en este periodo.

Por ello, en primer lugar, cabe repensar el Prácticum y tutoría académica o práctica supervisada, en el marco de esta formación pre-profesional de futuros y futuras maestras de Educación Infantil, en adelante EI, (3-6 años) y Primaria (6-12 años), en adelante EP.

Así, el Prácticum podría oscilar desde los tipos de observación y prácticas de enseñanza de un programa de formación inicial (Zeichner, 1993), entendiendo esto como la oportunidad para aplicar los conocimientos teóricos aprendidos previamente en las aulas universitarias (Molina, Iranzo, López & Molina, 2008), hasta aquella posición intermedia entre el mundo de la vida ordinaria y del centro de formación universitaria (Schön, 1992). En palabras del citado autor, el Prácticum es:

“una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica y vulnerable al fracaso; en un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo

se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real (...). Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el Prácticum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la universidad" (Schön, 1992: 46).

Dicho en otras palabras, el Prácticum sirve para enfrentarse a ciertas tareas fundamentales, evaluar, elaborar un mapa de camino, construir una imagen de la realidad profesional, adaptarse a las demandas de los contextos reales. Representa rasgos esenciales de una práctica que debe ser aprendida mientras ofrece posibilidades para experimentar (Martínez-Figueira, Raposo-Rivas & Parrilla, 2017). Entendemos el Prácticum como una oportunidad de aprendizaje reflexivo que tiene lugar en la formación inicial; es el vehículo y motor para situarse en contextos reales y vivenciar tareas que permitan construir aprendizajes pragmáticos basados en procesos reflexivos. De este modo, el Prácticum es una oportunidad real de aprendizaje donde el/la futuro docente tiene la posibilidad de realizar una reflexión-acción sobre lo aprendido en la Universidad en un contexto profesional y escenario real. Desde esta premisa, no cabe duda de que la acción tutorial desarrollada por sus tutores/as es de gran importancia. Pero **¿qué implica ser tutor/a y supervisor/a en el Practicum?**

Buceando en sus orígenes, el término tutor/a evoca a la figura mitológica griega de *Mentor* que aparece en la Odisea de Homero, alrededor del año 800 antes de Cristo (Pérez, 2007, cit. en Martínez-Figueira & Raposo-Rivas, 2013: 48).

"Mentor fue el compañero fiel de Odiseo, rey de Ítaca. Antes de partir para la guerra de Troya, Odiseo dio instrucciones a Mentor para que se quedara en Ítaca y cuidara de la casa real. Una obligación particular fue criar al joven hijo del rey, Telémaco, para que estuviera en condiciones para ser rey a su debido tiempo como sucesor de Odiseo. Esto significaba que Mentor tenía que ser entre otras cosas, un padre, un maestro, un modelo a imitar, un consejero accesible, un verdadero asesor, un estímulo, para que el joven Telémaco se convirtiera, en ausencia de su padre, en un sabio y buen gobernante. Con todas estas cualidades, Mentor estaba dotado de forma admirable para supervisar el crecimiento de Telémaco desde la niñez hasta la madurez. También en la mitología griega Atenea, mujer y diosa de la sabiduría, asumió a veces la figura de mentor".

En los países de cultura anglosajona la figura del tutor/a o supervisor/a empezó a tener relevancia ya desde comienzos del siglo XX, mientras que en España fue a finales de siglo cuando comenzó a tomar fuerza esta idea. Desde entonces, el concepto de tutor/a está en permanente evolución (Martínez-Figueira & Raposo-Rivas, 2013). Inicialmente, era la figura encargada de la custodia, pero sus tareas fueron evolucionando hacia el actuar de guía y orientador/a (Menchén, 1999: 23):

“Un tutor/a no se limita sólo a enseñar, y para cumplir su función primordial de educar, sino que tiene que convertirse en un guía que ayude a cada uno a tomar decisiones razonadas sobre sus estudios, su profesión, su vida. Ha de reconocer las buenas y malas tendencias, los rasgos positivos para estimularlos y los negativos para modificarlos”.

En la actualidad, lo habitual es referirse al profesional que ejerce la tutoría y supervisión no como mentor ni un guía, sino como tutor/a, cuyas funciones y papel pueden ser representadas en torno a tres círculos concéntricos (figura 1). Un primer círculo alude a ser orientador/a en el proceso de iniciación a la profesión y garantizar la conexión entre el discurso académico y el profesional-laboral (o entre la teoría y la práctica), siendo esta *función de tipo orientadora*. Un segundo círculo es el que se entiende la tutoría y, por tanto, el papel del tutor/a, como agente promotor de *la reflexión*. Aquí se debe tratar de establecer las condiciones para que el práctico se interrogue sobre las ideas que le empujan a actuar y a tomar las decisiones. Supone un proceso de diálogo y conversación reflexiva con el estudiante sobre las situaciones en las que desarrolla su labor. A la vez, debe apelar a su propio bagaje teórico para justificar su acción y justificar la integración de teoría/práctica. Y un tercer círculo que entiende a este profesional *responsable de la formación* en un cúmulo de competencias científicas, técnicas y humanas necesarias para su pronto ejercicio laboral: científicas -el *saber*-, esto es, el conocimiento teórico vinculado con el puesto de trabajo, la epistemología del saber; técnicos -el *saber hacer*-, es decir, aquellos procedimientos, destrezas, competencias y recursos de carácter didáctico y profesional; y humanos -el *saber ser*- que aluden a habilidades personales y al código deontológico del desempeño laboral.

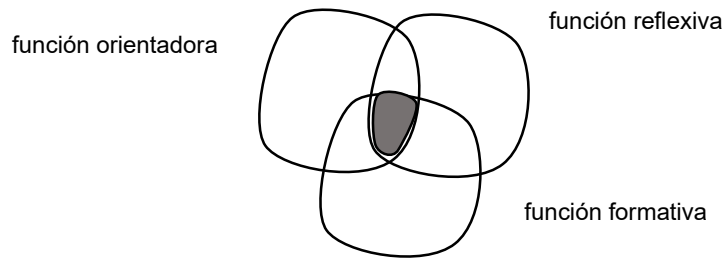


Figura 1. Funciones del supervisor/a del Prácticum

Como dicen Coiduras et al. (2016): “el tutor o la tutora de la escuela debe tener la capacidad de explicar y argumentar las propias actuaciones, favorecer la reflexión y el cuestionamiento, y acoger emocionalmente al futuro/a maestro/a” (p. 49). De este modo, la supervisión que se realiza en el Prácticum encierra un número importante de funciones a desempeñar que se pueden agrupar en dos fundamentales (Martínez-Figueira, Raposo-Rivas & Parrilla, 2017):

- Aquellas de tipo *pedagógico*, que permiten que el tutor/a, apoyándose en un diagnóstico de las necesidades del tutorando/a, pueda ajustar sus acciones y aumentar su eficacia.
- Aquellas de tipo *psicológico*, cuando el tutor/a capta el interés y atención del estudiante en prácticas, le estimula y le da seguridad, le ayuda a superar dificultades, a tomar conciencia de sus posibilidades como futuro/a profesional, escucha sus necesidades y demandas, en definitiva, sus intervenciones van encaminadas a lograr la confianza del tutorando/a.

En los términos descritos, el desempeño de la acción tutorial no es exclusivamente un proceso individual de acumulación de saberes teóricos y prácticos sobre su ámbito más directo de actuación como profesional de una determinada institución, sino un proceso de búsqueda colectiva y de identificación colaborativa de las competencias que están en la base de la práctica pedagógica eficaz. Pero, **¿cómo se puede supervisar en el Practicum?**

En estos años hemos podido disponer de diferentes modelos de supervisión que, en algunos casos, se activan a partir del objeto y el contenido de la tutoría (siendo los más representativos los de Mosher & Purple, 1974); otros que se asientan en la relación con el/la tutorando/a (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001); o aquellos que se fundamentan en el desempeño y la práctica de la acción tutorial (Martín, 1988). Martínez-Figueira & Raposo-Rivas (2011a, b) sintetizan en cinco las formas más habituales de supervisión:

- *Tutoría laissez faire*: es un acompañamiento para dejar hacer, el estudiante tiene que experimentar él mismo, tiene que hacer algo para aprender, teniendo en cuenta que aprende tanto de aciertos como de errores.
- *Tutoría emulada*: el tutor/a es modelo y el estudiante debe imitar lo que hace, observar para poder actuar.
- *Tutoría académica*: el tutor/a actúa desde la teoría, rescatando la información teórica que se le proporciona en la facultad e intentando aplicarla a la práctica.
- *Tutoría facilitadora*: el tutor/a prepara para la integración laboral y el desempeño profesional futuro.
- *Tutoría reflexiva*: el tutor/a debe justificar y contrastar sus ideas con aportaciones documentales, el tutorando necesita conocer varias opiniones para elegir la suya y reflexionar antes de su actuación.

Según esta variedad de modelos, no es habitual que el tutor/a o supervisor/a utilice un único modelo, sino que probablemente mezcle varios según las variables que en ese momento priman. Además, teniendo en cuenta la amplitud que posee el concepto de la acción tutorial, tal como se mencionó, junto con la inherente complejidad que encierra cada centro de prácticas como organización, todavía se hace más difícil, no sólo el establecer un modelo puro y estandarizado, sino el ponerlo en práctica.

## **2. CONTEXTO DE PARTIDA: EL PRACTICUM EN LOS GRADOS DE MAESTRO**

Las titulaciones de Grado en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Vigo se imparten en dos facultades de carácter público en los campus de Ourense y Pontevedra y una escuela universitaria concertada con la iglesia, en el campus de Vigo (Fig. 2). La materia de Prácticum se ubica en el último curso y posee carácter obligatorio y una carga de 48 créditos ECTS, lo que temporalmente significa casi cinco meses que se distribuyen entre el primer y segundo cuatrimestre del curso. Esta duración supone para el/la estudiante alrededor de 500 horas presenciales en instituciones que poseen convenio con la Universidad de Vigo. En ambas titulaciones, suelen ser instituciones de prácticas: los centros educativos de Educación Infantil y Primaria, aulas hospitalarias, escuelas circenses, asociaciones, campamentos, departamentos de educación de la administración pública local, autonómica o editoriales.



Fig. 2. El Practicum de los Grados de Maestro/a en la Universidad de Vigo

En la normativa de Prácticum propia de cada institución universitaria se especifican, entre otras, las funciones de cada uno de los participantes del “triángulo clásico” (Ramos, 2011) de actores: supervisor/a de la universidad, futuro profesor/a en prácticas y persona que ejerce la tutoría en el centro de Educación Infantil o Primaria. En el caso de las facultades donde las autoras de este trabajo tienen responsabilidad docente y de gestión relacionada con el Prácticum, las funciones que poseen los tutores/as son las siguientes (Tabla 1):

Tabla 1 - Funciones atribuidas en la práctica supervisada según normativa propia de cada Facultad

<b>Facultad /Campus</b>	<b>Tutor/a docente del centro pre-profesional</b>	<b>Tutor/a académico supervisor/a universitario</b>
Facultad Ciencias de la Educación y del Deporte/ Campus Pontevedra	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer la observación y la reflexión de los/las estudiantes en prácticas sobre los aspectos más relevantes de la vida del centro y sobre las tareas específicas de su mención.</li> <li>• Fomentar la participación y la colaboración tutorizada y controlada del alumnado en prácticas en actividades tanto de centro como de aula.</li> <li>• Orientar la planificación de las actividades a realizar por los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener una reunión orientadora inicial con todos los estudiantes de prácticas antes del comienzo de las mismas.</li> <li>• Tutelar el trabajo de los estudiantes durante todo el período de prácticas y organizar con ellos reuniones periódicas.</li> <li>• Mantener contactos regulares con los centros educativos.</li> <li>• Analizar y valorar las memorias del Prácticum elaboradas por las y por los estudiantes.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animar la reflexión del alumnado sobre la experiencia observada y protagonizada durante su período de prácticas.</li> <li>• Facilitar la investigación en el centro con ánimo de completar su formación.</li> <li>• Transmitir a la tutoría académica cualquier incidencia.</li> <li>• Complimentar los documentos de evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar la actuación de los estudiantes, siguiendo la guía docente, durante su período de prácticas en los apartados que le corresponda, comunicarle la nota a la coordinadora de prácticas en los plazos establecidos y cumplimentar el documento de evaluación correspondiente.</li> </ul>
<p>Facultad Ciencias de la Educación/ Campus Ourense</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarizar a los estudiantes con la dinámica del centro y del aula, organizándoles las tareas y su intervención en la clase, supervisando el diseño y la planificación de actividades didácticas y orientándolos sobre su actuación.</li> <li>• Hacer un seguimiento del trabajo de los estudiantes en el centro, observar y supervisar su implicación y actuación en las diferentes áreas de competencia haciéndoles comentarios sobre las mismas en coordinación con el tutor o tutora de facultad.</li> <li>• Complimentar el protocolo de evaluación y hacerlo llegar al profesor o profesora tutora de la facultad correspondiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener una reunión orientadora inicial con todos sus estudiantes de prácticas antes del comienzo de las mismas. En ellas se da información sobre la realización de las practices.</li> <li>• Tutelar el trabajo de los estudiantes durante todo el período de prácticas y organizar con ellos reuniones periódicas.</li> <li>• Mantener contacto con los tutores/as de los centros educativos.</li> <li>• Evaluar la actuación de los estudiantes, siguiendo la guía docente, durante su período de prácticas en los apartados que le corresponda, comunicarle la calificación al coordinador de prácticas en los plazos establecidos y cumplimentar el protocolo correspondiente.</li> </ul>

Además, se constata que en las citadas normativas no se incluye alguna forma de participación de los escolares en este proceso de formación pre-profesional.

### **3. POR QUÉ ES IMPORTANTE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESCOLARES**

Tal y como se comentó anteriormente, en el desarrollo de las prácticas pre-profesionales es habitual considerar, fundamentalmente, a tres agentes: los/las supervisores/as de la universidad y los/las de los centros educativos, así

como el alumnado en prácticas (futuros/as profesores/as). En este escenario, creemos que tiene cabida el propio escolar de los centros educativos de Infantil y Primaria. Ellos son una parte fundamental del proceso, constituyen un elemento clave en la formación del futuro docente por su capacidad de desarrollar procesos de mejora educativa en centros, constatando el enriquecimiento de los mismos gracias a las propuestas y procesos iniciados y desarrollados por los propios niños/as (Parrilla-Latas, Martínez-Figueira & Zabalza-Cerdeiriña, 2012).

La expresión *Voz del Alumnado* ("student's voice") cuenta ya con más de una década de historia en países como el Reino Unido, Australia, EEUU y Canadá; en nuestro contexto español, es más reciente, siendo significativos los trabajos de Susinos (2009, 2012). Este movimiento se encuentra ligado a la Declaración de los Derechos de la Infancia y al reconocimiento de niños y niñas con derecho de participación en las instituciones educativas (Rudduck & Flutter, 2007). Es por ello que adoptamos y compartimos la expresión con la asunción de los niños/as y jóvenes como personas con derechos a ser escuchadas y consideradas (Lewis et al, 2004) así como para dar un papel más protagonista a los estudiantes de los centros escolares en este proceso. Un papel más acorde con la concepción de los alumnos/as como parte activa en su proceso educativo, y no sólo como receptores pasivos.

Por otro lado, son pocas las ocasiones en las que se escuchan las voces de los escolares en el Prácticum, tanto a un nivel macro (desde la universidad, con su propia normativa y directrices) como a un nivel micro (desde el centro y aula, con las actividades del Prácticum de intervención). Por ello, la propuesta que aquí se sugiere pivota sobre el movimiento de participación estudiantil, con la necesidad de repensar y reformular nuestra forma tradicional de ver a los/as niños/as, tipificados por su inmadurez, para que entren en escena con un papel más activo. Se trata de generar un espacio dentro de las escuelas para la construcción del conocimiento y de unas prácticas más inclusivas, dando voz a todos los protagonistas, reconociendo la capacidad y la responsabilidad de los centros educativos y de los docentes en la promoción de cambios con finalidad inclusiva y que sean coherentes las necesidades locales previamente detectadas por ellos mismos.

Desde esta perspectiva, tratamos de plantear la oportunidad de ensayar nuevos escenarios de diálogo y aprendizaje entre las escuelas y la sociedad, entre el profesorado y el alumnado, entre centros educativos, así como entre escuelas y servicios varios, etc. Así, siguiendo la propuesta de Ramos (2011), el “triángulo clásico” de actores “supervisor/a de la universidad + alumno/a en prácticas + docente del centro de Infantil o Primaria” debe convertirse en un “romboide”, en el que en el cuarto vértice se incluya a los escolares de dichos centros educativos. Incorporamos un nuevo elemento en la práctica supervisada: dar voz y escuchar a los niños/as, a quienes le damos oportunidad para que muestren su imagen del futuro docente, distinta a la que pueden ofrecer los profesores/as tutores.

Tratando de aclarar el concepto y sobre todo el alcance de la participación infantil, sugerimos una propuesta de actividades a desarrollar durante la práctica supervisada (Martínez-Figueira, Raposo-Rivas & Parrilla, 2017), que pretenden ejemplificar distintas formas de participación de los escolares en este proceso de formación. Esta visión trata, por lo tanto, de aumentar el protagonismo de los/as escolares en la toma de decisiones que debemos hacer sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto vinculado a la experiencia pre-profesional en escenarios reales. Pero, **¿cómo se puede tener en cuenta la voz de los escolares?**

A continuación, ofrecemos a modo de ejemplo, algunas actividades realizadas, organizadas en base a las distintas fases vinculadas al desarrollo del Prácticum: observación y análisis del entorno, centro y aula; diseño e implementación de actividades de aprendizaje; y reflexión y valoración de la experiencia. Según las citadas autoras, la finalidad que se persigue con cada tarea y actividades posibles a desarrollar son:

- **Observación y análisis del entorno, centro y aula.** En esta fase el futuro/a docente puede conocer la organización de los colegios de educación infantil y primaria, así como la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento; conocer y analizar el sistema escolar del centro en el que se realizan las prácticas escolares, así como adquirir un conocimiento práctico del aula y de su gestión; observar y analizar con profundidad la formación y el establecimiento de rutinas en la vida cotidiana, la continuidad y evolución de las actividades del aula, y la progresión en los aprendizajes; aproximarse y participar en la realidad del

día a día de la actividad docente, y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica; conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social, y valorar la importancia educativa del contexto y el entorno escolar. Para ello, algunas actividades que dan respuesta a estas finalidades, y a su vez propician la voz del alumnado son: escribir una narración sobre un día en mi barrio, un sábado, ¿qué podría hacer en el barrio una persona mayor y un niño?; plantearse que llega un niño/a nuevo en el barrio, ¿qué le contarías?, ¿cómo lo describirías?, ¿qué necesita saber?...; realizar una investigación sobre el propio barrio, por ejemplo: vamos a descubrir el barrio por medio de vídeos, fotos, entrevistas,...; diseñar y desarrollar un fotovoz o dibujos sobre el barrio, centro y aula, que permita dar respuesta a los siguientes tópicos: lo que más me gusta, lo que menos, qué necesita y qué cambiaría; desarrollar un diálogo, grupo de discusión o asamblea sobre el barrio, centro y aula; dibujar o fotografiar la propia aula y que los escolares propongan su aula o cole ideal.

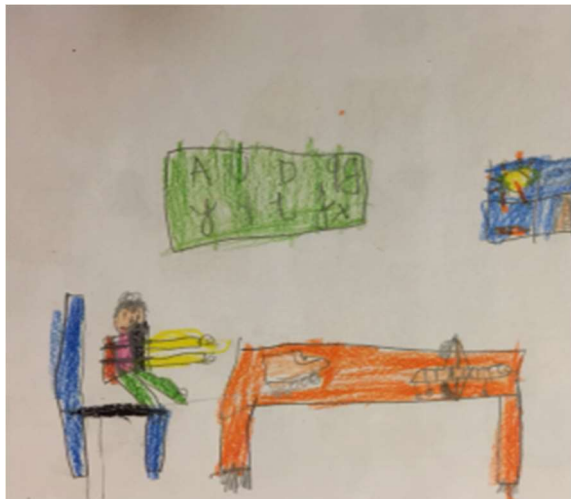


Figura 3 - Mi clase ideal tendría un abecedario, un avión colgando y juguetes. Dibujo Mi aula ideal, Manuel, 6º EI.



Figura 4 - Mi clase ideal tendría abejas, mariposas, pájaros, piscina de agua, un sofá, una máquina de hacer los deberes y una máquina para hacer bebidas. Dibujo Mi aula ideal, Vera, 6º EI.

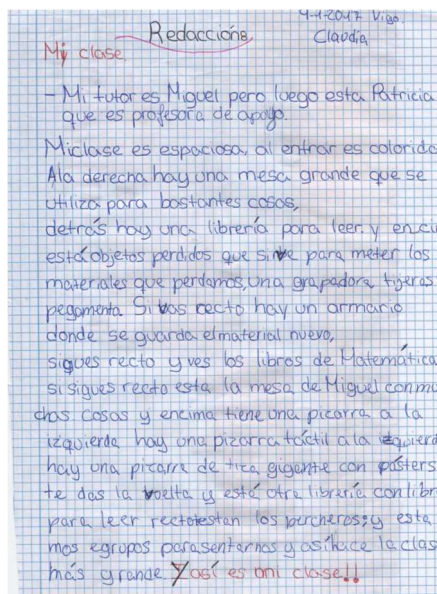


Figura 5 - Redacción Mi Aula ideal, Claudia, 4º EP.



Figura 6 - Mural elaborado por los niños/as "Nuestro barrio", aula de 6º EI



Figura 7 -. Fotovoz Mi colegio, aula de 4º EI.

- Diseño e implementación de actividades de aprendizaje.** En esta fase, el futuro/a docente puede aproximarse y participar en la realidad del día a día de la actividad docente, y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica; describir, explicar y valorar el proceso de comunicación didáctica en el aula de prácticas; analizar, comprender y evaluar actividades concretas de enseñanza-aprendizaje para crear propuestas de mejora realistas e idóneas; generar entornos educativos que fomenten el aprendizaje en el aula, así como diseñar y aplicar estrategias y/o técnicas de evaluación orientada al aprendizaje; y reflexionar sobre la planificación y gestión de la actividad en el aula para innovar y mejorar la labor docente. Para ello, algunas actividades que dan respuesta a estas finalidades y a su vez propician la voz del alumnado son: relatos cruzados del profesor/a y de los alumnos/as donde cada uno, desde su perspectiva, elabora un pequeño relato anónimo sobre lo que se hace habitualmente en clase, cómo lo ven, qué les parece, cambiarían algo...; proyectos de investigación conjuntos; recogida de opiniones de los escolares (bien a modo de redacción, bien oralmente) sobre la intervención, entre otras.

	Profesor	Alumno
Observación	No tiene tiempo para apuntar demasiadas cosas, pero se va quedando con lo importante.	Mirar la libreta.
Preguntas	Con el sistema de puntos la mejor metodología son las preguntas sobre la lección y así, los alumnos están atendiendo.	Nos hace reír con preguntas y datos graciosos.
Participación	Este grupo de niños y niñas son muy participativos, lo cual, para esta metodología de evaluación es una actitud muy adecuada.	Hay que estar atento porque te pueden preguntar cosas que hayamos dicho en clase.
Evaluación en general	Observación, participación y preguntas.	Comportamiento, respeto y media de los exámenes y trabajos.

Figura 8 - Relatos cruzados entre docente y alumnado, aula de 5º EP.



Figuras 9 y 10 - Dibujos representativos de metodologías impulsadas en el aula, aula de 2º EP.

- Reflexión y valoración de la experiencia.** En esta fase se busca valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en el aula de prácticas; reflexionar sobre la actividad en el aula para innovar y mejorar la labor docente; crear propuestas de mejora realistas e idóneas; así como participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Entre las actividades con posibilidad de implementar son: dibujar al profe, un dibujo comentado que explique ¿por qué puso eso?, ¿qué significa? o bien un dibujo textualizado que incluya texto explicativo sobre él; un vídeo-mensaje de despedida; escribir o contar en asamblea a un amigo

invisible cómo fue su experiencia con el/la profe, cómo es, cómo fueron las clases con él/ella, si lo/la echará de menos y por qué; realizar un relato-consejo de los escolares dirigido al profe de prácticas, sobre ¿qué me recomendarías que haga cuando esté en otra clase con otros niños/as? ¿qué os gustó de lo que hice para que lo haga con otros niños/as? ¿qué podría mejorar?; implementar la técnica DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades).

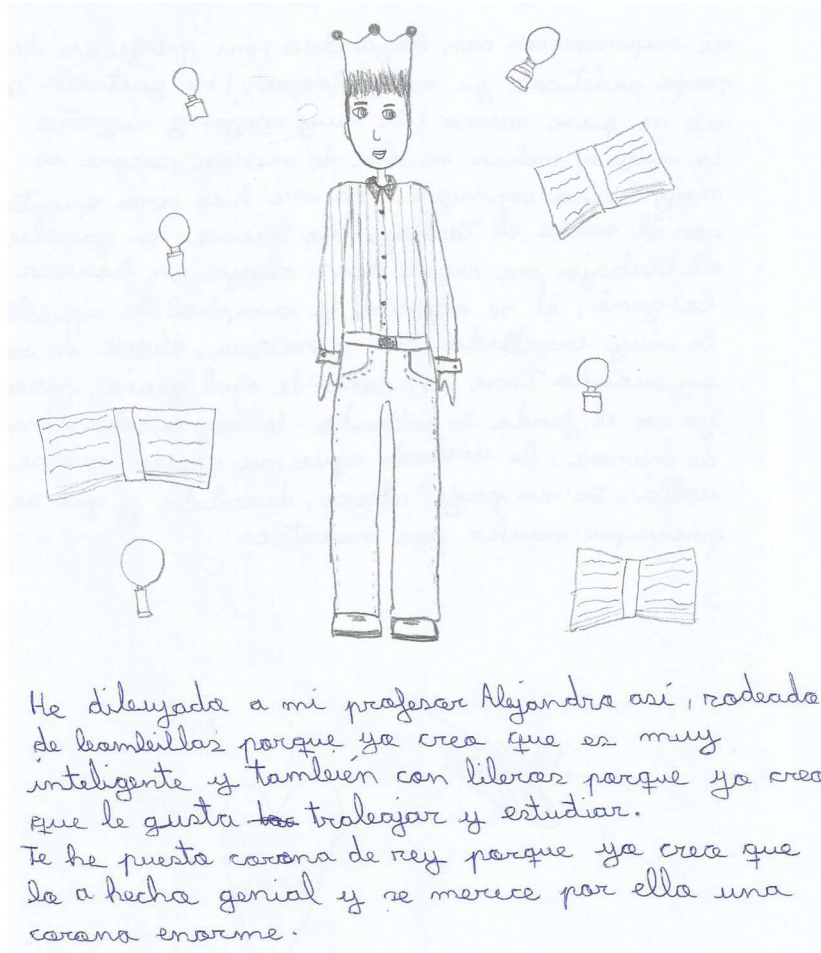
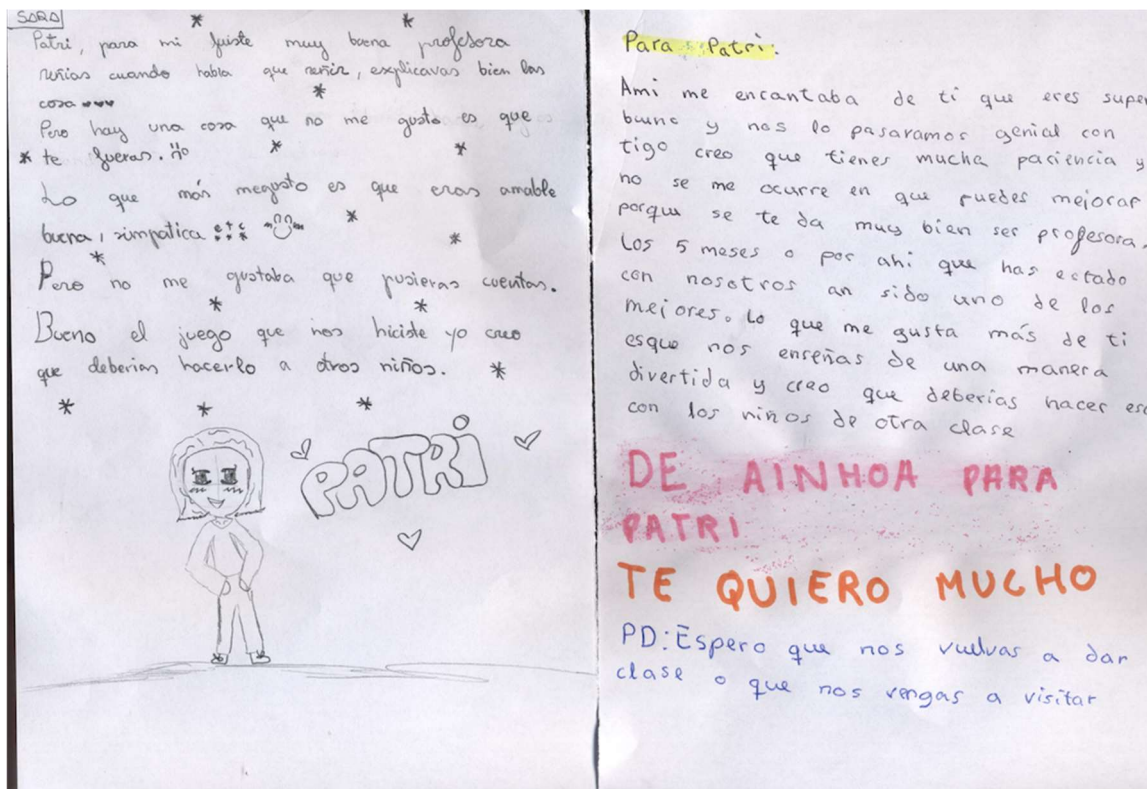


Figura 11 - Dibujo comentado de cómo ven al futuro docente, aula de 6º EP.



Figuras 12 y 13. Redacción de cómo ven al futuro docente, aula de 4º EP.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Si bien en un trabajo previo (Martínez-Figueira, Raposo-Rivas & Parrilla, 2017) hemos concretado tareas que permiten tener en cuenta la voz de los escolares a la hora de valorar al futuro docente, en éste hemos querido ofrecer evidencias reales sobre cómo es posible aumentar el protagonismo de los niños y niñas teniendo en cuenta cada una de las etapas que se pueden identificar en la formación práctica: la referida a la observación del contexto, la vinculada al diseño e implementación de su hacer, y otra más referida a la capacidad de evaluación.

En los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Vigo cerca de un centenar de futuros/as docentes han implementado la propuesta de acciones y tareas referidas a incrementar la voz del alumnado. En este trabajo, se ofrecen algunos ejemplos que recogen y permiten escuchar la voz de los/las escolares durante las prácticas supervisadas desde el curso 2013/14 hasta la actualidad. Se muestran evidencias que futuros/as docentes

han desarrollado en sus prácticas y cuyo elemento común es que han permitido tener en consideración la voz de los/las escolares (de un modo u otro, siendo unas veces a modo de dibujo, otras a modo de fotografías, relatos, redacciones, murales...). Son ellos/as, los niños y niñas de los centros educativos donde el/la futuro docente completa su formación práctica, los/las principales destinatarios/as de la misma, aunque suelen ser ignoradas sus opiniones. En concreto, considerar la voz del alumnado en este periodo que constituye una oportunidad auténtica de aprendizaje en un contexto profesional y escenario real, permite enriquecer la formación del futuro/a docente a la vez que mejora la calidad del Practicum.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coiduras, J.L.; Cornadó, M.P.; Fuertes, M.T. & Peire, T. (2016). (Re) Pensar y organizar la tutoría para un Practicum profesionalizador. *Revista Aula*, 257, 47-51.
- España. Orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado* nº 312, de 29 de diciembre de 2007, pp.53735-53738.
- España. Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* nº 312, de 29 de diciembre de 2007, pp.53747-53750.
- España. Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. *Boletín Oficial del Estado* nº 297, de 10 de diciembre de 2011, pp. 132391-132399.
- Glickman, C. D.; Gordon, S. P.; Ross-Gordon, J. V. (2001). Observing skills. In C. D. Glickman, J. V. Ross-Gordon, S. P. Gordon (2001). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (pp. 250-275). Boston: Allyn and Bacon.
- Lewis, V. et al. (2004). *The reality of research with children and young people*. Londres: Sage/OUP.
- Martín, E. (1988). *Supervisión educativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez Figueira, M. E. & Raposo-Rivas, M. (2011a). Funciones generales de la tutoría en el practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- (2011b). Modelo tutorial implícito en el Practicum: una aproximación desde la óptica de los tutores. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 97-118.
- (2013). Los tutores de los centros de prácticas: agente clave en el practicum. En S. Morales (dir.), *El practicum como experiencia de aprendizaje en Educación Social*.

*Propuestas para su desarrollo: planificación, tutoría docente y proyección social* (pp. 45-67). Madrid: Universitas.

- Martínez-Figueira, M. E.; Raposo-Rivas, M. & Parrilla, A. (2017). La voz de los escolares para valorar al docente en prácticas. En M. González, M. Raposo, A. Erkizia, M. Cebrián, A. Pérez, M.A. Barberá, O. Canet & M. A. Zabalza (coord.). *Recursos para un prácticum de calidad*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Menchén, F. (1999). *El tutor. Dimensión histórica, social y educativa*. Madrid: CCS.
- Molina, E., Iranzo, P., López, M. C. & Molina, M. A. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361.
- Mosher, R. L. & Purpel, D. E. (1974). *Nuevo enfoque de la supervisión. Un desafío al concepto tradicional*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Parrilla-Latas, A., Martínez-Figueira, M. E. & Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142.
- Ramos, M. J. (2011). *El aprender a enseñar en la formación inicial del profesorado: El punto de vista del alumno. Una vía de cambio*. Tesis doctoral Inédita. Universidad de Sevilla.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz alumnado*. Madrid: Morata.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Zeichner, H. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## CAPÍTULO 3

# SUPERVISÃO DA PRÁTICA LETIVA. PERCURSOS DE FORMAÇÃO COLABORATIVA

Isabel Fialho<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora  
ifialho@uevora.pt

### RESUMO

No atual contexto escolar, a valorização do trabalho colaborativo e a supervisão da prática letiva são uma exigência e um imperativo de uma ação profissional consciente e ponderada. A este imperativo adita-se o desafio de romper preconceitos e quebrar com a cultura docente, fortemente marcada pelo isolamento e o individualismo, criando oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento e o saber-fazer possam ser partilhados numa construção coletiva de significados, em função das experiências profissionais de cada docente. Assumir a supervisão como uma estratégia de formação significa reconhecer as potencialidades da colaboração no desenvolvimento profissional, a capacidade de passar de uma cultura do "eu" para uma cultura do "nós". É neste enquadramento que temos vindo a desenvolver, em diversas escolas, algumas experiências de supervisão colaborativa, apoiada nas três etapas do modelo clínico (pré-observação, observação e pós-observação) e em alguns pressupostos como o respeito pelos interesses e necessidades de cada professor, a confiança e o caráter voluntário. Neste texto partimos de uma reflexão sobre o papel da supervisão na escola do século XXI, invocando o trabalho colaborativo e a necessidade de mudança na cultura docente. Partilhamos a conceção de supervisão colaborativa que nos move e o modo como tem sido operacionalizada nas escolas, com quem temos vindo a trabalhar, recorrendo a testemunhos de quem viveu, na primeira pessoa, a experiência da supervisão colaborativa, na modalidade interpares.

**Palavras-chave:** prática letiva, supervisão, reflexão, colaboração, desenvolvimento profissional.

### ABSTRACT

In the current school context, the appreciation of collaborative work and the supervision of the practice, are a requirement and an imperative of a conscious and thoughtful professional action. This imperative is added to the challenge of breaking prejudices and breaking with the teaching culture, strongly marked by isolation and individualism, creating opportunities for professional development, in which knowledge and know-how can be Shared in a collective construction of meanings, depending on the professional experiences of each faculty. Taking supervision as an interstop training strategy means recognizing the potentialities of collaboration in professional development, the ability to move from a "I" culture to a "we" culture.

It is in this framework that we have been developing, in several schools, some experiences of collaborative supervision, supported in the three stages of the clinical model (Pré-observação, observation and Pós-observação) and in some assumptions such as respect for Interests and needs of each teacher, confidence and voluntary character. In this text we have a reflection on the role of supervision in the School of the 21st century, invoking collaborative work and the need for change in the teaching culture. We share the design of collaborative supervision that moves us and the way it has been operational in schools, with whom we have been working, using testimonies of those who lived in the first person, the experience of collaborative supervision, in the modality Peer.

**Keywords:** Practice, supervision, reflection, collaboration, professional development.

## **1. A SUPERVISÃO NUMA ESCOLA EM MUDANÇA**

Em educação vivem-se tempos de incertezas e de perplexidades. Ser professor é ter uma profissão cada vez mais exigente e mais complexa, é saber ensinar e fazer aprender todos os alunos e todas as alunas, potenciando a diversidade cultural, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades, garantindo que ninguém fica para trás. A resposta a este desafio não pode ser individual, é necessário encontrar modos alternativos de pensar e de agir que resultem de decisões concertadas e assumidas pelos docentes como coletivo, no interior dos seus contextos profissionais (Fialho, 2016). Porém, certo é que a capacidade de resposta à mudança, o interesse na mudança e a disponibilidade para a mesma se encontram profundamente enraizados no desenvolvimento pessoal e profissional dos próprios professores e dependem de uma mobilização coletiva, capaz de apoiar e promover a mudança desejada.

Neste contexto desafiador, a supervisão colaborativa constitui uma resposta possível que, através da observação direta das práticas, da reflexão e da construção partilhada de conhecimento pedagógico, facilita a resolução de problemas, favorece a inovação e promove o desenvolvimento profissional, aumentando a eficácia docente.

### **a. Supervisão e trabalho colaborativo**

Não há respostas feitas nem soluções imediatas para as problemáticas e desafios que diariamente os professores enfrentam, numa escola marcada pela diferença cultural, social e ética e pelo conflito de valores. A complexidade inerente à prática docente alia-se à emergência de novos projetos e programas que desafiam as escolas a inovarem e que reclamam mudanças nas rotinas de trabalho pessoais, coletivas e organizacionais. Assim, impõe-se o trabalho colaborativo, sustentado em múltiplas capacidades e parcerias, num esforço conjunto de construção e partilha de conhecimento profissional (Livingston, 2015), em que o todo é mais do que o somatório das partes, integrando na cultura docente “modos coletivos de produção e de regulação do trabalho” (Nóvoa, 2009, p.42).

É tempo de a escola se assumir como lugar de formação dos professores, como espaço de análise partilhada das práticas e de reflexão sobre o trabalho docente, no sentido de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional. É tempo de articular a formação de professores com o desenvolvimento de projetos e as ações estratégicas das escolas. Trata-se de assumir as escolas como comunidades de prática, espaços de diálogo construído por professores comprometidos com a pesquisa e a inovação, nos quais se discutem ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se constroem colaborativamente respostas aos desafios da educação e da formação das crianças e dos jovens do século XXI.

As comunidades de prática reforçam o sentimento de pertença e de identidade profissional, essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em ações concretas. A supervisão colaborativa surge como uma estratégia fundamental para o processo de mudança individual e coletiva, pois cria condições para que os professores sejam responsáveis pela sua própria prática, "observando e sendo observado pelos seus colegas nas suas próprias salas de aula e nas salas de aula de outros professores" (Elmore, 2004, in Fullan, 2011, p.2). Assumir a supervisão como uma estratégia de formação significa reconhecer as potencialidades da colaboração no desenvolvimento profissional, a capacidade de passar de uma cultura do "eu" para uma cultura do "nós", sendo que esta mudança não se impõe por via administrativa ou por decisão superior, mas requer compromisso, envolvimento e empenho de todos.

Parece evidente que o trabalho colaborativo e a supervisão da prática letiva são uma exigência e um imperativo que pressupõem uma nova perspectiva de professor: aquele que deixa de trabalhar isoladamente na sala de aula com os seus alunos e passa a ser aquele que trabalha colaborativamente com outros profissionais. O saber e o saber-fazer profissional passam a ser partilhados, escrutinados, em busca de visões perfilhadas sobre o que é um bom professor, um bom ensino, em função dos contextos e das experiências profissionais de cada um.

As tendências atuais da supervisão realçam a importância da reflexão e da aprendizagem colaborativa, visando a criação de ambientes promotores do desenvolvimento profissional, a partir de situações ou problemas reais observados na prática, num processo de diálogo, questionamento e reflexão (Fialho, 2016), requerendo alguém ou algum dispositivo que funcione como mediador/formador (Ferry, 1987), que possa servir de “espelho”, permitindo a cada um ver-se em situação. No seguinte testemunho estão patentes os contributos desta supervisão colaborativa, *esta estratégia de supervisão, pautada por um espírito de entreatajuda, sinceridade e confiança, [que] quebra o isolamento tão característico da classe docente e estimula o desenvolvimento profissional dos professores* (A.S., Grândola, 2012).

#### **b. Experienciar a Supervisão a Pares**

Sendo várias as possibilidades de supervisão colaborativa, nas escolas com que trabalhamos, privilegiámos a supervisão a pares (Glatthorn, 1997; Alarcão & Roldão, 2008). Nesta modalidade de supervisão os professores envolvidos aprendem reciprocamente através da observação mútua das suas aulas, do questionamento da prática, da reflexão e do *feedback* (Zepeda, 2008; Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2012).

Os pares podem ser constituídos por professores da mesma área científica – grupo homogéneo (e.g. entre docentes do mesmo grupo de recrutamento) – ou por professores de diferentes áreas científicas – grupo heterogéneo (e.g. entre docentes do conselho de turma). A supervisão a pares tem um potencial enorme, quando realizada entre professores de diferentes áreas científicas, pode reforçar a articulação e gestão horizontal do currículo. De igual modo, quando concretizada entre professores da mesma área disciplinar, que lecionam em diferentes níveis de ensino, será muito útil para o trabalho de gestão e de articulação vertical do currículo (Fialho, 2016). Na Figura 1 observam-se algumas possibilidades de constituição dos pares e respetivas potencialidades, ao nível da organização e gestão escolar.

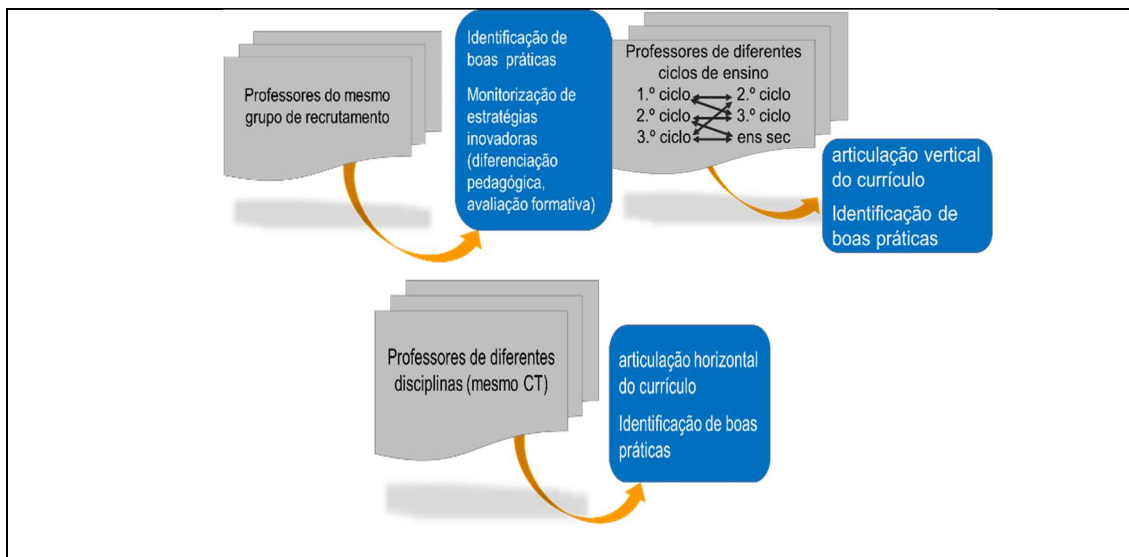


Figura 1. Exemplos de organização dos pares

A supervisão a pares está acessível a profissionais experientes e motivados para progredirem profissionalmente. Esta técnica permite que cada um dos elementos do par forneça ao outro a oportunidade de refletir sobre as suas práticas, apoiado no *feedback* de qualidade fornecido por um colega em quem deposita confiança, constituindo-se como um processo voluntário e confidencial, no qual profissionais competentes planeiam, observam e discutem as suas práticas, partilhando ideias, experiências e, eventualmente, especializações (Trindade, 2007).

O processo de supervisão a pares que temos vindo a promover nas escolas pauta-se pela informalidade, mas obedece a alguns princípios básicos: cada professor escolhe o colega com quem quer fazer par (deve ser alguém em quem confia e com quem gosta de trabalhar); o par compromete-se a alternar os papéis, fazendo à vez de observador e de observado; são cumpridas as três etapas do ciclo de supervisão clínica (encontro pré-observação, observação e encontro pós-observação); as decisões sobre o enfoque/objeto da observação e o tipo de observação (instrumental ou naturalista) são da responsabilidade do par; todos os ciclos de supervisão têm uma intencionalidade; é efetuado um registo normalizado de cada ciclo (para além da identificação dos intervenientes, disciplina, dia e hora em que decorreram as três etapas do ciclo, inclui dois campos de preenchimento obrigatório: “o que vou observar”, “para que vou

observar” e dois campos de preenchimento facultativo: “exemplos de boas práticas” e “comentários”).

Cada escola deverá ter um coordenador da supervisão (preferencialmente alguém que integre a equipa de autoavaliação institucional) que fica responsável pela recolha e organização das fichas de registo, sendo desejável que organize seminários para partilha de boas práticas e das experiências de supervisão.

### **i. O encontro pré-observação**

O encontro pré-observação tem lugar antes da observação da aula e visa responder a diversas questões: para quê?, o quê?, como? e quando observar? Neste encontro é fundamental esclarecer o significado da supervisão colaborativa, os seus propósitos, de forma a dissipar eventuais equívocos e/ou preconceitos, devendo ser marcado pela informalidade e abertura, pois só assim poderão ser identificados aspetos da prática que possam constituir objetos de observação relevantes para o par (Fialho, 2016).

A motivação para empreender a supervisão a pares é “aprender com o outro”, sendo que umas vezes o principal recurso de aprendizagem é o observado. Tal acontece, por exemplo, quando o observador sente necessidade de observar práticas diferentes e/ou inovadoras (e.g. estratégias usadas na resolução de conflitos, na diferenciação pedagógica, na organização do trabalho ou na abordagem de conteúdos curriculares). Noutros casos, o principal recurso de aprendizagem pode ser o observador, o que pode acontecer em situações em que o observado manifesta necessidade de colaboração na resolução de problemas ou inquietações (e.g. dificuldades na gestão do tempo, na interação com os alunos, no uso de *feedback* de qualidade, na gestão da participação dos alunos).

Este é um encontro para tomar decisões, sobre o enfoque ou objeto da observação (podendo ser mais geral ou mais focalizada), em função das circunstâncias, dos interesses e das necessidades identificadas e negociadas pelo par; sobre a atitude do observador, que poderá ser participante (o observador participa de algum modo na aula, por exemplo, a prestar apoio a alunos) ou não participante; sobre o processo de observação, ou seja, sobre as estratégias e as

técnicas ou instrumentos a utilizar no registo da aula, podendo ser armada ou instrumental (a observação é registada, de forma rápida e imediata, numa grelha de observação) ou desarmada (a observação é registada de forma naturalista, descritiva).

Outros aspetos a ter em conta neste encontro são: a recolha de informações sobre a turma (quando o observador não conhece a turma) e sobre o plano de aula (formalizado, ou não, em suporte escrito), o posicionamento do observador na sala e a informação a ser disponibilizada aos alunos sobre a presença do observador.

Este encontro serve ainda para agendar a observação, o dia, a hora e a duração da mesma. Importa referir que, tratando-se de um processo que se quer informal e voluntário, a duração da observação (15min, 30min, 60min ou mais) e até o momento (início, meio ou fim da aula) devem ser decididos em função do foco, dos objetivos da observação e da disponibilidade e compatibilidade dos horários do par.

## **ii. A observação**

A observação é a via usada para obtenção de dados e informações sobre o que se passa na sala de aula, desempenhando um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e constituindo uma fonte de inspiração e de motivação, um forte catalisador de mudança (Reis, 2011).

A observação mútua de aulas, importante momento da supervisão a pares, permite que os professores reflitam colaborativamente sobre a sua prática docente, conheçam melhor e acompanhem as mudanças individuais de cada um. Contudo, importa não esquecer que se trata de um processo complexo, com uma forte carga subjetiva, pois cada sujeito traz para a observação o seu conhecimento prévio, as suas crenças, valores e experiências que implicam necessariamente uma interpretação da realidade que observa. Assim, a observação, no contexto da supervisão, requer do observador um distanciamento que permita separar inferências e juízos de valor de factos e evidências, porque são estas últimas que irão servir de base para a reflexão, na etapa seguinte (Fialho, 2016). Embora se assuma a observação como facto indutor da reflexão,

do desenvolvimento profissional e da melhoria da prática docente, “a observação não é boa em si mesma, mas é boa em função do uso que lhe for dado” (Alves, Machado & Gonçalves, 2011, p. 10).

### **iii. O encontro pós-observação**

Se o encontro de pré-observação é a etapa de tomada colaborativa de decisões, o encontro pós-observação é, por excelência, a etapa da partilha e reflexão colaborativa, em que o *feedback* assume grande valor, enquanto “modo de estabelecer um verdadeiro diálogo, não uma oportunidade para julgar ou acertar contas com alguém” (Morim, 2009, p.234), como testemunha uma professora: *a reflexão partilhada, conjunta, só é possível se o caminho for percorrido em solidariedade com o outro que nos estende a mão em vez de nos apontar o dedo* (S. S., Évora, 2016).

Após a observação, o par reúne, preferencialmente no prazo máximo de três dias, para a análise conjunta dos registos efetuados pelo observador. Importa sublinhar que “a essência da reflexão é trazer os aspetos inconscientes do ensino para uma tomada de consciência” (Flores & Simão, 2009, p. 57) e que o papel do observador é disponibilizar os registos da aula, não é fazer nem comunicar juízos de valor, é antes, promover o questionamento e a reflexão crítica sobre o quê, o como e o porquê do que aconteceu na aula, conduzindo a uma interpretação e análise coletiva que favorece o desenvolvimento profissional de ambos. Quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial e incide sobre a resolução de problemas e a análise de situações educativas diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial de desenvolvimento formativo (Alarcão & Tavares, 2003). Os testemunhos apresentados a seguir são reveladores das potencialidades da supervisão no desenvolvimento profissional de quem observa e de quem é observado:

*Aprendi muito e alterei alguns aspetos da minha prática pedagógica, a partir da reflexão que fiz através da aula observada da minha colega* (A. S., Grândola, 2012);

*Fiquei bastante agradado com a observação, pois permitiu-me refletir sobre a minha própria ação pedagógica, tendo encontrado neste processo linhas orientadoras para a melhoria da minha prática letiva* (L. F., Monforte, 2015);

*Fui muitas vezes observada /supervisionada e observadora/supervisora e esse know-how permite-me afirmar que é enquanto observadora que retiro maiores contributos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional (...) a observação de diferentes abordagens pedagógicas, desencadeia mecanismos de autorreflexão e um processo introspetivo profundo que conduzem inequivocamente à (re)construção e evolução significativa da praxis (M. & P., Gavião, 2016);*

*Esta foi uma forma de aprendizagem de ambas as partes (...) a observação colaborativa obriga-nos a refletir sobre a forma como desenvolvemos o nosso processo de ensino e de aprendizagem, confronta-nos com aspetos que por vezes passam despercebidos na prática diária, desinibe-nos e gera confiança para partilharmos as nossas experiências, leva-nos a reformular e a melhorar a nossa prática pedagógica (A. N., Gavião, 2016).*

A supervisão colaborativa suscita nos professores (observado e observador) a reflexão sobre o seu "eu" profissional, favorecendo a passagem para o "nós" e promove um espírito de investigação na e sobre a ação, capaz de potenciar o seu desenvolvimento profissional. A reflexão desenvolve nos professores a capacidade analítica, assente no questionamento constante e interpretativo, que sustenta a ideia de "comunidade aprendente". A reflexão surge, assim, como uma "condição necessária para enfrentar a complexidade" (Perrenoud, 2002, 57) da ação educativa, na atualidade.

### **1.3. A finalizar**

A supervisão implica um verdadeiro trabalho colaborativo entre os docentes, "uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 71). Constitui-se como uma poderosa ferramenta de formação contextualizada, "centrada na escola", que parte de situações reais do quotidiano escolar. Neste sentido, a supervisão colaborativa está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento profissional e ao desenvolvimento organizacional, uma vez que, sendo "centrada nos problemas identificados nos contextos de trabalho e desenvolvida nos contextos organizacionais, poderá resolver esses mesmos problemas, e promover um desenvolvimento profissional ancorado e sustentado num desenvolvimento organizacional" (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 13). Contudo, para que seja plenamente assumida nas

organizações escolares, é necessário que estas empreendam uma mudança de fundo na cultura docente, que criem oportunidades para os professores interagirem, partilharem e refletirem colaborativamente sobre outros modos de agir profissional, assumindo coletivamente a mudança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alves, M.P., Machado, E., & Gonçalves, F. (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa,
- Livingston, K. (2015). Editorial. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 281–283.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7 (2), 18-37.  
Disponível em <http://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/16/14>
- Flores, M., & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fullan, M. (2011). Learning is the work (unpublished paper).
- Glatthorn, A. (1997). *Differentiated supervision*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Morim, E. M. (2009). *Psicologia e gestão*. São Paulo: Atlas
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Caderno do CCAP 2. Lisboa: Ministério da Educação-Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T. & Stijnen, S. (2012). Investigating feedback on practice among teachers: coherence of observed and perceived feedback. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (4), 473-490.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Zepeda, S. (2008). *Professional development what works*. Nova Iorque: Eye on Education.

## CAPÍTULO 4

### **A OBSERVAÇÃO DE PARES COMO ESTRATÉGIA DE SUPERVISÃO COLABORATIVA: PROCEDIMENTOS E RESULTADOS**

Ana Mouraz, Daniela Pinto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

#### **RESUMO**

As condições atuais de trabalho docentes desafiam-nos a encontrar formas de corresponder às, cada vez maiores, exigências desta profissão. Acreditamos que a colaboração e reflexão entre pares pode em muito contribuir para isso. Assim, surge o OPMUSA - Observação de Pares Multidisciplinar em Sala de Aula. Este projeto, desenvolvido pelo Observatório da Vida das Escolas (OBVIE), tem por principal objetivo desenvolver uma estrutura de supervisão pedagógica assente na multidisciplinaridade e no propósito da melhoria pedagógica, e estrutura-se num plano de observações de aulas entre pares. O projeto tem-nos mostrado que, para além da componente formativa e reflexiva, a observação de pares é também um instrumento poderoso de ampliação do conhecimento sobre aquilo que acontece dentro da sala de aula.

**Palavras-chave:** observação de pares; supervisão colaborativa; melhoria; reflexão.

#### **INTRODUÇÃO**

Os contextos de trabalho docente atuais caracterizam-se por uma cada vez maior exigência interna e externa sobre os professores e sobre os resultados da sua ação. Um relatório publicado pela OCDE (2014) refere que Portugal tem um volume de trabalho docente superior à média da OCDE e que a avaliação dos docentes se concentra na prestação de contas para fins de progressão na carreira. Estes fatores agudizam as problemáticas quotidianas e promovem uma cada vez maior exigência aos professores, sem que isso corresponda necessariamente à evolução e melhoria das suas práticas. As características atuais da profissão docente desafiam-nos a encontrar formas adequadas e eficazes de corresponder a estas exigências, através da colaboração e da reflexão entre pares.

O projeto Observação de Pares Multidisciplinar em Sala de Aula (OPMUSA) surge, assim, com a finalidade de promover uma via de reflexão e de colaboração, em que a aprendizagem entre pares é o pilar da melhoria das

práticas individuais e coletivas. O programa estrutura-se com base nos seguintes objetivos específicos: a) desenvolver uma estrutura de supervisão pedagógica assente na multidisciplinaridade e no propósito da melhoria pedagógica; b) promover uma colaboração profissional mais articulada entre professores de diferentes grupos disciplinares e de ciclos de escolaridade próximos e c) identificar eixos de melhoria pedagógica emergentes das observações de pares.

Neste texto apresentaremos os principais conceitos teóricos que subjazem ao programa e os procedimentos metodológicos que seguimos na sua realização. Alguns dos resultados com ele obtidos serão relatados tendo como pano de fundo a resposta à questão: *Quais os aspetos ou práticas da componente letiva às quais os observadores deram atenção durante as observações das aulas?* As nossas conclusões e reflexões serão também apresentadas, tendo por base os resultados e a experiência de realização do programa.

## **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

O modelo de observação de pares proposto pelo OPMUSA, tem a sua base teórica em alguns princípios que pretende potenciar e desenvolver nas práticas das escolas. Tendo em consideração as exigências e pressões, em grande parte dos casos com foco dos resultados das práticas pedagógicas, a que os professores e as instituições escolares estão atualmente sujeitos, a colaboração é um dos conceitos-chave para colmatar algumas dificuldades que os docentes podem sentir no seu quotidiano (Mouraz, Rodrigues, Guedes, Carvalho, 2016). O trabalho colaborativo, em nosso entender, alia-se à supervisão pedagógica, distanciando-se de uma supervisão de cariz diretiva para se caracterizar como uma supervisão colaborativa. Esta última assenta num mecanismo que proporciona a reflexão sobre as práticas letivas desenvolvidas na sala de aula, que suporta a inovação e a capacidade de mudança dos professores, que promove o seu desenvolvimento profissional e que permite o reconhecimento e o respeito mútuos entre os docentes, pares de profissão (Alarcão e Roldão, 2008).

A articulação curricular (Leite, 2012) é outro elemento fundamental para o qual a observação de pares, no modelo que propomos, pode contribuir. A

observação entre pares de áreas disciplinares e níveis de escolaridade distintos é o fundamento para potenciar a articulação curricular, vertical e/ou horizontal (Leite, 2012; Morgado e Barbosa, 2010), e incrementar o trabalho multidisciplinar. A observação de pares entre docentes de diferentes áreas pode, de facto, auxiliar na construção de projetos de articulação curricular interdisciplinar, no sentido em que poder ver a aula de um colega de outra disciplina e poder que um colega de outra disciplina assista a uma aula sua, pode constituir-se como uma ampliação de conhecimento sobre as práticas de outras áreas disciplinares e, conseqüentemente, como um contributo para o estabelecimento de articulações entre conteúdos de diferentes áreas ou entre diferentes disciplinas. Da mesma forma, a observação de pares entre diferentes níveis de ensino, pode auxiliar a articulação entre os diferentes ciclos e, desta forma, facilitar as transições dos alunos, que ainda são consideradas como um desafio no plano educativo (Abrantes, 2005).

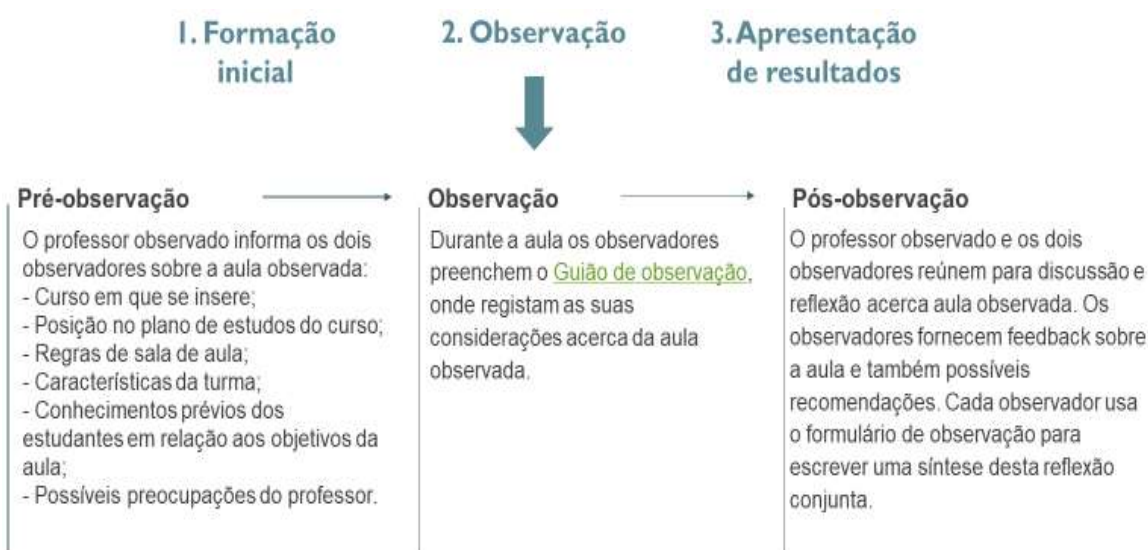
Por último, com o modelo de observação de pares que propomos, pretende-se que os professores possam partilhar práticas, saberes e experiências, ou seja, pretende-se uma construção partilhada e colaborativa da aprendizagem profissional. A importância da formação de professores é inegável, e se esta acontecer num clima expansivo de formação dentro do contexto escolar e da sala de aula, pode configurar-se como um motor de mudanças positivas nas práticas intencionadas pelos docentes, com efeitos no clima de escola e no sucesso dos alunos. Este clima de formação expansivo que se pretende potenciar a partir da observação de pares assenta no trabalho colaborativo e relações de suporte entre os colegas, no foco explícito no ambiente de trabalho como oportunidade de formação de estudantes e de professores, na oportunidade de desenvolvimento pessoal para além das prioridades institucionais, na possibilidade de pensar de forma diferente, na possibilidade de ter apoio para integrar aprendizagens externas nas práticas de ensino e de aprendizagem, na oportunidade de participar em diferentes grupos de trabalho e, desta forma, cruzar fronteiras disciplinares e, por fim, de ter apoio para trabalhar de forma diferenciada (Hodkinson & Hodkinson 2005; Mouraz, Diogo, Sousa, Leite, & Lopes, 2013). Acreditamos que o modelo de observação que a seguir propomos pode ajudar a

incutir nas escolas e nos professores este clima formativo de partilha, reflexão, apoio e colaboração.

## 2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O OPMUSA caracteriza-se por três pilares fundamentais: a participação voluntária, a confidencialidade e a simetria do processo. A participação voluntária é, do nosso ponto de vista, condição essencial para que os docentes participem com condições de liberdade que terão influencia nos efeitos da participação. O processo de garantia da confidencialidade dos dados recolhidos é outro dos pilares fundamentais, pois garante a confiança e a privacidade durante o processo. A simetria do processo é garantida pelo facto de que todos os participantes estão em condições de igualdade, sendo que todos passam pelo papel de observados e de observadores.

O programa de observação de pares – OPMUSA estrutura-se em três fases, como a seguir se esquematiza:



Na primeira fase os docentes fazem uma formação inicial, na qual são familiarizados com os objetivos e procedimentos do programa. Esta fase é essencial para a apropriação do modelo e para refletir e discutir sobre as principais questões, receios ou oportunidades que a observação de pares em sala de aula pode suscitar.

Na segunda fase, estrutura-se a observação de aulas em parceria entre os docentes. Para esta fase os docentes são organizados em quartetos de docentes de áreas disciplinares distintas, de forma a garantir que cada docente é observado por dois colegas, um observador da sua área disciplinar e outro de uma área disciplinar distinta, através da organização proposta no seguinte esquema:

	<b>Observado</b>	<b>Observador AD1</b>	<b>Observador AD2</b>
<b>Área Disciplinar 1</b>	A	B	C
<b>Área Disciplinar 1</b>	B	A	D
<b>Área Disciplinar 2</b>	C	A	D
<b>Área Disciplinar 2</b>	D	B	C

A observação de aulas, propriamente dita, estrutura-se em três momentos: pré-observação, observação e pós-observação.

No momento pré-observação o observado fornece aos observadores algumas informações básicas que o observado considere relevantes para a caracterização da aula que vai ser observada (p.e. caracterização da turma, tema, objetivos, atividades ou outros). O momento de observação trata-se da observação da aula em si mesma. Esta observação é orientada por um guião, que cada observador deve preencher a partir da aula observada. O guião tem o objetivo, por um lado, de orientar o processo de observação e, por outro, facilitar e estimular a reflexão final conjunta, que se realizará na fase final do processo de observação. O guião estrutura-se em cinco dimensões principais: Estrutura, Organização, Clima de turma, Atitude do professor e Conteúdos. Cada uma destas dimensões é composta por um conjunto de descritores nos quais os observadores se devem situar, de 1 a 5, de acordo com os descritores que estiveram mais presente ou chamaram mais a atenção durante a aula observada. Em todos os descritores há também espaço para comentários qualitativos, que possam ajudar a interpretar as menções quantitativas deixadas no guião. Para além destas dimensões, os guiões são ainda compostos de mais dois campos abertos. O primeiro corresponde à análise livre da aula observada, que pode conter

apreciações, reflexões e sugestões sobre ela. O segundo destes campos diz respeito à apreciação da reflexão final conjunta, que corresponde ao terceiro momento de pós-observação, em que os observadores e observado se reúnem e refletem acerca da aula observada.

O processo termina, numa terceira fase, com uma sessão conjunta de apresentação dos resultados do programa aos participantes, por forma a devolver o conhecimento produzido aos docentes, mas também com o intuito de proporcionar mais um momento reflexão e partilha entre todos os participantes.

### **3. RESULTADOS**

O OPMUSA tem-nos mostrado que, para além da componente formativa e reflexiva, a observação de pares é também um instrumento poderoso de ampliação do conhecimento sobre aquilo que acontece dentro da sala de aula. Assim, analisamos os resultados obtidos nas diferentes dimensões da atividade pedagógica, que são também as componentes do guião de observação: Organização, Estrutura, Clima de Turma, Conteúdos e Atitude do professor. Estes resultados serão analisados de acordo com variáveis como a área disciplinar, o ciclo de ensino, o horário ou o tipo de aula observada. Para além disso, serão também destacados os aspetos que mais chamaram a atenção dos observadores durante as aulas e o tipo de reflexão pós-observação que foi realizada pelos docentes.

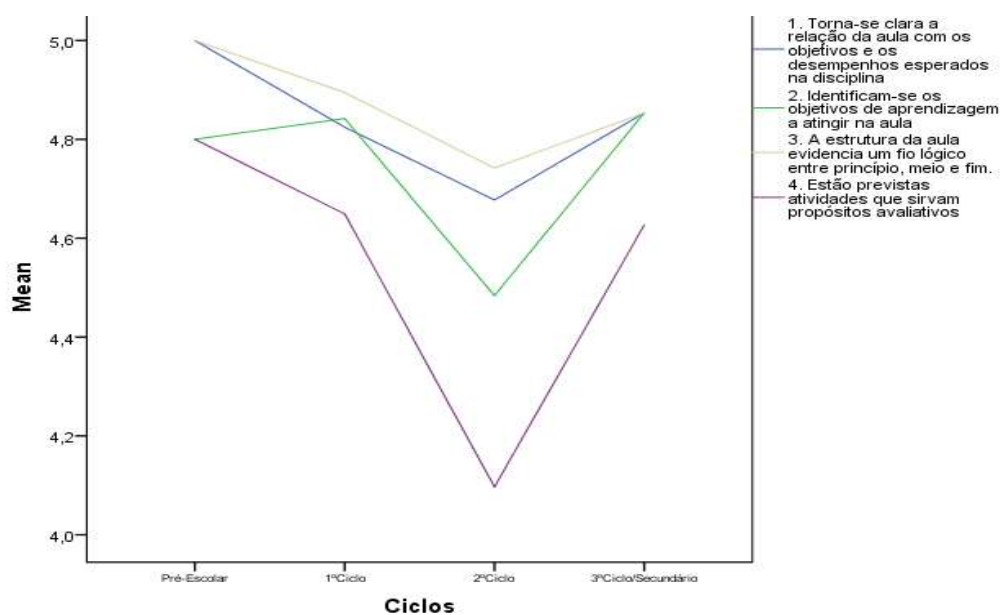
Os dados quantitativos foram analisados com recurso ao programa informático SPSS, considerando cada guião submetido como um caso e destacando todos os resultados significativos. Os dados qualitativos foram analisados com recurso ao programa de análise de dados NVivo 11, sendo considerado cada comentário como uma unidade de análise, que foi categorizada de modo exclusivo dentro de uma dimensão. As subcategorias de análise emergiram da análise realizada.

#### **3.1. Resultados quantitativos**

Relativamente à caracterização dos descritores relativos à dimensão da estrutura por ciclo de ensino, podemos verificar que as aulas observadas no 2º

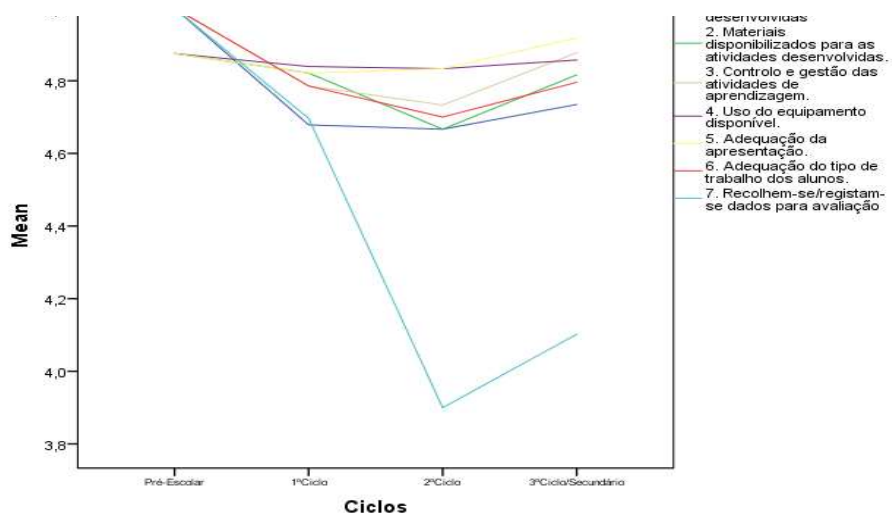
ciclo são as aquelas que menos chamaram a atenção dos observadores no que respeita à organização de atividades com propósito avaliativo. Os guiões de observação de aulas neste ciclo de ensino mostram que houve, por parte dos observadores, menor valorização da dimensão estrutura no global, em comparação com os restantes ciclos de ensino. Contrariamente, no nível pré-escolar os aspetos ligados à dimensão da estrutura da aula foram mais evidenciados pelos observadores, como mostra a figura 1.

Figura 1 - Caracterização dos descritores relativos à dimensão Estrutura por ciclo



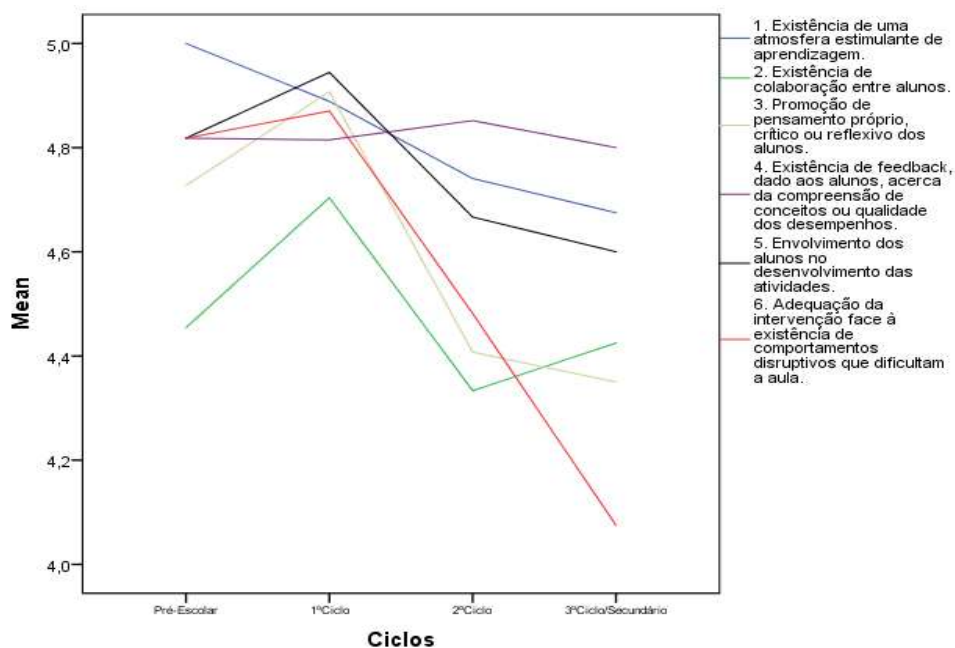
No que diz respeito à dimensão de organização podemos verificar pela análise dos dados que há pouca discrepância de médias em todos os descritores

Figura 2 - Caracterização dos descritores relativos à dimensão Organização por ciclo



desta dimensão quando comparados os diferentes níveis de ensino, com exceção do 2º ciclo, no que se refere à recolha/registo de dados para avaliação, que parece ser um aspeto menos valorizado pelos observadores, como mostra a figura 2.

Figura 3 - Caracterização dos descritores relativos à dimensão Clima de turma por ciclo

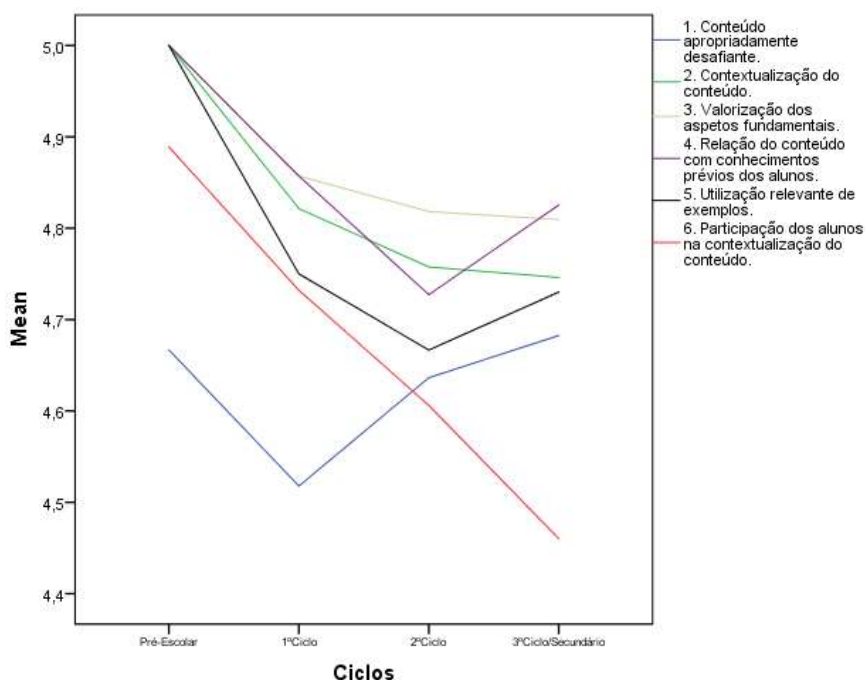


Relativamente à dimensão do clima de turma, como se pode ver pela figura 3, as aulas observadas no 1º ciclo são aquelas em que mais se valoriza o clima de turma, em quase todos os descritores são melhor apreciados pelos observadores, relativamente aos restantes níveis de ensino. Pelo contrário, as aulas observadas no 3º ciclo e secundário são as que menos são valorizadas nesta dimensão, particularmente no que respeita à adequação da intervenção dos docentes face à existência de comportamentos disruptivos e à promoção do pensamento crítico e reflexivo nos estudantes.

Relativamente à dimensão do conteúdo, podemos observar na figura 4 que a valorização da participação dos alunos na contextualização dos conteúdos parece ter sido tanto menor quanto mais o nível de escolaridade aumenta. Por outro lado, os descritores de contextualização dos conteúdos, relação dos

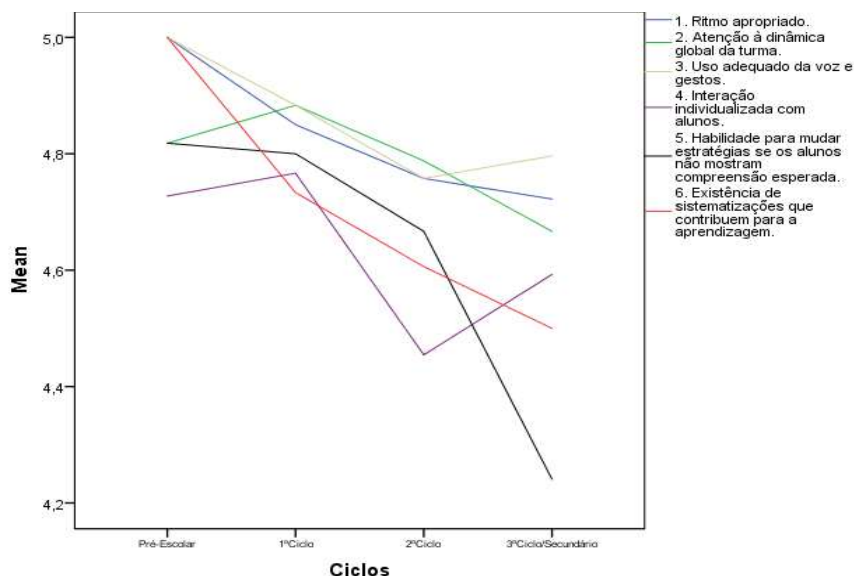
conteúdos com os conhecimentos prévios e a utilização relevante de exemplos são aspetos que estiveram muito presentes nas aulas observadas no pré-escolar.

Figura 4 - Caracterização dos descritores relativos à dimensão Conteúdo por ciclo



Relativamente à dimensão Atitude do professor podemos perceber pela análise dos dados que os descritores relativos à Interação individualizada com os alunos, habilidade para mudar de estratégias quando os alunos não mostram a compreensão esperada e a existência de sistematizações que contribuem para a aprendizagem são aqueles que parecem ser menos valorizados pelos observadores quando maior é o nível de escolaridade.

Figura 5 - Caracterização dos descritores relativos à Atitude do professor por ciclo



Por outro lado, e como mostra a figura 5, nos restantes descritores desta dimensão a valorização nos diferentes níveis de ensino é muito elevada e equivalente.

### 3.2. Resultados qualitativos

Quando consideramos os comentários qualitativos que os observadores colocam nos guiões referentes a cada dimensão, podemos ampliar a nossa análise, no sentido de melhor compreender alguns dos resultados acima mencionados na componente quantitativa.

A tabela seguinte mostra um resumo dos resultados qualitativos, que corresponde às referências positivas que os observadores fizeram sobre as aulas observadas entre os pares

Tabela 1 - Referências positivas nos comentários de cada dimensão

Estrutura	Organização	Clima de turma	Conteúdos	Atitude do professor
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fluidez dos ritmos de aula</li> <li>-Ajuste a necessidades dos alunos</li> <li>-Envolvimento dos alunos pela clareza dos objetivos e fio condutor da aula</li> <li>-Domínio do/a docente de conteúdos e exemplos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Potencial motivador da apresentação, espaço, recursos e forma de utilização dos mesmos</li> <li>-Amplitude e organização das salas</li> <li>-Ajuste e diversidade dos equipamentos utilizados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sem comportamentos disruptivos</li> <li>-Eficácia da resposta em caso de comportamento disruptivo</li> <li>-Trabalho colaborativo</li> <li>-Envolvimento e motivação dos alunos</li> <li>-Materiais e tarefas apelativos</li> <li>-Ambiente estimulante de aprendizagem</li> <li>-Participação dos alunos (dúvidas, experiências)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Existência de conteúdo desafiante</li> <li>-Interesse e a motivação dos alunos</li> <li>-Forma como os conteúdos são lecionados (identificação)</li> <li>-Realização de contextualização dos conteúdos abordados e ligação a conteúdos prévios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Utilização de mudança de estratégia para melhor compreensão dos alunos</li> <li>-Adequação do uso da voz e dos gestos uso adequado da linguagem.</li> <li>-Ritmo adequado na aula, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos.</li> </ul>

Podemos perceber que os observadores referem, relativamente à dimensão da estrutura da aula, a fluidez dos ritmos da aula, o ajuste da aula às necessidades dos alunos, a clareza e os fio condutor dos conteúdos transmitidos e a forma como isso impulsiona o maior envolvimento dos alunos na aula e, mesmo o guião não focando aspetos de domínio científico, alguns observadores tiveram necessidade de fazer referência positiva ao domínio demonstrado pelos observados dos conteúdos que estavam a lecionar.

Em relação à dimensão de organização, podemos perceber que os aspetos mais mencionados pelos observadores têm a ver com a capacidade da apresentação, do espaço e materiais ou dos recursos utilizados para motivar os

alunos para o tema da aula, bem como a forma adequada de utilizar os mesmos. A organização e amplitude das salas de aula em que se efetuaram as observações e o ajuste da diversidade de materiais às necessidades das turmas, foram os aspetos mais mencionados nos comentários deixados nos guiões pelos observadores.

Relativamente à dimensão do clima de turma podemos perceber que os aspetos que mais chamaram a atenção dos observadores, e os quais tiveram necessidade de registar nos guiões, estavam relacionados com a não existência de comportamentos disruptivos (utilizado para justificar a ausência de uma apreciação neste descritor), com a eficácia da atuação do professor no caso destes comportamentos acontecerem, a existência de trabalho colaborativo, o envolvimento e motivação dos alunos nas tarefas e abordagem dos conteúdos, o contributo dos materiais e tarefas para a participação e motivação dos alunos e a existência de um ambiente estimulante de aprendizagem.

O interesse dos alunos pelos conteúdos que estão a ser lecionados, associado à identificação da forma como esses conteúdos são abordados e trabalhos em sala de aula é um dos aspetos mais referido pelos observadores nos comentários referentes à dimensão dos conteúdos.

No que à atitude do professor diz respeito os observadores destacam aspetos como a mudança de estratégias quando os alunos não têm a compreensão esperada dos conteúdos e a adequação da voz, gestos e movimentações na sala de aula, associada à manutenção de um ritmo de aula adequado às necessidades da turma.

Os observadores deixam também algumas referências a pontos que correram menos bem e que suportam posteriormente o feedback e as sugestões de melhoria, como se pode ver pela tabela seguinte.

Tabela 2 - Referências negativas nos comentários de cada dimensão

Estrutura	Organização	Clima de turma	Conteúdos	Atitude do professor
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Quebras nos ritmos das aulas</li> <li>-Ausência de estabelecimento de objetivos</li> <li>-Incoerência entre dinâmicas de aulas e objetivos estabelecidos</li> <li>-Divergências entre planos estabelecidos e decurso da aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desajuste de conteúdos da apresentação e do tipo e tempos das tarefas propostas aos perfis dos alunos</li> <li>-Organização dos espaços e ajuste da dimensão das salas ao número de alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Existência de comportamentos disruptivos</li> <li>-Pouca colaboração, distração dos alunos</li> <li>-Sem colaboração – trabalho individual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dificuldades e desmotivação dos alunos face aos conteúdos</li> <li>-Dificuldades de contextualização dos conteúdos ou a sua inexistência</li> <li>-Não existência de uma valorização dos aspetos fundamentais</li> <li>-Não existência de contextualização ou esta é realizada por apenas alguns alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inexistência de mudança de estratégia</li> <li>-Dificuldades ou desadequação do tom de voz ou do excesso ou falta de expressividade</li> <li>-Dificuldades em manter um ritmo de aula adequado</li> <li>-Rapidez no desenvolvimento da aula, com consequências na compreensão dos alunos</li> </ul>

No que à estrutura da aula diz respeito as quebras no ritmo da aula, a ausência de estabelecimento de objetivos para a aprendizagem, a não correspondência entre as dinâmicas e atividades de aula e os seus objetivos de aprendizagem ou algumas divergências entre o planeado e o decurso da aula, são os aspetos mais comentados pelos observadores.

Relativamente à dimensão da organização são destacados o desajuste entre os conteúdos lecionados na aula e os tempos e tarefas propostas. Também é realçada a desadequação dos espaços, relacionada principalmente com as dimensões das salas serem insuficientes para o número de alunos presentes.

A existência de comportamentos disruptivos por parte dos alunos e a pouca ou nenhuma colaboração entre os alunos são os aspetos referenciados pelos observadores na dimensão do clima de turma.

Em relação aos conteúdos a desmotivação que os alunos sentem face aos conteúdos, as dificuldades de contextualização destes ou a sua inexistência são os aspetos mais mencionados quando se trata da dimensão dos conteúdos.

Relativamente à dimensão da atitude do professor são referidas a inexistência de mudança de estratégia, as dificuldades ou desadequação do tom de voz ou o excesso ou falta de expressividade na comunicação com os alunos e as dificuldades em manter um ritmo adequado, principalmente associado à rapidez no desenvolvimento da aula e as suas consequências negativas na compreensão dos conteúdos pelos alunos.

#### 4. CONCLUSÃO

A análise dos resultados apresentados permite-nos concluir que as apreciações realizadas pelos observadores são feitas majoritariamente de forma muito positiva, no entanto, nos comentários podemos perceber alguns indicadores de aspetos que correm pior durante as aulas. Este aspeto mostra a importância de os guiões conterem um espaço aberto para comentários, em cada descritor, o que é valorizado pelos observadores e muito potenciador da caracterização feita da aula observada. Desta análise, e apesar dos resultados serem pouco discrepantes entre si, podemos também perceber que parecem existir algumas diferenças entre ciclos de ensino quanto à forma como os observadores apreciam as práticas pedagógicas, estas diferenças situam-se particularmente na apreciação menos positiva dos ciclos mais avançados no que respeita a dimensões de contextualização dos conteúdos ou à promoção do pensamento crítico. Estes aspetos podem ser explicados, por exemplo, pela maior pressão para o cumprimento de extensos programas, o que deixa menor tempo para a atividades de promoção de competências de análise crítica e discussão dos conteúdos abordados. Também percebemos através destes resultados que os aspetos referentes às práticas de avaliação presentes na atividade letiva foram pior apreciados pelos observadores, revelando-se aspetos que parecem ser menos explícitos na componente letiva, e mais focalizados em tempos e momentos de avaliação específicos e delimitados.

Com a implementação deste programa podemos perceber que a observação entre pares permite uma "*consciencialização do decorrer da aula*", daí serem reportados efeitos não apenas na lógica do observado, mas também na perspetiva do observador. A observação de pares permitiu também potenciar a colaboração, a articulação e a reflexão entre os pares, podendo considerar-se que, com estas características, a observação de aulas entre pares pode estabelecer-se como uma importante estratégia de supervisão pedagógica colaborativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, Pedro (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, 1, 25-53.
- Alarcão, I.; Roldão, M. C. (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo. (2ª ed. em 2010)
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20(2), 109-131. doi:10.1080/02671520500077921
- Leite, Carlinda (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93.
- Morgado, J. C. M., & Barbosa, A. (2010). Articulação curricular: sentidos e (im)possibilidades. In C. Leite, A. F. Moreira, J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & A. Mouraz (Eds.), *Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro* (pp. 1537-1544). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação – U. Minho.
- Mouraz, A; Rodrigues, S. V.; Guedes, M. M.; Carvalho, M. F. (2016). Contributos da observação de pares multidisciplinar nas práticas reflexivas de professores dos ensinos básico e secundário. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 33-54.
- Taylor, P., Fifield, S. and Young C. (2011). Cultivating Collaborators: Concepts and Questions Emerging Interactively From An Evolving, Interdisciplinary Workshop" (with) *Science as Culture*, 20(1): 89-105.

## CAPÍTULO 5

### O INSUCESSO TEM NOMES

Anabela Rodrigues de Lemos  
Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova  
anabelalemos@aecondeixa.pt

#### RESUMO

O presente artigo procura, numa primeira parte, salientar algumas ideias-chave presentes nos normativos em vigor, quer sobre a administração e gestão das escolas, quer sobre a avaliação das aprendizagens no ensino básico, que induzem as organizações escolares a fixar metas de sucesso e a assumir compromissos operacionais com vista à sua consecução. Numa segunda parte, apresenta-se um exemplo de concretização dessas ideias chave, espelhado na forma como a diretora e as estruturas intermédias de coordenação de ciclo as interpretaram e materializaram. Relata-se assim, um processo com características de supervisão pedagógica, onde estão envolvidos e são corresponsáveis diversos intervenientes no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. Particular destaque é dado ao diretor de turma, enquanto coordenador de uma equipa de trabalho, que faz com que a consecução das metas internas de sucesso seja um processo conjuntamente construído, para o qual cada um contribui consoante o papel desempenhado na organização escolar.

**Palavras-chave:** Supervisão pedagógica, estruturas intermédias, avaliação das aprendizagens, metas de sucesso

#### ABSTRACT

In the first part, the present article seeks to highlight some of the key ideas present in the regulations in force, both on the administration and management of schools and on the evaluation of learning in primary education, which induce school organizations to set success and to make operational commitments to achieve them. In the second part, an example of the concretization of these key ideas is presented, reflected in the way the director and the intermediate structures of cycle coordination interpreted them and materialized them. It is thus reported a process with characteristics of pedagogical supervision, where several actors are involved and are responsible for the evaluation process of student learning. Particular emphasis is given to the class director, as the coordinator of a work team, which makes the achievement of the internal success goals a jointly constructed process, to which each one contributes according to the role played in the school organization.

**Keywords:** pedagogical supervision, intermediate structures, learning evaluation, success goals

# **1. UMA POSSÍVEL INTERPRETAÇÃO SOBRE O ENQUADRAMENTO LEGAL DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

## **1.1. A obrigatoriedade da escola se autoavaliar**

Em Educação tudo é objeto de avaliação. Desde o elemento básico constituinte do sistema educativo até ao próprio sistema educativo, a avaliação educacional parece ter ganho um fôlego, a cada ano revigorado, neste século XXI em que vivemos. Alunos, professores, escolas, sistemas educativos, mas também manuais escolares, bibliotecas escolares e outros serviços são apenas alguns exemplos desta cultura epidémica que se instalou e que, mais do que mudar aquilo que fazemos, mudou a nossa forma de estar e de nos relacionarmos com a profissão e, no limite, acaba por mudar aquilo que somos (Ball, 2004).

Ancorada a avaliação educacional, em justificativos de âmbito quer nacional quer supranacional, a verdade é que os fatores de natureza económica onde a eficácia e a eficiência jogam um papel preponderante, são invocados a par de fatores de natureza social onde os direitos de cidadania reclamam para os contribuintes a necessidade e o dever do Estado justificar como aplica os seus recursos. Por estas razões nos vemos confrontados com estatísticas diversas sobre a Educação e com outras tantas metas ligadas a desígnios nacionais de combate ao abandono escolar, de diminuição das taxas de retenção, de promoção de modalidades de ensino, a que é preciso atender na organização e funcionamento das escolas.

Num quadro político e ideológico com matizes Mais Estado/Menos Estado, o plano discursivo dos governantes das últimas três décadas tem mantido um tom apologético da autonomia das escolas e conseqüente partilha de responsabilidades pelas decisões nelas tomadas. Para este objetivo concorre a estratégia de “consolidação de uma cultura de avaliação orientada para a melhoria da qualidade do serviço público de educação, reforçada pela valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa através de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais” (*in* preâmbulo do Decreto lei nº 137/2012, de 2 de julho). Estas considerações

estendem o plasmado na Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, pois a obrigatoriedade de autoavaliação das escolas é agora acompanhada de forma explícita das finalidades que visa materializar, reforçando-se, assim, a sua natureza estratégica.

## **1.2. Um regime jurídico que induz o estabelecimento de metas**

Dir-se-ia que as várias componentes da autoavaliação da organização escolar, expressas no artigo 6º da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, assumem, no regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas, um papel instrumental que permitirá aos órgãos de gestão escolar definir uma identidade organizacional e construir um território de singularidades dotado de um sentido estratégico, do conhecer para melhor fazer. As escolas são, deste modo incentivadas a incluir nos seus documentos orientadores, objetivos mensuráveis de realização do seu trabalho e compromissos internamente articulados de consecução desses objetivos. No entanto, a vinculação dos órgãos de administração e gestão das escolas, a quem compete desenvolver instrumentos de acompanhamento e avaliação da qualidade do serviço educativo prestado (artigo 57º do mesmo decreto lei) é apresentada em concomitância com uma “hierarquização no exercício dos cargos de gestão”, o que significa um envolvimento de vários atores escolares para além das suas direções e a inerente distinção de competências a que, correspondem também, graus distintos de responsabilização. É neste ensaio da passagem de uma cultura de subordinação para uma cultura de implicação (Barroso, 2001) que o conhecido despacho de Organização do Ano Letivo (Despacho Normativo nº4-A/2016, de 16 de junho) destaca o papel e funções do diretor de turma a quem incumbe “não apenas o trabalho de proximidade com os alunos e de ligação às famílias, mas principalmente a assunção de uma intervenção de gestão e orientação curricular da turma e na dinamização de 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”.

### **1.3. A emulação pela recolha sistemática de dados**

Neste contexto do trabalho docente ganham destaque três características fulcrais: diferenciar para melhor responder à diversidade, colaborar com outros agentes educativos para melhorar a qualidade da resposta e refletir sobre as práticas docentes encetadas para manter ou reformular o rumo traçado.

Estas características são amplamente valorizadas no normativo sobre a avaliação no ensino básico, o Despacho Normativo nº 1-F/2016, de 5 abril, que as funde de forma simbiótica na expressão "avaliar para melhor aprender". Com efeito, sendo a escola pública intimada a assumir o sucesso de todos os alunos como condição natural da sua existência e sendo-lhe reconhecida a capacidade de, pelo trabalho em contexto, o conseguir da forma mais eficaz e eficiente, avaliar as aprendizagens dos alunos através das modalidades diagnóstica e formativa apresenta-se como o primeiro passo para planear eficazmente o trabalho docente. Não se estranha, portanto, que no preâmbulo deste normativo sejam enfatizadas a análise e tratamento da informação sobre as aprendizagens e que se induza a instituição de rotinas neste sentido, envolvendo e corresponsabilizando os diversos intervenientes no processo avaliativo de modo a que cada elemento da organização perceba que é o sucesso de cada um dos alunos em cada turma, que debita para a definição e a consecução de metas internas de sucesso expressas no Projeto Educativo da escola.

E a heterogeneidade e progressiva complexidade dos públicos escolares, numa escola que se queira afirmar como pública e pensada para um trajeto concebido para doze anos, impõem que não mais se ensine a muitos como se fossem um só mas, pelo contrário, que se ensinem todos como se fossem cada um (Barroso, 2001). Este cunho diferenciador de que se deve revestir o trabalho docente convoca para o objetivo do sucesso escolar, que se conheçam em profundidade as dificuldades e as potencialidades de cada aluno para lhe responder adequadamente mas, em simultâneo, mostra que, em muitos casos, o trabalho do docente não pode ser isolado ou compartimentado. Tem, dir-se-ia, que ser desenvolvido em parceria com os seus pares, a família, técnicos da educação ou outras entidades, em regime de concertação e complementaridade

permanentes. O sucesso escolar torna-se, assim um processo conjuntamente construído, para o qual cada um contribui consoante o papel desempenhado na organização escolar e na sociedade onde se insere. Por outro lado, “a dimensão eminentemente formativa da avaliação, que se quer integrada e indutora de melhorias no ensino e na aprendizagem” (Despacho Normativo nº 1-F/2016, de 5 abril) tem subjacente que a recolha de dados sobre as aprendizagens tenha impacto no trabalho do aluno mas também, e muito particularmente, sobre o trabalho do professor de quem se espera uma análise reflexiva e conseqüente, de modo que em cada turma, o ensino seja efetivo e universal. É desta reflexão docente, feita individual ou coletivamente, que esperamos que surja a partilha de recursos didáticos, a diversificação de instrumentos de avaliação e enfim, que se naturalize um trabalho dialógico de desenvolvimento profissional entre pares.

## **2. ALGUMAS NOTAS SOBRE O CONTEXTO ESCOLAR DO TRABALHO NO AGRUPAMENTO**

### **2.1. A estrutura orgânica interna**

O Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova é uma unidade orgânica de âmbito concelhio, está situado a 15 km da cidade de Coimbra e tem uma boa rede de transportes rodoviários que o ligam a esta cidade. Constituído por doze estabelecimentos de ensino nele funcionam todos os ciclos e níveis de ensino, desde ao pré-escolar ao 12º ano, incluindo cursos profissionais e educação e formação de adultos, acolhendo cerca de 1700 alunos. A partir da sua formação em agosto de 2010 os elementos da direção têm vindo a manter-se nos cargos e todos eles são professores quadro do agrupamento com muitos anos de serviço no mesmo e muita experiência prévia em funções e cargos de natureza intermédia. A estrutura orgânica patente no Regulamento Interno prevê a existência de coordenadores para os seguintes grupos de docentes: professores titulares de turma, diretores de turma do 2º ciclo, do 3º ciclo, do ensino secundário e diretores de turma do ensino profissional. De modo idêntico ao que acontece com a direção, quer os coordenadores de departamento, quer os

coordenadores de ciclo, são professores com muitos anos de experiência nos cargos ocupados.

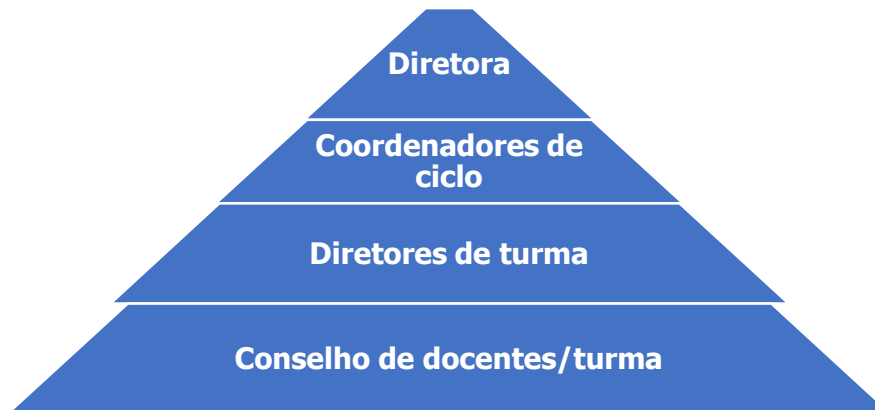


Figura. 1. Estrutura orgânica interna

Nos últimos anos, são realizadas entre seis e sete reuniões ordinárias dos conselhos de docentes/turma: setembro, a meio do 1º período, dezembro, a meio do 2º período, abril e junho. No caso dos anos em que há exames nacionais há ainda uma reunião final em julho depois de conhecidos resultados dos exames da 1ª fase.

Estas reuniões consubstanciam informação para cerca de quatro sessões de trabalho anuais, tidas entre a diretora e os coordenadores de ciclo e, entre estes e professores titulares ou diretores de turma, de recolha e análise dos dados subsequente à realização dos conselhos de turma ou de docentes.

## **2.2. Instrumentos de registo padronizados**

Independentemente dos modos e meios que cada docente individualmente adote para registar os dados sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, todos os professores usam, na comunicação com o diretor de turma, uma grelha padronizada onde colocam as informações registadas para cada aluno, segundo os critérios de avaliação definidos em grupo de recrutamento. Essa grelha de avaliação é uma e a mesma ao longo de todo o ano letivo.

Nem tudo foi caminho aberto mas acabamos por acordar uma grelha de registo comum que, preservando a especificidade de cada disciplina e dos seus critérios específicos de avaliação, permitia ao diretor de turma uma interpretação clara dos resultados a cada disciplina. Com efeito, era recorrente os diretores de

turma sentirem alguma dificuldade em descodificar muita da informação que lhes era transmitida pelos vários docentes do conselho de turma, por cada um o fazer à sua maneira, o que acarretava dúvidas e necessidade de contactos frequentes e, mais importante que isso, condicionava a informação que devia ser passada de forma segura e explícita aos encarregados de educação. Por outro lado, a progressiva complexidade dos critérios adotados, com instrumentos de avaliação diversificados na natureza e no peso avaliativo, a que acresciam as ponderações inerentes a cada trimestre letivo exigiam destrezas matemáticas que se tornavam fastidiosas se feitas de forma isolada. Foi por este motivo que a direção concebeu um instrumento em Excell, igual na estrutura, e que permite a cada disciplina registar segundo os critérios adotados todos os dados recolhidos ao longo do ano.

Esta grelha é atualizada mensalmente aos diretores de turma e é-lhes entregue na semana anterior à da realização das reuniões de avaliação. Esta foi uma necessidade a que inevitavelmente tivemos que aderir pois a diversidade de situações a tratar nos conselhos de turma e a obrigatória otimização do tempo disponível, tinha que permitir ao diretor de turma preparar a reunião previamente, antecipando todas as situações potenciadoras de uma reflexão mais profunda e, conseqüentemente, mais demorada.

### **2.3. Critérios de transição vs Lógica de ciclo**

Tal como o assunto anterior, este tem sido um assunto que nos tem trazido alguma intranquilidade. A lógica de ciclo, omnipresente nos normativos sobre a avaliação no ensino básico, reforçou a sua importância com a passagem para uma escolaridade obrigatória de 12 anos. De facto, se os alunos têm de permanecer doze anos na escola, é tanto menos eficiente a organização que, neste período, menos alunos consiga fazer completar o 12º ano ou equivalente. Neste cenário, torna-se igualmente difícil compaginar metas curriculares definidas por ciclo, ainda que a sua apresentação seja compartimentada por ano de escolaridade, com uma lógica de transição de ano que, no nosso caso, adotava critérios sensivelmente idênticos aos de final de ciclo. Acresce a tudo isto o carácter de exceção que a legislação atribui à situação de retenção, remetendo-

a para os finais de ciclo. Se, ao que antecede, associarmos a diversidade dos estádios de desenvolvimento intelectual e psicoemocional dos nossos alunos do ensino básico, não é sem perplexidade que respondemos à questão: é razoável reter um aluno no 7º ano de escolaridade por não ter realizado uma série de aprendizagens, se ele tem todo um ciclo de três anos para as realizar? Esta questão foi suscitada por Teodolinda Magro-Cruz, elemento da equipa do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) no seminário regional realizado em Coimbra a 28 de março último.

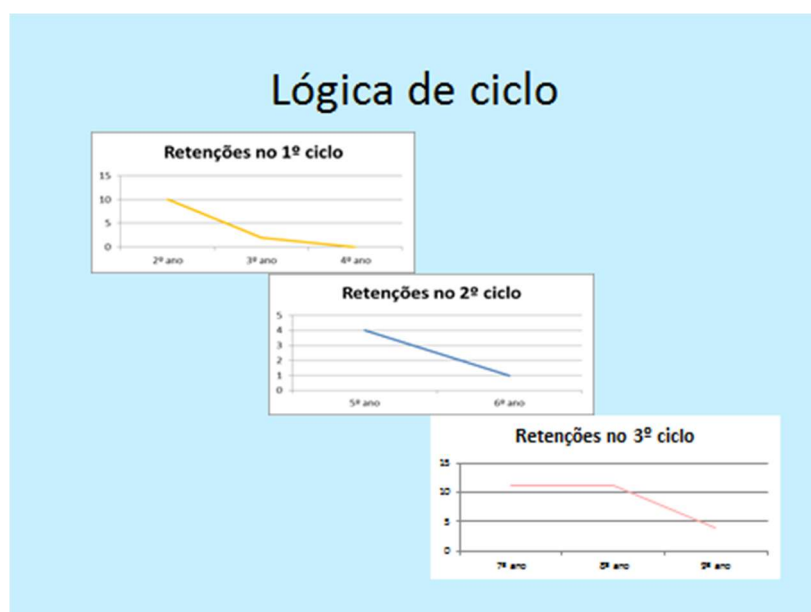


Figura 2. Retenções registadas em 2015/16

Foi, portanto, com alguma surpresa que, quer a diretora, quer os diretores de turma e os coordenadores de ciclo e de departamento, olharam para os dados das retenções havidas em 2015/16, que apresentavam um panorama dissonante do previsto nos normativos legais.

Assim, com um misto de ousadia e apreensão, o conselho pedagógico acordou a eliminação parcial dos critérios de transição de ano, permanecendo apenas no final do 2º e do 8º ano de escolaridade e, aquilo que pode parecer um pequeno passo para alguém de fora, foi um passo gigante para a nossa organização escolar. Clarificada a distinção entre eliminação de critérios de transição e eliminação de retenções, acentuou-se a importância do papel do

conselho de turma na fundamentação cabal sobre todas as retenções que entendesse por bem determinar.

### **3. A MONITORIZAÇÃO DE RESULTADOS COMO EXPERIÊNCIA DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA ENTRE PARES**

#### **3.1. A necessidade do autoconhecimento**

O Agrupamento tem procurado ao longo da sua existência corresponder aos vários desafios que lhe têm sido colocados. Dotado de um corpo docente bastante recetivo à mudança, aderiu em 2009 a um dos projetos de promoção do sucesso escolar designado por TurmaMais. Este foi um passo importante e decisivo para imprimir na organização escolar hábitos permanentes de recolha de dados sobre os resultados escolares dos alunos e para realizar reuniões de docentes para troca de experiências e efetuar trabalho colaborativo, criando espaços e tempos para reflexão e questionamento sobre a atividade letiva e, especificamente, sobre o processo de avaliação. Neste campo, o trabalho dos professores acompanhantes do projeto foi crucial para consolidar algumas práticas tidas como eficazes, nas escolas:

“a aplicação de Critérios de Avaliação claros, apropriados e exequíveis ao objeto da ação educativa;  
A apropriação de instrumentos de monitorização das aprendizagens aplicados numa perspetiva de avaliação continuada da evolução escolar do aluno, permitindo informação relevante para se avaliar segundo a logica de ciclo de estudos;  
(...)  
A formação de Equipas Educativas, em sede de Conselho de Turma, que façam da análise e da resolução dos problemas detetados o principal foco da sua ação.”

(Magro-Cruz, 2011)

O projeto TurmaMais começou por ser implementado no 3º ciclo de escolaridade aplicado às disciplinas de Matemática, Físico-Química e Geografia, passou pelo 2º ciclo e, neste momento está implementado nos dois primeiros anos de escolaridade, na área curricular de Português. Trata-se de uma metodologia que é percebida, pelos professores titulares de turma, como um recurso valioso para concretizar a diferenciação pedagógica e criar contextos

adequados não só à recuperação, mas também à consolidação e aprofundamento das aprendizagens.

Este projeto reforçou ainda a perceção dos docentes da importância de cimentar a aliança entre alunos, pais e professores como estratégia primordial de promoção do sucesso. É por isso que a informação veiculada aos encarregados de educação sobre a avaliação dos seus filhos assume, no nosso caso, uma dimensão significativa e a sua partilha tem associada a partilha de responsabilidades no que toca o que fazer, como e quando, para que as famílias se afirmem como uma extensão de suporte ao sucesso escolar pretendido.

Em 2013 o Agrupamento assinou um contrato de autonomia que tinha como objetivos gerais fixar a população escolar do concelho de Condeixa-a-Nova, incrementar as taxas de sucesso escolar bem como a qualidade desse sucesso e reduzir as taxas de abandono no agrupamento. Neste âmbito, foram-nos concedidos como recursos adicionais o contrato de 11 horas de matemática e de uma assistente social a meio tempo. Ainda na sequência deste passo começamos, de modo informal, a recolher informação sobre as taxas de realização de ciclo, isto é, o tempo que os alunos demoram a concluir cada ciclo de estudos, integrando este desígnio noutra mais vasto de concretizar com sucesso a escolaridade obrigatória de doze anos. A necessidade de prestar contas sobre a utilização dos recursos adicionais concedidos intensificou a recolha de dados sobre a organização escolar, mas foi a partir da sua análise que conseguimos retratar com maior precisão as fragilidades encontradas aos mais variados níveis: disciplinas, anos de escolaridade e modalidades de ensino.

Em 2016 elaboramos um Plano de Ação Estratégica e a integral aprovação sem restrições das cinco medidas concebidas perpetua esta necessidade.

Acima de tudo, estas experiências levaram-nos a verificar que muitos dos dados que circulam nas escolas e que transmitimos às entidades que nos tutelam

(MISI<sup>1</sup>, SIGO<sup>2</sup>, IGEC<sup>3</sup>, DGE<sup>4</sup>, DGAE<sup>5</sup>,...) são passíveis de organização e tratamento internos, e tornam-se extremamente vantajosos quando temos que responder por qualquer decisão tomada o que, antes, por estarem dispersos e não associados, não acontecia. Esta recolha estruturada foi sendo apropriada pelas diversas estruturas intermédias e foi-se institucionalizando, sendo atualmente reconhecida como um etapa indispensável para a gestão escolar (Clímaco, 2006).

### **3.2. A monitorização ao nível do conselho de turma**

No relato que se segue a supervisão pedagógica transparece no trabalho do Agrupamento como um motor de dinamização de práticas colaborativas e de partilha de responsabilidades a vários níveis com reflexos na organização social da escola e no papel de mediação que se estabelece entre os profissionais da educação. Integramo-nos, portanto, num quadro conceptual onde a supervisão, dita escolar<sup>6</sup>, se constitui como um fator de gestão organizacional que visa a aproximação a uma “escola reflexiva” (Alarcão 2001).

Reconhecendo no diretor de turma o protagonista ideal para coordenar a equipa pedagógica da sua turma e, reconhecendo no conselho de turma a estrutura ideal para melhor detetar os problemas de aprendizagem de um grupo de alunos e, simultaneamente, arquitetar o modo de os resolver, estamos não só a “centrar a ação na escola e nos fatores que estão diretamente sob a sua alçada de influência” (Despacho Normativo nº1-F/2016, de 5 de abril) mas também a depositar neles a capacidade e responsabilidade para promover o sucesso.

Assim, os professores do conselho de turma enviam ao diretor de turma, antes de cada reunião do conselho, as folhas de registo da avaliação formativa.

---

<sup>1</sup> O sistema MISI é o sistema de informação onde são recolhidos dados da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, das escolas públicas tuteladas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), escolas privadas com contrato de associação, escolas privadas com contrato de patrocínio, escolas privadas profissionais da área de Lisboa e Vale do Tejo e de todas as outras escolas privadas que manifestem interesse em facultar dados ao MEC por esta via.

<sup>2</sup> Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa.

<sup>3</sup> Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

<sup>4</sup> Direção Geral da Educação.

<sup>5</sup> Direção-Geral da Administração Escolar.

<sup>6</sup> Supervisão escolar entendida como um conjunto de orientações pedagógicas, internas à própria escola, envolvendo a cadeia hierárquica escolar (o diretor e os coordenadores de ciclo).

A partir delas o diretor de turma efetua uma análise da situação de cada aluno e, a partir dela, distingue os vários graus de premência inerentes a cada um deles. Uma das tarefas prioritárias é identificar potenciais casos de retenção e planejar uma recuperação faseada ao longo do ano.

Todos sabemos a importância transversal das expectativas elevadas nas questões do trabalho pedagógico e organizacional (Sammons, 1995), referida tão frequentemente como um dos fatores de eficácia das escolas. Focaremos a importância da criação de expectativas em duas áreas prioritárias de impacto: ao nível do conselho de turma (e indiretamente, do trabalho em sala de aula) e ao nível das famílias (para chegar ao trabalho domiciliário realizado pelo aluno).

Ao nível do conselho de turma, está implícito que todos os professores tenham conhecimento da situação escolar de cada um dos alunos, mas que esse conhecimento não se confine aos níveis atribuídos, pois cada nível oculta uma diversidade grande de desempenhos. Isto é particularmente relevante no que concerne o nível 2, que pode ocultar um desempenho francamente deficitário (20% ou 25%) ou um desempenho quase satisfatório (45% ou 48%). Consoante este conhecimento de localização nas zonas de fronteira, assim é esperado que cada professor mobilize as suas competências diferenciadoras e os diversos recursos que a escola disponibiliza para incentivar a progressão de cada aluno. Assim, em cada conselho de turma<sup>7</sup> é delineado um plano de recuperação para todos os alunos que apresentem três ou mais disciplinas deficitárias. Nesse plano, é acordado um percurso faseado que visa a melhoria contínua a todas as disciplinas deficitárias mas que, para algumas delas, contempla a possibilidade de transição para o nível 3 mediante condições a proporcionar na aula ou na escola como, por exemplo, o aumento das interações verbais em sala de aula ou a diversificação de instrumentos de avaliação, a frequência de aulas de recuperação de determinados conteúdos, a frequência da sala de estudo, uma eventual inserção num programa de tutoria ou ainda, a frequência de um determinado clube. Assume particular relevo a partilha de representações que, sobre o mesmo aluno, os docentes constroem e que lhes permitirá perceber que

---

<sup>7</sup> O trabalho é analogamente implementado nos conselhos de docentes do 1º ciclo.

dispositivos de sucesso foram usados em determinada disciplina, que poderão ser replicados ou adaptados noutra, para o mesmo fim.

Esta função de supervisão pedagógica desenvolvida pelo diretor de turma confere um papel instrumental de incentivo e reforço da coesão pedagógica do trabalho realizado pelo conselho de turma.

Consoante o aproveitamento registado, o conselho de turma programa uma sequência de progressões a operacionalizar no curto, médio, e longo prazo, e as estratégias correspondentes, situando-as nos diversos patamares da organização escolar. O patamar inicial é o da sala de aula e aí, de acordo com a caracterização individual feita no conselho de turma, os docentes adequarão as estratégias necessárias para dar corpo à melhoria planeada. Na reunião seguinte analisam-se as estratégias utilizadas e apuram-se os resultados obtidos.

Acima de tudo, pretende-se instalar uma cultura de envolvimento, de recetividade e entreaajuda junto dos professores conducente à mudança das suas práticas pedagógicas, de experimentação e de reflexão sobre a ação, e de monitorização continuada da prática pedagógica (Vieira, 1993), que ultrapasse a mera constatação de resultados de final de período e onde cada professor se reveja como parte integrante de um todo que é determinante para o sucesso.

### **3.3. A contratualização de resultados**

A outra área onde é fundamental a criação de expetativas elevadas é ao nível da família, parceiro incondicional no sucesso que se pretende atingir. A criação de expetativas de superação junto dos alunos e encarregados de educação consiste em planear em conjunto e de forma gradual a consecução do sucesso, por aumento do aproveitamento percentual nas várias disciplinas deficitárias. Nalgumas, esse aumento pode materializar a transposição de um nível 2 para um nível 3 a curto prazo, noutras a recuperação será mais demorada e requererá mais recursos, tempo, apoios e, enfim, maior investimento. A este processo de estabelecer um compromisso com os alunos e encarregados de educação para construir um plano faseado rumo ao sucesso chamamos contratualização de resultados. É feito em reuniões individuais que seguem à

realização de cada conselho de turma e aí o diretor de turma afirma-se como um orientador do trabalho a ser feito pela família, fora do espaço escolar, de incentivo ao estudo e valorização das orientações dadas pelos professores, de controlo dos espaços e tempos de estudo, de conhecimento e alerta sobre o calendário avaliativo fixado para a turma, de diálogo frequente entre pais e filhos sobre o percurso escolar, de vigilância sobre as informações constantes da caderneta escolar e, em resumo, de uma relação recíproca entre proporcionar as condições de sucesso e exigir resultados correspondentes. A ideia chave é mostrar que a escolaridade básica está ao alcance de todos, bastando que, para tal, não deixemos que o acaso seja o fator norteador do percurso escolar. Dar aos encarregados de educação informação útil e pertinente sobre as aprendizagens dos educandos é capacitá-los para exercerem essa qualidade de “encarregados” da educação com maior propriedade, possibilitando-lhes que ajam atempadamente sobre as variáveis que estão sob o seu controle criando condições de sucesso.

Todos nós que trabalhamos nas escolas temos a noção de que o aproveitamento anual dos alunos com dificuldades de aprendizagem segue uma curva de Gauss invertida e, portanto, estas iniciativas visam achatar a curva, isto é, fazer com que não se deixem agravar os défices de aprendizagem facilitando assim a recuperação. O objetivo é planear logo a partir das reuniões intercalares do 1º período a recuperação: “na disciplina X o seu educando pode muito bem subir para o patamar dos 40%, criadas as condições A e B, e à disciplina Y vamos apostar num estudo supervisionado para o próximo teste que vai ser na data C e no final do 2º período vai estar certamente num nível 3 seguro às disciplinas X e Y”.

### **3.4. A monitorização de resultados ao nível das estruturas intermédias**

No rasto de Alarcão (2000) a supervisão concretiza-se na interação através da informação, do questionamento, da sugestão e incitamento e, por fim, na avaliação.

No caso presente, as questões que se nos colocam são as seguintes: Como projetar metas para a escola? Como fazer com que cada professor se sinta implicado na consecução dessas metas? Como é que se pode ligar o trabalho diário de um docente ao trabalho de um conselho de turma e ao do conjunto dos professores de um certo ano de escolaridade?

Exposto que está o trabalho de aproximação ao sucesso desenvolvido pelo diretor de turma com a sua equipa passemos ao trabalho dos coordenadores de ciclo com a sua equipa de diretores de turma.

A este nível deixamos de ter reuniões de coordenação de ciclo para preparar os conselhos de turma e passamos para sessões de trabalho pós-conselhos de turma. As plataformas digitais facilitam a recolha dos dados sobre as aprendizagens dos alunos e, como tal, rapidamente os diretores de turma comunicam todas as situações de alunos em risco retenção (o critério usado é o do final de ciclo), as disciplinas deficitárias para cada aluno e a natureza do défice, isto é, as respetivas percentagens de consecução.

A compilação da informação conjunta por ano de escolaridade permite a cada coordenador de ciclo obter informação sobre.

- O nº de alunos que em cada ano de escolaridade está, naquele momento, em risco de retenção;
- Calcular uma taxa de sucesso, para aquele momento, naquele ano de escolaridade e, portanto, averiguar a distância entre taxa de sucesso encontrada e a taxa fixada no Projeto Educativo;
- Saber que alunos permitem a curto, a médio e a longo prazo, a gradual aproximação às taxas de sucesso fixadas;
- Canalizar de forma objetiva, recursos humanos e/ou materiais, recursos didáticos e metodológicos que materializem uma diferenciação pedagógica consequente.

A figura que se segue exemplifica o trabalho que é feito, ao longo do ano para cada ano da escolaridade básica. Nela estão identificados, um a um, todos os alunos que ao longo do ano se encontram em risco de retenção. Para cada um é recolhida a informação do aproveitamento percentual em cada disciplina do

currículo ao longo dos cinco momentos de monitorização: Intercalar 1 (reunião intercalar do 1º período), 1º Período, Intercalar 2 (reunião intercalar do 2º período), 2º Período e 3º Período. A formatação condicional da folha de cálculo usada ajuda a localizar as disciplinas em que cada um se aproxima da zona de

Figura 3. Ficha de monitorização dos resultados no 8º ano de escolaridade

fronteira para a passagem ao nível 3; em cada coluna rosa estão contabilizados o nº de níveis deficitários por aluno e, ao fundo de cada coluna, a percentagem real de sucesso e a meta estabelecida para o ano de escolaridade.

### **3.5. A monitorização ao nível da direção**

Atualmente, temos quatro momentos de análise e reflexão conjunta, entre a diretora os coordenadores ciclo, para conhecimento da situação escolar dos alunos em risco de retenção e, em particular, as suas vulnerabilidades. Estes momentos constituem-se como oportunidades para gerimos melhor os recursos disponibilizados, quer com aulas de recuperação, tutorias, coadjuvação em sala de aula, sala de estudo e bibliotecas escolares.

Este procedimento afigura-se-nos como obrigatório para centrar a ação da escola nos fatores que estão sob a sua alçada de influência para promover o sucesso e poder mobilizar atempadamente a intervenção de outros atores com vista a uma ação concertada e multifacetada na melhoria das aprendizagens. O desenvolvimento qualitativo da organização escolar é, por esta via, seguido e estimulado, abrangendo os que nela trabalham, estudam e aqueles que, como as famílias, apoiam a ação educativa (Alarcão, 2000).

## **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É assim que, encarando o diretor de turma como o coordenador de uma equipa de trabalho com a exigente tarefa de gerir o processo de tomada de decisões inerentes à avaliação sumativa interna, a ele se confia a responsabilidade de, ao longo ano, nas várias sessões de trabalho realizadas com essa equipa, acompanhar, superintender e orientar o trabalho por ela realizado de modo que o rumo traçado para a turma convirja para as metas traçadas para a escola. Deste modo instituímos internamente rotinas de discussão sobre os resultados das práticas docentes com vista à consolidação ou reajustamento de estratégias que conduzam à melhoria das aprendizagens. Também por aqui perspetivamos as necessidades de formação docente e cremos poder dizer, porventura com imodéstia, que naturalizamos a regulação pedagógica e potenciamos o desenvolvimento profissional dos docentes que conosco

trabalham. Ao mesmo tempo corresponsabilizamos os encarregados de educação pelo sucesso das medidas preconizadas. É a sinalização individual, nome a nome, dos alunos que, estando em risco de retenção, levam ao estabelecimento de compromissos diferenciados entre professores, alunos e encarregados de educação, o sinal de orientação necessário para ver se, aos diferentes níveis, conselho de turma, conselho de diretores de turma e direção, estamos a rumar em direção às metas estabelecidas no Projeto Educativo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.). A supervisão na formação de professores I: da sala à escola, p. 218-238. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. et al. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão. Porto: Porto Editora.

Ball, S. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. In Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126.

Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In Ambrósio et al.(Ed). *O século da escola. Entre a utopia e a burocracia*. Porto: Asa.

Clímaco, M. C. (2006). A Avaliação das Escolas - Experiências e Institucionalização. In A Autonomia das Escolas (pp. 191-212). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho. Diário da República nº 126 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Normativo nº 1-F/2016 de 5 de abril. Diário da República nº 66 – 2.ª Série. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho Normativo nº 4-A/2016 de 16 de junho. Diário da República nº 114 – 2.ª Série. Parte C. Lisboa: Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação

Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro. Diário da República nº 294 - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Magro-Cruz, T. (2011). A Avaliação no Centro da Organização Escolar. In Fialho, I. e Salgueiro, H. (org). *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: Centro de investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Sammons, P. et al. (1995). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. London: Institute of Education for the Ofsted.

Vieira, F. (1993). Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores. Rio Tinto: Edições Asa.

## CAPÍTULO 7

### **MODELO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA DO BOCAGE**

Pedro Tildes Gomes<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Escola Secundária do Bocage

diretor@esbocage.com

#### **RESUMO**

O modelo de supervisão da Escola Secundária do Bocage em Setúbal é baseado no trabalho colaborativo ao nível do grupo disciplinar. Iniciou-se, numa primeira fase, na obrigatoriedade de todos os professores disponibilizarem os seus materiais (testes, critérios de correção, reflexões e análises de resultados, grelhas de classificações, etc.) num dossiê digital por grupo disciplinar. A gestão pedagógica desse dossiê é da responsabilidade do coordenador de área disciplinar, que o faz chegar, também, à direção da escola. Numa segunda fase, foram marcadas horas nos horários de todos os professores para trabalho colaborativo. Essas horas eram comuns a todos os professores do mesmo grupo disciplinar. Estas sessões de trabalho colaborativo serviam, essencialmente, para realizar as reuniões ordinárias de grupo disciplinar, mas também para fazer planificações (conteúdos e atividades), construção conjunta de elementos de avaliação, definição de estratégias de ensino, planificação de atividades variadas. Na terceira fase, iniciou-se o processo de supervisão pedagógica em sala de aula, processo mais complexo e que representa maior dificuldade, para a direção e estruturas intermédias.

**Palavras-chave:** Trabalho colaborativo, supervisão

#### **1 INTRODUÇÃO**

A Escola Secundária do Bocage é herdeira do antigo Liceu e foi criada em 1857, começando a funcionar no dia 2 de agosto de 1858, como Liceu Municipal. Desde 1949 a escola desenvolve a sua atividade num edifício único (arquitetura dos antigos liceus, dos anos 40). Nos anos 70, aquando da massificação/democratização do ensino, foram integrados pavilhões com a função de sala de aula, na zona dos pátios, que, entretanto, foram desativados.

A escola está situada na antiga freguesia de S. Julião (hoje União das Freguesias de Setúbal), uma das várias freguesias do concelho. Situa-se no centro da zona urbana da cidade e ocupa uma faixa central, tendo como limites, a sul, o rio Sado, e a norte, o concelho de Palmela. Esta é a freguesia mais antiga da cidade e alberga grande parte do património histórico, pois nela se situam alguns dos monumentos mais representativos, tais como a Igreja de S. Julião e o Convento de Jesus. É ainda nesta freguesia que estão sediados muitos dos organismos administrativos: Paços do Concelho, Tribunal, Serviços de Segurança

Social, entre outros equipamentos culturais, desportivos e de lazer — Biblioteca Municipal, estádio de futebol, piscina, jardins e outros — grande parte da zona comercial tradicional e escolas que servem a população residente: jardins-de-infância, cinco escolas de 1º ciclo, uma escola básica de 2º e 3º ciclo, duas escolas secundárias e o Conservatório Regional de Música.

## **2 O CONTEXTO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DU BOCAGE**

A Escola Secundária du Bocage localiza-se num bairro de classe média, média/alta. Os alunos e as respetivas famílias que a procuram têm expectativas elevadas quanto ao futuro escolar e académico. Por essa razão a escola surge sempre bem classificada nos rankings nacionais, pois as notas dos exames estão, na maior parte dos casos, acima da média nacional.

A análise das variáveis de contexto, quer para o ensino básico, quer para o ensino secundário, colocam a escola numa situação privilegiada. Por exemplo, de acordo com dados da Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC), a escola está acima do percentil 95 no que diz respeito à média de escolaridade dos pais e das mães dos alunos. Menos de 5% das escolas do país se encontram em situação semelhante.

Tal situação traduz um contexto socioeconómico muito favorável, mas não deixa de ser um contexto exigente. Os professores da escola têm consciência que trabalham para um público exigente e sob uma “supervisão” externa muito atenta e exigente.

## **3 O PORQUÊ DA SUPERVISÃO**

Na Escola Secundária du Bocage, a supervisão pedagógica assume um papel importante e absolutamente fundamental para fazer face aos desafios com que os professores se defrontam no seu dia-a-dia. Esta necessidade tem, essencialmente três grandes fatores que a justificam:

a) **Desigualdades nas competências do corpo docente.** O corpo docente é heterogéneo quer ao nível do controlo da indisciplina, mas também no que diz respeito às competências científicas e pedagógicas. Em determinados grupos disciplinares verifica-se que há professores que não estão seguros a lecionar determinadas matérias, em especial as do ensino secundário. Este

aspecto torna-se particularmente relevante, por exemplo, no caso da matemática e físico-química. A complexidade de alguns conteúdos deixa alguns professores pouco “confortáveis” na sua lecionação. É absolutamente fundamental criar redes de apoio a estes professores para que possam evoluir e não ficar limitados a um ciclo de ensino.

b) **Desejo de aprender com os pares.** Há, em alguns professores, uma vontade de aprender com os seus colegas de outras áreas disciplinares, não só ao nível dos conteúdos que se lecionam, mas também ao nível das didáticas específicas e das estratégias em salas de aula. É importante aproveitar estes docentes para os colocar em diálogo interdisciplinar, para que se possam enriquecer e para que possam introduzir melhorias nas suas práticas letivas, aprendendo com experiências diferenciadas dos seus pares.

c) **Melhoria das práticas letivas.** A supervisão pedagógica é também fundamental num contexto da melhoria das práticas letivas. Em nossa opinião é neste aspeto que deve estar o seu foco, de forma a poder, por essa via, melhorar as aprendizagens dos alunos.

#### **4 O MODELO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA SECUNDÁRIA DU BOCAGE**

O trabalho colaborativo foi uma marca da escola que foi desaparecendo devido a vários fatores. Um desses fatores foi induzido pelos primeiros modelos de avaliação, que causaram desconforto para a realização de trabalho colaborativo e partilhas diversas. O segundo fator, intrínseco, está relacionado com aposentações antecipadas de docentes da escola que eram grandes referências científicas e pedagógicas.

A elevada resistência da classe docente à supervisão levou-nos a adotar um modelo que permitisse a sua implementação, mas sem causar entropias no sistema. Assim, decidimos por um modelo de implementação gradual, tentando fazer despertar o gosto da partilha de experiências com os pares. O trabalho colaborativo era o passo mais lógico a seguir fase inicial de implementação da supervisão pedagógica.

##### **4.1. Trabalho colaborativo**

O trabalho colaborativo na Escola Secundária du Bocage está centrado ao nível do grupo disciplinar e tem duas vertentes principais:

1. Ao nível da documentação produzida pelos professores e arquivada num dossiê digital de grupo;

2. Através da marcação de horas para reunião semanal com todos os professores do grupo.

#### **4.1.1. Dossiê de grupo**

O dossiê de grupo disciplinar passou a ser um instrumento privilegiado na supervisão pedagógica. Para isso, foram aprovadas em conselho pedagógico alterações ao regulamento interno que definissem de forma clara e inequívoca as funções do coordenador de área disciplinar (CAD) e coordenador de departamento (CD). Simultaneamente o conselho pedagógico aprovou ainda uma reestruturação dos departamentos: dos 4 departamentos mais usuais, formaram-se 7 departamentos mais pequenos. Com esta medida pretendia-se aumentar o número de coordenadores de departamento, melhorando a comunicação e aumentando a massa crítica do conselho pedagógico.

No dossiê dos grupos os professores têm que entregar ao respetivo coordenador de área disciplinar os seguintes documentos:

- a) Critérios de avaliação gerais e específicos;
- b) Planificações a longo e médio prazo por ano de escolaridade;
- c) Plano de atividades com avaliação;
- d) Cópias das atas de reunião de grupo;
- e) Matriz de testes por anos de escolaridade;
- f) Enunciados dos testes, critérios de correção, análise de resultados e propostas de melhoria;
- g) Outros instrumentos de avaliação: grelhas de observação direta, produções escritas/orais, relatórios, fichas de trabalho, trabalhos cooperativos ou outros (com indicação das aprendizagens a avaliar, a estrutura, a metodologia, os critérios de avaliação e análise de resultados);
- h) Resultados finais por período acompanhados de reflexão do grupo;
- i) Outros documentos considerados relevantes.

O CAD em conjunto com o respetivo coordenador de departamento faz a análise da documentação e produzem análises período a período dos resultados, das deliberações das reuniões, das propostas de melhoria, etc.

#### **4.1.2. Reuniões semanais por grupo disciplinar**

No sentido de facilitar o trabalho colaborativo, foram marcadas nos horários dos professores duas horas semanais comuns a todos os elementos do mesmo grupo disciplinar. Nestas horas, para além de se poderem realizar as reuniões ordinárias de grupo disciplinar (o que permitiu acabar com as reuniões em horário pós-laboral), os professores do mesmo grupo disciplinar poderiam fazer semanalmente outro tipo de trabalho, a saber:

- a) Planificações;
- b) Elaboração de matrizes de testes por ano de escolaridade;
- c) Divulgação de boas-práticas;
- d) Formação interna;
- e) Discussão de estratégias;
- f) Partilhas diversas.

Durante estas reuniões, pretendia-se ainda, que os professores elaborassem teste de avaliação o mais homogéneos possíveis, para que não existissem grandes discrepâncias entre os elementos de avaliação dos diferentes professores que lecionam o mesmo ano de escolaridade.

Nas reuniões de trabalho colaborativo era trabalhado ainda a articulação vertical (entre anos de escolaridade e entre ciclos de ensino). Contudo, a estratégia de articulação horizontal não estava ausente. Os professores levavam desta reuniões indicações e estratégias para os conselhos de turma de forma a poderem trabalhar o melhor possíveis estratégias de articulação horizontal.

#### **4.2. O Plano de ação estratégica**

Na fase de implementação da supervisão pedagógica surge o Plano de Ação Estratégica. Sendo a supervisão considerada como fundamental o conselho pedagógico aprovou 3 medidas:

- 1. Supervisão pedagógica;
- 2. Articulação horizontal;
- 3. Articulação vertical.

O plano de Ação estratégica estava em relação estreita sobre o trabalho que já vinha sendo feito na escola no âmbito do trabalho colaborativo.

O título da medida relativa à supervisão era: "Dinamização de um sistema de supervisão entre pares para melhoria das práticas pedagógicas". Colocou-se a ênfase na questão do desenvolvimento profissional e na melhoria das práticas letivas. Os coordenadores desta medida eram os respectivos coordenadores de departamento que têm já como função plasmada nos normativos a questão da supervisão pedagógica.

#### **4.3. Projeto de supervisão em sala de aula**

O projeto de supervisão estaria, pois, necessariamente incompleto se não contemplasse a supervisão da prática letiva em sala de aula.

O projeto tinha os seguintes objetivos:

1. Promover o desenvolvimento profissional dos docentes;
2. Divulgação de boas-práticas;
3. Diminuição da indisciplina;
4. Promover a colaboração entre docentes;
5. Melhorar a prática letiva;
6. Melhorar as aprendizagens dos alunos.

Sendo a supervisão algo de desconfortável para a maioria dos professores, era necessário fazer, em primeiro lugar, um trabalho de desconstrução e de motivação. Assim, esta primeira fase compreendeu as seguintes etapas:

1. Promoção de uma sessão de formação / sensibilização /desmistificação;
2. Convite feito a docentes em regime de voluntariado;
3. Constituição de pares;
4. Foco da supervisão a definir por cada par;
5. Preenchimento de documento de registo de observação de aula;

A implementação desta primeira fase decorreu com a adesão de alguns professores, cerca de 10% dos professores da escola. Como aspetos positivos realço os seguintes:

1. Maior consciencialização da importância do trabalho colaborativo;
2. Adesão inicial de voluntários acima do esperado para observação de aulas;
3. Focos de observação muito diversificados (avaliação, indisciplina, coadjuvação, didática, etc.);

#### 4. *Feedback* positivo da experiência relatada pelos pares.

Os principais aspetos negativos foram marcados, sobretudo, pela falta de adesão em regime de voluntariado. Podem ser resumidos nos seguintes aspetos:

1. A qualidade do trabalho desenvolvido não é homogénea entre grupos disciplinares. Houve grupos disciplinares que trabalharam francamente melhor que outros e onde o espírito da supervisão foi bem entendido.
2. Voluntários que efetivamente aderiram à observação de aulas. Houve um número muito reduzido de voluntários e que faz pensar num projeto com carácter obrigatórios.
3. Reflexões após as observações. De uma forma geral as reflexões feitas eram pobres e tinham pouco conteúdo. Nesta fase pretendeu-se, sobretudo, reativar a prática de observação de aulas. As reflexões foram usadas para ter um registo de todas as aulas observadas.

#### **4.4. O plano de melhoria**

No âmbito da avaliação externa foi identificada como área de melhoria a supervisão pedagógica em sala de aula. Assim, e no contexto do plano de melhoria que se seguiu, foi criada uma ação de melhoria que prevê a supervisão pedagógica em sala de aula com carácter obrigatório. O título da ação é: "Projeto de desenvolvimento profissional dos docentes para promoção da reflexão crítica sobre as práticas, nomeadamente a partir da observação da prática letiva em sala de aula". Esta ação visa promover a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, no contexto do desenvolvimento profissional dos professores. Pretende-se, assim, conceber e implementar, de forma gradual, um plano de desenvolvimento profissional com base na observação da prática letiva. É também objetivo desta ação contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes promovendo a reflexão sobre as atividades em contexto colaborativo e sua monitorização, com vista à divulgação das boas práticas.

#### **NOTAS FINAIS**

A ação de melhoria relativa à supervisão pedagógica ainda não está implementada no terreno. Quanto ao projeto de supervisão da escola há alguns aspetos positivos e negativos a considerar. Assim, os aspetos positivos são:

1. Maior consciencialização da importância do trabalho colaborativo;

2. Adesão inicial de voluntários acima do esperado para observação de aulas;
3. Focos de observação muito diversificados (avaliação, indisciplina, coadjuvação, didática, etc.);
4. *Feedback* positivo da experiência relatada pelos pares.

Quanto aos aspetos negativos, ou áreas de melhoria, são de realçar os seguintes:

1. A qualidade do trabalho desenvolvido não é homogénea entre grupos disciplinares, ou seja, há grupos disciplinares que aderiram de forma mais entusiasta do que outros ao projeto;
2. Voluntários que efetivamente aderiram à observação de aulas. Houve um número relativamente reduzido de professores que aderiram ao projeto;
3. Reflexões efetuadas após as observações são, no geral, pouco desenvolvidas e fornecem poucas informações sobre a experiência. Todas elas traduzem satisfação pela atividade, mas dão poucas informações sobre ganhos concretos para a prática letiva e para as aprendizagens dos alunos.

Apesar dos aspetos negativos deste projeto, julgamos que este início na supervisão da prática letiva serviu, essencialmente, para “quebrar o gelo”. A ideia principal era iniciar o processo para que depois pudesse alastrar a um número elevado de docentes.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. Educar na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13 (2), 172-181.

Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7-28.

Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições ASA.

## CAPÍTULO 8

### OS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR E A MUDANÇA: PERCEÇÕES DOS ATORES

Ana Rita Correia<sup>1</sup>, Isolina Oliveira<sup>1</sup>

<sup>1</sup> LE@D, Universidade Aberta,  
anarita.cor@gmail.com; Isolina.Oliveira@uab.pt

#### RESUMO

O estudo que estamos a desenvolver parte do pressuposto de que a melhoria nas escolas advém de processos que envolvem mudança nas suas dinâmicas internas, mobilizando todos os atores da vida escolar (Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2010). Neste sentido, investigamos o papel dos coordenadores de departamento curricular no fomento do trabalho colaborativo e da reflexividade, que constituem práticas que caracterizam as comunidades profissionais de aprendizagem, cujo foco fundamental é a melhoria das aprendizagens dos alunos (Bolívar, 2012; Stoll, 2010).

Suportado do ponto de vista teórico nos conceitos básicos de comunidade profissional de aprendizagem e de liderança, bem como na nossa experiência profissional, assumiu-se uma metodologia de investigação com um *design* de estudo de caso com abordagem mista, cujas técnicas de recolha de dados são a entrevista individual aos diretores dos dois agrupamentos em estudo, o *focus group* com os coordenadores de departamento curricular, a análise documental e o questionário aos docentes. Foram selecionados dois agrupamentos de escolas do distrito de Setúbal com uma dimensão e composição semelhantes, mas apresentando populações escolares com características sociais, económicas e culturais distintas.

Os resultados preliminares que apresentamos permitem inferir sobre a existência de alguns traços compatíveis com o conceito de comunidade profissional de aprendizagem tal como é definida na literatura e compreender modos de atuação das lideranças intermédias nesse processo, nos dois agrupamentos de escolas em estudo.

**Palavras-chave:** comunidade de aprendizagem profissional; coordenador de departamento; liderança; mudança educativa

#### INTRODUÇÃO

*If we are serious about building professional learning communities within and between schools then we need forms of leadership that support and nourish meaningful collaboration among teachers.*

*This will not be achieved by clinging to models of leadership that, by default rather than design, delimits the possibilities for teachers to lead development work in schools. (Harris, 2003:322)*

Num momento em que o papel das lideranças intermédias nos processos de mudança e inovação associados à melhoria das escolas é gradualmente valorizado, o nosso estudo debruça-se sobre as funções dos coordenadores de

departamento curricular na promoção de práticas colaborativas e reflexivas indiciadoras da criação, desenvolvimento e/ou sustentação de comunidades profissionais de aprendizagem, com vista à melhoria dos desempenhos dos alunos.

Na verdade, as exigências de que atualmente a educação é alvo tornam os atos de ensinar e aprender mais complexos, o que terá de interferir com o modo de trabalhar dos docentes. Para que estes repensem a sua prática, são necessárias formas de desenvolvimento profissional que os impliquem na dupla capacidade de ensinar e aprender e uma nova visão do que devem aprender, bem como dos tempos e dos espaços para isso (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Para apoiar esta mudança de paradigma, evoluiu um modelo - a comunidade profissional de aprendizagem -, estrutura através da qual os professores, integrados num coletivo, buscam soluções para os seus alunos, pois as práticas geradas pelo trabalho conjunto impulsionam a capacidade individual e coletiva, a melhoria da escola e padrões mais elevados de aprendizagem dos alunos (Vescio, Ross & Adams, 2008; Harris & Jones, 2010).

Na linha de Fullan (2007), Bolívar (2012) considera que a mudança não pode estar desligada do contexto e das dinâmicas autónomas de cada escola: enquanto unidade de mudança, cabe-lhe implementar formas de trabalho em colaboração e oportunidades de desenvolvimento profissional e formação que possam induzir os professores a investigar a sua prática e a fundamentá-la na pesquisa, na experiência, na atualização, na autoavaliação e na revisão permanente da sua aprendizagem profissional bem como a desenvolver uma liderança pedagógica transformacional que incorpore as ações individuais num projeto de escola. Obviamente, as mudanças ao nível das práticas docentes pressupõem uma enorme reestruturação dos contextos organizacionais de trabalho dos professores, com uma forte aposta em tempos e espaços de formação, articulando as necessidades de desenvolvimento individual com interações significativas entre todos os atores.

Bolívar (2012) defende, ainda, que é a capacidade de mudança intrínseca a cada organização que garante a sustentabilidade das novas perspetivas e

práticas, daí que os processos de mudança tenham de implicar todos os intervenientes em dinâmicas de trabalho através do compromisso, criando a capacidade de a escola se desenvolver e autorrenovar, continuando a adaptar-se e a melhorar perante novos desafios.

Por estas razões, as comunidades profissionais de aprendizagem são geradoras de novos conhecimentos e práticas, elementos indispensáveis à inovação e melhoria, implicando um espírito coletivo, apelando à reflexividade, à partilha das aprendizagens, das experiências e obstáculos, avaliando concretizações e objetivos. Para além disso, tratando-se de “comunidades”, um atributo que lhes está subjacente é a inclusividade, o que permite que um conjunto alargado de elementos, internos ou externos à escola, coloque o seu potencial ao serviço da aprendizagem e desenvolvimento individual, coletivo e organizacional, identificando problemas, definindo estratégias e iniciando processos de melhoria que envolvam todos (Stoll & Louis, 2007).

Neste quadro, as lideranças assumem um papel de importância primordial. Este facto é reconhecido por Pont, Nusche e Moorman (2008), que acrescentam que as lideranças têm um papel de relevo na melhoria dos resultados escolares através da influência das motivações e capacidades dos professores, do clima de escola e do ambiente, se lhes for conferida autonomia para tomarem decisões importantes.

Nas comunidades profissionais de aprendizagem, a liderança não pode cingir-se a um indivíduo ou a um grupo restrito, dada a natureza complexa do trabalho e a reciprocidade das ações necessárias ao cumprimento das responsabilidades. Na perspetiva de Fullan e Hargreaves (2001), os líderes de topo devem assumir uma postura de colaboração e de recetividade, não impondo a sua visão, uma vez que a definição da missão e dos objetivos da escola deve ser realizada coletivamente. Também Fullan (2007) destaca que, no processo de mudança das escolas, os líderes não podem ser encarados como alguém no topo da hierarquia da organização; ao invés, devem ser profissionais que se encontram entre os professores, empenhados na resolução dos problemas e na construção da capacitação da escola que a sociedade do conhecimento impõe. Por esse

motivo, os membros de uma comunidade profissional de aprendizagem assumem a liderança através de tomadas de decisão partilhadas, adotando um novo profissionalismo na ação e na interação com os pares, no âmbito de um trabalho baseado na investigação e no conhecimento dos contextos (Bolívar, 2012).

Na visão de Bolam et al. (2005), uma das atribuições básicas dos líderes de topo e intermédios é criar uma cultura de aprendizagem, uma vez que ela interfere na abertura à mudança. Afirmam que a natureza e a qualidade das lideranças influenciam o cariz da cultura de escola e defendem a perspetiva de que a tarefa central das lideranças educacionais é criar e sustentar a aprendizagem eficaz tanto nos alunos como nos adultos. Preocupando-se em facilitar o crescimento de uma comunidade, é essencial que se foquem na promoção da aprendizagem profissional incorporada na prática como processo fundamental para a mudança.

Congruentemente com o exposto, Murphy (2005) demonstra a interdependência da profissionalização do ensino, do fortalecimento da organização escolar e da promoção da melhoria da sala de aula e da escola, surgindo transversalmente a liderança dos professores. Observa que, quando os professores aumentam o seu profissionalismo através de atividades desenhadas para o reforço da sua liderança, é expectável que se amplie a sua eficácia e melhorem os resultados dos seus alunos. A capacitação dos professores para se tornarem líderes está diretamente relacionada com o seu profissionalismo e com a melhoria do ensino e da aprendizagem e da escola no geral, o que, por seu turno, é fruto do bom funcionamento de comunidades profissionais de aprendizagem.

Em suma, as comunidades profissionais de aprendizagem, sendo simultaneamente causa e consequência de processos de mudança, podem representar um importante contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e das próprias organizações, tendo em vista os desempenhos dos alunos, daí que se preconize que constituam o campo de ação privilegiado das lideranças pedagógicas ditas intermédias, designadamente dos coordenadores de departamento curricular, que selecionamos para objeto da nossa investigação.

Importa, então, conhecer um pouco do que vem sendo realizado sobre esta temática em contextos específicos, esperando-se, assim, que os resultados que daí advêm constituam informação válida sobre a aproximação das realidades estudadas face ao que a literatura define como comunidade profissional de aprendizagem e permitam a compreensão do modo como as lideranças intermédias (coordenadores de departamento curricular) atuam nesse âmbito.

## **METODOLOGIA**

Os objetivos que orientam o nosso estudo que se reflete neste trabalho prendem-se com a identificação das perceções dos diretores e dos professores sobre as lideranças intermédias em cada um dos agrupamentos; a análise do papel das lideranças intermédias na promoção e operacionalização de práticas colaborativas e reflexivas entre professores; a compreensão dos processos de atuação das lideranças intermédias em cada um dos referidos agrupamentos; e a caracterização das comunidades profissionais de aprendizagem nos agrupamentos em estudo.

A realização destes objetivos levou-nos a enveredar por um estudo misto com abordagem interpretativa, um estudo de caso múltiplo utilizando um *design* incorporado, no qual se associa uma recolha e análise de dados quantitativos a uma recolha e análise de dados predominantemente qualitativos, procedendo-se a uma interpretação conjunta (Creswell & Plano Clark, 2011). Tendo selecionado como participantes os líderes intermédios (coordenadores de departamento curricular) de dois agrupamentos de escolas, os respetivos diretores e professores, aplicámos os seguintes instrumentos de recolha de dados: entrevista semiestruturada específica para diretores; *focus group* com guião semiestruturado específico para os coordenadores de departamento, em duas fases; questionário aos professores (com pré-teste); e grelha de análise dos projetos educativos, planos de melhoria e outros. Combinamos, assim, a análise de conteúdo descritiva e inferencial e a análise documental e em categorias com o tratamento estatístico de questionários: análise de relações entre variáveis, comparação de resultados. A elaboração dos guiões das entrevistas e das sessões de *focus group*, de cuja aplicação surgiram os resultados que aqui apresentamos,

sustentou-se nos conceitos teóricos, nomeadamente o de comunidade profissional de aprendizagem, e nos normativos legislativos, em particular o que se prende com as funções do coordenador.

Os dois agrupamentos de escolas selecionados para a nossa investigação têm algumas características comuns, como a dimensão (número de discentes e de docentes) e a área geográfica (distrito de Setúbal), mas encontram-se inseridos em contextos socioculturais e económicos diferentes.

## **RESULTADOS**

Não sendo possível apresentar neste artigo a totalidade dos dados devido à sua extensão, optou-se por itens que consideramos significativos no âmbito das dimensões “Perfil e práticas do coordenador do departamento curricular” e “Modos de trabalhar no agrupamento”. Os dados referem-se às perceções dos diretores dos dois agrupamentos de escolas em estudo (A1 e A2) recolhidas através de entrevista (ED) bem como dos respetivos coordenadores de departamento, por meio de *focus group* (FGCD).

O primeiro conjunto de extratos de respostas que apresentamos na Tabela 1 referem-se à primeira dimensão indicada anteriormente (“Perfil e práticas do coordenador do departamento curricular”) e enquadram-se na categoria “papel dos coordenadores de departamento na melhoria”.

O diretor do agrupamento 1 destaca o papel dos coordenadores como modelos para os seus pares, sendo agentes de mobilização para a mudança das práticas pedagógicas e para o compromisso, considerando-os, assim, líderes. Para si, a função de monitorização das práticas dos seus colegas é essencial.

Na perspetiva do diretor do agrupamento 2, é importante a motivação e a influência que exercem sobre os colegas, bem como a sua função na análise dos resultados, no lançamento da reflexão sobre estes e na definição de estratégias para colmatar os problemas. Tendo em conta que os coordenadores trabalham no terreno com os demais docentes, pensa que são determinantes para a melhoria do agrupamento.

Tabela 1 - Papel dos coordenadores de departamento na melhoria

---

Os nossos coordenadores de departamento têm um papel fundamental, quer dando o exemplo, quer sendo agentes de mobilização dos outros. Quando se trabalha diretamente com os colegas, consegue-se outros resultados. [...] Têm uma intervenção muito importante sobretudo no que diz respeito às práticas pedagógicas e também no envolvimento dos professores na própria escola. (A1-ED)

---

Têm um papel muito importante na monitorização [das práticas pedagógicas], porque às vezes não basta acreditar que um colega faz [...], é importante monitorizar e monitorizar significa chegar ao pé dele e perguntar "Fizeste? Correu tudo bem? Como é que podes fazer para a próxima?" Também monitorizam as ações do plano de melhoria. (A1-ED)

---

Um coordenador, hoje, não pode ser um burocrata, não pode limitar-se a chegar a uma reunião de departamento e com as informações do conselho pedagógico. É muito mais do que isso. É um líder, tem de fomentar o interesse dos outros, tem de pôr os outros a agir. (A1-ED)

---

Empenham-se, acreditam nas estratégias, percebem muito bem o contexto em que estão inseridas [...] e que, apesar de não serem as ideais, são as possíveis [...]. Nem sempre, quando se chega do conselho pedagógico com uma proposta, ela é bem aceite e eles têm a capacidade de trabalhar isto com os colegas do departamento. (A2-ED)

---

Os coordenadores fazem um trabalho sistemático de análise muito detalhada dos resultados, que é muito visível no Português e na Matemática, essencialmente. [...] E têm a capacidade de [...] levar a que o grupo reflita nos problemas e proponha alguma coisa de novo, de ajustes, de mudanças. (A2-ED)

---

As estruturas de gestão intermédia são determinantes [para a melhoria do agrupamento]. [...] Se a gestão intermédia funciona bem, então de certeza que conseguimos implementar as estratégias – são os coordenadores que trabalham diretamente com... que fazem a ponte, para além do trabalho conjunto que permitem que seja feito no conselho pedagógico. Para mim, são determinantes nessa matéria. (A2-ED)

---

Na Tabela 2, são apresentados extratos de respostas dos diretores dos dois agrupamentos relativos à dimensão "Modos de trabalhar no agrupamento", mais propriamente à categoria "importância e generalização do trabalho colaborativo".

Em ambos os agrupamentos existe trabalho colaborativo nos vários passos do processo pedagógico, como a planificação e preparação das aulas, de atividades, na produção e partilha de recursos de aprendizagem, etc., tratando-se de uma prática generalizada à qual é reconhecido valor para o desenvolvimento profissional. No caso do agrupamento 1, existe um projeto de supervisão entre pares surgido a partir de ações de capacitação sobre o assunto.

Tabela 2- Importância e generalização do trabalho colaborativo

---

O trabalho colaborativo faz-se ao nível da planificação, da produção e partilha de recursos, dos instrumentos de avaliação, da supervisão em sala de aula. Esta forma de trabalho colaborativo é ao nível da observação da sala de aula e quem vai articular com o professor titular faz com ele um momento preparatório, há um instrumento de observação e uma reflexão posterior. Isto resulta quando as pessoas gostam umas das outras e acreditam no trabalho das outras. (A1-ED)

---

Tivemos duas ações de formação sobre supervisão pedagógica. Este modelo nada tem a ver com a avaliação de desempenho, isto tem a ver com a aproximação voluntária entre as pessoas e eu acho que aqui é que está o segredo. [...] Eu junto-me com quem tenho mais afinidade para trabalhar, com quem eu gosto de trabalhar. (A1-ED)

---

O que acontece aqui com o trabalho colaborativo é que, se as pessoas acreditarem nas outras, com certeza podemos melhorar. Há erros que uma pessoa faz inadvertidamente ou em que nunca pensou e o colega que está ao lado pode dar-lhe ideias diferentes... ou então reconhece que o outro fez melhor e aprende com ele. (A1-ED)

---

Quer a nível da preparação das aulas, das planificações, da reflexão sobre os resultados, do plano anual de atividades, nós fazemos trabalho colaborativo. (A2-ED)

---

Tentamos que [o trabalho colaborativo] abranja todas as pessoas. Ainda há aqueles que são mais resistentes e que não gostam tanto de trabalhar dessa forma e nós vamos insistindo sempre. [...] Há grupos em que funciona a 100% e bem e nas mais diversas áreas, não só na planificação. (A2-ED)

---

Aos coordenadores de departamento foi lançada uma questão relativa ao trabalho colaborativo no âmbito letivo que é realizado pelos docentes. Os fragmentos mais significativos das respostas dadas encontram-se transpostos na Tabela 3 e reiteram as declarações dos diretores.

Tabela 3 - Trabalho colaborativo realizado no âmbito letivo

---

Preparam-se fichas de trabalho, instrumentos de avaliação...

... testes de diagnóstico...

... materiais...

... planifica-se...

... partilham-se materiais...

Às vezes descobrimos novos recursos digitais e partilhamo-los com os colegas.

Normalmente entre professores da mesma disciplina e do mesmo ano. (A1-FGCD)

---

Tudo, tudo.

Tudo. Faz-se nas tais reuniões, no 1º ciclo por anos e elas por disciplinas. O grupo trabalha tudo o que está relacionado com a prática pedagógica: planificação, materiais...

Materiais, planificação de aulas. (A2-FGCD)

---

Pretendemos também conhecer as experiências no domínio da supervisão entre pares eventualmente existentes nos dois agrupamentos. As respostas expressas na Tabela 4. revelam diferentes realidades, já mencionadas pelos diretores.

Tabela 4 - A supervisão pedagógica nos agrupamentos

---

Este é o segundo ano de implementação. Há dois anos e no ano passado houve formação no agrupamento. No ano passado, arrancaram alguns grupos de supervisão e este ano o projeto ganhou mais força. (A1-FGCD)

---

Há colegas que estão a fazer supervisão, voluntariamente, nas áreas didáticas, outros na direção de turma, outros numa vertente disciplinar. (A1-FGCD)

---

Os resultados são divulgados numas jornadas no fim do ano letivo. Mas também vai havendo *feedback* ao longo do ano, através do conselho pedagógico ... e nos departamentos. (A1-FGCD)

---

Vai ser implementado este ano. (A2-FGCD)

---

Por uma questão de lógica na apresentação destes resultados, regressamos à primeira dimensão (“Perfil e práticas do coordenador do departamento curricular”) para nos referirmos ao papel dos coordenadores na implementação do trabalho colaborativo. Os dados relativos a este aspeto encontram-se mencionados na Tabela 5.

O diretor do agrupamento 1 reforça a função de monitorização dos coordenadores de departamento; o do agrupamento 2 salienta a mobilização.

Tabela 5 - Papel dos coordenadores de departamento na implementação do trabalho colaborativo

---

Temos institucionalizado o trabalho colaborativo, no conselho pedagógico definimos algumas linhas de orientação e o coordenador tem de monitorizar o que se passa nos vários grupos disciplinares que fazem parte do seu departamento, se reúnem, se não reúnem, se planificam, se trocam materiais. Claro que o coordenador não é um polícia, mas tem de monitorizar esse trabalho. (A1-ED)

---

Ainda há aqueles que são mais resistentes e que não gostam tanto de trabalhar dessa forma e nós vamos insistindo sempre. Aí, os coordenadores de departamento têm um papel muito importante e regra geral conseguem fazê-lo, mas há sempre ali... tenho talvez 3 ou 4 casos complicados, o que no universo dos professores do agrupamento não é muito grave, mas existe e prejudica. (A2-ED)

---

## CONCLUSÕES

Tendo em conta o enquadramento teórico da nossa investigação, muito sumariamente mencionado neste artigo, os resultados das entrevistas aos diretores e das sessões de *focus groups* com os coordenadores de departamento de ambos os agrupamentos de escolas sugerem-nos as reflexões que seguidamente apresentamos. Nos dois agrupamentos estudados:

- há fortes indícios da prática de trabalho colaborativo entre os docentes, como, por exemplo, através da planificação conjunta de aulas e outras atividades, da preparação de instrumentos de avaliação, ou da preocupação com a articulação curricular, no entanto outras práticas de formação/aprendizagem colaborativa e de reflexão, como a supervisão entre pares, só é uma realidade num dos agrupamentos;

- parece existir uma efetiva preocupação com as aprendizagens dos alunos, que é visível pela reflexão conjunta sobre os resultados obtidos e pela busca de estratégias de resolução de problemas;

- o departamento curricular bem como a figura do seu coordenador são percecionadas como estruturas de inclusão e coordenação das ações dos professores;

- o coordenador de departamento exerce a sua liderança sensibilizando para a melhoria, por exemplo através da promoção da reflexão sobre os resultados; trabalhando o envolvimento e compromisso, quando incentiva a coesão entre os docentes e os encoraja a participar na vida escolar; e estimulando à partilha de boas práticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report 637*. London: DfES & University of Bristol.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 81-92.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge Falmer.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho em equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. Educar na era da segurança*. Porto: Porto Editora.

Harris, A & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools*, 13 (2), 171-181.

Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership to school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership – policy and practice*. OECD.

Stoll, L. & Louis, K. S. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Berkshire: Open University Press.

Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

## CAPÍTULO 9

# **SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**

Luiz Cláudio Queiroga<sup>1</sup>, Carlos Barreira<sup>2</sup>, Albertina Oliveira<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Instituto Piaget, ISEIT, Viseu  
claudio.queiroga@gmail.com

<sup>2</sup>Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra  
cabarreira@fpce.uc.pt

<sup>3</sup>Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra  
aolima@fpce.uc.pt

## **RESUMO**

Tendo em consideração que a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) assenta os seus pressupostos na observação de aulas, utilizando a prática supervisionada entre pares, importa conhecer o modelo de supervisão adotado e compreender até que ponto este tem contribuído para a melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional dos professores. Metodologicamente, ao optarmos por realizar um Estudo de Caso, recorreremos a uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, e utilizámos como instrumentos de recolha de dados a análise documental, entrevistas iniciais e um questionário. Para a validação do "QOADD" - Questionário de Opinião sobre Avaliação do Desempenho Docente, construído para o efeito, efetuámos uma aplicação preliminar através do método de reflexão falada e um estudo piloto, cuja amostra foi constituída por 305 professores. No estudo principal, participaram 108 professores que lecionavam num agrupamento de escolas da região centro.

Quanto aos principais resultados obtidos, é possível concluir que o modelo de supervisão clínica, adotado no processo de observação de aulas pelo agrupamento de escolas *XPTO*, não foi integralmente cumprido. A supervisão pedagógica na avaliação pelos pares internos potenciou o desenvolvimento profissional dos professores, já que para os docentes que solicitaram observação de aulas, as aulas assistidas constituíram uma estratégia enriquecedora e formativa, permitindo trocas de ideias e reflexões entre pares sobre o processo de ensino aprendizagem. O processo de supervisão pedagógica na avaliação pelos pares internos parece ter envolvido os docentes, ao ponto de, entre os pares, ter sido evidenciado trabalho colaborativo bem como práticas reflexivas.

**Palavras-Chave:** Avaliação do desempenho docente, Supervisão pedagógica, Desenvolvimento profissional

## **ABSTRACT**

Bearing in mind that the Assessment of Teaching Performance bases its assumptions on the observation of classes through the supervised practice among peers, it is important to know the model of supervision adopted and to understand the extent to which it has contributed to the improvement of pedagogical practices and to teachers' professional development. For this purpose, methodologically, we chose a case study, where a mixed approach with qualitative (analysis of documents and interviews) and quantitative data collection instruments (questionnaire) have been carried out. For the validation of the "QVTPE" - "Questionnaire View on Teacher Performance Evaluation" (QVTPE), developed specifically for this research, a preliminary application with the spoken reflection method and a pilot study, whose sample consisted of 305 teachers,

was carried out. 108 teachers who taught in a group of schools in the central region participated in the main study.

As for the main results, it can be concluded that the clinical supervision model, adopted for the process of observation of classes by the group of schools under study, was not fully accomplished. However, it was noticed that the pedagogical supervision in internal peer evaluation has enhanced the professional development of the teachers, since the teachers who applied for observation of classes considered it as an enriching and formative strategy, allowing exchanges of ideas and thoughts among peers about the teaching and learning process. Thus, the process of pedagogical supervision seems to have involved teachers, to the point where collaborative work and reflective practices have been proven among peers.

**Keywords:** Teacher performance evaluation, Pedagogical supervision, Professional development

## **INTRODUÇÃO**

O governo português ao longo dos anos tem efetuado modificações pertinentes nos modelos de ADD. Com a entrada em vigor do decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, passou-se de uma avaliação com forte incidência na componente de autoavaliação, para uma mais diversificada, com a introdução de um sistema de observação de aulas, onde os processos de avaliação pelos pares internos se baseavam nos pressupostos da supervisão pedagógica. Este processo desenrolava-se através de observação de aulas, assumindo pressupostos avaliativos e formativos, perspetivando-se um processo continuado de prática reflexiva entre avaliador e avaliado, pelo que, na opinião de Alarcão (2009, p. 119), “emerge como uma auto e heteroavaliação”, com o objetivo de desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas, vinculadas à preparação, organização e realização das atividades letivas, relação pedagógica com os alunos e ao processo de avaliação das aprendizagens.

## **SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**

As alterações decorrentes nos últimos modelos de ADD tentam mudar o panorama normativo nacional, enquadrando-se tendencialmente na perspetiva de acompanhamento pedagógico pelos pares na própria escola, de autorregulação reflexiva, e não tanto como um conjunto de processos burocráticos que têm apenas como objetivo aferir uma classificação com implicação na carreira. Neste sentido, a supervisão e a avaliação passam a

desempenhar um papel fundamental enquanto estratégias que permitem, na opinião de Marshall (2013), uma melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Porém, a prática de supervisão em contexto de avaliação é uma estratégia que não é entendida pelos professores como uma medida colocada em prol dos docentes para potenciar o seu desenvolvimento profissional. Pelo contrário, a interpretação foi sempre no sentido de que é uma medida implementada contra os professores, em que a tutela pretende basicamente controlar e avaliar os docentes, inspecionando-os. Esta foi sempre a perspetiva que prevaleceu no seio educativo, associada à prestação de contas e progressão na carreira, e poucas vezes, ou mesmo nunca, foi considerada como propícia à formação e desenvolvimento das práticas de ensino, dos alunos e da própria escola.

Perante tais conjunturas negativas criadas à volta da ADD, importa referir que a supervisão e a avaliação desempenham duas funções essenciais, com finalidades distintas, embora mutuamente complementares. A supervisão é um processo que tem como objetivo promover o desenvolvimento profissional do professor numa perspetiva integrada, reflexiva e formativa e a avaliação procura dados concretos sobre a competência do avaliado para conseguir aferir uma classificação, associada a uma avaliação sumativa. Neste sentido, na opinião de Candeias (2011, p. 370), "a avaliação surge como um processo que necessita da supervisão, pois momento a momento, passo a passo, a supervisão sustenta a avaliação". Segundo a autora, esta interação ocorre quando

"se desenvolvem processos de diagnóstico, no início do processo, para se compreender as características contextuais a que se vai referir a supervisão, ou em cada um dos momentos em que é necessário compreender os conhecimentos prévios dos intervenientes no processo superviso para tomar decisões sobre os objetivos, as metas, os conteúdos e as tarefas de supervisão; se desenvolvem processos formativos para sustentar a conceção, realização e avaliação de planos de intervenção, orientados por critérios e indicadores definidos em função de um referencial de avaliação, partilhado entre os intervenientes do processo superviso; se realizam juízos de valor, no final do processo superviso, e se

julga a qualidade da transformação operada, em função do desenvolvimento de competências dos professores envolvidos e se concretiza a sua certificação ( p. 370)“.

Apesar de os pressupostos em que assentam a supervisão e a avaliação serem antagónicos, coexistem no mesmo contexto, pelo que, para Moreira (2009), a supervisão constitui um processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria das práticas pedagógicas e do desempenho profissional, enquanto a avaliação procura certificar a competência para o exercício da profissão, com impacto na progressão na carreira.

Em razão do que se apresentou, no panorama da ADD, a supervisão não deve ser equacionada como um propósito avaliativo do professor, tendo como finalidade a mera atribuição de uma menção que permita ao avaliado progredir na carreira. Os seus intentos são muito mais nobres, numa conjuntura de regulação das práticas pedagógicas que, segundo Sá-Chaves (2000), deve ser encarada “como um contexto propício e promotor de desenvolvimento profissional e pessoal dos elementos envolvidos.” A supervisão deve-se desenrolar num quadro colaborativo onde a reflexão entre os pares é encarada como emancipadora e transformadora, pelo que a sua orientação deve ser no sentido de permitir uma mudança das práticas dos professores e educadores, com a finalidade de possibilitar uma reestruturação da profissão, visando o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas e das atitudes necessárias ao desempenho docente (Queiroga, 2006).

Neste contexto, a supervisão desempenha um papel fulcral no processo de formação dos professores, tendo como principal função a de apoiar e regular o processo formativo (Alarcão & Roldão, 2008), assumindo “um papel muito importante na melhoria do desempenho docente nas diferentes atividades exercidas pelos professores, especialmente no que se refere à prática letiva” (Casanova, 2011, p. 103).

Assim, a supervisão deve ser concebida como uma das possíveis componentes de mudança, mas estreitamente ligada a outros setores e áreas de intervenção, alicerçando os seus pressupostos em três funções essenciais: (a)

melhorar a instrução; (b) desenvolver o potencial de aprendizagem do educador; (c) promover a capacidade da organização de criar ambientes de trabalho auto-renováveis (Garmston, Lipton, & Kaiser, 2002, p. 24). A primeira função reporta-se à melhoria da prática, onde se inclui a necessidade de conhecimentos pedagógicos na área do desenvolvimento da aprendizagem. A segunda insere-se no desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem, em que o questionamento e a reflexão são atos tidos em conta durante o processo de ensino. A última função da supervisão relaciona-se com o desenvolvimento da organização em direção a uma contínua auto-renovação, numa relação entre o desenvolvimento profissional e organizacional.

Neste sentido, entende-se o facto de a supervisão assumir atualmente um papel preponderante na avaliação do professor, em virtude de assentar no pressuposto de que "o aperfeiçoamento profissional dos professores contribui para a melhoria da escola e a melhoria da aprendizagem dos alunos" (Machado & Formosinho, 2010, p. 110). A perspetiva de Alves e Machado (2010, p. 98) vem reforçar o que se afirmou ao sustentarem que a "avaliação do desempenho docente tem sentido na medida em que sirva para o desenvolvimento de todos os processos que ocorrem na escola, tendo como objeto último a investigação sobre as práticas e, a jusante, a melhoria da qualidade de ensino."

Tendo em conta este breve enquadramento, assumiu-se como fundamental investigar qual o modelo de supervisão pedagógica adotado no agrupamento de escolas em estudo e verificar se a avaliação pelos pares teve como principal objetivo a prestação de contas, ou se contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores.

## **METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

Optou-se, assim, metodologicamente, por realizar um Estudo de Caso, num Agrupamento de Escolas da Região Centro, selecionado por nele ter ocorrido um número avultado de observação de aulas, no processo de ADD pelos pares internos no ano letivo 2010/2011. Devido à especificidade do estudo, e com o intuito de efetuarmos uma triangulação da informação, com base em diferentes fontes de evidência, recorreremos a uma abordagem mista, qualitativa e

quantitativa (Amado, 2013). Em termos quantitativos, foi desenvolvido de raiz um questionário, "Questionário de Opinião sobre Avaliação do Desempenho Docente" (QOADD), para avaliar as percepções dos professores sobre a ADD, a supervisão pedagógica e a relação da avaliação pelos pares e o desenvolvimento profissional. Do ponto de vista qualitativo, realizaram-se cinco entrevistas semiestruturadas e foi efetuada a análise de documentos.

A análise documental surge como a técnica de partida a ser implementada na recolha dos dados. Edificámos a sua implementação pelo facto de assumirmos a necessidade de obtenção de informação contextual que permitisse complementar a obtida pelo referencial teórico e normativo e ajudasse na construção do questionário. Analisámos documentos escritos disponibilizados pelo agrupamento de escolas *XPTO*, tais como: atas do júri de avaliação, atas da comissão de coordenação da avaliação do Desempenho (CCAD), atas das reuniões de pré e pós-observação, reflexões críticas dos avaliadores e avaliados e relatórios de autoavaliação.

As entrevistas iniciais surgem pela necessidade de obtenção de informação sobre o decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, em virtude de este dispositivo albergar, à época, um conjunto de novas deliberações bem como incorporar no modelo outros intervenientes, repartindo as competências processuais e organizacionais entre as escolas e os Centros de Formação de Associação de Escolas.

O Questionário de Opinião sobre Avaliação do Desempenho Docente - "QOADD" foi construído tendo por base os referenciais teórico-normativos, a análise documental, as entrevistas iniciais, e a nossa experiência pessoal, enquanto professor avaliado com observação de aulas. O "QOADD" contempla quatro dimensões: *Avaliação do Desempenho Docente; Processo de Supervisão Pedagógica; Desenvolvimento Profissional dos Professores e Avaliação pelos Pares*.

Como recomendam Hill e Hill (2009, p. 166), procedemos a uma aplicação preliminar do QOADD. Para este primeiro teste, no âmbito do método de reflexão falada, utilizámos uma grelha de Queiroga (2002). Seleccionámos um membro da

CCAD, um avaliador, um avaliado com observação de aulas e um avaliado sem observação de aulas.

No que se refere ao estudo piloto, a população alvo incluiu todos os professores do pré-escolar e do 1º, 2º e 3º ciclos que lecionavam em escolas públicas do concelho de Viseu. Para a constituição da amostra optámos pelo método de amostragem não probabilístico por conveniência. A amostra final ficou composta por 305 (40,3%) professores da população, em que 224 (73,4%) são do sexo feminino e 81 (26,6%) do sexo masculino, distribuídos da seguinte forma, quanto à pertença a agrupamentos: 43 (43%) docentes da escola básica 2,3 Grão Vasco; 39 (37,1%) professores do agrupamento de escolas de Mundão; 41 (25,4%) do agrupamento de escolas do Viso; 104 professores do mega agrupamento Viseu Norte, em que 59 (36,6%) do agrupamento de escolas Azeredo Perdigão-Abraveses e 45 (51,7%) do agrupamento de escolas D. Duarte-Vil de Soito; 78 professores do mega agrupamento Viseu Sul, sendo que, 55 (56,7%) destes, da escola básica 2,3 Infante D. Henrique (Repeses) e 23 (52,2%) da escola básica 2,3 D. Luís Loureiro (Silgueiros).

Para verificar a fiabilidade do QOADD, efetuámos a análise da consistência interna, através do método de *Alfa de Cronbach* (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto à validade, optámos pela utilização da Análise Fatorial Exploratória (AFE), com uma extração dos factores pelo método das componentes principais e uma rotação Ortogonal *Varimax* com a normalização de *Keiser-Meyer Olkin* (KMO) (Pestana & Gageiro, 2008). Efetuámos alguns refinamentos, tais como redução do número de itens e eliminação de categorias na primeira dimensão (Avaliação do Desempenho Docente). Na versão final, o QOADD ficou composto por 70 itens.

Quanto ao estudo principal com o QOADD, o questionário foi aplicado aos professores que lecionavam no agrupamento de escolas *XPTO*. A amostra final ficou constituída por 108 professores, 12 do departamento curricular do Pré-Escolar, 31 do 1º Ciclo, 17 do de Matemática e Ciências Experimentais, 9 do de Ciências Sociais e Humanas, 14 do de Educação Especial, 14 do de Línguas e 11 do departamento de Expressões.

Para a análise dos dados do QOADD, quer no estudo piloto quer no estudo principal, utilizámos o programa de tratamento estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 20.0.

## **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Pelo facto de os resultados serem provenientes de várias fontes de informação, e assumindo que a triangulação de dados pode ser usada para descrever e formalizar a relação entre uma pesquisa qualitativa e quantitativa, bem como uma estratégia que fomenta a promoção da qualidade da pesquisa qualitativa (Flick, 2009), acreditamos que o uso de vários métodos leva a que consigamos compreender melhor o papel da supervisão pedagógica na ADD. Neste artigo, tomaremos como referência dois de vários objetivos delineados: 1) Identificar o modelo de supervisão pedagógica adotado no agrupamento de escolas em estudo; 2) Verificar se a avaliação pelos pares teve como principal objetivo a prestação de contas, ou se contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores.

### **Modelo de supervisão pedagógica adotado no agrupamento de escolas em estudo**

Com base nos dados obtidos pelos questionários sobre a forma como ocorreu o processo de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas *XPTO*, apurou-se que a maioria dos professores avaliadores e avaliados com observação de aulas, referiram que para cada aula observada foi realizada uma reunião de pré-observação e outra de pós-observação. No entanto, pelos dados constantes nos quatro processos documentais dos professores avaliados com observação de aulas, constatámos que nem sempre isso aconteceu. Apesar de a ADD estar associada à observação de aulas, o que implica desde logo uma relação direta com o modelo de supervisão clínica (Vieira & Moreira, 2011), verificou-se que o processo de observação de aulas não assentou totalmente nas quatro fases do ciclo de supervisão de Alarcão e Tavares (2003), pelo facto de terem ocorrido aulas observadas onde não existiu um encontro de pré-observação e outras onde não se realizou o encontro de pós-observação.

## **A supervisão pedagógica na avaliação pelos pares internos contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores**

A supervisão pedagógica na avaliação pelos pares internos potenciou o desenvolvimento profissional dos professores, já que para a observação de aulas foi considerada uma estratégia enriquecedora e formativa, pelos docentes que a solicitaram, permitindo troca de ideias e reflexões entre pares sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Embora os dados provenientes do questionário, no que concerne às hipóteses 3<sup>8</sup> e 4<sup>9</sup>, não confirmem a existência de diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliados com observação de aulas e sem observação de aulas, relativamente à importância da ADD para o desenvolvimento profissional e à avaliação pelos pares internos, respetivamente, parecem ser os professores que solicitaram observação de aulas os que apresentam atitudes mais favoráveis. Num estudo efetuado por Alves e Aguiar (2013), conclui-se que a maioria dos professores entrevistados considera que o recurso à observação de aulas pode, em teoria, promover a melhoria do desenvolvimento profissional. No entanto, devido à acumulação de funções e ao excessivo trabalho burocrático de que são alvo, os professores acabam por usufruir de pouco tempo para a troca de experiências e reflexão conjunta, originando cada vez mais a intensificação de culturas individualistas. Mesmo assim, os professores avaliados que solicitaram observação de aulas no contexto da ADD, consideram que esta pode propiciar partilha de conhecimentos e experiências entre os pares, em virtude de termos constatado pelos resultados do questionário, que os professores do mesmo grupo disciplinar desenvolveram trabalho colaborativo para a preparação das aulas observadas. Esta constatação pode, efetivamente ser vista como integrada “num princípio de acompanhamento científico, pedagógico e didático” (Pinto 2011, p. 23), e originar condições favoráveis para o desenvolvimento profissional docente.

---

<sup>8</sup> Existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliados com observação de aulas e dos professores avaliados sem observação de aulas relativamente à importância da ADD para o desenvolvimento profissional.

<sup>9</sup> Existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliados com observação de aulas e dos professores avaliados sem observação de aulas relativamente à avaliação pelos pares, pares internos e externos.

## **CONCLUSÕES**

Verificámos que no ano letivo de 2010/2011 o modelo de supervisão pedagógica utilizado na avaliação pelos pares internos não contemplou todas as fases do ciclo de supervisão. Como a avaliação de professores assenta essencialmente na heteroavaliação, recomenda-se que o processo de observação de aulas inclua, de forma cíclica, para cada aula observada, todas as fases do ciclo de supervisão, nomeadamente, encontro de pré-observação, observação, análise dos dados e encontro de pós-observação, o que nem sempre aconteceu. Pelo exposto, concluímos que o modelo de supervisão adotado no processo de observação de aulas pelo agrupamento de escolas investigado possui características do modelo clínico, mas não foi utilizado na íntegra.

Para os docentes que solicitaram observação de aulas, as aulas assistidas foram consideradas uma estratégia enriquecedora e formativa, permitindo trocas de ideias e reflexões entre pares sobre o processo de ensino aprendizagem. O processo de supervisão pedagógica possibilitou uma sucessão de envolvimento interativos entre os pares no interior das escolas, desencadeando oportunidades de formação e desenvolvimento profissional. Em sede de grupo disciplinar, os professores efetuaram reflexões e trabalho colaborativo para a preparação das aulas assistidas. Esta mudança na cultura instituída, imputada à observação de aulas entre pares, deixa antever a colaboração entre os professores como um mecanismo relevante para a melhoria do ensino e da escola, num quadro de partilha na tomada de decisões, na troca de saberes e conhecimentos sobre assuntos profissionais de interesse comum, assumindo a reflexão com os pares um papel fundamental. Estamos convictos de que a observação de aulas, assente no ciclo de supervisão, é um excelente meio de formação de professores, que não pode ser equacionado numa perspetiva simplista de ajuizamento do desempenho com fins classificativos, mas acima de tudo deve ser útil para impulsionar a mudança de práticas, transformando as escolas em espaços de formação contextualizados e colaborativos.

## REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Revista Sísifo de Ciências da Educação*, 8, 119-127.
- Alarcão, I., & Roldão, M<sup>a</sup>. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, M<sup>a</sup>., & Aguiar, J. (2013). O sistema de avaliação de desempenho docente: Tensões e desafios nas escolas e nos professores. In E. Machado, N. Costa, & M<sup>a</sup>. Alves (Org), *Avaliação do desempenho docente: Compreender a complexidade, sustentar a decisão* (pp. 125-166). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves, M<sup>a</sup>., & Machado, E. (2010). Avaliar entre ser sujeito e sujeitar-se. In M<sup>a</sup>. Alves, & E. Machado (Org.), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 6-12). Porto: Areal Editores.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Candeias, I. (2011). *Avaliação, supervisão e desempenho profissional docente. Ata do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 367-374). Guarda. Instituto Politécnico da Guarda.
- Casanova, M<sup>a</sup>. (2011). *Desafios da avaliação do desempenho docente*. 8<sup>o</sup> Congresso Nacional de Administração Pública: Desafios e Soluções (pp. 97-111). Lisboa.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa* (pp. 17-131). Porto: Porto Editora.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 97-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Marshall, K. (2013). *Rethinking teacher supervision and evaluation. How to work smart, build collaboration, and close the achievement gap* (2<sup>a</sup> ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moreira, M<sup>a</sup>. (2009). A avaliação do (des) empenho docente: Perspetiva da supervisão pedagógica. In F. Vieira et al. (Orgs), *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação* (pp. 241-258). Braga. CIED. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>.
- Pestana, M<sup>a</sup>., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, M<sup>a</sup>. (2011). Poder-se-á, através da observação de aulas, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias da sua resolução. In M<sup>a</sup>. Pinto, M<sup>a</sup>, Lapo, A. Guedes, & P. Trindade (Org.), *Avaliação docente: Eu, tu e nós* (pp. 17-37). Alcochete: Alfarroba.

Queiroga, L. (2002). *Processos de avaliação da formação contínua*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: FCDEF - Universidade de Coimbra.

Queiroga, L. (2016). *Avaliação do desempenho docente: Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

Sá - Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento, Supervisão – Contributos na Área de Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vieira, F., & Moreira, M<sup>a</sup> (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos CCAP-1- Ministério da Educação- Conselho científico para a avaliação de professores.

### **Legislação Consultada:**

Decreto Regulamentar n.º 2/2010. *Diário da República, 1ª série – Nº 120 – 23 de junho de 2010* (Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente).

Decreto Regulamentar n.º 26/2012. *Diário da República, 1ª série – Nº 37 – 21 de fevereiro de 2012* (Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

## CAPÍTULO 10

### **PERCURSOS, RECURSOS E DISCURSOS, EM TORNO DO ACESSO À COMPLEXIDADE E DA *PRAXIS* DO ENSINO DE CONCEITOS LITERÁRIOS (PORTUGUÊS – 10.º ANO)**

Sandra Galante

LE@D, Universidade Aberta

ssandragalante@gmail.com

#### **RESUMO**

Esta investigação surge no contexto de um novo paradigma de intervenção e ação dos professores, associado à importância e significado da Supervisão Pedagógica no desenvolvimento curricular. Parte da especificidade da didática da Literatura e da convicção de que a competência em leitura literária influencia a participação em processos de comunicação e cognição, incidindo no conhecimento da figurabilidade: estudaram-se as possibilidades de um modelo de aprendizagem de conceitos, quanto à motivação, eficácia e diferenciação pedagógica, através da preparação e aplicação de um programa de intervenção de teor experimental; estudo das opiniões da professora/investigadora e alunos da disciplina de *Português* (10.º ano) e evidências, pela observação, inquérito por entrevista e questionário, testes e análise de documentos, elegendo-se uma abordagem qualitativa com teor descritivo e interpretativo, num desenho de investigação-ação.

Concluiu-se que: i) os alunos da turma experimental acharam o processo de ensino e aprendizagem motivante e eficaz e adquiriram um conhecimento estratégico sobre o funcionamento da linguagem figurada, otimizando a compreensão/interpretação do texto literário; ii) o ensino explícito de conceitos literários, integrando o pensamento inferencial comum dos alunos, facilitou a compreensão de processos estéticos e estilísticos; iii) o envolvimento dos alunos na reflexão influenciou os desempenhos posteriores, melhorando-os.

Em resultado, justificam-se a pertinência e relevância da exploração das potencialidades do programa de intervenção, através da sua operacionalização, no âmbito da diversificação que deve caracterizar o ensino e aprendizagem e, portanto, o estudo do texto literário, e divulgam-se fatores que favorecem e/ou condicionam o sucesso pedagógico, no contexto de desenvolvimento curricular em apreço.

**Palavras-chave:** supervisão pedagógica, aprendizagem de conceitos, didática da literatura

#### **ABSTRACT**

This research was conducted in the context of a new paradigm for the teachers' intervention and action, associated with the importance and meaning of Pedagogical Supervision in curriculum development. It takes into account the specificity of the Literature didactics and the conviction that literary reading competence influences one's participation in communication and cognition processes, focusing on the knowledge of figurability: we have studied a concept learning model, in terms of motivation, effectiveness and pedagogical differentiation through the preparation/implementation of an experimental intervention program; we have considered not only the opinions of the teacher/researcher and students from a 10<sup>th</sup> grade *Portuguese Class*, but also evidences, through observation, interview and questionnaire survey, tests and analysis of

documents, choosing a qualitative approach with descriptive and interpretive content, in an action-research design.

We have concluded that: i) the students of the experimental group have found this process motivating and effective and have acquired a strategic knowledge about the functioning of the figurative language, optimizing the comprehension/interpretation of the literary text; ii) explicit teaching of literary concepts, integrating students' common inferential thinking, has facilitated the understanding of aesthetic and stylistic processes; iii) the students' involvement in the reflection has influenced their subsequent performances, improving them.

As a result, the relevance of exploiting the potentialities of the intervention program is justified, through its operationalization, in the scope of the diversification that must characterize both teaching and learning and, consequently, the analysis of literary texts. We also reveal factors that benefit/limit the pedagogical success, in the curricular development studied.

**Keywords:** pedagogical supervision, concept learning, literature didactics

## **1. ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO**

### **1.1. A *praxis* do ensino de conceitos literários**

Enquanto atividades claramente polimorfos, ensinar e aprender transformam-se, em função de propósitos específicos. Assume-se, neste estudo, que o trabalho intencionalizado com o texto literário é insubstituível na formação integrada do indivíduo, pela especificidade da influência que exerce no desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, uma vez que modifica a relação do indivíduo com a linguagem e implica a mobilização simultânea do espírito-crítico, da sensibilidade, da cultura e da inteligência (Bernardes, 2005:105) e, por isso, considera-se que o sistema de ensino formal/inclusivo deve capacitar para o acesso de todos à palavra literária. Tenha-se, no entanto, presente, a complexidade do ato de *ensinar literatura*. Em rigor, o trabalho pedagógico tece-se, antes, em torno da preparação de ambientes de convívio com o seu *modo de ser*, pretextos para compreender, conhecer e - desejavelmente - fruir.

De acordo com Vygotsky (2007), o sistema conceptual que suporta e sustenta a comunicação humana é o mesmo que utilizamos para pensar e agir. Ou seja: o estudo de evidências acessíveis através da língua e da palavra constitui recurso privilegiado que contribui para a compreensão do funcionamento desse sistema. Na verdade, o estudo das exteriorizações linguísticas destaca, entre outros aspetos, traços que comprovam que o nosso sistema conceptual comum

é figurativo. Mobilizando conhecimento especializado, oriundo das áreas dos estudos linguísticos e literários, podemos até delimitar a identidade das figuras, características distintivas e modo como estruturam a forma como conhecemos o mundo. O caminho inverso – do real ao processo cognitivo que o percebe/apre(e)nde – é um percurso igualmente interessante e produtivo: entendendo o funcionamento do sistema, é possível utilizar esse conhecimento na preparação de ambientes de aprendizagem, segundo dispositivos experimentalmente vocacionados para a facilitação de aquisições com características próprias, neste caso, de conceitos, sobretudo os mais complexos – como as figuras de estilo literárias –, por referência ao nível etário, grau de desenvolvimento e perfil do indivíduo/grupo.

Assim, se, na verdade, não se ensina literatura enquanto arte, os factos objetivos que a instituem e disciplinam, e que nos permitem identificar tal expressão e indiciá-la como fenómeno artístico, constituem o lado *ensinável* da literatura. Neste sentido, o estudo aqui apresentado alicerça-se na dimensão do conceito de currículo que se explicita em conteúdos programáticos, contextualizou-se no âmbito do programa de *Português*, 10.º ano (Seixas et al., 2001), apoia-se na discussão em torno da possibilidade de se delimitarem, com precisão, elementos inerentes à literariedade, elencando uma invariante, a figurabilidade (Jakobson, 1985[1960]), e pressupõe o entendimento, cientificamente fundamentado, de que a linguagem revela o pensamento e suporta todos os mecanismos de perceção do mundo, da vida e do *self* (Vygotsky, 2007). Sendo a figurabilidade atributo intrínseco deste sistema conceptual comum (Yaguello, 2010), é legítimo presumir a convivência, desde tenra idade, com o uso dos mecanismos simbólicos que lhe são inerentes e que contribuem para organizar a forma como apreendemos o conhecimento. Ora como acontece na figura conceptual corrente, a implicação da experiência corporizada ocorre na criação literária, enquanto dimensão estruturante do pensamento, que, ao exteriorizar-se através da sua interface linguística, integra visões idiossincrática e culturalmente marcadas (Amaral, 2009). Logo, aceder à complexidade da figura literária, rentabilizando esse conhecimento comum, é possível/necessário, no sentido da diversidade da escola atual.

## **1.2. Percursos e recursos de acesso à complexidade**

Não obstante os contributos estruturantes do paradigma cognitivo para o enriquecimento da teoria da aprendizagem, a revisão da literatura revela que, em Portugal, a aprendizagem de conceitos, fundamental no crescimento e amadurecimento cognitivo do indivíduo (Ausubel, 1968), não tem merecido especial relevo em obras de didática ou em investigação em educação. No entanto, para as ciências cognitivas, os conceitos constituem vertente fundamental da atividade mental: na explicação que apresentam sobre a forma como o conhecimento humano se organiza, os conceitos realizam duas atividades intelectuais imprescindíveis: a categorização e a conceptualização. Na interação entre os dois processos, o conhecimento de uma categoria, armazenado na memória a longo prazo, é mobilizado por traços da situação atual. Ao conhecer um objeto em todos os seus nexos e relações, sintetizando verbalmente essa diversidade numa imagem total, mediante múltiplas definições, o indivíduo apropria-se do conceito (Vygotsky, 2007:78).

Para Ausubel (1968), a aprendizagem de conceitos implica um processo de formação e outro, mais complexo, de assimilação, dependendo ambos da qualidade e quantidade de informação sobre o conceito. O mesmo autor destaca que, em Piaget e Vygotsky, a consciência em relação às operações envolvidas na aquisição de conceitos se desenvolve na adolescência e/ou quando ao indivíduo seja proporcionada instrução sistemática sobre os mesmos.

Percebemos também, nos cognitivistas, a preocupação em criar propostas estruturadas, modelos, que traduzissem, na prática, as suas perspetivas filosóficas, psicológicas e pedagógicas sobre como os conceitos devem ser ensinados.

Neste estudo, explorámos as possibilidades de um modelo inspirado nos contributos de Bruner (1967:339). A partir do quadro interpretativo proposto, constroem-se redes mentais, gradativamente mais complexas, suportadas por blocos de construção básica: os conceitos. Trata-se de um modelo que promove a classificação de objetos e ideias e a dedução de regras e princípios, conferindo importância à reflexão sobre o percurso de aprendizagem. São de salientar as

etapas de categorização e de caracterização, para fazer o aluno aprender indutivamente o âmago do conceito. Cumpre à comunicação aferir acerca da qualidade das diferentes etapas do processo, transmitir as reorientações necessárias e, também, perceber e confirmar a aquisição do conceito.

Associámos o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), cuja presença generalizada na sala de aula desloca o enfoque para o desafio metodológico que a sua integração no processo de ensino e aprendizagem representa.



Figura 1. Problemática do estudo

## 2. PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS E METODOLOGIA

Neste estudo, o problema de investigação enunciou-se da seguinte forma: *será que os alunos de uma turma de 10.º ano de escolaridade, submetida a um programa de intervenção em que se operacionaliza o Modelo Aprendizagem de Conceitos (MAC), associado às TIC, na aprendizagem de conceitos literários, se dizem motivados, percecionam a atenção pedagógica personalizada do professor e obtêm melhores resultados, em pós-testes, do que os alunos de uma turma de 10.º ano de escolaridade não submetida a essa intervenção?*

Relativamente aos objetivos, tivemos em mente construir conhecimento acerca da pertinência da operacionalização do MAC no ensino de conceitos literários; conhecer as potencialidades e limitações do MAC na preparação de ambientes de aprendizagem em Literatura e na gestão de ambientes de aprendizagem conducentes à aquisição de conhecimento complexo de cariz

literário, por alunos com diferentes competências e experiências; detetar a influência de ambientes de trabalho que associem o ensino de conceitos literários à utilização das TIC, na perceção de motivação, por parte dos alunos; e sinalizar evidências de aprendizagem e atribuição de causas, neste contexto, por professora e alunos.

Em coerência com o objeto de estudo, o respetivo propósito e os pressupostos que o orientam, elegemos a abordagem qualitativa, desenvolvendo um estudo de teor descritivo e interpretativo, com um *design* de investigação-ação, que atendeu à implicação dos envolvidos, valorizou os significados pessoais e a diversidade de técnicas e instrumentos de recolha e produção de dados. Mobilizámos também dados de tipo quantitativo pertinentes, para reforçar a análise, acrescentando-lhe exatidão ou corroborando tendências (Sandelowski, 2001). Preparámos um conjunto de procedimentos que ocorreram ao longo das etapas sequenciais: 1) planificação, 2) ação, 3) observação (avaliação) e 4) reflexão (teorização).

A partir do primeiro ciclo (re)configurámos um outro, como esquematizado na figura 2, num processo de aprendizagem sistemático. Assim, estudámos os percursos de aprendizagem numa turma de *Português*, 10.º ano, turma experimental (TE), que foi alvo da operacionalização de um programa de intervenção de autoria pessoal. Recorremos, para comparação pontual, a informação acerca dos desempenhos de uma turma com perfil semelhante ao da população estudada, turma de controlo (TC), que trabalhou os conteúdos numa gestão temporal concertada.



da análise e da reflexão. Reconfigurámos o *corpus*, cumprindo as etapas da técnica de análise de conteúdo categorial (Bardin, 1977) ou temática (Ghiglione & Matalon, 1992).

## **2.1 Programa de intervenção**

Recolhidos e estudados os dados dos alunos da turma, constatou-se a sua heterogeneidade e a irregularidade das aquisições efetuadas, no contexto em análise, através da aplicação de um teste escrito de conhecimentos/performance com questões de resposta aberta a um universo de dezassete alunos, no qual se solicitava a definição de conceitos necessários à abordagem do texto literário e a citação de expressões exemplificativas, de memória e/ou a partir de um *corpus* facultado. Interessava-nos estabelecer a desenvoltura com que os alunos se refeririam aos termos, pelo que constituímos como descritor de desempenho de nível máximo a resposta acertada com exemplos. As respostas foram identificadas por código convencional e classificadas via escala de apreciação descritiva: 0. *Não respondeu*; 1. *Incorreto*; 2. *Incompleto*; 3. *Correto sem exemplos* e 4. *Correto com exemplos*. Essas respostas, agrupadas de acordo com os descritores de desempenho, evidenciaram as necessidades educativas, suscitando decisões que ditaram rumos à investigação. A título exemplar e pela importância das implicações na representação do conhecimento e no processamento cognitivo, mencione-se que «metáfora» foi o conceito cumulativamente com mais respostas incorretas, 7/17, e incompletas, 8/17; 2 alunos não responderam. Este conceito não registou qualquer resposta correta ou correta com exemplo.

Cumprida esta etapa, concluímos então que: neste nível de ensino devíamos priorizar a questão das aquisições incorretas, que, no caso, coincidiam com figuras de estilo axiais; os conceitos definidos incorretamente haviam sido abordados no âmbito dos currículos de *Língua Portuguesa* (à data, disciplina do 3.º ciclo do ensino obrigatório de 9 anos). Decidimos então com a turma que, primeiramente, seria preparado, em contexto, o ensino do conceito de metáfora, no âmbito do estudo do texto literário. A seguir, em razão das pistas resultantes, o conhecimento seria reconfigurado, extraíndo-se das suas potencialidades

benefícios pedagógicos progressivamente mais efetivos, e seriam tratadas outras dificuldades, de acordo com as possibilidades da gestão de conteúdos programáticos. Teve-se em conta, nesta decisão, que ao fazer o aluno aprender a metáfora se antecipam, coincidentemente, mecanismos específicos de funcionamento do processo figurativo. A ação estratégica organizada para ensinar um dos *modos de ser* da metáfora respeitou os passos previstos no MAC, como sistematizado em Gaspar et al. (2008):

Tabela 1. Sintaxe do Modelo Aprendizagem de Conceitos

<b>Fase 1</b>	<p><b>Apresentação dos dados e identificação do conceito</b></p> <p>O professor apresenta os dados, o que significa dar exemplos e questionar os alunos no sentido de compararem características em exemplos positivos e negativos.</p> <p>O professor ou os alunos fazem o registo das características.</p> <p>Os alunos criam e testam as várias possibilidades e as ideias que desenvolveram sobre o conceito em estudo, para finalmente enunciarem uma definição de acordo com as características essenciais.</p>
<b>Fase 2</b>	<p><b>Testagem da aquisição do conceito</b></p> <p>Perante a apresentação do professor, os alunos identificam outros exemplos que ainda não têm a designação. O professor confirma as diversas respostas, o nome do conceito e assenta nas definições de acordo com as características essenciais. Os alunos geram mais exemplos.</p>
<b>Fase 3</b>	<p><b>Análise das estratégias de pensamento</b></p> <p>O professor solicita aos alunos que descrevam o modo como pensaram até chegarem à definição do conceito. Alguns alunos podem ter chegado a esta por aproximações e gradualmente vão restringindo o campo. Com a orientação do professor discutem sobre o papel das características e das hipóteses que foram sendo avançadas pelos alunos. Discutem ainda sobre o tipo e o número de propostas que surgiram.</p>

A fase inicial do trabalho, integrada numa perspetiva curricular, consiste na denominação do conceito e na utilização de recursos didáticos que propiciem a observação e a reflexão, conduzida por questionamento, para a indução do conceito: no caso, metáfora é um conceito conjuntivo e poderá ser trabalhado utilizando um processo exemplo-para-a-regra indutivo (Bruner, 1996, citado por Arends, 2008:322). Deverá atentar-se na lista de atributos críticos e definidores do conceito e de atributos não críticos, clarificando a distinção. Ocorre, primeiro,

a explicação dos objetivos e procedimentos da aula, bem como a resposta a dúvidas. Partindo do conhecimento dos alunos, apresenta-se uma sequência de textos icónicos e linguísticos, acompanhados de questionário oral. Paralelamente, tomam-se notas, autónoma e/ou coletivamente, com registo no documento digital. O professor solicita, então, a associação à definição de um tipo de enunciado, face à sua relação com a realidade (no caso, paráfrase). Procede-se, depois, à leitura de um texto literário (ex.: excerto de *Eu hei-de amar uma pedra*, António Lobo Antunes). Relaciona-se a descrição com a realidade visada. Nessa altura, esta é aproximada ao uso de uma figura de estilo (nesta situação, ironia). Os alunos passam, sequentemente, à observação de textos icónicos, com a representação de retratos (utilizámos fotos): descrição objetiva. Os elementos analisados são reconhecidos como não exemplos de metáfora. Seguidamente, solicita-se a leitura silenciosa de um poema (seleccionámos «Se eu nunca disse que os teus dentes», R. Ferreira). A turma observa diversos exemplos e não exemplos de metáforas, «fáceis», «médios» e «difíceis», a partir da interpretação do poema e dando continuidade aos elementos em análise. Pretende-se que se constituam em elos entre a abstração do conceito e o conhecimento. As opiniões dos alunos que evidenciem características importantes para a definição do conceito são registadas. Os alunos elaboram então o diagrama do processo inferencial metafórico. Depois de discutido e aceite pela turma, de forma justificada, ocorre a leitura expressiva do poema.

No final da aula, sistematizam-se os atributos críticos da metáfora e define-se o conceito. É importante solicitar aos alunos a indicação de exemplos suplementares. Segue-se a análise do produto obtido, que funciona também como verificação da compreensão e consolidação do conceito. Pretende-se que os alunos consigam identificar/listar os atributos críticos e não críticos do conceito e formular uma definição concisa. Analisam-se também as estratégias de pensamento que permitiram definir o conceito. Para consolidação do conceito e testagem da sua aquisição, realiza-se, por exemplo, um exercício de leitura de imagem. Reserva-se tempo para o diálogo acerca do percurso e das aprendizagens efetuadas.

### **3. CONCLUSÕES**

A análise das respostas a 12 entrevistas e 2 questionários aplicados à TE demonstra que os estudantes consideraram o processo de ensino e aprendizagem como motivante e eficaz. Nos dois pós-testes, a TE revelou desempenhos superiores aos do pré-teste e aos da TC, apresentando uma sequência de pensamento mais resistente à memorização mecânica: menção a traços da descrição do conceito, situações de aula, conteúdo metafórico dos exemplos. Na TE, as percepções dos alunos confirmaram que o sucesso do uso das TIC é uma questão pedagógica que deve ter em conta a complexidade do ato de aprender e depende dos contextos, cenários de aprendizagem e combinação com os elementos presentes nesses ambientes (Balanskat et al., 2006). Quanto à atenção pedagógica diferenciada, não foi obtida informação suficiente para a caracterizar relativamente aos ambientes de aprendizagem preparados. As evidências indicam ainda que o MAC, na aprendizagem de conceitos literários, contribui para a aquisição de conhecimento estratégico sobre o funcionamento da linguagem figurada e permite, por isso, otimizar a compreensão e interpretação do texto literário. Concluiu-se também que o ensino explícito de conceitos literários, integrando o pensamento inferencial comum, facilita a decifração da comunicação densa e ativa o sentido criativo, e que a participação do aluno em processos de reflexão/percepção sobre o seu desempenho produz melhorias efetivas nesse desempenho.

Finalmente, o campo da supervisão assume, neste estudo, um sentido nuclear, renovando o pensamento e ação do professor, no trabalho de desenvolvimento curricular e na procura da inovação, ao nível das decisões curriculares e práticas pedagógicas. Aqui, da mesma forma que podemos ensinar as condições que permitem estudar o conhecimento, pudemos também ensinar a aceder à figurabilidade/à literatura/à arte. É, pois, imprescindível ousar continuamente (re)aprender a percorrer esse caminho que nos devolve – alunos e professores - ao conhecimento do real. Mas não voltamos os mesmos: o que aprendemos em língua/literatura beneficia necessariamente a qualidade do pensamento, o desenvolvimento de competências, os desempenhos e, desejavelmente, a vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, R. (2009). *A Metáfora na Compreensão e Interpretação do Texto Literário*. Consultado em 30 de setembro de 2017, em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19276>
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7.<sup>a</sup> ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Consultado em 30 de setembro de 2017, em <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/unpan/unpan037334.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bernardes, J. (2005). "A literatura no ensino secundário: excessos, expiações e caminhos novos". In M. L. Dionísio & R. V. Castro, *O português nas escolas Ensaio sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina.
- Gaspar, M. I., Pereira, A., Oliveira, I. & Teixeira, A. (2008). *Modelos de Ensino no Paradigma Cognitivo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito - Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Jakobson, R. (1985[1960]). «Lingüística y poética». In *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Postman, N. & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell Publishing Co.
- Sandelowski, M. (2001). «Real qualitative researchers do not count: the use of numbers in qualitative research». *Research in nursing & health* 2001; 24(3): 230-40.
- Schwandt, T. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Seixas, J., Pascoal, J., Coelho, C., Campos, J., Grosso, M. & Loureiro, M. (2001). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Yaguello, M. (2010). *Alice no país da linguagem. Para compreender a linguística*. Lisboa: Editorial Estampa.

## CAPÍTULO 11

### **CULTURA DE ESCOLA E TRABALHO COLABORATIVO ESTUDO DE CASO EFETUADO NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA**

Alexandra Cabral  
LE@D, Universidade Aberta  
malexandracabral@gmail.com

#### **RESUMO**

A cultura de escola, segundo Stoll (1998), traduz-se, entre outros aspetos, nas práticas de trabalho colaborativo entre os docentes, que são, quando eficazes, fonte de desenvolvimento profissional e de melhoria. Por outro lado, de acordo com Hargreaves & Fink (2007), a eficácia das "lideranças sustentáveis" deverá basear-se na congregação de vontades dos professores que assumem como sua a missão da escola. Assim, a edificação de uma cultura de escola que valorize o trabalho colaborativo, numa perspetiva de partilha e aprendizagem ao longo da vida, consubstanciando-se numa prática reflexiva, estará no horizonte da conjugação da ação das lideranças, mas implica a participação empenhada de todos. Nesta linha de pensamento, perspetiva-se o papel das lideranças intermédias, entre as quais o do coordenador de departamento, enquanto estruturas com responsabilidades supervisivas, pois a operacionalização das suas funções e a sua capacidade de articulação com todas as estruturas da escola e com os professores reflete-se na evolução da vivência pedagógica da instituição.

Com o presente estudo, visa-se compreender, relativamente a uma escola de terceiro ciclo e secundária, as diferentes perceções sobre a escola, as lideranças intermédias e a evolução das formas de trabalho dos professores, tendo em conta as últimas alterações legislativas. Pretende-se, deste modo, contribuir para a reflexão que a comunidade escolar possa fazer sobre as práticas vigentes na escola e a evolução que se tem vindo a efetuar. Neste estudo de natureza qualitativa, a fonte primordial de recolha de dados foi a entrevista aberta, efetuada a lideranças de topo e intermédias, bem como a outros professores. Foram observadas reuniões e outras sessões em torno do trabalho colaborativo bem como consultados documentos oficiais de escola, como o projeto educativo, o plano anual de atividades, o regulamento interno e outros, necessários ao enquadramento da análise das entrevistas. A informação foi cruzada e contextualizada, de modo a permitir a inferência de conclusões que espelhem os olhares dos que vivem o processo em análise. Os resultados preliminares apontam para diferentes formas de estar e perceber a escola, pois verifica-se alguma diversidade de pontos de vista acerca do modo de entender o quotidiano do professor, o papel das lideranças intermédias e o trabalho colaborativo entre pares. Esta pluralidade de conceções reflete-se no quotidiano da prática docente e no modo de entender o desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** coordenador de departamento, cultura de escola, lideranças intermédias, trabalho colaborativo, supervisão.

#### **1. INTRODUÇÃO**

No século XXI, num mundo em permanente mudança, é necessário que a escola se repense e se reformule para fazer face à vertigem do mundo global (Alarcão e Tavares, 2003).

As culturas dos professores (Stoll 1998) espelham o modo como estes se posicionam face à escola, sendo que podem coexistir, numa instituição, diversas subculturas que podem dialogar ou excluir-se mutuamente (Hargreaves, 1994). Stoll defende que as lideranças são elementos reestruturadores de cultura no sentido em que as teias que estabelecem consolidam a colegialidade que estará na origem da melhoria das escolas.

No contexto das atuais políticas educativas, os coordenadores de departamento curricular detêm responsabilidades inerentes à supervisão pedagógica, articulação curricular, deteção de necessidades de formação, avaliação de docentes e promoção do trabalho colaborativo, entre outras. Este integra as estruturas intermédias da escola, enquanto gestor intermédio, que, de acordo com Oliveira (2000), “tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção”. (p. 48)

No âmbito das funções que a primeira autora desempenha, coordenadora de departamento numa escola de terceiro ciclo de ensino básico e ensino secundário, não agrupada, propõe-se este estudo refletir sobre a figura e as funções do coordenador de departamento curricular, o seu papel na escola, as potencialidades e constrangimentos com que se depara e o impacto que se espera da sua atuação. Considerando as funções que a lei lhe atribui e a articulação da sua atuação com outras estruturas da escola, este trabalho tenta perspetivar o papel do coordenador de departamento a partir do cruzamento de diferentes pontos de vista. Não consideramos, neste trabalho, o tema da avaliação do desempenho docente.

São nossos objetivos analisar conceções de professores sobre as lideranças intermédias e o papel do coordenador de departamento curricular; identificar perceções sobre a articulação da ação do coordenador de departamento curricular com a das restantes lideranças de topo e intermédias; compreender a evolução, na escola onde se realiza o estudo, de formas de trabalho dos professores.

Pretende-se contribuir para a reflexão da escola sobre o seu funcionamento, através do entrecruzar de diferentes olhares que se conjugarão num desenho especular consubstanciado em narrativas. Parte-se, com Roldão (2000), do pressuposto de que o desenvolvimento profissional é essencial à escola, a considerar como um todo que segue uma visão estratégica, e à eficácia dos seus elementos. Assim, uma “dinâmica de desenvolvimento” levará à melhoria da escola “alimentada pela reflexão sobre as suas próprias estratégias e a correspondente capacidade de tomar ou refazer decisões em resultado dessa análise.” (p. 73).

## **2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

A escola reflexiva (Alarcão e Tavares, 2003) deve adaptar-se ao mundo em mudança. Não obstante, a sustentabilidade da mudança, segundo Hargreaves e Fink (2007) depende da integração e colaboração da comunidade educativa, sob pena de que as resistências fundadas no individualismo e na tradição (Hargreaves, 1994) anulem qualquer tentativa de inovação no sentido de promover a melhoria. Acresce que, de acordo com Stoll (1998), a reestruturação das culturas de escola, através da instauração da colegialidade baseada no trabalho em conjunto (Little, 1990) depende em grande parte da ação das lideranças, que Stoll considera como motores de mudança, embora esta opinião não seja unânime.

As políticas educativas, no caso português, embora atribuam às lideranças intermédias, e ao coordenador de departamento, responsabilidades de coordenação e supervisão pedagógica, não facilitam, do ponto de vista legislativo, as práticas colaborativas num contexto de verdadeira colegialidade, conforme entendidas por Little (1990) e Hargreaves (1994). Assim, a relação hierárquica e o carácter de certo modo burocrático dos cargos instituídos por lei prejudicam uma interação na base da confiança mútua e colaboração construída num contexto de trabalho em conjunto, que não se compadece com determinadas vertentes de carácter normativo e burocrático (Prates, Aranha e Loureiro, 2010).

Sanches (2009) defende que as lideranças partilhadas contribuem para a melhoria das escolhas, embora as contraponha ao valor dado pela legislação portuguesa aos cargos institucionais, nomeadamente ao de diretor e ao de coordenador de departamento. Estes dificilmente se articulam, porque as desmotivam pelo próprio facto de existirem institucionalmente, com toda uma rede de lideranças informais baseadas em trabalho efetuado por comunidades de aprendizagem. As lideranças, por serem informais, muitas vezes não tem visibilidade que leve à difusão das boas práticas dos trabalhos que coordenam. No entanto, as lideranças partilhadas, em rede, são, segundo Sanches, promotoras da melhoria das escolas. Cumpre acrescentar, para clarificar os testemunhos anteriores, que o decreto-lei nº 137/ 2012, de 2 de julho, enuncia como funções do coordenador de departamento “assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação do desempenho docente”.

### **3. METODOLOGIA**

Este estudo, com base num estudo de caso de índole qualitativa com pendor etnográfico (Bogdane Biklen, 1994; Woods, 1999), visou retratar de forma aprofundada a visão de um conjunto significativo de professores de uma escola, com largos anos de experiência na profissão, no desempenho de cargos diversos na escola, como o presidente do conselho geral, o diretor, a anterior diretora, dois coordenadores de departamento, um coordenador de diretores de turma, quatro coordenadores de área disciplinar, os antigos delegados de grupo, e quatro professores. Uma das professoras, também experiente, era uma recém-chegada à escola, que permitiu perspetivar uma visão de fora. Pretendeu-se, na senda de Woods (1999) construir uma visão conjugada de perspetivas diversas, a partir dos olhos dos outros. A relação de proximidade com a instituição estudada permitiu, para além da realização de catorze entrevistas em profundidade, não estruturadas, decorrentes apenas de uma matriz de temas a abordar, o confronto dos resultados obtidos com a observação do quotidiano da escola, de reuniões várias e com documentação interna, compaginada com as notas da investigadora.

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. A escola – esboços e práticas**

A escola em estudo é uma escola secundária de terceiro ciclo e ensino secundário, não agrupada, com protocolos com escolas de música, em regime de ensino articulado, e com o estabelecimento prisional da cidade, no qual disponibiliza cursos de formação de adultos.

Devido à grande procura, é frequentada por muitos alunos: “Esta escola tem turmas enormes”. No mesmo edifício desde 1949, é uma escola museu que mantém, na cidade, uma imagem ligada à história e à tradição, recebendo alunos de gerações sucessivas: “na cidade, é uma escola pública de referência”, o antigo liceu. O contexto socioeconómico em que se insere é favorável, embora a cidade tenha, ultimamente, vindo a ser tocada pela crise. Os pais e encarregados de educação têm um nível de escolaridade elevado, mostrando-se participativos e exigentes, tendo muitos deles frequentado a escola. O corpo docente é maioritariamente constituído por quadros de escola (81% dos professores) com vastos anos de experiência. No entanto, muitos professores se têm manifestado, nos últimos tempos, descontentes (“muitas críticas na sala dos professores”), embora não intervenham frequentemente, em sede própria, reunião de grupo ou departamento, no sentido de apresentar propostas de mudança: “mas vejo as pessoas, nos locais adequados, nas reuniões de grupo, de departamento, de diretores de turma, a participarem pouco, a opinarem pouco...”.

Os resultados académicos dos alunos, acima dos valores nacionais, assumem, para toda a comunidade, grande importância, dadas as altas expectativas dos mesmos e das famílias: “os alunos andam muito focados nos resultados dos exames”. O projeto educativo que vigorou de 2013 a 2017, agora em reformulação, enunciava como objetivos “Melhorar os resultados académicos” e “Privilegiar uma educação assente em valores humanistas”.

As lideranças intermédias são vistas, pelas lideranças de topo, como essenciais: “as lideranças são motores”, “cargos que fazem toda a diferença na eficácia da escola”, isto é, com grande impacto no quotidiano escolar. No entanto, há quem aponte para a desvalorização destas lideranças, tanto em termos de

configuração legal como na forma como as pessoas as encaram: “há uma desvalorização, pela legislação, dessas estruturas intermédias”. O desempenho das lideranças é, além disso, alvo de críticas: “as estruturas intermédias têm que funcionar – não podem ser apenas órgãos ou cargos que passem a informação”. No contexto das lideranças intermédias, as funções do coordenador de departamento são as que, para os entrevistados, são as que surgem mais esvaziadas de significado, talvez porque, nesta escola, os grupos ainda não perderam a preponderância, sendo em sede de grupo disciplinar que tudo se discute e resolve. Assim, damos voz às pessoas que o definem como “papel (...) esvaziado de qualquer poder de decisão ou de qualquer autonomia face à direção ou face aos próprios colegas”, que consideram que a sua função se resume a passar a informação (“tem de transmitir o que vem do pedagógico”). Há quem conheça as funções que lhe são atribuídas por lei, mas que questiona: “... cada coordenador analisa, acompanha e supervisiona?”. No entanto, nem todos desvalorizam o cargo, sendo que há quem considere que o coordenador de departamento é “um líder, ou seja, um maestro”, que dá o tom, há quem lhe atribua um papel importante a solução de problemas (“gerir conflitos”). O perfil do coordenador é desenhado, comumente, como alguém que tenha facilidade nas relações interpessoais e seja reconhecido pelos pares: “cordialidade, respeito, aceitação”.

Conforme foi já afirmado, o coordenador de área disciplinar, ou coordenador de grupo disciplinar, é a liderança intermédia que, embora não tenha as suas funções desenhadas em termos legais, acompanha, de facto, o trabalho dos professores, para além de que, na maioria das vezes, gere as reuniões em que se discutem assuntos de âmbito geral, já que há dificuldade em marcar reuniões com todos os elementos do departamento, dado o elevado número de elementos a convocar em simultâneo, o que também não facilita a discussão. Deste modo este coordenador é descrito como alguém se ocupa da “supervisão de acompanhamento de trabalho, de proximidade, auxiliando (...) ajudá-los a superarem ou indicar-lhes caminhos”; alguém que tem a seu cargo a verificação das questões didáticas: “... critérios específicos – cumprimento de programas, planificações, avaliação específica das disciplinas”; alguém que

promove e coordena o trabalho em conjunto: "... tentar que as pessoas trabalhem em equipa, que haja uniformidade de procedimentos e de critérios, a nível de avaliação, de execução de instrumentos de avaliação e não só, da própria metodologia para o trabalho nas aulas.". Por outro lado, o coordenador de diretores de turma, também com assento no conselho pedagógico, limita-se a desempenhar tarefas burocráticas e de assistência logística: "...ajudar os colegas, se tiverem alguma dúvida, transmitir as informações do pedagógico ou da direção, aquelas que a direção tiver.".

A articulação entre as lideranças intermédias é feita em sede de conselho pedagógico: "A articulação, nós fazemo-la via pedagógico. O pedagógico toma decisões, os coordenadores depois (...) transmitem aos professores". Dado o papel fulcral desempenhado pelo diretor, que detém o poder máximo de governação da escola, a articulação entre coordenações e diretor depende do que o mesmo determine ou da informação que decida transmitir: "as pessoas vivem um bocado na dependência daquilo que o diretor diz para fazer, ou a direção diz para fazer"; "... o coordenador, para poder pensar sobre (...), ou para poder ajudar um professor, tem de estar de posse da informação". Assim, a liderança de topo decide qual o grau de envolvimento das coordenações, pondo-se a questão do envolvimento dos líderes intermédios e a motivação daí decorrente, como enunciam Hargreaves e Fink (2007). "É preciso que o diretor possa perspetivar as coisas já com alguma tranquilidade e alguma distância de modo a, com alguma distância, envolver os coordenadores de departamento e através deles os próprios coordenadores de área disciplinar para desempenharem determinado tipo de tarefas" – as decisões são de cunho hierárquico, o que entra em dissonância com o princípio das lideranças partilhadas, tal como as defendem Hargreaves (1994) e Sanches (2009). A articulação entre coordenadores de departamento é também vista com um olhar crítico, passível de ação de melhoria: "os coordenadores de departamento deveriam reunir-se mais (...) em que se definam ações concretas em que se possam tomar opções" – isto é, a este nível recomenda-se uma maior colegialidade, no interesse da escola. Por outro lado, a vertente de verificação e controle é também alvo de alguma curiosidade, constatando-se existir quem restrinja o papel de coordenador de departamento

à verificação do cumprimento de procedimentos por parte dos coordenadores de área disciplinar, que, por seu lado, controla os professores: "... como é que cada coordenador de departamento trabalha e analisa e acompanha e supervisiona os que integram o seu departamento, e depois como é que fazem a junção dos quatro departamentos?". Num contexto em que a maioria dos docentes detém muitos anos de experiência, cumpre perguntar por que razão a colegialidade não resolve ainda problemas que continuam a ser transpostos para a hierarquia, quando a discussão e partilha entre pares contribuiria decerto para o conforto, confiança e desenvolvimento de todos (Hargreaves, 1994)?

#### **4.2. Culturas de professores – esboços de interação entre docentes**

Debruçando-nos sobre o conceito de cultura de escola enquanto conjunto de crenças, ideologias, costumes, modo de trabalhar que caracterizam uma determinada organização (Barroso, 2005) e que pode variar consoante os grupos ou subgrupos em causa, desenvolvemos aqui o modo como têm vindo a desenvolver-se as culturas dos professores ao longo do tempo na nossa escola.

Assim, até 2013 imperava o individualismo, embora se faça referência a pequenos grupos que trabalhavam em conjunto na preparação de aulas, tendo-se, no entanto, aposentado a grande maioria desses professores. Deste modo, os docentes, até 2013, e conforme vai sendo dito pelas salas de professores, muito por culpa da avaliação do desempenho docente, que veio acirrar disparidades e competições, andam "há uma série de anos a trabalhar isoladamente", "cada um tem as suas coisas, e não partilha, e isso estava enraizadíssimo". A colaboração era meramente pontual ("as pessoas desabituarão-se de trabalhar em conjunto"), embora haja quem afirme ter hábitos de partilha: "no meu grupo, nós partilhamos tudo".

Em 2013/ 2014, por ocasião da mudança de diretor, e por decisão da direção, foram instituídos novos procedimentos em termos de organização do trabalho dos grupos, tendo-se instituído dossiês de grupo em que todos os professores disponibilizariam materiais relacionados com planificação e avaliação dos alunos, e que ficavam arquivados na direção. Em 2014/2015, os dossiês de grupo passaram a formato digital, a entregar pelo coordenador de área disciplinar

ao diretor no final de cada período letivo. Os professores tiveram dificuldade em entender estas diretivas, diz-se que porque as interpretaram como sinais de falta de confiança no seu desempenho e não entenderam bem a finalidade da decisão: “E acham que há muitos papéis para preencher, mas há sempre quem diga «Vocês deviam estar noutra escola...»”. Por outro lado, há quem ponha em questão a equidade com que estes procedimentos foram atualizados: “E eu não sei se o que está nas *pen* corresponde exatamente àquilo que se pratica”. A acrescer a tudo isto, o coordenador de departamento é quem tem a responsabilidade de supervisionar, mas as *pen* são entregues ao diretor. Resta-nos perguntar se a relutância em partilhar poder-se-á ser obviada por estes procedimentos e qual o seu contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes, não pondo em questão a necessidade de registar documentos que têm importância em si próprios. Little (1990) e Hargreaves (1994) considera que a partilha, embora possa alargar os materiais a que cada um tem acesso e permitir a discussão crítica, pode, eventualmente, coartar a criatividade individual, no sentido em que os docentes eventualmente tomem como modelos a seguir as produções dos seus colegas.

Em 2015/ 2016 foi instaurada a prática do trabalho colaborativo em termos institucionais, tendo sido atribuídos 90 minutos de tempo não letivo a cada docente, para que cada grupo pedagógico pudesse trabalhar em conjunto. Esta medida, designada por “colegialidade constritiva” por vários autores (Little, 1990; Hargreaves, 1994; Stoll (1998) teve inicialmente o efeito que os estudiosos apontam, desencadear uma reação crítica, nomeadamente porque todos os docentes de cada grupo têm de reunir-se na escola, uma vez por semana, sempre à mesma hora: “as pessoas sentem-se coagidas caso sejam dirigidas e têm horror a serem dirigidas porque acham que isso é uma pressão sobre o seu trabalho”; “estão pouco recetivas a um trabalho que seja de todos”. No entanto, no final do ano todos os grupos votaram pela manutenção do “trabalho colaborativo”, embora este se restrinja a elementos do mesmo grupo, que se consideram professores desta ou daquela disciplina, o que contribui para fortalecer um processo de balcanização (Hargreaves, 1994), isto é, para o estabelecimento de subgrupos que trabalham isoladamente, a juntar a outros subgrupos que se vão

formando por partilharem princípios, crenças, hábitos que se vão arreigando cada vez mais. Não obstante, há quem realce a necessidade de expandir as redes existentes: "... uma partilha maior entre os grupos, não só do departamento, mas entre departamentos."

No que concerne às práticas de colaboração, registam-se o contar histórias e partilhar ideias, segundo Little (1990) uma colaboração muito distanciada: "... principalmente aquela disciplina nova de... onde normalmente há sempre debate de ideias sobre o que fazer e como fazer"; "... a muito pouco e pouco, vamos finalmente trocando... ideias". Há também a referência a apoio e ajuda, principalmente a professores novos na escola: "... andariam por aí perdidas, a perguntar aqui e além o que é que se deveria fazer agora, o que se deveria fazer depois, onde é que andavam... Portanto, houve uma articulação muito positiva do trabalho". No entanto, este tipo de colaboração, entre professores com experiência, pode ser interpretado como admissão de dificuldades, o que está a ser ultrapassado: "As pessoas inibem-se muito de dizer «Tenho dúvidas neste exercício», mas agora já começa a aparecer".

No que respeita à partilha, e embora alguns grupos partilhem todos os materiais, embora nos perguntemos se os estudam e discutem, há quem afirme que "existem a partilhar aquilo que fazem" e "nós trabalhamos por guetos, ninguém partilha nada. Para além de não ser bom em termos relacionais, também esconde, ou pode esconder algumas lacunas que o professor tem e que não quer que os outros saibam". Resta-nos perguntar se há alguém que nunca tenha tido dúvidas.

Quanto ao trabalho conjunto, que é considerado pelos autores suprarreferidos a parte nobre da colegialidade, definem-se em grupo os critérios de avaliação dos alunos, elaboram-se matrizes de testes e de alguns outros trabalhos, ponderam-se princípios e critérios de classificação de testes, elaboram-se planificações anuais, a médio prazo e algumas, poucas, de aulas. Não tem havido lugar a observação de aulas, exceto um projeto experimental lançado pelo diretor que, conforme foi dito pelo mesmo, terá tido fraca adesão. Preparam-se também visitas de estudo, palestras e outras atividades.

Isto é, não há lugar a trabalho conjunto seguido de observação e avaliação dos resultados, numa perspectiva de crescimento profissional, experimentação, inovação e risco partilhado, conforme recomendam os mesmos autores.

Não obstante, e apesar da resistência inicial ao assim chamado “chá das cinco” (“... foi marcado um bocadinho à força e se calhar com o tempo vai dar melhores resultados”), as pessoas parecem ter-se acostumado (“isso é muito importante – que tenham no horário uma hora em que possam discutir, tirar dúvidas, apresentar problemas..., e estar em grupo disciplinar), ainda que, dado sentirem-se constrangidas, questionem os horários e a frequência. A reação não é unânime, o que poderá relacionar-se, conforme vai sendo dito pelas salas de professores, com as relações interpessoais entre os elementos dos grupos, bem como com as características dos mesmos – há grupos em que apenas um professor leciona a disciplina a determinado nível. Há, no entanto, quem acentue a necessidade de melhorar as práticas: “... os professores têm que se sentir seguros de que este trabalho é importante que se faça e que não serve para catalogar, não é para seriar, não é para avaliar, mas sim para melhorar as práticas”.

No que respeita à avaliação da organização das sessões, as opiniões também divergem – há quem atribua ao coordenador a tarefa de organizar as sessões: “... a riqueza do trabalho colaborativo depende muito de quem planifica a reunião”; mas também há quem atribua essa responsabilidade ao grupo: “e não havendo uma ordem de trabalhos dirigida, cada grupo pode definir o que naquele momento está a ser mais importante, com a perspectiva do desenvolvimento”. Mais uma vez, há quem ponha em questão a eficiência na implementação do processo: “...não basta criar estratégias que fazem sentido e que deveriam automaticamente promover boas práticas, é preciso verificar se, na realidade, existem essas boas práticas... e se todos estão a adotar essas práticas, porque o que eu vejo não é isso”. E qual será a percentagem de incumprimento? Um ou dois professores serão o bastante para por o processo em questão?

## **5. CONCLUSÕES PRELIMINARES**

Deste estudo podem, deste já, inferir-se que o distanciamento existente entre os coordenadores de departamento e os professores dos grupos a que não pertence não potencia a criação de redes motivadoras, para além de que a existência apenas pontual de um espaço de reflexão conjunta não é propício à exploração e aprofundamento de afinidades. O modo como se articulam as lideranças, coordenadores de departamento, de direção de turma e de área disciplinar; coordenações e direção, para além de deixar pouco claros os papéis e competências, segue uma configuração hierárquica e formal que pode eventualmente abafar, conforme refere Sanches (2009), o surgimento de lideranças partilhadas e informais. Estas, quando reconhecidas e valorizadas, contribuem muito significativamente para a melhoria das escolas. No entanto, na nossa escola é dada muita relevância ao cariz institucional e formal da parte supervisa da liderança, ligada ao controlo.

De modo a promover o surgimento de uma verdadeira colegialidade que incrementar o desenvolvimento profissional, poderia, seguindo Hargreaves e Stoll, valorizar-se o que os professores têm em comum, criando-se a partir daí, e da valorização do contributo de cada um, se possível, relações de confiança que, no intuito de promover as aprendizagens dos alunos numa lógica de articulação horizontal, como defende o "Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória"?

Também numa lógica de melhoria e de autorregulação, deveriam os docentes proceder a avaliações intermédias das sessões de trabalho colaborativo, para tentarem entender e se necessário corrigir o seu percurso? Terão os professores noção de quão importante é uma atitude colegial para melhorar as práticas letivas e conseqüentemente as aprendizagens dos alunos?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. e Tavares, J., (2003). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia, 2ª edição. Coimbra: Almedina.

Bogdan, R. e Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1994). *Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a cultura dos professores da era pós-moderna*. Editora McGraw-Hill de Portugal, 1998.

Hargreaves, A. e Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

Leite, C. e Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças. *Educação*, 33 (3), 198-204.

Little, J.W. (1990). "The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations". University of California. Berkeley. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/247944039\\_The\\_Persistence\\_of\\_Privacy\\_Autonomy\\_and\\_Initiative\\_in\\_Teachers\\_Professional\\_Relations](https://www.researchgate.net/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations)

Oliveira, M. L. (2000). "O papel do gestor intermédio na supervisão escolar", in Alarcão, I. (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora. (pág. 43-54).

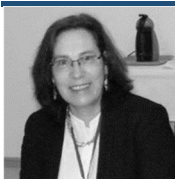
Prates, M., Aranha, A. e Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Disponível em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/20/23>

Sanches, M. F. Ch. (org.) (2009). *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora.

Stoll, L. (1998). School Culture. University College London. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/242721155\\_School\\_culture](https://www.researchgate.net/publication/242721155_School_culture)

Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

## BIOS DOS AUTORES



**Ana Mouraz** é doutorada em Ciências da Educação. É professora auxiliar na Universidade Aberta (Portugal) onde pertence ao Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED). É membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE) da Universidade do Porto e membro colaborador do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D).

Os seus interesses de investigação têm sido a Formação de Professores, os Estudos Curriculares, a Avaliação e a Pedagogia do Ensino Superior. Tem trabalhado num conjunto vasto de projetos interdisciplinares e interinstitucionais e tem atuado como especialista em diversos serviços e projetos de avaliação e de revisão de pares.



0000-0001-7960-5923



451A-5847-2060



**Ana Rita Correia** é professora de Português dos ensinos básico e secundário, tendo desempenhado vários cargos na liderança de topo e intermédia; colaboradora da Universidade Aberta durante 12 anos em várias unidades curriculares da Licenciatura em Educação e do Curso de Profissionalização em Serviço; formadora certificada pelo CCPFC (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua) nos domínios: Avaliação, Metodologias de Investigação, Supervisão Pedagógica, Didática do Português e Conceção e Organização de

Projetos Educativos.

Realizou o Doutoramento em Educação na especialidade de Lideranças Educacionais, na Universidade Aberta, com a tese "Os coordenadores de departamento curricular como impulsionadores da mudança – estudo em dois agrupamentos de escolas" (2019), integrada no projeto Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas. Realizou o Mestrado em Supervisão Pedagógica pela Universidade Aberta, com a dissertação "Ensino e aprendizagem no contexto de um TEIP - A urgência de educar para e pela sociedade" (2012). Autora de vários artigos e de comunicações em congressos e colóquios no âmbito da supervisão e desenvolvimento profissional.



**Anabela Rodrigues de Lemos** é licenciada em Matemática (Ramo Educacional) pela Universidade de Coimbra, mestre em Administração Educação pela Universidade de Lisboa, frequentou o curso de formação avançada no âmbito do programa de doutoramento em Administração e Política Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Tendo desempenhado vários cargos e funções nas escolas e agrupamentos onde lecionou, iniciou em 2007 funções de gestão tendo sido Presidente do


Conselho Executivo, Presidente da Comissão Administrativa Provisória e Diretora da Escola Secundária Fernando Namora e, mais tarde, do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, funções que cessou em 2020.

Enquanto diretora do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, desenvolveu colaboração com o Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas num projeto conjunto entre as Universidades Aberta e de Coimbra, colaboração que se estendeu de 2017 a 2019.



**Branca Margarida Alberto Miranda** é doutorada em Ciências da Educação - Desenvolvimento Social e Pessoal e mestre em Relações Interculturais pela Universidade Aberta. Professora Auxiliar na Universidade Aberta (Portugal) no Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED). Com vasta experiência em ensino e investigação, particularmente na formação de professores em educação geográfica e no domínio da educação aberta e online, participou em vários projetos nacionais e internacionais. Supervisora de mestrados na área da supervisão pedagógica e de doutoramentos em Educação - Relações Interculturais.

Autora de diversos artigos e livros tanto em Portugal como noutros países. Como docente e vice-coordenadora do mestrado em Supervisão Pedagógica desenvolveu o projeto Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escola, no âmbito do consórcio entre a Universidade de Coimbra e a Universidade Aberta. Investigadora no Centro de Estudo das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI) e colaboradora no LE@D Laboratório de Educação a Distância e eLearning da Universidade Aberta.

 0000-0002-2798-5677





**Carlos Manuel Folgado Barreira** é professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal). Possui licenciatura em Psicologia e o doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Formação de Professores. Desenvolve atividade de investigação e ensino em diferentes unidades curriculares nos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento essencialmente no domínio da avaliação educacional. Tem participado, como perito, no programa de Avaliação Externa de Escolas, em diferentes projetos financiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, e como investigador responsável no projeto Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas, no âmbito do consórcio entre a Universidade de Coimbra e a Universidade Aberta. Atualmente é membro integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra e autor ou coautor de diversas publicações no âmbito da avaliação dos alunos, supervisão pedagógica e desempenho docente e avaliação de escolas.

 0000-0001-6137-  2842F01D-AE2E-5984



**Daniela Pinto** é doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tem trabalhado como investigadora nas áreas da pedagogia, da avaliação, da supervisão pedagógica e do ensino superior, no âmbito do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). Simultaneamente, tem também exercido funções como formadora na área da supervisão pedagógica, com formação para docentes do ensino básico e secundário, baseada em processos de observação multidisciplinar entre pares. Neste âmbito, integrou igualmente projetos de promoção da colaboração entre docentes do ensino superior, através de um modelo de observação multidisciplinar de aulas entre pares, colocado em desenvolvimento da Universidade do Porto.

 0000-0002-8867-  4733 CE1F-1FE1-E657



**Isabel Fialho** é doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora. É docente do Departamento de Pedagogia e Educação desde 1991 e membro integrado do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UE). Leciona em cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento na área das Ciências da Educação. Tem participado em projetos de investigação nacionais e internacionais, na área da avaliação de escolas, avaliação de aprendizagens, práticas inclusivas, sucesso académico, aprendizagem colaborativa e tecnologias educativas, com diversas publicações nessas áreas.

Tem coordenado estudos de avaliação para o Ministério da Educação e integrado painéis de avaliação de bolsas de doutoramento da FCT. Tem participado em projetos de consultoria e formação em Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau, nas áreas de avaliação e inspeção educacional. Participa como perita em programas nacionais do Ministério da Educação: Avaliação Externa das Escolas (desde 2007) e "Territórios Educativos de Intervenção Prioritária" (desde 2015).

0000-0002-1749-9077 DB11-6645-ADDD



**Isolina Oliveira** é doutorada em Ciências da Educação, especialidade Psicologia Educacional pela Universidade de Lisboa e mestre em Psicologia Educacional pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA). Professora auxiliar na Universidade Aberta (Portugal) - Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED). Membro integrado do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), tendo participado em vários projetos nacionais e internacionais na área do desenvolvimento profissional de professores em ambientes digitais de aprendizagem.

Supervisora de mestrados na área da supervisão pedagógica, de doutoramentos no âmbito da Liderança Educacional e autora de diversas publicações. Como coordenadora do mestrado em Supervisão Pedagógica co-coordenou e desenvolveu o projeto *Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escola*, no âmbito do consórcio entre a Universidade de Coimbra e a Universidade Aberta.

0000-0002-7214-3655 8D1A-DA51-38BA.



**Lúcia Amante** é licenciada em Psicologia Educacional pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), mestre em Comunicação Educacional Multimédia e doutorada em Ciências da Educação pela Universidade Aberta. É professora associada no Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED) desta Universidade. A sua atividade docente tem estado ligada à formação de professores, à formação graduada e pós-graduada. Desenvolve investigação no Laboratório de Educação a Distância e eLearning da UAb


(LE@D) sobre pedagogia da educação online, designadamente sobre avaliação digital das aprendizagens.


Pesquisa ainda sobre o papel das tecnologias digitais em diversos contextos educativos, tendo integrado a equipa do projeto Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escola.

0000-0003-3210-7980 4511-5D40-4988



Luiz **Cláudio** de Almeida **Queiroga** é licenciado e mestre em Educação Física, mestre em Supervisão Pedagógica e doutorado em Ciências da Educação, na especialidade em Formação de Professores, Professor assistente convidado no Instituto Piaget – ISEIT – Viseu. Tem participado, no projeto Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas, no âmbito do consórcio entre a Universidade de Coimbra e a Universidade Aberta. Atualmente é membro integrado do CEIS 20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX - Universidade de Coimbra. Tem efetuado diversas comunicações e publicado vários artigos, no âmbito da avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional.

 0000-0002-1021-3443

 **CIÊNCIA ID** E11F-1FAF-C9A0



**Manuela Raposo Rivas** - Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela y doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Vigo. Profesora titular de TIC aplicadas a la Educación, en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo. Su docencia se vincula a los estudios de Grado y postgrado en *Educación*. Participa activamente en la formación de jóvenes investigadores con la orientación de trabajos fin de grado y máster, becas predoctorales y tesis dentro del programa de *Doctorado Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación*. Sus líneas de investigación versan sobre la innovación e investigación educativa a través de las tecnologías, las TIC para la atención a la diversidad, la formación de docentes, así como el Prácticum y las Prácticas Externas. Sus más de 200 publicaciones giran en torno a estos temas. Fue investigadora en más de 25 proyectos financiados en convocatorias competitivas, a nivel nacional, autonómico o provincial, siendo en tres de ellos investigadora principal. Colabora con diferentes redes de investigación, así como agencias de evaluación y acreditación de títulos universitarios.

 0000-0001-7781-7818 <https://bidi.uvigo.gal/es/investigador/manuela-raposo-rivas>





**Maria Alexandra Cabral** é professora de Português na Escola Secundária do Bocage, em Setúbal, coordenadora de departamento desde 2012/13 e do jornal da Escola Jornal sem nome, desde 2009. Desde 2013/2014 integra a secção de Avaliação do desempenho Docente (SADD) e a partir de 2018/19 integra a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.

É mestre em Supervisão Pedagógica, pela Universidade Aberta, com a dissertação "Um estudo sobre as lideranças intermédias: conceções e práticas", uma reflexão de índole qualitativa, de desenho etnográfico, sobre o papel do coordenador de departamento no contexto do trabalho colaborativo e sua relação com a cultura de escola. Este estudo integrou o projeto Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas, no âmbito do protocolo entre a Escola Secundária do Bocage e o LE@D-Universidade Aberta. Autora de artigos e de comunicações em congressos e colóquios sobre culturas de escola, trabalho colaborativo, supervisão e desenvolvimento profissional.



Maria da **Graça Amaro Bidarra** é doutorada em Psicologia, na especialidade de Psicologia Pedagógica, desde 1995, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, onde desenvolve atividades de investigação e ensino no domínio da psicologia da educação. No contexto da atividade científica, tem orientado teses de mestrado e doutoramento e publicado diversos trabalhos, com destaque para estudos sobre processos sociocognitivos e práticas de formação, participando em diferentes projetos de âmbito nacional e internacional. Integrou equipas de Avaliação Externa de Escolas em Portugal e tem colaborado em estudos e publicações neste domínio.


 0000-0001-7150-4087

 **CIÊNCIA ID** B614-F97C-13CE



**Mª Esther Martínez Figueira**, es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Vigo (2008), licenciada en Psicopedagogía (2002) y diplomada en Educación Infantil (2000), estas dos titulaciones por la Universidad de Santiago de Compostela. Actualmente es profesora Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo.


Su actividad docente se desarrolla en titulaciones de grado, máster y doctorado, impartiendo en materias vinculadas a la tecnología educativa. En cuanto a su actividad investigadora, hay que señalar que forma parte del grupo de investigación CIES (Colaboración e Innovación para la Equidad Educativa y Social) de la Universidad de Vigo. Sus principales líneas de investigación giran en torno a la tecnología educativa, innovación tecnológica, innovación educativa, inclusión, formación inicial y continua de la profesión docente, enseñanza universitaria y practicum. Sobre dichas temáticas ha participado como investigadora en varios proyectos nacionales de I+D+i y autonómicos. Asimismo, ha impartido ponencias y comunicaciones, así como publicado numerosos artículos en revistas científicas indexadas, capítulos de libros y de monografías referidas a las mencionadas temáticas en editoriales e indexadas en el Ranking SPI.

 0000-0001-7923-6267



Maria **Teresa R. Pessôa**, professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências Educação, Universidade de Coimbra. Tem desenvolvido trabalho como docente e como investigadora nas áreas da formação de professores e da utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação. Coordenou projetos luso-espanhóis na área de formação baseada em casos assim como integrou projetos nacionais e luso-brasileiros no âmbito da pedagogia universitária. Participou em diversos projetos nacionais e internacionais na área do cyberbullying e tem sido investigadora responsável de projetos internacionais, na área da formação narrativa e reflexiva de professores, do e-learning, das metodologias ativas e do desenvolvimento pessoal e profissional. Dirige trabalhos de estágio, de mestrado e diversas pesquisas no âmbito do doutoramento nas áreas referidas. Autora de diversos artigos e livros em Portugal e no Estrangeiro. Responsável por diversos cursos em B-learning e D-learning no domínio da formação de professores e da formação ao longo da Vida, tendo nesse propósito integrado o projeto Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas.

É colaboradora do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), Universidade Aberta. Atualmente é membro integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX -CEIS20.

 0000-0002-5252-3618

 **CIÊNCIA ID** A013-8BAE-FF03




**Pedro Alexandre Matos Tildes** Gomes é professor do ensino básico e secundário na Escola Secundária do Bocage. Licenciado em Geografia (1990), Mestre em Geografia Física e Regional (1994) e Doutoramento em Geografia Física pela Universidade de Lisboa (2006). Foi membro do Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, onde fez investigação na área da climatologia e é autor de várias publicações científicas nesta área. Desempenhou funções docentes na Universidade Aberta entre 2005 e 2007.


Como professor do ensino básico e secundário desempenhou várias funções de coordenação pedagógica e foi diretor da Escola Secundária do Bocage entre 2013 e 2021, no âmbito da qual desenvolveu colaboração com o *Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas*, num projeto conjunto entre as Universidades Aberta e de Coimbra.



**Piedade Vaz** Rebelo é Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências Educação da Universidade de Coimbra. Doutorada em Psicologia, na especialidade de Psicologia Pedagógica pela mesma instituição, tem desenvolvido trabalho de docência e investigação nas áreas da formação de professores e da psicologia da educação, nas quais tem várias publicações.

Tem participado em projetos nacionais e internacionais e integrado equipas de Avaliação Externa de Escolas em Portugal. Integrou a equipa do projeto Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas, no âmbito do consórcio entre a Universidade de Coimbra e a Universidade Aberta.

 0000-0003-0843-0200

 B814-CE07-B654




**Sandra Galante** é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, Estudos Portugueses e Franceses (Ramo Educacional), FLUC e mestre em Supervisão Pedagógica, Universidade Aberta (Portugal), tendo apresentado a dissertação "Percurso, recursos e discursos, em torno do acesso à complexidade e da *praxis* do ensino de conceitos literários: Português – 10.º ano" (2010). Professora dos ensinos básico e secundário no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, que integra o projeto *Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas* (OBVSPA). Tem exercido vários cargos, incluindo funções de direção, é formadora certificada pelo CCPFC e Embaixadora Digital do *Nova Ágora* - CFAE. Tem colaborado em projetos de investigação em supervisão e apresentado comunicações em eventos científicos e publicado em livros e revistas com revisão por pares.

Professora dos ensinos básico e secundário no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, que integra o projeto *Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas* (OBVSPA). Tem exercido vários cargos, incluindo funções de direção, é formadora certificada pelo CCPFC e Embaixadora Digital do *Nova Ágora* - CFAE. Tem colaborado em projetos de investigação em supervisão e apresentado comunicações em eventos científicos e publicado em livros e revistas com revisão por pares.



**Susana Henriques** tem doutoramento em Sociologia, é Professora Auxiliar com Agregação na Universidade Aberta (UAb), Departamento de Educação e Ensino a Distância, e investigadora no Cies\_Iscte (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Iscte - Instituto Universitário de Lisboa) e no LE@D - Laboratório de Educação a Distância e eLearning da UAb. No âmbito da colaboração com o LE@D integrou a equipa do projeto *Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas*.

Os domínios de especialização e áreas de interesse na investigação passam pela educação digital em rede, literacia em saúde e literacia digital, prevenção de comportamentos aditivos e dependências e metodologias de investigação. Neste âmbito tem participado em projetos de investigação, apresentado comunicações em eventos científicos e publicado livros e revistas com revisão por pares. Tem sido responsável por unidades curriculares nos mestrados de Supervisão Pedagógica e de Administração e Gestão Educacional e, no âmbito destes cursos, tem orientado dissertações.

 0000-0002-7506-1401

 6411-F538-EA4A

# LE@DWORKS

**Coleção LE@D WORKS - trabalho em progresso/work in progress**

**#1** Competências digitais no séc. XXI: Instrumento de autoavaliação

**Outras coleções de eBooks LE@D**

# LE@DFUTURES

**Coleção LE@D FUTURES - novas gerações na investigação/new generations in research**

reúne a produção científica realizada no âmbito dos projetos de investigação dos cursos de formação avançada integrados na UID e por investigadores membros do LE@D.

**#1.** Educação a Distância e eLearning: contributos da investigação I

**#2.** Educação a Distância e eLearning: contributos da investigação II

**#3.** Liderança Educacional. Contributos da Investigação Vol. I

**#4.** Investigação-Ação em Rede numa Comunidade Virtual de Investigadores,

# LE@DTALKS

**Coleção LE@D TALKS - diálogos globais/global exchanges**

reúne a produção científica realizada no âmbito das conferências, seminários, workshops que decorreram no contexto de iniciativas de disseminação da investigação produzida pela comunidade de investigadores da UID – investigadores integrados, colaboradores, doutorandos, mestrandos e investigadores visitantes e parceiros de investigação da UID.

**#1.** Tendências de Investigação em Educação Aberta, a Distância e eLearning na Sociedade em Rede. Textos selecionados das LE@D Talks realizadas entre 2010-2018

**#2.** Diálogos Luso-Brasileiros sobre Educação a Distância e eLearning. Textos selecionados do V Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e eLearning



Projeto financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/04372/2016 e projeto UIDB/04372/2020