

Universidade Aberta



Supervisão Pedagógica no contexto educativo nacional: perspetivas, sintomas e práticas

Daniel de Jesus Moreira Romeiro

**Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre
em Supervisão Pedagógica**

Orientadora:

Professora Doutora Susana Henriques

Maio de 2023

Universidade Aberta



**Supervisão Pedagógica no contexto educativo nacional:
perspetivas, sintomas e práticas**

Daniel de Jesus Moreira Romeiro

**Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre
em Supervisão Pedagógica**

Orientadora:

Professora Doutora Susana Henriques

Maio de 2023

Supervisão Pedagógica no contexto educativo nacional: perspetivas, sintomas e práticas © 2023 by Daniel de Jesus Moreira Romeiro is licensed under [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Attribution-NonCommercial
CC BY-NC

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças à preciosa colaboração de todos aqueles que de forma direta e indireta contribuíram para a sua existência, aos quais deixo o meu mais profundo e sincero agradecimento:

À professora doutora Susana Henriques pelo seu apoio, orientação e incentivo, ao seu espírito crítico e positivo, nos momentos mais cruciais da elaboração deste trabalho.

À própria Universidade Aberta de Lisboa, por ter tornado possível este trabalho e por todo o percurso académico que me proporcionou.

À minha querida amiga doutora Cecília Longo pelo seu incentivo e apoio emocional nos momentos de maior desânimo que foram surgindo ao longo da análise dos dados recolhidos.

Aos meus queridos pais pelo seu incondicional apoio.

À minha querida colega Sílvia Serrano pelo seu papel de amigo crítico que desempenhou no arranque dos trabalhos para a elaboração do inquérito que consubstancia este trabalho.

A todos os diretores de agrupamento que se voluntariaram para a disseminação do inquérito.

A todos os docentes que se dispuseram a participar no estudo.

A todos eles o meu mais sincero bem hajam.



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho.

Confirmando que não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, 23 de maio de 2023

Assinatura: David de Jesus Menezes Romão

Supervisão Pedagógica no contexto educativo nacional: perspectivas, sintomas e práticas.

Resumo.

Este trabalho de investigação parte da convicção, de caráter psicossocial de que o indivíduo e o meio surgem conectados numa relação dialética que os torna interdependentes. Assume um caráter exploratório, analisando uma amostra não probabilística, de docentes a lecionar nas diferentes regiões educativas do país e em distintos momentos do seu trajeto profissional. Recorreu metodologicamente a um paradigma quantitativo-interpretativo e à aplicação de um inquérito fechado. Procura conhecer melhor a forma como os docentes entendem e como identificam estar presente, nos processos de supervisão pedagógica (SvP) vivenciados, um conjunto de construtos teórico-práticos que suportam a prática hodierna da SvP, apresentados sob a forma de afirmações. Procura saber qual o contributo atribuído pelos docentes às práticas de SvP vivenciadas, sobre quatro aspetos fundamentais do seu profissionalismo docente: a modificação das suas práticas pedagógicas; o aumento do sucesso dos seus alunos; o seu desenvolvimento profissional; o desenvolvimento do autoconhecimento e crescimento pessoal. O estudo foca-se em quatro dimensões de análise: i) geral indiferenciada; ii) o tipo de vínculo laboral com as instituições; iii) o tempo de serviço; iv) as regiões educativas nas quais lecionam. As principais conclusões mostram que as opiniões dos docentes variam em função das suas características sociodemográficas. Têm uma boa consciência dos principais construtos teórico-práticos subjacentes à prática da SvP e do seu contributo para a melhoria do ato educativo, mas consideram a sua presença, nos processos de SvP vivenciados, muito fraca, em simultâneo que consideram o contributo para os quatro aspetos supracitados muito mitigados. Assinala-se um foco muito forte na prática da autossupervisão e na abertura da sala de aula à observação. Existe uma fraca associação entre a prática da autossupervisão e a presença de processos que promovam e impliquem a problematização e a reflexão crítica. A abertura da sala de aula à observação está pouco associada a processos de SvP colaborativos e de promoção de uma abertura a mudanças. O menor contributo das práticas de SvP é considerado ser para o aumento do sucesso dos seus alunos e para a modificação das suas práticas pedagógicas. A SvP surge inserida numa prática que visa sobre tudo a avaliação docente e o desenvolvimento organizacional, onde a maioria dos docentes associa o desenvolvimento profissional, mais

às progressões na carreira e transições burocráticas de escalões, que à melhoria das suas práticas pedagógicas e ao aumento do sucesso dos seus alunos.

Palavras-chave: supervisão pedagógica; práticas; sintomas; perceções; sociodemografia.

Pedagogical Supervision in the national educational context: perspectives, symptoms and practices.

Abstract.

This research study is based on the psychosocial conviction that the individual and the environment are connected in a dialectical relationship that makes them interdependent. It has an exploratory nature, analyzing a non-probabilistic sample of teachers, teaching in different educational regions of the country and at different moments in their professional career. Methodologically, a quantitative-interpretative paradigm and the application of a closed survey were used. It seeks to better understand how teachers understand and how they identify the presence of a set of theoretical-practical constructs that support the current practice of PVS in the processes of pedagogical supervision (PVS) experienced, presented in the form of statements. It seeks to find out what contribution teachers attribute to their lived PVS practices on four key aspects of their teaching professionalism: the modification of their teaching practices; the increase in their students' success; their professional development; the development of self-knowledge and personal growth. The study focuses on four dimensions of analysis: i) general undifferentiated; ii) the type of employment relationship with the institutions; iii) the length of service; iv) the educational regions in which they teach. The main findings show that teachers' opinions vary according to their socio-demographic characteristics. They are well aware of the main theoretical-practical constructs underlying the practice of PVS and their contribution to the improvement of the educational act, but they consider their presence in the PVS processes experienced to be very weak, while they consider their contribution to the four aspects mentioned above to be very limited. There is a very strong focus on the practice of self-supervision and on opening the classroom to observation. There is a weak association between the practice of self-supervision and the presence of processes that promote and involve problematization and critical reflection. The openness of the classroom to observation is weakly associated with collaborative SvP processes and the promotion of openness to change. The least contribution of SvP practices is to increase the success of their students and to modify their pedagogical practices. PVS is embedded in a practice that focuses primarily on teacher evaluation and organizational development, where most teachers associate professional development more with career

advancement and bureaucratic transitions of ranks than with improving their teaching practices and increasing their students' success.

Keywords: pedagogical supervision; practices; symptoms; perceptions; sociodemographic.

Índice.

Introdução	1
- Contextualização da problemática.....	1
- As perguntas de partida.....	4
- As questões de investigação.....	6
1 – Revisão da Literatura	8
1.1 - Enquadramento teórico.....	8
1.1.1 - A reflexão na ação.....	11
1.1.2 - A reflexão sobre a ação.....	11
1.1.3 - A reflexão acerca da ação.....	11
1.1.4 - A supervisão pedagógica, uma prática de maturidade ética e reflexiva.....	12
1.2 - Modelos de supervisão de pedagógica (SvP).....	13
1.3 - Cenários de supervisão pedagógica (SvP).....	20
1.4 - O que nos mostram alguns estudos no contexto nacional.....	21
2 – Metodologia	31
2.1 - Fundamentos metodológicos.....	31
2.2 - Instrumentos de recolha de dados e o seu processo de construção.....	32
2.3 - Justificação da escolha das dimensões de análise.....	38
2.4 - Estrutura do inquérito.....	39
2.5 - Grelha metodológica.....	40
2.6 - Método de a análise dos dados.....	42
2.7 - Participantes no estudo: elementos sociodemográficos.....	43
3 – Apresentação e descrição dos dados	45
3.1 - Grau de concordância pessoal e grau de presença para as dezassete afirmações.....	45

3.1.1 - Totalidade da amostra como um todo indiferenciado.....	45
3.1.2 – Dimensão: vínculo contratual.....	48
3.1.3 - Dimensão: tempo de serviço.....	52
3.1.4 - Dimensão: regiões educativas.....	58
3.2. Contributos da supervisão pedagógica SvP.....	65
3.2.1 - Amostra como um todo geral e indiferenciado.....	65
3.2.2 - Dimensão: vínculo de contratação.....	65
3.2.3 - Dimensão: tempo de serviço.....	66
3.2.4 - Dimensão: regiões educativas.....	67
4 - Interpretação dos dados.....	69
4.1 – Grau de concordância pessoal e grau de presença para as dezassete afirmações.....	69
4.1.1 - Análise geral indiferenciada.....	69
O caso específica da autossupervisão e da abertura da sala de aula à observação.....	70
4.1.2 - Dimensão: vínculo de contratação.....	72
O caso específico da autossupervisão e da abertura da sala de aula à observação.....	73
4.1.3 - Análise segundo a dimensão: tempo de serviço.....	74
Relação dos inquiridos, em cada um dos períodos de tempo de serviço com o conjunto das dezassete afirmações	96
O caso específico da autossupervisão e da abertura da sala de aula à observação.....	97
4.1.4 - Dimensão: regiões educativas.....	99
O caso específico da autossupervisão e da abertura da sala de aula à observação.....	106
4.2 - Contributos da supervisão pedagógica (SvP): análise interpretativa.....	108
4.2.1 - Análise interpretativa geral indiferenciada.....	108
4.2.2 - Dimensão: vínculo de contratação.....	108

4.2.3 - Dimensão: tempo de serviço.....	109
4.2.4 - Dimensão: regiões educativas.....	110
Conclusões	112
- Contributos da Supervisão pedagógica (SvP).....	113
- Grau de concordância pessoal e grau de presença para as dezassete afirmações...115	
- Relações de destaque entre as dezassete afirmações.....	118
- Limitações do estudo.....	126
- Pistas para desenvolvimentos futuros.....	127
- Reflexão final.....	128
Referências bibliográficas	131
Anexos	134
Anexo I - Dados sociodemográficos	134
Figura.1 - Habilitações académicas (%).....	134
Figura.2 - Habilitações académicas (Fx).....	134
Figura.3 - Níveis de ensino lecionados em simultâneo (Fx).....	134
Figura.4 - Vínculo de Contratação (%).....	135
Figura.5 - Vínculo de Contratação (Fx).....	135
Figura.6 - Tempo de Serviço (%).....	135
Figura.7 - Tempo de Serviço (Fx).....	136
Figura.8 - Regiões Educativas (%).....	136
Figura.9 - Regiões Educativas (Fx).....	136
Anexo II - Análise geral indiferenciada	137
Figura.10 - Análise geral, grau de concordância pessoal.....	137
Figura.11 - Análise geral, grau de presença.....	137

Figura.12 - Análise geral, grau de contributo da SvP.....	137
Anexo III - Vínculo de contratação.....	138
Figura.13 – Contratados, grau de concordância pessoal.....	138
Figura.14 – Contratados, grau de presença.....	138
Figura.15 – Contratados, grau de contributo da SvP.....	138
Figura.16 – Efetivos, grau de concordância pessoal.....	139
Figura.17 – Efetivos, grau de presença.....	139
Figura.18 – Efetivos, grau de contributo da SvP.....	139
Anexo IV - Tempo de Serviço.....	140
A supervisão pedagógica (SvP) visa	140
Figura.19 – Evolução do grau de concordância pessoal A1.....	140
Figura.20 - Evolução do grau de presença B1.....	140
Figura.21 – Comparação entre A1 e B1.....	140
Figura.22 – Evolução do grau de concordância pessoal A2.....	141
Figura.23 – Evolução do grau de presença B2.....	141
Figura.24 – Comparação entre A2 e B2.....	141
Figura.24A – Comparação da evolução do grau de concordância pessoal entre A1 e A2.....	142
Figura.24B – Comparação da evolução do grau de presença entre B1 e B2....	142
A supervisão pedagógica (SvP) promove.....	143
Figura.25 – Evolução do grau de concordância pessoal A3.....	143
Figura.26 – Evolução do grau de presença B3.....	143
Figura.27 – Comparação entre A3 e B3.....	143
Figura.28 – Evolução do grau de concordância pessoal A4.....	144

Figura.29 – Evolução do grau de presença B4.....	144
Figura.30 – Comparação entre A4 e B4.....	144
Figura.31 – Evolução do grau de concordância pessoal A5.....	145
Figura.32 – Evolução do grau de presença B5.....	145
Figura.33 – Comparação entre A5 e B5.....	145
Figura.33A – Comparação da evolução do grau de concordância pessoal entre: A3; A4 e A5.....	146
Figura.33B – Comparação da evolução do grau de presença entre: B3; B4 e B5.....	146
A supervisão pedagógica (SvP) com um processo regular e continuado de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).....	147
Figura.34 – Evolução do grau de concordância pessoal A6.....	147
Figura.35 – Evolução do grau de presença B6.....	147
Figura.36 – Comparação entre A6 e B6.....	147
A supervisão pedagógica (SvP) requer.....	148
Figura.37 – Evolução do grau de concordância pessoal A7.....	148
Figura.38 – Evolução do grau de presença B7.....	148
Figura.39 – Comparação entre A7 e B7.....	148
Figura.40 – Evolução do grau de concordância pessoal A8.....	149
Figura.41 – Evolução do grau de presença B8.....	149
Figura.42 – Comparação entre A8 e B8.....	149
Figura.43 – Evolução do grau de concordância pessoal A9.....	150
Figura.44 – Evolução do grau de presença B9.....	150
Figura.45 – Comparação entre A9 e B9.....	150

Figura.46 - Evolução do grau de concordância pessoal A10.....	151
Figura.47 – Evolução do grau de presença B10.....	151
Figura.48 – Comparação entre A10 e B10.....	151
A supervisão pedagógica (SvP) foca-se, o seu âmbito.....	152
Figura.49 – Evolução do grau de concordância pessoal A11.....	152
Figura.50 – Evolução do grau de presença B11.....	152
Figura.51 – Comparação entre A11 e B11.....	152
Figura.52 – Evolução do grau de concordância pessoal A12.....	153
Figura.53 – Evolução do grau de presença B12.....	153
Figura.54 – Comparação entre A12 e B12.....	153
Figura.55 – Evolução do grau de concordância pessoal A13.....	154
Figura.56 – Evolução do grau de presença B13.....	154
Figura.57 - Comparação entre A13 e B13.....	154
Figura.57A – Comparação da evolução do grau de concordância pessoal entre: A11; A12 e A13.....	155
Figura.57B – Comparação da evolução do grau de presença entre: B11; B12;B13.....	155
Figura.58 – Evolução do grau de concordância pessoal A14.....	156
Figura.59 – Evolução do grau de presença B14.....	156
Figura.60 – Comparação entre A14 e B14.....	156
Figura.61 – Evolução do grau de concordância pessoal A15.....	157
Figura.62 – Evolução do grau de presença B15.....	157
Figura.63 – Comparação entre A15 e B15.....	157
Figura.64 – Evolução do grau de concordância pessoal A16.....	158

Figura.65 – Evolução do grau de presença B16.....	158
Figura.66 – Comparação entre A16 e B16.....	158
Figura.67 - Evolução do grau de concordância pessoal A17	159
Figura.68 – Evolução do grau de presença B17.....	159
Figura.69 – Comparação entre A17 e B17.....	159
Figura.69A – Comparação da evolução do grau de concordância pessoal entre: A15; A16 e A17.....	160
Figura.69B – Comparação da evolução do grau de presença entre: B15; B16 e B17.....	160
Figura.70 – Grau de concordância pessoal [A] para cada uma das afirmações, segundo o tempo de serviço.....	161
Figura.71 – Grau de presença [B] para cada uma das afirmações segundo o tempo de serviço.....	161
Figura.72 – Evolução do contributo da SvP - A18.....	162
Figura.73 – Evolução do contributo da SvP – B18.....	162
Figura.74 – Evolução do contributo da SvP – C18.....	162
Figura.75 – Evolução do contributo da SvP - D18	163
Figura.76 – Contributo da SvP segundo o tempo de serviço	163
Anexo V - Regiões Educativas.....	163
Figura.77 – Grau de concordância pessoal [A] para cada uma das afirmações.....	163
Figura.78 – Grau de presença [B] para cada uma das afirmações.....	164
Figura.79 – Contributo da SvP.....	164

Anexo VI - Tabelas dos números de ordem para as dezassete afirmações.....164

Figura.80 – Tabela dos números de ordem para cada uma das afirmações,
segundo a análise Geral e o Vínculo de Contratação.....164

Figura. 81 - Tabela taxonómica atribuída ao nº de ordem.....165

Figura.82 - Tabela dos números de ordem segundo o tempo de serviço.....165

Figura.83 – Tabela dos números de ordem segundo as regiões educativas.....165

Figura.83A – Tabela dos números de ordem segundo as regiões educativas...166

Anexo VII - Distâncias presenciais entre as afirmações [B14/B3]; [B14/B5];

[B14/B8] e [B10/B4]; [B10/B5].....166

Figura.84 – Método usado para determinar as distâncias presenciais.....166

Figura.85 – Distâncias presenciais segundo a análise Geral.....167

Figura.86 – Distâncias presenciais segundo o vínculo de contratação.....167

Figura.87 – Distâncias presenciais segundo o tempo de serviço.....168

Figura.88 – Evolução das distâncias presenciais segundo o tempo de serviço
entre [B14/B3]168

Figura.89 - Evolução das distâncias presenciais segundo o tempo de serviço
entre [B14/B5]169

Figura.90 - Evolução das distâncias presenciais segundo o tempo de serviço
entre [B14/B8]169

Figura.91 - Evolução das distâncias presenciais segundo o tempo de serviço
entre [B10/B4]170

Figura.92 - Evolução das distâncias presenciais segundo o tempo de serviço
entre [B10/B5]170

Figura.93 - Distâncias presenciais, segundo as regiões educativas entre: [B14/B3];	
[B14/B5]; [B14/B8] e entre [B10/B4]; [B10/B5].....	171

Anexo VIII	171
-------------------------	-----

Figura.94 - Imagem ilustrativa da forma como as questões foram apresentadas no inquérito online.....	171
--	-----

Índice de Quadros.

Quadro I.- Análise geral e indiferenciada [A/B].....	47
Quadro II. Docentes contratados [A/B].....	50
Quadro III. Docentes efetivos [A/B].....	51
Quadro IV. Tempo de serviço [A].....	53
Quadro V. Tempo de serviço [B].....	54
Quadro VI. Regiões educativas [A].....	60
Quadro VII. Regiões educativas [B].....	62
Quadro VIII. Amostra geral, contributos da SvP.....	65
Quadro IX. Docentes efetivos, contributos da SvP.....	66
Quadro X. Docentes contratados, contributos da SvP.....	66
Quadro XI. Tempo de serviço, contributos da SvP.....	67
Quadro XII. Regiões educativas, contributos da SvP.....	68

Introdução.

Contextualização da Problemática

A supervisão da prática pedagógica ou a supervisão pedagógica (SvP) tem vindo a ser entendida, na literatura quer nacional quer internacional, como uma atividade de desenvolvimento profissional, associada não apenas ao trajeto inicial da formação de candidatos a professor, mas igualmente ao longo de toda a carreira docente. É uma prática que surgiu de forma mais intensiva, no sistema educativo português, a partir da década de 1980. Portugal, procurando aproximar-se dos padrões e dos níveis estatísticos de formação e educação comunitários europeus, assistiu no final da década de 1980, sob uma visão tecnicista objetivada na atualização, especialização e aprofundamento dos conhecimentos técnico-pedagógicos, à institucionalização da formação em serviço dos professores. Esta demanda pela melhoria do sistema educativo nacional, conduziu em Portugal, ao longo da década de 1990, sob uma visão de défice e da necessidade de um crescimento acelerado, à estruturação de um sistema massivo de formação contínua de professores. Neste contexto, a criação de vários cursos de mestrado, doutoramentos, práticas investigativas e produção de literatura científica, dedicada à supervisão pedagógica (SvP), ganhou volume e importância, tendo conduzido à possibilidade de criar um conjunto de centros de formação de professores. Este crescimento da enorme importância atribuída à supervisão pedagógica (SvP) perspectivada como uma atividade fundamental para o desenvolvimento profissional docente, viu-se refletida na realização, em 1997, na universidade de Aveiro, do primeiro congresso dedicado à supervisão e formação (Alarcão & Tavares, 2003).

Procurando alicerçar nos professores uma maior confiança no seu conhecimento, a supervisão pedagógica (SvP), à luz dos vários modelos e práticas que foram surgindo, no plano internacional e nacional, foi adquirindo progressivamente, do ponto de vista teórico-prático, contornos cada vez mais evidentes de *ferramenta* de importância estratégica para o desenvolvimento e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003). Os seus construtos teórico-práticos tornaram-se referenciais de destaque não apenas para a formação inicial, mas igualmente para a atualização do conhecimento e melhoria das práticas de ensino-aprendizagem, ao longo da vida profissional, passando a ser entendida como “uma atividade que visa o desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais” (Alarcão & Tavares, 2003, p.5).

Tendo vindo a constatar-se que a reorientação da formação inicial era uma resposta incompleta face às necessidades do sistema educativo nacional, a prática da supervisão pedagógica (SvP) transpondo a formação e acompanhamento inicial do professor ou candidato a professor, passou a projetar-se ao longo da vida profissional docente (Oliveira-Formosinho, 2002b). Alicerçada pela ideologia de que deverão estar presentes, ações continuadas e dinâmicas de melhoria da qualidade técnica e humana dos professores, ao longo de todo o seu trajeto profissional, a prática da supervisão pedagógica (SvP), perspetivada como um processo de aprendizagem ao longo da vida, procurou tornar-se um contributo para a melhoria da qualidade do próprio sistema educativo (Alarcão & Tavares, 2003).

Reconheceu-se que os professores são profissionais de uma atividade cognitiva complexa, baseada num corpo de conhecimentos técnicos em constante evolução que assumem uma atividade profissional de forte pendor comunicativo e relacional. Considerando que a profissão docente habita na relação entre a pessoa e o profissional, assumiu-se que o professor é um formador que necessita, ele próprio, de ser continuamente formado, não só na dimensão profissional, mas igualmente na dimensão pessoal. (Oliveira-Formosinho, 2002a).

Na década de 1990, assistimos, em Portugal, à procura de uma estruturação massiva do sistema de formação contínua de professores, tendo as progressões na carreira docente ficado condicionadas à frequência de um número mínimo de ações de formação, consagrada pela alínea f) do artigo 33º do decreto de lei nº 207/96 de 2 de novembro. Aproveitando os fundos comunitários para o desenvolvimento, surgiram centros de formação de professores e um conselho para acreditar as entidades formadoras, as ações de formação e os formadores.

A visão que consubstanciava estas ações, era inicialmente, a de um professor que trabalha isolado na sua sala de aula, não se contemplando ainda a visão de um professor que deve trabalhar colaborativamente com outros colegas, no seio de uma organização, ela própria com capacidade de aprender (Oliveira-Formosinho, 2002a) e no seio de um sistema educativo que se insere em uma sociedade, complexa, em constante e rápida mutação, onde o conhecimento e a inovação se tornaram a grande riqueza da atual sociedade (Calle & Silva, 2008).

Gaspar et al. (2019) destacavam no seu estudo o facto dos diretores dos centros de formação, assumirem que dificilmente se consegue aferir se aquilo que é apreendido nas formações tem continuidade e se é efetivamente praticado pelos docentes nos seus estabelecimentos de ensino. Um professor, tal como afirma, em 1996 Liberman, A. (como citado em Day, 2001, p.18), não é um simples e passivo ouvinte de novas ideias e conceitos que lhe poderão permitir compreender a sua prática. A interpretação e uso do conhecimento que lhe é transmitido é construído no seio de uma comunidade educativa. Embora os diretores dos centros de formação creditada, afirmem que os seus projetos de formação, visam satisfazer as necessidades dos docentes, identificadas através de inquéritos e o feedback dos diretores escolares, esta incapacidade de aferição arrisca-se a resultar numa formação de caráter mais aditivo “que resulta na aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspetos [do que numa formação transformativa] que resulte em mudanças significativas nas crenças, conhecimento e modos de compreensão dos professores” (Day, 2001, p.204). Correríamos assim o risco de, no que concerne à formação inserida num processo de aprendizagem ao longo da vida (ALV), estarmos perante aquilo que afirma Day, (2001) acerca da formação e reciclagem do conhecimento dos docentes.

quando a formação não tem em conta as fases de desenvolvimento dos professores, os seus propósitos morais centrais e as suas necessidades de desenvolvimento intelectual e emocional é pouco provável que contribua para melhorar a sua capacidade para se empenharem a longo prazo. (Day, 2001, p.213)

A verdade é que, como afirma Day, (2001), é difícil conciliar os interesses de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores com o desenvolvimento organizacional. Glickman (1990) defende uma supervisão pedagógica (SvP) que consiga atingir um equilíbrio na combinação das necessidades de desenvolvimento individual e de desenvolvimento organizacional.

Os constructos teórico-práticos acerca da supervisão pedagógica (SvP) levam, hoje, a um “alargamento do seu campo de ação” (Alarcão & Canha, 2013, p.38) e a consciencializar os professores de que podem assumir-se como efetivos investigadores da sua própria prática profissional (Oliveira-Formosinho, 2002b). Nesta perspetiva, o papel do supervisor, de mero inspetor e prescritor, transforma-se, numa visão rogeriana, no de consultor e facilitador dessa aprendizagem profissional (Alarcão & Canha, 2013).

Atualmente a supervisão pedagógica (SvP) é considerada uma *ferramenta* fundamental para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem que deve transpor a porta da sala de aula, o individualismo e o isolamento tradicional do professor para o situar num contexto ecossistémico mais alargado, sujeito a influências bidirecionais (Brofenbrenner, 1979). Num apelo a uma formação contínua, mais alargada, contextualizada e centrada na escola, o professor perspectiva-se hoje, como um elemento integrado nos seus grupos profissionais que deve participar na planificação, execução e avaliação da sua formação (Oliveira-Formosinho, 2002b). Assumindo-se a necessidade de um professor simultaneamente supervisor, capaz de desenvolver uma colaboração dialógica com os seus pares, a prática da supervisão pedagógica (SvP) surge como uma atividade que pode ser projetada como uma prática de *intervisão*, inserida num processo de aprendizagem ao longo da vida (Roldão, 2019).

Perspetivada como uma prática de caráter ecossistémico, inserida numa escola encarada como uma instituição aprendente, a prática da SvP pode hoje assumir-se inserida numa visão socioconstrutivista, experiencial-reflexiva, dialógica e democratizadora, onde a interessoalidade assume um papel predominante (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2003; Gaspar et al., 2019; Oliveira-Formosinho, 2002b).

As perguntas de partida.

Quando da revisão do estado de arte, não encontramos, nenhum trabalho que tivesse auscultado de forma direta, quer através de questionário, quer através de entrevista, os docentes, acerca do que pensam sobre os principais constructos teóricos que sustentam as práticas hodiernas de SvP, nem sobre a forma como estes os entendem estarem presentes, nos processos de SvP vivenciados ou ainda, profissionalmente, quais os efeitos sentidos, como resultado da sua participação neles, sobre quatro aspetos que consideramos fundamentais para a evolução do docente enquanto profissional e do próprio sistema educativo: a capacidade de uma modificação positiva das suas práticas pedagógicas, sempre que necessário; o aumento do sucesso dos seus alunos; a sua perceção acerca do seu próprio desenvolvimento como profissional; a perceção acerca do seu crescimento pessoal e desenvolvimento da sua capacidade de autoconhecimento (Day, 2001).

As provas evidentes, presentes na literatura, dos benefícios e obstáculos que se relacionam com o universo da prática da SvP, no contexto educativo nacional, conduziu

a uma reflexão da qual resultaram as três questões de partida que estiveram na origem deste estudo.

- a) Que pensam, os professores acerca dos hodiernos conceitos teórico-práticos mais significativos que consubstanciam a prática da SvP, no atual contexto educativo nacional?
- b) Como encaram estarem esses mesmos conceitos presentes nas práticas de SvP vivenciadas, no atual contexto educativo nacional?
- c) Que grau de contributo atribuem para o desenvolvimento de aspetos fundamentais do seu trabalho educativo, à sua participação em processos de SvP?

É neste espírito inquiridor que surge este presente trabalho, ao qual atribuímos o título «Supervisão Pedagógica no contexto educativo nacional: perspectivas, sintomas e práticas». Título que se justifica por:

- i) o trabalho ser dedicado à supervisão pedagógica (SvP);
- ii) se centrar nas '*perspetivas*' pessoais dos professores acerca de um conjunto de constructos teóricos que consubstancia a prática hodierna da SvP, apresentados sob a forma de afirmações;
- iii) considerarmos que a interrelação entre as formas como identificam estarem presentes, nas práticas vivenciadas, esses constructos teóricos e os contributos atribuídos à prática da SvP, sobre quatro aspetos fundamentais da sua atividade docente, indiciarem '*sintomas*' que podem apontar algumas características acerca das formas como, em alguns contextos, poderá estar a ocorrer as '*práticas*' da SvP no sistema educativo nacional.

A dimensão reduzida da amostra, face ao universo dos professores, em todo território nacional, não permite generalizar a informação recolhida, nem afirmar que os *sintomas* acerca das *perspetivas e contributos* identificados, possam apontar para uma verdadeira tendência maioritária, das práticas de SvP, nesta ou naquela direção, por parte do sistema educativo nacional. Para se afirmar e generalizar uma tendência seria, no nosso entender, necessária a análise de uma amostra mais significativa e de maiores dimensões, razão pela qual preferimos usar o conceito de '*sintoma*', termo originário do grego *súmpnoma* que pode ser interpretado como: o que ocorre, ocorrência, propriedade, atributo (dicionário Priberam, 2020). Estaríamos assim, perante um conjunto de factos que assumem uma determinada propriedade que embora não se consiga determinar se são

maioritários, no sistema educativo português, podemos afirmar que eles existem. Não significando que os sintomas identificados sejam predominantes ou majoritários, no entanto, que nos casos em que a sua presença ocorra, exercem uma influência sobre as práticas de SvP que se pretendem vir a implementar, devendo ser tomados em consideração.

As questões de investigação.

Este estudo socorre-se das seguintes questões de investigação:

- 1) Que perspetivas atribuem os professores aos conceitos que remetem para a prática da supervisão pedagógica (SvP), quanto àquilo que ela: i) visa; ii) promove; iii) foca; iv) requer; e v) sua continuidade temporal como um processo de ALV?
- 2) Quais os efeitos sentidos, como resultado da sua participação em processos de supervisão pedagógica (SvP), sobre quatro aspetos da vida profissional: i) a modificação positiva das suas práticas pedagógicas; ii) o aumento do sucesso dos seus alunos; iii) o seu desenvolvimento profissional; iv) o aumento do seu autoconhecimento e crescimento pessoal?
- 3) Como se relacionam as perspetivas e sintomas e os efeitos sentidos com a caracterização sociodemográfica e profissional dos professores?

O presente estatuto de autonomia curricular, (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho) que através do incentivo à criação de novos modelos de organização pedagógica e de uma maior autonomia na gestão dos currículos, visa uma maior aproximação às necessidades desenvolvimentais das populações que servem, reforça, no nosso entender, a importância que os processos de SvP têm para a qualidade, eficiência e sucesso que devem assumir as implementações deste decreto de lei. Uma vez que as recomendações e diretrizes oriundas do poder central sofrem, como afirma Costa, M., (2003), múltiplas interpretações, conduzindo por vezes a práticas enviesadas, afastadas do que está prescrito, pretende-se vir a contribuir para uma melhor compreensão da realidade da atual prática da supervisão pedagógica (SvP) no contexto nacional. Consequentemente, torna-se fundamental a necessidade de estudos que nos possam conduzir a um melhor entendimento acerca da perceção que têm os docentes da atual realidade teórica, prática e efeitos da SvP, e que podem estar presentes no sistema de ensino nacional.

Consideramos que a experiência de vida dos professores e as asserções que dela resultam (Quintas, 2008), se refletem nas perspetivas que têm acerca dos principais

conceitos que têm consubstanciado os fundamentos teórico-práticos da supervisão pedagógica (SvP), nas formas como os percebem ser praticados e nos contributos que lhes atribuem. Perspetivas que poderão ser sintomáticas de aspetos emergentes, negativos e/ou positivos que resultam das práticas de SvP, com as quais têm tido contacto ao longo da vida profissional. O caráter exploratório desta investigação, não procura as causas das realidades identificadas, mas apenas delimitá-las. Assumindo uma posição reflexiva, visa sobre tudo levantar questões que mereçam ser futuramente aprofundadas e investigadas, em especial aquelas que se prendem com a dimensão que os factos identificados podem eventualmente assumir no contexto educativo nacional.

Este trabalho está organizado segundo a visão de Coutinho (2018). Para além da apresentação, compõe-se da introdução; revisão da literatura; metodologia; apresentação e interpretação dos resultados; conclusões; referências bibliográficas; anexos. Na introdução procuramos contextualizar a problemática que está na origem desta investigação, justificar a sua razão de existir, o nome escolhido, explicar em que consiste. Na revisão da literatura procuramos apresentar os principais constructos teóricos que subjazem à prática hodierna da supervisão pedagógica (SvP) e apresentar alguns estudos que se relacionam diretamente com as razões subjacentes à existência deste estudo. Na metodologia procuramos explicar as escolhas do formato do estudo, descrever e justificar a sua construção, apresentando os motivos das opções tomadas. Apresentamos de seguida a descrição analítica dos resultados, seguida da sua interpretação, mobilizando os autores e os conceitos explicitados no modelo de análise onde se esboçam já algumas questões que se relacionam com as conclusões. Seguem-se as conclusões propriamente ditas, com maior ênfase e destaque para as questões que os próprios resultados levantam. Apresentam-se as limitações de que sofre o estudo e sugerem-se aprofundamentos resultantes das questões que este levanta. Seguem-se os anexos onde se apresentam gráficos, tabelas e quadros que resultaram do tratamento e análise dos dados recolhidos.

1 - Revisão da literatura

1.1- Enquadramento Teórico

O conceito de supervisão tem vindo a ser perspetivado num continuum de mudança onde se tem verificado uma enorme “dificuldade em estabilizar o seu foco de análise, caracterizando-se pela diversidade das linhas de abordagem que por vezes se afiguram contraditórias.” (Gaspar et al., 2019, p.51) A sua definição como constructo teórico-prático não tem sido tarefa fácil, uma vez que segundo Gaspar et al. (2019, p.14) “As tendências supervisivas têm de ser enquadradas no pensamento sobre o ensino, a aprendizagem e a cultura das organizações onde estas atividades decorrem sem esquecer a complexa definição de conceitos como qualidade e excelência”, questões sobre as quais, os vários setores que compõem a sociedade e que influenciam a estruturação dos sistemas educativos, nem sempre estão, por motivos ideológicos, em acordo.

É fundamental tomar em consideração que é necessário “perceber que qualquer intervenção sobre processos de realização em qualquer área de atividade terá que ter em conta o próprio processo, as finalidades por que se orienta, as pessoas que a realizam e o contexto em que o fazem” (Alarcão & Canha, 2013, p. 21). Admite-se hoje que a prática da supervisão pedagógica (SvP) pode, como afirmam Gaspar et al. (2019), abarcar aspetos ligados à aprendizagem, ao ensino, ao currículo, podendo incluir as relações institucionais e territórios emocionais que se vivem em cada agrupamento escolar (Hargreaves, A. 2007). Admite-se hoje que a SvP não se foca apenas o ato de ensino-aprendizagem e nos acontecimentos em sala de aula, embora na nossa opinião e invocando Vygotsky (2007) e Brofenbrenner (1979) este foco na qualidade dos acontecimentos em sala de aula, deva ser o principal objeto da supervisão pedagógica (SvP), uma vez que as dinâmicas ecológicas, psicoemocionais, pedagógicas, didáticas e sociais que aí acontecem, entre professor e o aluno, constituem o verdadeiro cerne dos processos de ensino-aprendizagem.

No seu sentido etimológico, o conceito de supervisão, pode ser interpretado como “olhar de ou por cima” (Roldão, 2019). A supervisão, segundo Gaspar et al. (2019), sustenta a sua epistemologia na orientação de práticas profissionais, pressupondo uma observação, um acompanhamento e uma avaliação, podendo assumir-se como um instrumento de regulação e de formação, pressupondo conseqüentemente relações interpessoais. Segundo Gaspar et al. (2012, p.27), “o termo supervisão integra dois étimos

com raiz latina: “super” (com o significado de “sobre”) e “video” (com o significado de “ver”). Sendo, ainda, no universo do sistema educativo português, vulgarmente assumida como uma atividade associada ao ato de inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor. Predicados não muito bem aceites pelo seu uso como atividade técnica especializada que contribui para determinar as progressões na carreira docente, tal como é referido em diário da República, 1.ª série — N.º 37 — 21 de fevereiro de 2012 (Gaspar et al., 2012). O conceito de supervisão pode, ainda, ser associado a uma visão aprofundada, de sentido autocritico, do contexto circundante e da realidade interior, “uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido” tal como afirma Stones, E., em 1984, (como citado em Gaspar et al., 2012, p. 28). Alarcão e Canha (2013), numa análise comparativa de conceitos, muitos deles intimamente ligados ou próximos do termo supervisão, como: *formação, coaching, gestão, coordenação, liderança, mediação, monitorização, regulação, inspeção/fiscalização e avaliação*, afirmam a propósito da palavra supervisão:

Admitindo a presença de elementos caracterizadores de outros conceitos no exercício das funções supervisivas, não é, porém, possível dizer-se que algum dos termos conexos identificados [supracitados] possa ser utilizado como sinónimo de supervisão, sendo esta essencialmente caracterizada por ser um processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientado no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem a executa. (Alarcão & Canha, 2013, p.19)

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p.16), no campo da educação, a supervisão pode ser entendida como um processo continuado de orientação da prática pedagógica “em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento profissional.” Perspetiva esta que atribui ao conceito um carácter assistencialista que tem sido aplicado essencialmente à formação inicial para o trajeto de profissionalização da docência e na integração, por parte dos coordenadores de departamento, dos novos professores, em início do exercício da sua profissão e que chegam às escolas. Como em qualquer processo orientador que visa melhorar, e melhorar implica aprender, podemos encarar a supervisão pedagógica (SvP) como um processo onde estão presentes atividades mentais que têm raízes em atividades externas, existindo um desenvolvimento cultural em dois planos distintos o social e o

psicológico (Gaspar et al., 2015). A ação supervisiva ganharia assim uma dimensão em que a sua prática necessitaria de tomar em consideração os contextos relacionais, sociais e culturais, nos quais os professores desenvolvem essa atividade, reforçando-se assim o seu profundo caráter interpessoal (Gaspar et al., 2015). Podendo tornar-se para os professores, uma preciosa ferramenta de aprendizagem, atualização e partilha de aspetos fundamentais para a boa prática docente, “ensinar os professores a ensinar”, deve segundo aquilo que afirma Stones, E., em 1984 (como citado em Alarcão & Tavares, 2003, p.28), ser o principal objetivo das práticas da supervisão pedagógica (SvP), assumindo-se aqui uma visão psicopedagógica derivada da psicologia do desenvolvimento (Alarcão & Tavares, 2003). A supervisão pedagógica (SvP) pode ser igualmente entendida como um processo de monitorização, regulação e reconstrução das práticas de ensino-aprendizagem, encarada simultaneamente como um espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional do professor e na melhoria da função e objetivos do sistema escolar (Alarcão & Tavares, 2003).

Hodiernamente, cada vez mais se entende a escola como uma comunidade de aprendizagem, onde o desenvolvimento da prática docente e da supervisão pedagógica (SvP) não deve ser realizada apenas no isolamento da sala de aula, num processo individual e apenas de mudança pessoal, mas que deve ser encarado igualmente como um trajeto de mudança coletiva (Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b). Uma prática que deve estar associada a uma consciência da dimensão ecossistémica dos desafios que envolvem o papel do professor e da escola como instituição, ela própria aprendente que considera a pluralidade, o caráter polissémico das necessidades dos seus alunos, dos seus professores e do entorno do qual faz parte.

A supervisão pedagógica (SvP) surge assim na visão de, por exemplo, Alarcão e Tavares (2003), de Oliveira-Formosinho et al. (2002a, 2002b) ou de Gaspar et al. (2019), entre outros autores, como um processo de caráter profundamente reflexivo, desenvolvimentista, humanista, socioconstrutivista e sobre tudo, colaborativo e dialógico. Inserida numa visão do desenvolvimento profissional docente, como um processo que socorre da reflexão sobre, acerca e na ação (Schön, 1983, 1987), a SvP possibilita sistematizar um conhecimento que se desenvolve na e com a prática, permitindo que o docente venha a conseguir incorporar, na sua prática profissional, a investigação da sua própria prática educativa.

As propriedades que a reflexão pode assumir, pelo seu impacto na qualidade das práticas educativas e por representar o pilar fundamental da própria SvP, merecem uma especial atenção acerca das ideias, mais expressivas que envolvem a sua prática.

1.1.1 - A reflexão na ação.

Segundo Schön (1983, 1987), poderemos afirmar que a reflexão na ação remete para as tomadas de decisão que ocorrem, em tempo real, durante o próprio ato de ensino. Está-lhe associada a capacidade de perante o inesperado, reestruturar, de imediato, mudanças de estratégia. Consubstanciada por uma flexibilidade cognitiva-emocional que permite um pensamento crítico e possibilita gerar novo conhecimento na ação, distingue-se de outras classes de reflexão pelo significado que tem em tempo real, no aqui e agora, para a transmutação da própria ação e do ato educativo. Esta reflexão na ação é influenciada pela experiência maior ou menor de que o professor é possuidor e pelas características dos grupos de trabalho, como dimensão, comportamento, características sociocognitivas e estratégias de ensino.

1.1.2 - A reflexão sobre a ação.

É algo que ocorre antes e depois da própria ação, permitindo uma análise da própria ação, uma retroação (Martins, A., 2002) que possibilita a reformulação e a reconstrução da prática e o reforço da qualidade da reflexão na ação. Assumindo um caráter profundamente metacognitivo, permite identificar no inesperado não um obstáculo, mas uma oportunidade de concretização e engajamento em práticas mais positivas. Possibilita o incentivo à procura de novos conhecimentos e à troca de ideias com outros docentes, ocorrendo essencialmente fora da sala de aula (Schön, 1983, 1987).

1.1.3 - A reflexão acerca da ação.

Esta classe de reflexão, será talvez a mais complexa, está associada a um pensamento crítico mais amplo que a mera retroação e a planificação de futuras ações. Envolve a reflexão acerca da interrelação entre propósitos e práticas e os contextos políticos e sociais em que a prática do ensino ocorre. Assume um caráter profundamente ecossistémico. Implica a reflexão sobre os pressupostos morais, éticos políticos e instrumentais que envolvem a prática quotidiana do ato educativo. Está, segundo Carr e Kemmis (1986) limitada pelo fator mentalidade, bastante sujeita às crenças e convicções pessoais do docente e pelas forças sociais e políticas que envolvem o docente e segundo

Hatton e Smith (1985) é profundamente influenciada pelos contextos da formação inicial dos docentes que os conduziram à sua profissão.

Zeichner e Liston, em 1996 (como citado em Day, 2001, p.58) “identificam cinco tradições diferentes na prática reflexiva” que podem caracterizar o pensamento do docente: i) acadêmica; ii) eficiência social; iii) desenvolvimentista; iv) reconstrução social; v) genérica. A reflexão *acadêmica* centra-se nos conteúdos e nas metodologias através dos quais são transmitidos. A *eficiência social* reflete nas estratégias pedagógicas advindas da investigação sobre o ensino, assume o elemento técnico que persegue objetivos pré-determinados e o elemento deliberativo acerca da situação de ensino e outras informações. A reflexão *desenvolvimentista* reflete sobre as formas de pensar, interesses e background e a forma como os alunos se desenvolvem no ato educativo. A *reconstrução social* reflete acerca das condições socioeconómicas que podem limitar ou desenvolver a aprendizagem, assume um caráter humanista que procura um desenvolvimento social mais justo. Na reflexão *genérica* o docente reflete acerca do seu ensino no seu geral, mas sem dar muita atenção àquilo que deveria ser o seu objeto, reflexão que não toma em consideração o estudo dos contextos sociais e institucionais em que o docente trabalha.

1.1.4 - A supervisão pedagógica, uma prática de maturidade ética e reflexiva.

Três ideias parecem ser fundamentais para que a prática da supervisão pedagógica (SvP): i) a visão do professor como um adulto em desenvolvimento, possuidor de um passado de experiências únicas que poderá e deverá partilhar com os seus pares; ii) um professor que aprende em simultâneo que ensina os seus alunos; iii) um professor que se representando um papel de supervisor, é ele próprio um aprendiz ao procurar ajudar outro colega a se desenvolver e aperfeiçoar (Alarcão & Tavares, 2003). Estamos assim perante uma visão que permite, através de uma ética reflexiva, transportar a supervisão pedagógica (SvP) da formação inicial para um processo mais complexo de formação contínua, ao longo da vida profissional, inserida numa visão psicossocial da construção do conhecimento (Vygotsky, 2007). Visão esta que deve ter como objetivo, um contínuo desenvolvimento de competências para prática educativa, numa perspetiva de ética colaborativa, consubstanciada na capacidade de “partilha de percursos e processos com os outros” (Gaspar et al., 2019, p.58). Visão que deve tomar em consideração a fase do trajeto de vida profissional e pessoal em que se encontra cada docente (Day, C., 2001; Hargreaves, A., 2003).

1.2 - Modelos na supervisão pedagógica.

Começaríamos por tentar compreender as definições de modelo. Segundo o que afirmam Nuthall, G. e Snook, I. em 1973 (como citado em Tracy, 2002, p.20) a expressão ‘*modelo*’ tem sofrido de uma enorme ambiguidade, devido ao seu constante uso, aos quais se têm associado termos como: *abordagem; teoria; paradigma*. Birnbaum (1988), entende-o como uma abstração da realidade e Knezevich (1975) como uma ponte entre o prático e o abstrato. Facto é, de que os modelos se desenvolvem tendo como base a observação da realidade, representando uma abstração desta. Não existindo na sua forma pura (Hoy & Forsyth, 1986) servem apenas como instrumentos, passíveis de serem usados para compreender e classificar os acontecimentos reais de uma fração do mundo da prática supervisiva.

Quando o vasto leque de práticas de supervisão, são adotadas conjuntamente, ele pode criar um conjunto confuso de atividades aparentemente não relacionadas. De modo a comparar e contrastar estas práticas, e a determinar a sua aplicabilidade em contextos específicos, é necessária alguma estrutura para organizar a prática. Os modelos fornecem essa estrutura. (Tracy, 2002, p.27)

Os modelos são, segundo o que afirma Polanyi, M., em 1976 (como citado em Tracy, 2002, p.21), considerados estruturas interpretativas para organizar provas empíricas e podem metaforicamente ser comparados a “lentes conceituais”. Birnbaum, (1988), Bolman e Deal, (1991), Sergiovanni e Starratt, (1993), assumem que os modelos destacam determinadas características-chave, simplificando o que observamos em detrimento de outras particularidades, presentes numa determinada realidade. Segundo o que afirmam Nuthall, G. e Snook, I., em 1977 (como citado em Tracy, 2002, p.21), os modelos, além de pretenderem descrever e explicarem a realidade, podem ser definidos através dos seus objetivos. Pretendem fixar um padrão que assume o exemplo de um conjunto de comportamentos a serem imitados, permite uma perspetiva inicial de caráter preditor, acerca dos resultados de determinadas práticas (Tracy, 2002).

Funcionando como um processo dinâmico, os modelos têm sido construídos sobre três conceitos-chave fundamentais: i) os seus objetivos e propósitos; ii) os seus pressupostos teóricos; iii) e os seus princípios (Joyce & Weil, 1980). Os modelos tanto podem resultar da prática investigativa como estimulá-la. Conectando o conceito de modelo à pedagogia, ele é, segundo Tracy (2002, p.22) um constructo que permite “transformar-se em projeto para aprender à medida que o utilizamos para orientar a

prática”, podendo assumir-se como um conjunto de concepções que se associam e se organizam em torno de uma visão particular do mundo, neste caso, em torno do modo como o ensino deve ser visto e praticado segundo uma determinada perspectiva teórica. “Cada tipo de modelo espelha, portanto, uma diversidade de enfoques e metodologias possíveis agregando-se para se constituírem em categorias que se distinguem pelo seu âmbito e pelo seu significado.” (Gaspar et al., 2019, p.39). Segundo o que afirmam Hawkins, P. e Shohet, R., em 2009 (como citado em Gaspar et al., 2019, p.46), destacam-se duas matrizes que serão as raízes dos modelos e que conduzirão essencialmente a dois estilos de supervisão, uma que:

presta atenção diretamente à matriz supervisionado/cliente refletindo sobre os relatórios, notas escritas ou gravações das sessões do cliente [e outro] que presta atenção à matriz supervisionado/cliente através da identificação e compreensão do como é que o sistema está refletido nas experiências aqui-e-agora do processo de supervisão (Gaspar et al., 2019, pp.46-47)

No entanto, a interpretação dos modelos e a sua aplicação na prática, parecem requerer bastante cautela. Sergiovanni e Starrat (1993) recorrem à metáfora das *janelas* e dos *muros* para explicar as potencialidades e limitações que podem implicar a sua aplicação. Alertam que os modelos se usados como *janelas* podem expandir a visão das práticas, solucionar problemas, fornecerem as bases necessárias para que os intervenientes, nos processo de supervisão, possam, em última análise vir a serem os investigadores da sua própria prática pedagógica, mas se usados como *muros*, de forma determinística como a única perspectiva de resolução aceitável, podem obstruir e limitar a compreensão, reduzindo a reflexão, diminuindo a capacidade de visionar outras concepções da realidade, impedido que se equacionem soluções alternativas para a resolução de um determinado problema. Como *janelas* os modelos permitem concretizar uma ponte entre a prática e a teoria, circular entre várias perspectivas distintas, possibilitando identificar soluções através de uma maior compreensão das potencialidades e limitações dos vários modelos e encontrar soluções que um único modelo, usado como *muro*, não permitiria.

Todos os modelos são caracterizados por uma estrutura que lhe é própria. Joyce e Weil, (1980) identificam sete dimensões pertinentes para a descrição dos modelos de supervisão: i) objetivos; ii) pressupostos teóricos; iii) conceitos subjacentes; iv) sintaxe;

v) sistema social onde se insere; vi) princípios de reação; vii) condições de apoio, ou seja, aquilo que requerem para que possam ser aplicados.

Quanto aos objetivos, os modelos de supervisão parecem, segundo Tracy (2002), poder oscilar num continuum, alicerçado por um vetor que se move em direções opostas, podendo situar-se entre as perspetivas de desenvolvimento e assistência ao professor e as perspetivas de avaliação do professor e de desenvolvimento organizacional. São múltiplas as justificações dos vários autores para definir a posição de um determinado modelo de supervisão pedagógica (SvP) no seio deste continuum. Em alguns modelos o principal objetivo parece ser o desenvolvimento profissional do docente com base nas suas necessidades, interesses e desenvolvimento individual, enquanto outros parecem ser mais focados nas necessidades da instituição escolar, assumindo um caráter mais de inspeção e avaliação onde se pretende determinar se o professor utiliza as técnicas consideradas apropriadas para transmitir determinados conteúdos curriculares, “como foi definido por aqueles que superintendem o funcionamento da escola” tal como afirmam Tanner, D. e Tanner, L., em 1987 (como citado em Tracy 2002, p. 34). Outros modelos, por seu lado, procuram essencialmente um maior equilíbrio entre a ênfase na avaliação e na formação (a assistência). Glickman (1990) defende que a supervisão deverá criar um elo entre as necessidades individuais do professor e os objetivos da escola. Assistimos assim, quanto aos objetivos, a várias perspetivas que têm de ser tomadas em consideração na análise dos vários modelos, não esquecendo que um modelo planeado para dar assistência ao professor pode revelar-se completamente desadequado para o avaliar e vice versa (Tracy, 2002).

Segundo o que afirmam Alfonso, R. J., Firth, G. R. e Nevile, R. F., em 1975 (como citado em Tracy, 2002, p. 35), a ausência de uma base teórica própria para a supervisão pedagógica (SvP), tem limitado o leque dos campos de estudo da própria SvP. Segundo os mesmos autores, a SvP tem tido subjacente, como bases teóricas para a sua investigação, essencialmente, quatro campos de estudo: a teoria da liderança; da comunicação; da organização; da mudança. Poder-se-ia ainda acrescentar a teoria sociológica, a teoria da psicologia educacional e a teoria da aprendizagem eficaz. Encontramos assim um leque de teorias subjacentes à prática da SvP que a influenciaram e suportaram as múltiplas e polissémicas formas de entender a sua aplicação ao universo da prática educativa.

A sintaxe dos vários modelos reflete-se na forma como são aplicados na prática os seus pressupostos teóricos e tem subjacente a si diferentes perspetivas filosófico-comportamentais que a definem. Na visão de Joyce e Weil (1980), a sintaxe de um modelo constitui-se nas etapas reais da sua implementação.

Quanto aos princípios reativos de um modelo, eles relacionam-se com o que se espera da sua sintaxe. Em regra, espera-se que determinadas ações devam resultar em determinados efeitos, já comprovados pelo modelo, tornando essas ações em guias orientadoras da sua prática (Tracy, 2002). Os princípios de reação vão um pouco mais além da sintaxe e sugerem as formas como o supervisor poderá responder às atitudes dos supervisionados em várias situações. Parte do princípio de que, se o professor faz 'A', o supervisor deve fazer 'B', por 'B' ter sido considerado eficaz em usos anteriores de um determinado modelo que está a ser posto em prática, num determinado contexto. Estes princípios procuram fornecer alguma capacidade preditiva ao modelo. Um exemplo, serão as recomendações de Goldhammer, R., de 1969 (como citado em Tracy, 2002, p.25) ao supervisor, no que concerne ao enfoque e planificação de uma reunião de pós-observação ou o número de comportamentos ligados ao ensino que deverão ser alvo do foco de uma sessão de observação em sala de aula.

Quanto ao seu sistema social, um modelo tem subjacente a si os papéis e normas que definem as forma de relacionamento e interação dos seus intervenientes, uma ética. Goldhammer, R. no seu trabalho de 1969 (como citado em Tracy, 2002, p. 24) que fez um estudo sobre o tipo de relações preferidas entre professores e supervisores e Blumberg, A. que em 1974 (como citado em Tracy, 2002, p.24) desenvolveu estudos sobre a qualidade das relações entre professor e supervisor, conduzem-nos à reflexão de que determinados modelos de supervisão pedagógica (SvP), por terem subjacentes a si um determinado tipo específico de relacionamento social, necessário à sua implementação, não serão possíveis de serem aplicados em escolas que não propiciem ou nem sequer equacionem, no seu ambiente institucional, o tipo de interrelações que possibilitam a sua operacionalização.

Quanto aos princípios de um modelo, Tracy (2002) apresenta-nos três exemplos significativos: i) quanto ao controlo; ii) quanto ao âmbito da supervisão; iii) quanto ao conceito do ato de ensinar.

Todos os modelos lidam com o conceito de controlo do enfoque da supervisão pedagógica (SvP). A questão do controlo tanto pode ter as suas premissas relacionadas com o conteúdo (o quê) como com o processo (o como). Aqui também assistimos a várias perspetivas. Para Glickman (1990) o controlo é algo situacional que se baseia na experiência do professor, podendo mudar de posição no continuum dos objetivos de um modelo, em função da sua fase da vida profissional. Por seu lado, Boyan, N. J. e Copeland, W. D. (como citado em Tracy em, 2002, p. 37), em 1978, consideram o controlo do tema ou enfoque da supervisão como sendo da responsabilidade do professor, devendo este identificar os seus interesses acerca do ‘*o quê*’. Nos modelos mais tradicionais de SvP, os de inspeção, o controlo pertence ao supervisor, sendo este quem determina o enfoque da supervisão. O controlo do processo de supervisão pode ainda estar sob a jurisdição da instituição. Para Hunter, M. (como o citado em Tracy, 2002, p.37) o controlo não pertence nem ao professor, nem ao supervisor, estando sujeito aos conceitos de *ensino eficaz* presentes nas teorias da aprendizagem, assumindo uma visão claramente tecnicista da SvP.

No que se refere ao âmbito da supervisão que um modelo pode abarcar, também podemos assistir a várias perspetivas contempladas pelo continuum. Para Cogan (1973) e na sua forma de ver a supervisão clínica, o âmbito da supervisão deve focar-se essencialmente no ato de ensinar e naquilo que acontece em sala de aula. Para Iwanicki, E. F. e na sua obra de 1981 (como citado em Tracy, 2002, p. 37) o âmbito é algo mais alargado podendo abranger outras tarefas educativas, considerando igualmente as responsabilidades extracurriculares, algo que vem em acordo com um dos âmbitos significativos de Rangel, M., de 2001 (como citado em Gaspar et al., 2019, p. 40). Este âmbito mais alargado, pode incluir o foco em problemas educacionais que estão para além da sala de aula como por exemplo a participação no desenvolvimento do currículo ou de outras iniciativas escolares que tenham um impacto direto no ensino. Tracy, S. J. e MacNaughton, R. em 1993, (como citado em Tracy, 2002, p. 38) defendem um âmbito que se constitua como um ponto intermédio a que chamam de “supervisão educativa” definida como uma SvP “que lida com questões educativas, mas que se expande além dos limites do acto de ensino observável.” Os fundamentos do âmbito significativo da supervisão, definidos por de Sergiovanni, T. J. e Starratt, R. J., em 2007, (como citado em Gaspar et al., 2019, p. 39) que dão destaque ao desenvolvimento da capacidade de liderança do docente ou ainda as perspetivas de Daresh, J. C., de 2006 (como citado em

Gaspar et al., 2019, p.39), destacam existir uma necessidade de definir quais as atividades que deverão ser incluídas no processo de supervisão. Segundo Tracy (2002), quanto mais áreas abarcar um determinado modelo de supervisão, mais possibilidades este tem de ser, provavelmente, usado para avaliação.

Quanto à forma como o ato de ensinar é encarado pelo modelo, as visões acerca da supervisão pedagógica (SvP) têm oscilado entre o conceito de arte e de ciência, existindo fortes defensores de uma e de outra perspectivas. Eisner, E. W., em 1982, 1983, 1985 (como citado em Tracy, 2002, p. 38) encara a prática da supervisão, essencialmente, com uma arte que exige do supervisor uma sensibilidade para identificar e apreciar as subtilezas ocorridas em sala de aula, transmitindo, ao professor supervisionado, aquilo que observa através de uma linguagem poético-expressiva, reconhecendo a supervisão como um ato que ajuda a desenvolver as potencialidades do estilo individual do professor. Hunter, M. (como o citado em Tracy, 2002, p. 38), por sua vez, devido à sua ênfase na investigação sobre a retenção e transferência da aprendizagem, e eficácia do ensino, defende claramente a visão da supervisão como ciência, dando mais ênfase ao próprio processo que ao produto. MacNeil, J. D., em 1982 (como citado em Tracy, 2002, p. 41) por seu lado, defende um ponto entre a arte e a ciência e adverte para o excesso de confiança na investigação e para as suas limitações a nível do processo-produto, chamando à atenção para o facto de o conhecimento se desenvolver não apenas como fruto da investigação, mas igualmente a partir da prática, alertando que a investigação em vez de estar a produzir novos conhecimentos, “tem-se limitado a refinar o conhecimento existente”. No entanto Sergiovanni, T. J., em 1982 (como citado em Tracy, 2002, p. 41) considera que a abordagem científica pode ajudar a identificar o que deveria acontecer no ensino, mas não está a acontecer, ajudando a identificar discrepâncias.

Quanto ao suporte de um modelo, significa que nos estamos a referir às condições materiais e humanas necessárias à aplicação de um determinado modelo. Estão presentes questões como por exemplo, quais as competências necessárias do supervisor e do professor ou que técnicas específicas de recolha e tratamento de dados exige. Daríamos um exemplo: suponhamos um modelo de supervisão que necessita de uma capacidade de autorreflexão e grande experiência profissional por parte dos professores e supervisores, ou um modelo que necessite de relações humanas de grande qualidade democrática e emocional, se estas condições não existirem como característica dos seus intervenientes como implantamos o modelo, será ele viável? (Tracy, 2002)

Segundo Tracy (2002), classificar os vários modelos de supervisão presentes na literatura apresenta algumas dificuldades. Por um lado, estes não são construídos em torno de características comuns e bem definidas, por outro, a ambiguidade de uso do termo *modelo* também não ajuda. Os modelos de supervisão têm sido identificados por vários autores segundo diferentes características sobre as quais desenvolveram os seus grupos de modelos. Segundo Tracy (2002, p. 39) “Quase todas as classificações são baseadas na observação, na prática ou na teoria; poucas resultam, de facto da investigação em supervisão” (p. 39). Esta autora, apresentam-nos a organização dos modelos de supervisão, segundo seis características organizativas distintas: i) quanto à derivação do significado de ensino; ii) quanto ao controlo dos processos; iii) quanto ao foco dos objetivos de supervisão; iv) quanto à conceção da prática profissional; v) quanto à autoridade profissional; vi) quanto ao foco da supervisão, na sua prática.

Gaspar et al. (2019) por sua vez, apresentam uma síntese dos modelos de supervisão igualmente segundo seis características, organizadas quanto à designação do modelo, quanto ao foco do modelo e quanto à metodologia dominante do modelo. Surgem aqui: i) o modelo desenvolvimentista; ii) o modelo de orientação específica, rogeriano; iii) o modelo comportamental clínico; iv) o modelo integrativo; v) o modelo de aliança ou compromisso; vi) o modelo interativo. No *modelo desenvolvimentista* cujo foco é a autonomia e a responsabilidade do indivíduo, tem como metodologia dominante o processo de autoconhecimento, a identificação e desenvolvimento das características do self. No *modelo de orientação específica* rogeriano, cujos focos são a especificidade das análises e a pessoa, perspetivados como um todo, surgem como metodologias dominantes, respetivamente, a análise interpretativa e a reflexão/estudo de caso, com o indivíduo como centro. No *modelo comportamental clínico*, o foco é o comportamento e o ato profissional, cuja metodologia dominante são, respetivamente, a experiência empírica e observação colaborativa. O *modelo integrativo* tem como foco a integração funcional dos participantes no processo de supervisão e a investigação-ação como metodologia dominante. O *modelo de aliança ou compromisso* surge focado na funcionalidade do processo, cuja metodologia dominante é a exploração. Por fim surge-nos o *modelo interpretativo* cujo foco é a interação e a metodologia dominante o ato comunicativo que se estabelece entre os intervenientes.

1.3 - Cenários de supervisão pedagógica.

Segundo Alarcão e Tavares (2003) existem nove cenários possíveis de prática da supervisão pedagógica (SvP) sendo encarados mais como constructos virtuais que reais e como categorias que não se excluem mutuamente, mas que coexistem com frequência: i) imitação artesanal; ii) aprendizagem pela descoberta guiada; iii) behaviorista; iv) clínico; v) psicopedagógico; vi) pessoalista; vii) reflexivo; viii) dialógico; ix) ecológico. Significa isto que existem pelo menos nove perspectivas que podem definir as formas de como a SvP pode ser entendida e praticada. No que toca ao seu caráter formador, estão-lhes subjacentes diferentes paradigmas, fundamentos, perspectivas, focos, campos de ação, visões da construção da sua sintaxe, transmissão e noção do conhecimento, enquanto saber constituído e transmissível ou a construção pessoal de saberes.

Cada cenário assume relações diferentes entre a prática e a teoria, no que concerne à forma de encarar a investigação em supervisão pedagógica (SvP), ao papel dos intervenientes mais diretos no processo supervisivo e ainda aos papéis que a escola deve assumir, enquanto instituição transmissora de saberes e desenvolvimento de competências. Destacar-se-iam aqui o cenário clínico por se caracterizar pela “colaboração entre professor supervisor que visa o aperfeiçoamento da prática docente”, (Alarcão & Tavares, 2003, p. 25); o cenário reflexivo pela sua dimensão metacognitiva que potencia a investigação-ação e entende o bom profissional como um ser autónomo, acentuando as dimensões ética e política dos professores enquanto agentes sociais; o cenário dialógico pela dimensão simétrica da colaboração, onde são valorizadas as conceções antropológicas, sociológicas e linguísticas da aprendizagem; ou ainda o cenário ecológico pela tomada em consideração dos vetores múltiplos de influência bidirecional, presentes nos contextos que caracterizam o entorno, e as transições ecológicas a que estão sujeitos os intervenientes nos processos de ensino-aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2002a). Estes cenários seriam representados pelos paradigmas subjacentes aquilo que os modelos visam, ao seu âmbito, ao que é requerido, às competências e significados que promovem, determinando assim a sua tipologia.

Alarcão, I., em 1999 (como citado em Gaspar et al., 2019, p. 40), por exemplo, existem quatro focos que determinam o exercício e a análise da supervisão pedagógica (SvP): o *formativo*; o *operativo*; o *investigativo*; o *consultivo*. Rangel, M., em 2001 (como citado em Gaspar et al., 2019, p. 40), distingue para a supervisão três campos de ação: *pedagógica*; *administrativa*; *inspetiva*. Para Sergiovanni e Starrat (1993) nos

fundamentos da prática supervisiva deverão estar presentes o currículo como objeto de avaliação, o desenvolvimento da capacidade de liderança do professor e o ato de ensinar e aprender. Por seu lado, Glickman et al., em 2010 (como citado em Gaspar et al., 2019, p.40) referem uma prática da supervisão que pode recorrer a três paradigmas: o *colegial*, associado ao espírito colaborativo e de cooperação; o *convencional*, este muito identificado com os tradicionais aspetos inspetivos e burocráticos; o *congenial* com destaque para o papel das lideranças. Este autor refere ainda a importância e o reflexo que têm as atitudes dos supervisores, nos processos de supervisão, classificando-os em *não-diretivo*, *diretivo* e *colaborativo*, atitudes que se poderiam transformar em características dos modelos. Por sua vez Daresh, J. C., em 2006 (como citado em Gaspar et al., 2019, p. 40), distingue na supervisão quatro perspectivas: a de *inspeção*; a de *atividade científica*; a de atividade de *relacionamento humano e social*; atividade de *desenvolvimento pessoal*.

Analisando as várias formas de perspetivar a prática da supervisão pedagógica deparamo-nos com uma grande variedade de taxonomias, todas elas conectadas a quatro variáveis de destaque: i) os fundamentos que se associam à cultura de uma determinada sociedade, numa determinada época; ii) as condições associadas aos contextos onde decorrem os processos de ensino-aprendizagem; iii) as linhas de ação e aos procedimentos associado aos processos de supervisão; iv) os resultados associados aos produtos dessa prática supervisiva (Gaspar et al., 2019). Por exemplo, quanto aos modos de supervisão que poderão estar associados à prática, Proctor e Inskipp em 2000 (como citado em Gaspar et al., 2019, p. 47) apresentam quatro formas de o supervisor colocar em prática o processo de supervisão, tendo em conta o papel dos líderes e dos participantes: i) a *autoritária*, onde o supervisor de um grupo supervisiona cada supervisionado uma a uma; ii) a *participativa* onde o supervisor convida todos os elementos de um grupo a participar na supervisão; iii) a *cooperativa* cujo supervisor gere os limites do grupo, mas deixa a prática da supervisão para os seus membros; iv) e por fim a de *grupo de pares* onde todos assumem a responsabilidade conjunta de todo processo.

1.4 - O que nos mostram alguns estudos no contexto nacional.

Apesar da reconhecida importância, presente na literatura, da prática regular da supervisão pedagógica (SvP) como ferramenta de desenvolvimento, necessária a uma atividade profissional complexa, que deverá promover a reflexão e a colaboração, aquando da revisão do estado de arte, deparamo-nos com estudos que por vezes

apresentam resultados contraditórios, no que concerne às características, eficiência e contributo resultantes das práticas de supervisão pedagógica.

Estudos como os de Soares (2013), Meireles (2013), Silva (2014), Neves (2014) e Ferreira (2017), apontam para a presença de alguma fragilização na prática da supervisão pedagógica (SvP) enquanto ferramenta de desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Alguns destes estudos apontam fortes indícios de que a prática da SvP, no universo do contexto do sistema educativo público nacional, à data dos estudos ainda estava, em grande parte, a ser usada apenas como ferramenta burocrática de inspeção e avaliação, alicerçada por uma prática de carácter pontual e intermitente, objetivada nos processos inerentes à progressão nas carreiras e pouco considerada pelos docentes. Um facto que se manifestaria sob a forma de uma enorme dificuldade na aceitação da supervisão pedagógica (SvP) como parte integrante do vocabulário técnico da formação docente ao longo da vida profissional, constatação que parece dar razão aquilo que Alarcão e Tavares expressam:

o termo supervisão é um termo que na língua portuguesa tem evocado conotações com relações de poder, presentes no ambiente socioprofissional dos professores que se têm apresentado como «contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas. (Alarcão & Tavares, 2003, p.3),

Parecem existir práticas de SvP que apontam para uma sobrecarga do trabalho docente, sem que daí advenham os verdadeiros benefícios de uma prática continuada que resulte numa efetiva aprendizagem e numa supervisão verdadeiramente pedagógica tal como é defendido por Alarcão e Tavares (2003) ou por Roldão (2019). Outros estudos, como o de Ferreira (2017), apontam para uma miscigenação que se afiguram algo incongruente, de modelos e práticas da supervisão pedagógica (SvP) no ensino, vindo as suas constatações em acordo com o que afirmam Alarcão e Tavares:

Em Portugal, existe de momento uma diversidade de modelos de supervisão. Ao nível do pensamento teórico e da prática de formação em supervisão poderá até falar-se de uma indefinição concetual do que é a supervisão, bem evidente na confusão que reina nos desenhos curriculares dos atuais cursos pós-graduação de especialização e de mestrado. (Alarcão & Tavares, 2003, p.44)

Em 2003, segundo Alarcão e Tavares, ainda encontrávamos o conceito de supervisão pedagógica (SvP) a ser utilizado com sentidos que nada têm a ver com o âmbito concetual defendido, por si, mais adeptos de uma visão socioconstrutivista, experiencial-reflexiva, dialógica e democratizadora. Na verdade, algumas das conclusões presentes nos estudos de Soares (2013) e de Silva (2014) vêm ao encontro do que afirmam Gaspar et al., em 2019:

A supervisão objetivada na ação tem estado ausente do figurino da legislação que regula as escolas. Em situações com investimento de alguns atores, é trabalhada por meio de análise e discussão de planificações, materiais, critérios de avaliação dos alunos. É (quase) sempre arredada a observação e análise da prática docente em aula. (Gaspar et al., 2019, p.33)

Esta constatação parece afastar a prática da supervisão pedagógica (SvP) de uma das suas principais ferramentas que possibilitam a reflexão acerca, sobre e na ação que venham a conduzir a mudanças substantivas para o ato de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula: a observação dos acontecimentos em sala de aula. Se “assumirmos a supervisão como uma pedagogia desenvolvida frente a uma prática que vem após o conhecimento e a observação” (Gaspar et al., 2019, p.37) não parece que sem observação se possa chegar a níveis de reflexão necessários à investigação-ação, ao aprofundamento dos quadros teóricos e melhoramento das práticas de ensino-aprendizagem, algo que transformaria a prática da SvP, perspetivada como ferramenta de desenvolvimento e melhoria do sistema educativo, numa falácia.

A abertura da sala de aula à observação e o caso particular da autossupervisão, conceito que apenas conseguimos encontrara no contexto de estudos nacionais, remetendo-se a literatura internacional para a prática de modelos desenvolvimentais-reflexivos, merecem um destaque especial pelos impactos que podem ter sobre a qualidade da prática da supervisão pedagógica (SvP) e conseqüentemente sobre todo o ato educativo. Destaca-se o facto de que a capacidade de o docente em se conseguir autossupervisionar com eficiência, requerer uma enorme capacidade reflexiva, autonomia e um estado de holonomia, tal como Costa e Garmston (1994) o entendem, representando o patamar mais elevado do seu desenvolvimento profissional (Day, C., 2001; Hargreaves, A., 2003). A abertura da sala de aula merece destaque por incorporar a observação e por estar na base dos modelos clínicos de SvP, sendo estes modelos um dos pilares da sua prática que se socorre, na sua operacionalização e objetivo de melhoria das práticas

pedagógicas, da colegialidade e do feedback como ferramentas da máxima importância (Tracy, 2002). A observação está na base da prática dos modelos de SvP de caráter humanístico-artísticos, técnico-didáticos e desenvolvimentais-reflexivos. (Alarcão & Tavares, 2003; Oliveira-Formosinho, 2002b).

A prática da autossupervisão parece requerer redobrados cuidados no seu incentivo à prática pela necessidade de mobilizar fortes recursos intrapessoais, metacognitivos e capacidade de automodificação. Os estudos de investigação-ação de Sameiro-Estrela (2021), e de Araújo, D. (2016) são exemplos bem ilustrativos dos prós e contras que um foco intenso na prática da autossupervisão pode implicar. Sameiro-Estrela (2021) demonstra a possibilidade de sucesso que a autossupervisão pode ter na promoção da inovação pedagógica, no ensino do 1º ciclo do básico, mas o estudo de Araújo (2016) aponta graves deficiências, ao nível da capacidade de reflexão do docente, na prática de um processo de autossupervisão, na disciplina de filosofia, de uma turma de 10º ano. Sameiro-Estrela (2021) afirma:

A práxis da autossupervisão como facilitadora da inovação pedagógica em práticas pedagógicas sustentadas na natureza, assegurando o cumprimento do programa curricular e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, permitiu o aproveitamento do contexto da natureza para a inovação pedagógica, através de atividades com intencionalidade educativa sustentadas na realidade envolvente (...) proporcionou aprendizagens mais significativas, porque induzidas a partir de situações reais e dos conhecimentos prévios dos alunos, de forma transversal e interdisciplinar (Sameiro-Estrela, 2021, p.137)

Contudo, o estudo realizado por Araújo (2016), sobre a autossupervisão, numa turma de filosofia de 10º ano que procurou privilegiar a autossupervisão, na ótica do modelo de professor reflexivo, dava conta que:

A principal crítica tem que ver com a limitação da autossupervisão sempre que esta não é acompanhada da heterossupervisão. A principal sugestão é que se continue a insistir na visão segundo a qual a colaboração deve ser estendida à sala de aula. (Araújo, 2016, p.63)

O que resulta da autossupervisão deveria ter sido enriquecido pela heterossupervisão, pois o cruzamento de olhares e a possibilidade de dissonância cognitiva poderiam ter também contribuído para o enriquecimento pedagógico e didático dos intervenientes. (Araújo, 2016, p.106)

Araújo (2016, p. 113) acrescentava ainda que: “A autossupervisão deste processo mostrou que da parte do docente há lacunas na análise de processos e de resultados: raramente há reflexão sobre as estratégias e sobre os processos.”

Se poderemos dizer que o estudo de Sameiro-Estrela (2021) é bastante encorajador no que concerne aos aspetos positivos que a autossupervisão pode assumir, o mesmo já não se pode afirmar acerca do que Araújo (2016) nos revela no seu, cujos efeitos da autossupervisão, parecem bastante insatisfatório. Em Araújo (2016) assistimos a uma prática reflexiva deficitária que nos sugere: a presença de uma reflexão *genérica*, tal como Zeichner, K. M. e Liston, D. P. (como em Day, 2001, p. 58) a descreve, em 1996 e que incita os docentes a refletirem no seu ensino em geral, sem, no entanto, darem muita atenção à forma como refletem; ou ainda o estarmos perante a um estado de ausência da holonomia.

Segundo Araújo (2016) o incentivo à prática de autossupervisão, se não for acompanhada por processos de heterossupervisão, parece não significar uma melhoria das práticas pedagógicas. Os seus resultados sugerem que a prática da autossupervisão, por si só, pode não se traduzir diretamente em mudanças positivas na capacidade de problematizar, de refletir, de se autocriticar, de estar aberto a mudanças, de desenvolver uma cultura de aprendizagem e de autodirecionamento, de flexibilidade cognitiva, sobretudo se a autossupervisão for realizada como um ato que isola o docente na sua sala de aula e não for precedida de processos de SvP de caráter colaborativo que desenvolvam autoconfiança e a capacidade de autorreflexão na ação, sobre a ação e acerca da ação tal como Schön (1983, 1987), os entende. Significa, por outro lado que a abertura da sala de aula a terceiros, é importante para que se possa desenvolver ações que venham a promover o desenvolvimento da reflexão e do autodirecionamento, na direção de uma holonomia, necessários a um futuro processo de autossupervisão de sucesso.

Estes processos de caráter colaborativo, parecem estar patentes na orientação do estudo de Sameiro-Estrela (2021, p. 114) ao a investigadora afirmar a propósito da 7.^a sessão de aprendizagem na natureza que: “Esta aula foi preparada com a prestimosa colaboração de um biólogo responsável por uma área de reserva natural (...) de quem recebeu toda a formação e informação pertinente para a realização do plano da aula previamente estabelecido.” No mesmo estudo a autora afirma ainda:

Como nota final, importa referir que ao iniciar este projeto de investigação a investigadora (...) estava bastante determinada e motivada para a superação dessa tarefa, que vinha ao encontro das suas necessidades de realização profissional e pessoal (...) A frequência do mestrado em Supervisão Pedagógica permitiu encarar com maior segurança o desafio deste projeto, pela conjugação do cruzamento das diversas áreas da formação. Com efeito, os conhecimentos que foi possível adquirir já permitiram olhar com maior confiança para a prática e a partir dela procurar soluções criativas para promover melhores resultados nas aprendizagens dos alunos. (Sameiro-Estrela, 2021, p.138).

No estudo de Sameiro-Estrela (2021), estamos perante um processo de autossupervisão que na realidade foi, em determinados momentos, alvo de processos colaborativos e que sendo um estudo de mestrado, teve uma orientação, acompanhada do contacto com um conhecimento mais profundo sobre os constructos da supervisão pedagógica, em especial a supervisão pedagógica de carácter reflexivo-desenvolvimental. Conjugam-se aqui, neste sucesso, três fatores de peso: motivação, um forte sentido de profissionalismo, maior conhecimento académico sobre processos reflexivos e colaboração. Elementos que parecem ser fundamentais para o sucesso da prática da autossupervisão.

No entanto, este caso particular de Sameiro-Estrela (2021), não representará com certeza a maioria dos docentes. Começaríamos por chamar à atenção para o facto da motivação não ser algo que se possa dizer ser toda igual para todos os docentes, uma vez que esta varia em função de objetivos e trajetos de vida pessoais (Boutinet, 1990) sujeitos à interação com polissémicos e variados fatores de carácter ecossistémico (Brofenbrenner, 1979). Os estudos de Day (2001) e de Hargreaves (2003) alertam sobre os fatores que podem influenciar a motivação do docente no seu desempenho profissional, sobre tudo se este, perante a presença de territórios emocionalmente negativos, se isolar na sua sala de aula. O evidente sucesso da prática da autossupervisão, em Sameiro-Estrela (2021) parece estar associado a uma motivação subordinada ao desejo de atingir um objetivo pessoal forte: a conclusão de um mestrado; ao facto de esta ter tido previamente contacto com um conhecimento académico, construído na interação entre colegas de mestrado e professores que lhe permitiu desenvolver de forma muito específica e orientada, o pensamento crítico e a sua capacidade de autorreflexão na ação, sobre a ação e acerca da ação, em direção a uma holonomia. Acrescentaríamos o facto de todo o processo de investigação-ação ter sido alvo de uma orientação docente e de, em determinados

momentos, se ter socorrido da colaboração de detentores de outros saberes como comprova o testemunho da própria autora. Processo que lhe permitiu planear de forma reflexiva um conjunto de ações de ensino-aprendizagem para os seus alunos, alavancado por um maior capacidade de autodirecionamento reflexivo, resultante de uma prévia ativa atitude de procura em estabelecer interrelações. Não nos parece que a maioria dos docentes a lecionar no sistema educativo nacional se encontrem neste patamar.

No caso de Araújo (2016), o contexto está mais perto da realidade presente na maioria das escolas, com os docentes entregues a si próprios na sala de aula. Em Araújo (2016) o investigador é um observador externo que sem interferir na ação, estuda um processo de autossupervisão registado por um docente no contexto da sua sala de aula, onde parecem estar muito pouco presentes processos de reflexão coletiva com os pares acerca do próprio modo de ensinar filosofia e a ausência de uma colaboração que se estenda à sala de aula, ficando-se a interrelação entre pares pela discussão de critérios de avaliação. Day (2001) alerta-nos para o facto de um excessivo isolamento do docente na sua sala de aula ou a falta de um relacionamento mais colaborativo com os seus pares, não ser benéfico para o desenvolvimento do profissionalismo docente, nem para a abertura à inovação, afirmando que: “Os professores estão condicionados por uma variedade de factores, tais como as crenças e valores pessoais, os objetivos da aula, as condições da sala de aula, os recursos os comportamentos dos alunos, o número de alunos, etc.” (Day, 2001, p.62). Day alerta-nos ainda de que:

a capacidade modo de ensinar filosofia de se ser autocrítico e de se desenvolver estratégias de automonitorização, é muitas vezes, limitada por factores de socialização, por fatores psicológicos ou práticos (...) ou desencorajada pelo ambiente da sala de aula (Day, 2001, p.152).

As investigações de Sameiro-Estrela (2021) e de Araújo, D. (2016), apontam a importância da presença de processos colaborativos extensivos ao ato de ensino em sala de aula como estratégia para a melhoria da capacidade reflexiva. No caso de Sameiro-Estrela (2021) parece bem evidente a importância de processos colaborativos e de desenvolvimento da capacidade de interrelacionamento, precederem a implementação da prática da autossupervisão, sugerindo estar presente no seu processo de autossupervisão, uma reflexão de caráter desenvolvimentista ou de eficiência social (Day, 2001). Um dos fatores mais preocupantes, no estudo de Araújo (2016) acerca da prática da autossupervisão, parece ser a possibilidade de esta poder confundida com uma prática que

apenas acontece no isolamento do docente na sua sala de aula, propiciando um deficiente processo de autorreflexão, resultante em parte da ausência de uma prévia reflexão conjunta entre pares acerca do próprio ato de ensino, correndo-se os riscos de

O isolamento dos profissionais limita o acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o stress seja interiorizado e acumulado, implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite a existência e continuidade da incompetência, (...) permite o conservadorismo (Fullan & Hargreaves, 2001, p.21)

A prática da autossupervisão correria assim o risco de incorrer numa reflexão de carater *académico*, (Day, 2001) centrada apenas em conteúdos e formas de os ensinar, no isolamento da sala de aula, ao qual acrescentaríamos aqui o alerta de Glatthorn, de que nos fala Tracy (2002, p. 46), a propósito da supervisão autodirecionada, de que “nem todos os professores quererão ou terão capacidade para a implementar este grau de autodirecção” o que por si só, pode não representar um grande sucesso educacional.

Quanto à abertura da sala de aula á observação gostaríamos de destacar dois trabalhos que parecem refletir aspetos pertinentes que envolvem a sua prática. O estudo de Meireles (2013) e o de Mouraz, A. e Pinto, D. (2021). No seu estudo de mestrado dedicado às estratégias de observação em sala de aula, Meireles (2013) dava conta que:

os professores considerarem que a estratégia de observação de aulas é uma das mais relevantes para a melhoria das práticas letivas, porém a dimensão formativa da estratégia de observação de aulas parece estar ofuscada pela dimensão avaliativa e, conseqüentemente, a melhoria das práticas poderá ficar para segundo plano, sendo a formação um possível caminho para iniciar um processo de mudança. (Meireles, 2013, p.iii)

A mesma autora dava-nos conta de que:

Os discursos dos entrevistados podem sugerir-nos que a situação na carreira profissional influencia diretamente a tomada de decisão da estratégia da observação de aulas, embora os motivos dos professores em início de carreira e dos professores experientes sejam diferentes. (...) somos levados a acreditar que a perspetiva da mudança de práticas fica sempre posta de lado, uma vez que os professores entrevistados atribuíram prioridade à sua situação na carreira profissional, em detrimento da sua utilização potencial para a melhoria das práticas. (Meireles, 2013, p.136)

Estamos, no estudo supracitado, perante uma abertura de sala da aula à observação mais focada numa avaliação que tem implicância com as progressões de carreira que parece suplantar as preocupações pedagógicas. Assistimos aqui a um efeito negativo sobre a possibilidade de melhorar a qualidade das práticas pedagógicas onde não se quer correr o risco inerente à procura da inovação, resultante da forma como a organização laboral do sistema educativo nacional é equacionada.

No entanto, estudos como os de Mouraz, A. e Pinto, D. (2021) e o seu projeto de observação de pares multidisciplinar em sala de aula (OPMUSA) provaram o papel fundamental que a abertura da sala de aula à observação, por pares multidisciplinares, pode ter para a melhoria do ato de ensino-aprendizagem e para uma mudança de paradigma na visão acerca da forma como têm sido encaradas as práticas de SvP no sistema de ensino nacional ao constatarem que:

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. (Mouraz & Pinto, 2021, p.44).

Os estudos de Sameiro-Estrela (2021); Araújo (2016); Meireles (2013) e de Mouraz, A. e Pinto, D. (2021) mostram estarmos perante um conjunto de prós e contras que se manifestam no que concerne à qualidade da reflexão e da colaboração inerentes à prática da autossupervisão e da abertura da sala de aula à observação. No entanto em qualquer dos estudos, quer para a autossupervisão, quer para a abertura da sala de aula, é de destacar a importância da reflexão, das relações interpessoais na partilha de saberes para a melhoria conjunta da autoconfiança, do profissionalismo docente e do ato de ensino aprendizagem.

Concluindo, diríamos que os constructos que consubstanciam a prática da supervisão pedagógica (SvP), afiguram-se de veras complexos e polissémicos. Refletem uma multiplicidade de formas de encarar o ato educativo e os seus valores éticos (Fullan & Hargreaves, 2001). Recorrem a diferentes paradigmas e visões acerca da aprendizagem e construção do conhecimento (Alarcão & Tavares, 2003; Gaspar et al. 2015; Tracy, 2002). Os estudos dedicados à prática da SvP indiciam resultados que revelam pontos fortes e pontos fracos. No entanto, todos os autores da especialidade lhe reconhecem o seu papel formador, a capacidade de impulsionar mudanças, de criar inovação e de

beneficiar o crescimento dos docentes enquanto profissionais e enquanto pessoas, situando-a numa escola encarada como um sistema dinâmico, em mutação que procura um maior desenvolvimento e eficiência, numa perspetiva de aprendizagem contínua.

2 - Metodologia.

2.1 - Fundamentos metodológicos.

Este estudo, assume um caráter exploratório, tal como Babbie em 1997 (como citado em Coutinho, 2018) o entende. Assume uma perspectiva analítico-interpretativa, tendo recorrido a uma metodologia quantitativa e à análise de amostras não probabilísticas, tal como recomenda Huot (2002, p.25) para os estudos exploratórios. Tem como princípio filosófico de que existe uma realidade independente do investigador que necessita de ser conhecida, não descurando o facto de as realidades em ciências sociais poderem ser múltiplas, dinâmicas, subjetivas, sujeitas a um paradigma interpretativo e perenes no tempo (Coutinho, 2018). Baseia-se numa sondagem realizada através de inquérito por questionário, no ano letivo de 2020/2021 na qual foram salvaguardados os princípios éticos contemplados pela Carta Ética de 2020 da Sociedade Portuguesa das ciências da Educação. A forma como o inquérito foi construído, disseminado e aplicado, salvaguarda o anonimato e a livre vontade de participação dos inquiridos. Na sua construção recorreu-se ao uso de escalas de Likert de cinco posições. Devido à pandemia e à impossibilidade de fazer entrevista, vimo-nos forçados a focar a análise apenas em dados quantitativos.

Os resultados não são generalizáveis, mas evidenciam duas situações distintas: i) a forma como os docentes valorizam e identificam estar presente nos processos de SvP vivenciados, um conjunto de construtos teórico-práticos que suportam a prática hodierna da SvP, apresentados sob a forma de afirmações; ii) qual o contributo atribuído pelos docentes às práticas de SvP vivenciadas, para quatro aspetos fundamentais do seu profissionalismo docente: a modificação das suas práticas pedagógicas; o aumento do sucesso dos seus alunos; o seu desenvolvimento profissional; desenvolvimento do autoconhecimento e crescimento pessoal.

A ideia defendida por Howe em 1988 (como citado em Coutinho, 2018, p. 356) da “necessidade de adotar uma posição mais pragmática na abordagem à complexidade dos problemas na investigação em CSH” conduziu-nos a aderir às ideias manifestadas por Reichardt e Cook em 1979 (como citado em Coutinho, 2018, p. 356) onde um investigador para resolver melhor um problema de pesquisa não tem obrigatoriamente de aderir a um paradigma puramente quantitativo ou qualitativo, podendo aproveitar aspetos pertinentes de cada um dos referenciais, em benefício do estudo que pretende realizar.

Os elementos numéricos foram tratados e observados segundo a ótica da estatística descritiva, tomando em consideração o que afirmam Teddlie e Tashakkori em 2009 (como citado em Coutinho, 2018, p. 356) de que:

o uso das ferramentas metodológicas (os métodos e técnicas de recolha de dados) para a informação de natureza descritiva ou numérica são independentes da metodologia utilizada devendo o investigador centrar-se no problema em estudo e na busca da resposta mais correta à sua questão inicial

Este estudo assume-se sociocognitivista enquadrando a sua linha de pensamento nos princípios da teoria da aprendizagem social apresentada por Bandura, A., em 1977 (como citado em Bertrand, Y., 2001, p.119). Defendemos que o pensamento e a ação são construções sociais que conduzem a processos mentais que influenciam as emoções, a motivação e conseqüentemente a ação (Bruner, 1999) que neste caso se materializa na escolha de uma posição de valor no seio de uma escala Likert de cinco posições. Partimos da convicção, de carácter psicossocial de que indivíduo e meio se encontram conectados numa relação dialéctica que os torna interdependentes, (Gaspar et al. 2015). As narrativas interpretativas dos dados recolhidos e as conclusões a que chegamos, procuraram “relacionar cada conjunto de dados com a teoria que lhe está subjacente e analisar de que modo os diferentes conjuntos de dados são complementares ou apresenta contradições entre eles” tal como defendem em 1979 Reichardt, C., S. e Cook, T. D. (como citado em Coutinho, 2018, p. 356).

A intercessão entre o grau de concordância pessoal e o grau de presença, atribuído às dezassete afirmações propostas e a comparação com o grau de contributo atribuído às práticas de SvP para a modificação das sua práticas pedagógicas, o aumento do sucesso dos seus alunos, o seu desenvolvimento profissional, desenvolvimento do autoconhecimento e crescimento pessoal, permitiram identificar um conjunto de *sintomas* que evidenciam hipóteses e levantam questões acerca da forma como a SvP estará, em alguns casos, presente no sistema de ensino nacional.

2.2 - Instrumentos de recolha de dados e o seu processo de construção.

O instrumento para a recolha dos dados, subjacente à investigação, foi o questionário fechado. A técnica do questionário consiste numa lista de perguntas tidas como fundamentais para recolher informação pertinente para a investigação que em regra, é autoaplicado (Coutinho, 2018). As vantagens desta técnica é o permitir reunir com

alguma rapidez e baixo custo uma quantidade de informação apreciável e muito diversa acerca de um número considerável de indivíduos. As suas desvantagens residem no cuidado especial com a linguagem que deverá ser clara e tomar em conta qual o público-alvo ao qual se dirige. Na escolha da ordem das afirmações tomou-se em consideração que estas não devem “empurrar” o inquirido para determinadas respostas, enviesando a validade do instrumento (Hoinville & Jowell, 1978). Se este facto não for acautelado, existe, segundo Coutinho (2018), o risco de gerar não-respostas por não devolução dos questionários ou por estes poderem vir a conter perguntas não respondidas, levantando problemas quanto à sua validade interna. Foi necessário tomar em consideração que a construção de um questionário “É um processo complexo que consome muito tempo ao investigador (...) [e exige a] definição de forma clara e inequívoca dos objetivos que o levam a colocar as questões” (Coutinho, 2018, p.140). De facto, levamos cerca de dois meses a construí-lo, até à sua versão final e tendo sido o inquérito aplicado entre final de fevereiro e final maio de 2021, altura em que deixamos de ter respondentes, o processo de separação e análise dos dados, segundo as quatro dimensões escolhidas, decorreu até abril de 2022, altura em que finalmente se estava em condições de fazer a sua interpretação.

No processo de construção do instrumento de pesquisa as duas primeiras preocupações prenderam-se com o conteúdo e com o tipo de escala que deveríamos ter de usar para atingirmos os objetivos de investigação. Quanto à escolha da escala a usar no questionário, foi tomado em consideração o estudo de Dalmoro e Vieira (2013), onde para além dos resultados do próprio estudo, nos confrontamos com alguns pressupostos apresentados por vários investigadores que desde que Likert, em 1932, criou a suas escalas, têm procurado o seu aperfeiçoamento, com vista a aumentar a sua eficiência e a fidedignidade dos resultados por elas apresentados. Buscamos compreender que influência poderia ter, numa escala tipo Likert, o número de itens, o efeito da disposição e sua forma de apresentação, sobre os resultados de uma mensuração. Tomamos em consideração aspetos como a facilidade, a velocidade, a precisão e sinceridade da resposta, o conforto e estímulo à participação dos inquiridos. Os trabalhos de Preston, C. C. e Coleman, A. M., em 2000 (como citado em Dalmoro & Vieira, 2013, p. 162) deram-nos a compreender que mesmo depois de décadas de pesquisa, não existe um consenso, quanto ao número de opções de resposta, constatação que levantou preocupações acrescidas acerca de qual a escala que melhor poderia servir para uma

recolha eficiente e fidedigna da informação pretendida. Constatamos na revisão da literatura sobre esta matéria que Garner, W. R. e Hake, H. W., em 1951 (como citado em Dalmoro & Vieira, 2013, p. 163) afirmavam que o aumento do número de categorias, nesta classe de escalas, correspondia a um aumento de informação recolhida. No entanto este facto apresentava consequências diretas sobre a forma como os inquiridos interpretavam as questões. Campell, D. J., em 1988 (como citado em Dalmoro & Vieira, 2013, p. 163) constatou que o aumento do número de categorias de uma escala apresentava uma correlação positiva com o aumento da complexidade na escolha e discriminação das respostas por parte dos inquiridos. Tourangeau, R. e Rasinski, K. A., em 1988 (como citado em Dalmoro & Vieira, 2013, p. 163) davam conta de que o processo de resposta dos inquiridos atravessava um processo mental de decisão, nem sempre simples, de quatro estágios: i) interpretação do item; ii) recuperar pensamentos e sentimento relevantes; iii) a formulação de um julgamento consubstanciado por esses pensamentos e sentimentos; iv) seleccionar uma resposta. Swait, J. S. e Adarnowicz, W., em 2001 (como citado em Dalmoro & Vieira, 2013, p. 163) constataram que caso o processo se tornasse demasiado complexo e incómodo para o respondente, este teria tendência a simplificar a tarefa com decisões baseadas num modelo heurístico. Tínhamos recorrido a colegas de agrupamento que sabíamos disponibilizarem-se com alguma frequência para a participação em estudos, realizados através de inquérito, constatando nas nossas conversas informais que a maioria dos abordados considerava muitos dos inquéritos demasiados longos e que muitas vezes davam por si com vontade de desistir em dar o seu contributo e a responder enfadonha e apressadamente, sem uma reflexão sobre as escolhas que realizavam perante as questões apresentadas. Weathers, D., Sharma, S. e Niedrich, R. W., em 2005 (com citado em Dalmoro & Vieira, 2013, p. 163) comprovaram que perante uma complexidade cognitiva ou um número elevado de itens, o respondente tende a seleccionar a mesma opção de resposta escolhida na questão anterior. Uma atitude que Tversky, A. e Shafir, E., em 1992 (como citado em Dalmoro & Vieira, 2013, p. 163) chamaram de opção *status quo*. O aumento do número de parâmetros de resposta e complexidade na decisão de uma opção, no seio de uma escala, contribuiriam assim para falsear as verdadeiras opiniões dos inquiridos. Por seu lado, Miller, G. A., em 1956 (como citado em Dalmoro & Vieira, 2013, p. 164) chegou à conclusão de que sete categorias de resposta é o limite para a habilidade humana distinguir. Este seria, por conseguinte, o limite de categorias a que as pessoas estariam habilitadas para fazer julgamentos. O que vem em acordo com Cummins, R. A. e Gullone,

E., (como citado em Dalmoro & Vieira, 2013, p. 166), ao afirmarem em 2000 que escalas longas com mais de dez opções, por exemplo, pela sua complexidade, desmotivam os inquiridos e não fornecem mais informação pertinente que as escalas de sete itens. Constatamos igualmente que Rodriguez, M. C., em 2005 (como citado em Dalmoro & Vieira, 2013, p. 164) afirmava que uma escala Likert de três opções é suficiente para se obterem dados fiáveis, no entanto, segundo o mesmo autor, se estas escalas de três opções funcionam bem para amostras de grande dimensão, o mesmo não acontece para amostras de pequena dimensão onde afirma existir uma diminuição da sua eficiência. Este facto parece vir em acordo com as conclusões de Coelho, P. S. e Esteves, S. P., em 2007 (como citado em Dalmoro & Vieira, 2013, p. 164) quando argumentam que escalas com poucos itens podem não fornecer uma boa discriminação das respostas pois ao limitarem a habilidade de encontrar diferenças significantes entre segmentos, limitam o método de análise dos dados. O estudo de Dalmoro e Vieira foi esclarecedor e veio demonstrar que embora a nível da consistência interna uma escala de sete opções fosse mais confiável que uma de cinco, “um aumento na escala passando de cinco para sete pontos implica uma diminuição significativa da Facilidade e da Velocidade de Uso, mas não gera um aumento de Precisão.” (Dalmoro & Vieira, 2013, p. 170) Perante tal conclusão embora uma escala de sete itens fosse mais fidedigna, os poucos ganhos na sua precisão, a acrescentar uma diminuição significativa da facilidade e velocidade de uso, face a uma escala de cinco itens, conduziu-nos à decisão final de optar pela escolha de uma escala Likert de cinco itens. A ajudar a esta decisão, esteve ainda o facto de Dalmoro e Vieira (2013) considerarem que a escala Likert de cinco itens se adapta melhor a respondentes com vários níveis de habilidade.

Refletimos igualmente na questão de uma escala ímpar possuir um ponto neutro o que poderia criar alguma ambivalência. No entanto, Dalmoro e Vieira (2013) apontavam esse ponto neutro como uma vantagem, por considerarem permitir maior liberdade e à vontade na escolha do respondente. A direcionalidade parece possuir igualmente um papel importante na elaboração da escala, uma vez que, de acordo com o que Cummins, R. A. e Gullone, E., afirmam em 2000 (como citado em Dalmoro & Vieira, 2013, p. 165), somente 10% do composto de interpretação da escala pode ser atribuído à intensidade, e o restante está atribuído à direção. Esta direcionalidade é conseguida através da colocação de ancoras verbais que descrevem cada um dos pontos. No entanto, a utilização de ancoras verbais em todos os pontos da escala, segundo Dalmoro e Vieira (2013), dificultam a

resposta pelo que aconselham ser preferível ancorar numericamente cada ponto da escala. Por seu lado Cummins, R. A. e Gullone, E., em 2000 (como citado em Dalmoro & Vieira, 2013, p. 165) afirmam que os inquiridos, no caso do uso de ancoras verbais, têm forte tendência em ler apenas as extremidades do que está escrito nas escalas. As reflexões que realizamos conduziu-nos à escolha de uma escala Likert de cinco itens, com um reforço da sua direcionalidade a facilitar do seu entendimento visual, através de ancoras verbais nos extremos da escala (ver anexo – VI figura.83). Pela complexidade e polissemia dos conceitos e práticas da supervisão pedagógica, fomos, ao longo da revisão da literatura, registando, à luz dos vários autores e das suas descrições dos vários modelos teóricos que têm consubstanciado a prática e a investigação hodierna em supervisão pedagógica, um conjunto de afirmações. Embora esta metodologia tivesse parecido inicialmente eficaz, pois contemplava um vasto conjunto, muito pormenorizado de aspetos pertinentes que consubstanciam as múltiplas dimensões teórico-práticas da supervisão pedagógica, chegamos a um número de afirmações que se adivinhava pouco prático, senão mesmo impossível para um estudo da dimensão temporal e recursos de que dispúnhamos. Compreendemos, aquando da abordagem informal aos colegas de agrupamento, que habitualmente colaboravam em estudos académicos que existiam três fatores de peso: i) o tempo que levavam a preencher um inquérito; ii) a complexidade das questões; iii) a redação das mesmas. Das iniciais 80 afirmações, recoletadas ao longo da primeira revisão da literatura, chegamos após nova revisão a um instrumento com 58 afirmações e uma escala Likert de cinco itens para cada uma das questões. Ainda nos parecia um instrumento bastante complexo, mas resolvemos, mesmo assim, testá-lo com um grupo de professores a lecionar num agrupamento localizado na zona do Gavião e que não iriam fazer parte da amostra do estudo. Esperávamos assim, poder dar o passo seguinte. Tal como prevíamos, foi considerado desmesuradamente grande, com afirmações que se afiguravam para os inquiridos complexas, pouco claras e muitas delas consideradas aparentemente, redundantes, que acabavam exigindo uma segunda leitura, uma reflexão bastante atenta e um esforço cognitivo, antes de emitir uma opinião.

A enorme dimensão já era por nós esperada, sabíamos que o instrumento final nunca poderia conter um número tão elevado de afirmações. Então porquê experimentá-lo tão precocemente? A razão era simples, uma vez que teríamos de tomar em consideração a relação entre a linguagem usada na redação das questões e as características socioculturais da população alvo, queríamos ter a real perceção sobre o entendimento,

reação emocional e cognitiva que os participantes teriam acerca do que lhes estava a ser proposto responder, tomando como referência as considerações de Hoinville e Jowell (1978). Pelo feedback que recebemos do grupo de voluntários, no qual recorremos a alguns encontros via videoconferência, tendo estes desempenhado o papel de um amigo crítico, cuja ação “é o de proporcionar apoio e questionar as situações numa relação de confiança.” (Day, 2001, p.79), imediatamente compreendemos que teríamos de realizar modificações substantivas. Muitas das afirmações, embora na realidade não o sendo, produziam um sentimento de redundância, de confusão interpretativa, gerando alguma aversão em continuar o preenchimento do inquérito. Manifestava-se aqui o primeiro indício de que os inquiridos não sendo detentores de um conhecimento aprofundado acerca dos conceitos teórico-práticos sobre a supervisão pedagógica, teríamos de ter uma enorme cautela na redação das afirmações a propor-lhes. Com base neste precioso feedback, sentimos que estava reunida a informação pertinente e necessária a uma reflexão acerca de quais as modificações que teriam de ser concretizadas para podermos partirmos para uma construção realista do questionário. A preocupação com sua dimensão e redação das questões a apresentar e com a sua lógica sequencial prendia-se com a tentativa em evitar que a ordem das questões não “empurrasse” os inquiridos para determinadas respostas, enviesando a validade do instrumento (Hoinville & Jowell, 1978). Fizemos nova revisão da literatura objetivada na reconstrução do inquérito e chegamos então a um instrumento com dezassete afirmações e duas questões associadas a cada uma delas que voltamos a ensaiar. Neste segundo ensaio (com a mesma população de inquiridos do primeiro), os resultados do feedback foram, quer quanto ao número, clareza e complexidade das afirmações, quer quanto ao tempo e fluidez de preenchimento do inquérito, o oposto ao feedback obtido inicialmente, com apreciações bastante positivas e encorajadoras. Tendo ficado satisfeitos com as opiniões resultantes, decidimos que o instrumento estava pronto para ser aplicado. Uma vez que teríamos de enviar o inquérito aos diretores dos agrupamentos solicitando-lhes a sua colaboração, na disseminação deste pelos seus corpos docentes, o inquérito foi previamente enviado à DGE solicitando autorização para a sua aplicação. A aprovação do inquérito surgiu duas semanas depois, ao qual lhe foi atribuído o número, 0774500001, podendo então ser enviado para os diretores de agrupamento e escolas não agrupadas.

2.3 - Justificação da escolha das dimensões de análise.

As características sociodemográficas dos inquiridos incluem informação sobre o vínculo de contratação, a faixa etária, o tempo de serviço, a região administrativa escolar onde lecionam, o grupo de recrutamento ao qual pertencem e o grau académico que possuem. Esta riqueza de dados, levou-nos a considerar importante alargar o número de dimensões de análise. Assim, para além da análise geral da amostra, focamos a análise em mais três dimensões que consideramos serem as mais significativas para uma melhor perceção acerca da prática da supervisão pedagógica (SvP) no sistema de ensino. A saber: i) o vínculo de contratação; ii) o tempo de serviço; e iii) as regiões educativas. Pela dimensão imposta ao trabalho a apresentar, deixamos cair as dimensões ‘grau académico’ e ‘grupo de recrutamento’.

O destaque dado ao **vínculo de contratação** deve-se ao facto de o grupo de docentes contratados ter tido pouca atenção por parte da investigação em supervisão pedagógica (SvP). Designadamente, aquando do levantamento do estado de arte, não foram encontrados estudos em SvP que registassem em exclusivo as visões dos professores contratados acerca da teoria e prática da SvP. Outra das razões, reside no facto de todos os anos, ou quase, os docentes contratados necessitarem de se candidatar aos concursos anuais, o que gera uma itinerância que os coloca em melhor posição de poderem ter contacto com um número mais vasto e variado de formas de funcionamento das instituições escolares, diferentes ambientes institucionais e um maior número de perspetivas de encarar e praticar a SvP, a nível meso e micro, no sistema educativo nacional. Ainda uma terceira razão, reside no facto de poderem ser os docentes que por terem adquirido a sua formação mais recentemente, terem tido contacto com conceitos teóricos, modelos e práticas de SvP mais recentes, na sua formação pedagógica inicial.

A escolha do **tempo de serviço** prende-se com a necessidade de identificar relações que se estabelecem entre o entendimento dos conceitos teóricos, sua valorização, aperceção da sua presença nas práticas de supervisão pedagógica (SvP) vivenciadas e os contributos dessa prática nos diferentes momentos do trajeto de vida profissional. Em cada momento do trajeto profissional do professor, estão presentes exigências, necessidades, objetivos, projetos de trabalho e/ou de vida pessoal e encantos ou desencantos com a realidade educativa que refletem envolvimentos diferentes com a instituição escolar, com os seus alunos, com os seus pares, com a sua autoimagem, com o próprio conhecimento (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 2003). As

práticas de SvP para serem concretizadas com sucesso deverão forçosamente de tomar em consideração todas estas transições ecológicas que acontecem ao longo do trajeto profissional, sob o risco de não serem bem-sucedidas (Oliveira-Formosinho, 2002b). Razões pelas quais consideramos ser importante conhecer melhor, a valorização e o grau de presença que que atribuem aos conceitos subjacentes à prática hodierna da SvP, bem como os contributos sobre a modificação das suas práticas pedagógicas, o aumento do sucesso dos seus alunos, o seu desenvolvimento profissional, capacidade de autoconhecimento e crescimento pessoal, resultantes da sua participação nos processos de SvP.

Quanto às várias **regiões educativas** do país, relembremos que as características sociodemográficas das populações docentes que trabalham nas escolas, assumem com o entorno que as envolve, formas de entender a realidade diferentes. Representam um conjunto de fatores que influenciam a forma como os professores encaram a prática da docência e os seus fundamentos, influenciando a forma como definem os seus projetos de vida e as suas necessidades (Boutinet, 1996; Day, 2001; Hargreaves, 2003).

2.4 - Estrutura do inquérito.

O inquérito constitui-se por três secções distintas. A primeira recolhe informação sociodemográfica da população e contem informação acerca da idade, tempo de serviço, vínculo de contratação, zona regional educativa, grupo de recrutamento, nível de ensino que lecionam, habilitações académicas. A segunda secção é constituída por dezassete afirmações, identificadores de referenciais tóricos que suportam a hodierna prática da supervisão pedagógica (SvP) as quais têm associadas a si duas questões [A] e [B]. Em [A] pedimos aos inquiridos que atribuíssem um grau de concordância pessoal com a afirmação e em [B] pedimos-lhes que atribuíssem à afirmação um grau de presença, nos processos de SvP vivenciados (ver anexo VIII – figura.94). A terceira secção é constituída por um conjunto de quatro questões onde lhes foi pedido que atribuíssem, aos processos de SvP vivenciados, um grau de contributo sobre quatro aspetos da sua vida profissional: i) a modificação positiva das suas práticas pedagógicas; ii) o aumento do sucesso dos seus alunos; iii) o desenvolvimento do seu profissionalismo docente; iv) o seu desenvolvimento pessoal e autoconhecimento. À exceção da primeira secção do inquérito, as restantes secções recorrem a uma escala Likert de cinco itens com ancoras verbais nos seus extremos.

Subjacente às afirmações propostas para análise e relativas à supervisão pedagógica (SvP), está uma organização segundo cinco verbos. Partimos do pressuposto que a SvP: *visa*, *promove*, *foca-se*, *implica* e *requer* um conjunto de atributos necessários à sua prática. Um modelo tem subjacente a si uma intensão que *visa* objetivos de desenvolvimento que procura *promover* um conjunto de competências, assume um determinado âmbito, *focando-se* num determinado conjunto de aspetos que pode assumir o trabalho profissional docente (Tracy, 2002). Para que um determinado modelo de supervisão pedagógica (SvP) possa ser colocado em prática, ele *requer* um determinado conjunto de processos de implementação, uma sequência temporal de acontecimentos e uma atitude e isso *implica* um determinado relacionamento específico intrapessoal e interpessoal por parte dos intervenientes onde estão presentes a relação do docente consigo próprio e relações de autoridade burocrática e/ou de saber reconhecido com pares ou hierarquias superiores (Alarcão & Tavares, 2003; Gaspar et al., 2019; Tracy, 2002).

2.5 - Grelha metodológica.

Questões de investigação	Questões do inquérito por questionário
<p>1 - Que perspetivas atribuem os professores aos conceitos que remetem para a prática da supervisão pedagógica, quanto àquilo que: i) visa; ii) promove; iii) foca; iv) requer; e v) sua continuidade temporal como um processo de ALV?</p>	<p>1- A Supervisão pedagógica (SvP), visa a assistência e o desenvolvimento individual do professor – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>2- A SvP visa o desenvolvimento organizacional escolar e a avaliação do professor – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>3- A SvP promove um professor autodirecionado, reflexivo e analítico – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>4- A SvP promove a cooperação, a colegialidade e a colaboração entre professores – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>5- A SvP promove um professor aberto à mudança e uma cultura de aprendizagem profissional – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>6- A SvP é um processo regular e continuado de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>7- A SvP requer a aplicação de um modelo de supervisão previamente conhecido – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p>

	<p>8- A SvP requer um processo de problematização e reflexão crítica – perspectiva pessoal; perspectiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>9- A SvP requer um ciclo de avaliação formativa – perspectiva pessoal; perspectiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>10- A SvP requer a abertura da sala de aula, à observação de terceiros – perspectiva pessoal; perspectiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>11- A SvP foca-se apenas no ato de ensino-aprendizagem em sala de aula – perspectiva pessoal; perspectiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>12- A SvP foca-se em todos os problemas educacionais, assumindo-se ecossistémica – perspectiva pessoal; perspectiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p>
	<p>13- A SvP foca-se em todos os aspetos da descrição do trabalho docente – perspectiva pessoal; perspectiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>14- A SvP implica uma autossupervisão – perspectiva pessoal; perspectiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>15- A SvP implica uma relação horizontal, negociada entre pares – perspectiva pessoal; perspectiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>16- A SvP implica uma relação vertical, controlada pelo supervisor – perspectiva pessoal; perspectiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>17- A SvP implica uma relação vertical, negociada entre supervisor e professor – perspectiva pessoal; perspectiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p>
<p>2 - Quais os efeitos sentidos, como resultado da sua participação em processos de supervisão pedagógica, sobre: i) a capacidade de uma modificação positiva das suas práticas pedagógicas; ii) o aumento do sucesso dos seus alunos; iii) o desenvolvimento profissional; iv) o aumento do seu autoconhecimento e crescimento pessoal?</p>	<p>Em que medida os processos de supervisão em que participou modificaram de forma positiva? ...</p> <p>18A- As suas práticas pedagógicas.</p> <p>18B- O sucesso dos seus alunos.</p> <p>18C- O seu desenvolvimento profissional.</p> <p>18D- O seu autoconhecimento e crescimento pessoal.</p>
<p>3 – Como se relacionam as perspetivas e sintomas e os efeitos sentidos com a caracterização sociodemográfica e profissional dos professores?</p>	<p>Análise geral e indiferenciada.</p> <p>Tempo de serviço.</p> <p>Vínculo de contratação: Contratado / efetivo.</p> <p>Região educativa onde leciona.</p>

As questões de investigação visam poder dar resposta à três perguntas de partida. A primeira questão pretende dar uma resposta direta ao que pensam, os professores acerca dos conceitos de SvP mais significativos, no atual contexto educativo nacional e como encaram estar a ser a sua praticada. A segunda questão pretende dar resposta direta aos contributos que os docentes atribuem para o desenvolvimento de aspetos fundamentais do trabalho educativo, com resultado da sua participação em processos de SvP. A terceira questão de investigação está intimamente relacionada com as perguntas de investigação 1 e 2 e pretende aprofundá-las através de quatro dimensões de análise, que consideramos serem essenciais para dar respostas às perguntas de partida.

2.6 - Análise dos dados.

Os dados dos questionários foram analisados partindo do levantamento estatístico descritivo, sendo posteriormente separados, reagregados e reanalisados, segundo cada uma das dimensões de análise escolhidas, recorrendo ao programa *Excel*. Tendo-se usado uma escala de cinco itens, com um ponto neutro, os dados foram reagregados segundo três grupos: a soma dos valores abaixo do ponto neutro, $(p1+p2)$ o ponto neutro $(p3)$ e os valores acima do ponto neutro $(p4+p5)$. Os valores de $p1$ e $p2$ representam as opiniões de total ou quase total discordância e as opiniões de total ou quase total ausência com as questões propostas. Os valores de $p4$ e $p5$ representam as opiniões de bastante e total concordância ou de reconhecimento da presença das afirmações. Recorremos a percentagens e a médias, calculando para cada uma das afirmações propostas para análise, as diferenças entre os valores acima e abaixo do ponto neutro, $[(p1+p2) - (p4+p5)]$ obtendo dois grupos de resultados que designamos por $(X\%)$ e por $(-X\%)$. Quando existem mais inquiridos a concordar ou reconhecer a presença das afirmações nas práticas vivenciadas, que a discordar ou a não as reconhecer, os resultados são considerados positivos e designados por $(X\%)$. Quando existem mais inquiridos a discordar ou a não reconhecer a presença das afirmações nas práticas vivenciadas, os resultados são considerados negativos e designados por $(-X\%)$. A mesma lógica foi aplicada aos graus de contributo atribuído às quatro questões propostas. O cálculo do valor das diferenças, entre os conjuntos de percentagens abaixo $(p1+p2)$ e acima $(p4+p5)$ do ponto neutro $(p3)$, para cada uma das afirmações, conduziu à criação de três classes de instrumentos: quadros, gráficos e tabelas. Determinamos ainda, em pontos percentuais, o grau de distância presencial entre algumas das afirmações, recorrendo ao método descrito no

anexo VII, figura 84. Os quadros permitiram para cada uma das dimensões de análise, visualizar para cada afirmação o valor das diferenças entre os inquiridos que concordam ou que reconhecem as afirmações presentes e aqueles que não concordam ou não as reconhecem presentes. nos processos de supervisão pedagógica vivenciados (SvP) e visualizar os graus de proximidade presencial das várias afirmações entre si. Os quadros permitiram a construção de tabelas e gráficos. As tabelas permitiram, através da ordenação decrescente das diferenças percentuais atribuídas ao grau de concordância pessoal e de presença, a atribuição de números de ordem para cada uma das afirmações, possibilitando assim determinar, em cada dimensão de análise, a relação das dezassete afirmações entre si e visualizar, independentemente dos valores absolutos das percentagens emergentes em cada afirmação, quais as consideradas mais presentes ou mais valorizadas para cada dimensão de análise. Os gráficos possibilitaram, sobre tudo, visualizar a evolução dos graus de concordância pessoal, de presença, atribuídos a cada afirmação, e os contributos atribuídos à prática da SvP, ao longo da carreira docente. Desta forma foi possível identificar mais facilmente que relações existiam entre os graus concordância pessoal e de presença e contributo, em cada década da carreira docente. Os quadros permitiram ainda visualizar para cada uma das regiões educativas a variação do grau de concordância pessoal e de presença para cada uma das dezassete afirmações e os respetivos contributos atribuídos à prática da SvP. Foi a partir deste conjunto de instrumentos que iniciamos a análise descritiva e interpretativa dos dados.

2.7 - Participantes no estudo: elementos sociodemográficos.

Participaram no estudo docentes de todas as regiões educativas do país, a lecionar no ensino básico e secundário, com tempos de serviço que vão desde menos de um ano, até aos 43 anos, num universo constituído por 448 indivíduos, dos quais 146 lecionam em mais de um nível de ensino. A média de idades da amostra é de 51,6 anos e o seu tempo de serviço situa-se na média dos 24,6 anos. Quanto às suas habilitações académicas: 1,8% (n=8) dos inquiridos assume possuir bacharelato; 68,5% (n=307) assume possuir a licenciatura; 26,1% (n=117) assume possuir um mestrado; e 3,6% (n=16) assume possuir um doutoramento (ver anexo I, figuras 1 e 2).

Responderam ao inquérito: n=49 docentes da região autónoma dos Açores, representando 10,9% da amostra, cuja média de idades é de 46,7 anos e uma média de tempo de serviço de 20 anos; n=36 docentes da região autónoma da Madeira, representando 8% da amostra, cuja média de idades é de 47 anos e uma média de tempo

de serviço de 22,3 anos; n=22 docentes da região do Algarve, representando 4,9% da amostra, cuja média de idades é de 51,1 anos e uma média de tempo de serviço de 24,6 anos; n=17 docentes do Alentejo, representando 3,7% da amostra, cuja média de idades é de 53,2 anos e uma média de tempo de serviço de 27,3 anos; n=131 docentes da região do vale do Tejo, representando 29,2% da amostra, cuja média de idades é de 51 anos e uma média de tempo de serviço de 25,7 anos; n=52 docentes da região Centro, representando 11,6% da amostra, cuja média de idades é de 52,2 anos e uma média de tempo de serviço de 26,6 anos; n=141 docentes da região Norte, representando 31,4% da amostra, cuja média de idades é de 50,9 anos e uma média de tempo de serviço de 25,8 anos. De destacar ainda que deste universo de 448 inquiridos, n=84 docentes são contratados, representando 18,7% da amostra e n=364 são efetivos, representando 81,2% da amostra. A média de idades da amostra dos docentes contratados é de 43,2 anos com uma média de tempo de serviço de 14,9 anos. Quanto aos docentes efetivos, a sua média de idades é, nesta amostra, de 53,5 anos e a sua média de tempo de serviço é de 27,3 anos. Do universo de 448 docentes é de destacar que n=30 representando 6,6% da amostra, se encontram na sua primeira década de serviço, com uma média de idade de 38,6 anos; n=94 representando 20,9% da amostra, se encontram na sua segunda década de serviço anos entre os [11-20] com uma média de idade de 43,3 anos; n=199 representando 44,4% da amostra, encontram-se na sua terceira década de serviço, entre os [21-30] anos, com uma média de idade de 50,6 anos; n=114 representando 25,4% da amostra, encontram-se na sua quarta década de serviço, entre os [31-40] anos, com uma média de idade de 57,7 anos; e n=11 representando 2,4% da amostra, se encontra na sua fase final da carreira docente com 41 anos ou mais de serviço e uma média de idade de 64,2 anos. É de destacar que n= 146 docentes lecionam em simultâneo mais de um nível de ensino (ver anexo I, figuras 3 a 9)

3 – Apresentação e descrição dos dados.

Todos os dados se encontram registrados em quadros e gráficos presentes nos anexos. No entanto para facilitar a apresentação e a descrição alguns deles encontram-se inseridos no corpo de texto.

3.1 - Grau de concordância pessoal e grau de presença para as dezassete afirmações.

3.1.1 – Análise geral: a totalidade da amostra como um todo indiferenciado.

1 - *A SvP visa o desenvolvimento individual e assistência ao professor*, esta afirmação surge, quanto ao grau de concordância pessoal [A1] com uma diferença de (30%), ocupando, no conjunto das dezassete afirmações, o 10º lugar, numa posição *média-fraco* e no que concerne ao seu grau de presença, [B1] surge com uma diferença de (-23%) sendo considerada a 12ª afirmação mais presente, encontrando-se numa posição *fraca*.

2 - *A SvP visa o desenvolvimento organizacional e a avaliação docente*, esta afirmação surge, quanto ao grau de concordância pessoal, [A2] com uma diferença de (19%), ocupando, no conjunto das dezassete afirmações, o 12º lugar, numa posição *fraca* e no que concerne ao seu grau de presença, [B2] surge com uma diferença de (-18%) ocupando o 8º lugar, numa posição *médio-forte*.

3 - *A SvP promove um professor autodirecionado, reflexivo e analítico*. Esta afirmação surge, quanto ao grau de concordância pessoal [A3], com uma diferença de (33%), ocupando, no conjunto das dezassete afirmações, o 8º lugar, numa posição *médio-forte* e quanto ao seu grau de presença [B3], surge com uma diferença de (-20%) ocupando o 10º lugar, numa posição *médio-fraco*.

4 - *A SvP promove a cooperação, a colegialidade e a colaboração entre professores*. Esta afirmação surge, quanto ao grau de concordância [A4] com uma diferença de (28%), ocupando, no conjunto das dezassete afirmações, o 11º lugar, numa posição *média-fraco* e quanto ao grau de presença [B4] surge com uma diferença de (-19%) ocupando o 9º lugar, numa posição *média*.

5 - *A SvP promove, a promoção de um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem*. Esta afirmação surge, quanto ao grau de concordância pessoal [A5], com uma diferença de (40%), ocupando, no conjunto das dezassete afirmações, o 7º lugar,

numa posição *médio-forte* e quanto ao seu grau de presença [B5], surge com uma diferença de (-12%), ocupando, no conjunto das dezassete afirmações, o 6º lugar, numa posição *forte*.

6 – *A SvP é um processo regular e continuado de aprendizagem ao longo da vida (ALV)*. Esta afirmação, com uma diferença de (40%) no que concerne à concordância pessoal, [A6] surge, no conjunto das dezassete afirmações, em 7º lugar, numa posição *médio-forte*, e no que concerne ao seu grau de presença, [B6] com uma diferença de (-8%), surge em 3º lugar, numa posição *muito-forte*.

7 – *A SvP requer a aplicação de um modelo previamente conhecido*. Esta afirmação, com uma diferença de (55%) quanto ao grau de concordância pessoal [A7], surge, no conjunto das dezassete afirmações em 4º lugar, ocupando uma posição *forte* e quanto ao grau de presença [B7] com uma diferença de (-8%) surge em 3º lugar, numa posição *médio-forte*.

8 – *A SvP requer um processo de problematização e reflexão crítica*. Esta afirmação, com uma diferença de (66%) quanto ao grau de concordância pessoal [A8], surge, no conjunto das dezassete afirmações, em 1º lugar numa posição *muito-forte* e quanto ao grau de presença [B8] com uma diferença de (-9%), surge em 4º lugar, ocupando uma posição *forte*.

9 – *A SvP requer um ciclo de avaliação formativa*. Esta afirmação, com uma diferença de (42%), quanto ao grau de concordância pessoal [A9], ocupa, no conjunto das dezassete afirmações, o 6º lugar, numa posição *forte* e quanto ao grau de presença [B9], com uma diferença de (-15%) ocupa o 7º lugar, numa posição *médio-forte*.

Quadro I - Análise geral									
A - Grau de concordância pessoal					B - Grau de presença				
	(p1+p2)	(p4+p5)	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem		(p1+p2)	(p4+p5)	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem
A1	20%	50%	30%	10º	B1	42%	19%	-23%	11º
A2	26%	45%	19%	12º	B2	40%	22%	-18%	8º
A3	22%	55%	33%	8º	B3	43%	23%	-20%	10º
A4	27%	55%	28%	11º	B4	42%	23%	-19%	9º
A5	21%	61%	40%	7º	B5	39%	27%	-12%	6º
A6	21%	61%	40%	7º	B6	37%	29%	-8%	3º
A7	12%	67%	55%	4º	B7	36%	28%	-8%	3º
A8	9%	75%	66%	1º	B8	36%	27%	-9%	4º
A9	17%	59%	42%	6º	B9	40%	25%	-15%	7º
A10	11%	70%	59%	3º	B10	33%	34%	1%	2º
A11	62%	16%	-46%	15º	B11	50%	17%	-33%	15º
A12	24%	55%	31%	9º	B12	47%	19%	-28%	13º
A13	23%	56%	33%	8º	B13	46%	20%	-26%	12º
A14	9%	73%	64%	2º	B14	25%	43%	18%	1º
A15	12%	61%	49%	5º	B15	36%	26%	-10%	5º
A16	49%	23%	-26%	14º	B16	48%	18%	-30%	14º
A17	28%	43%	15%	13º	B17	43%	20%	-23%	11º
Médias	23%	54%	31%		Médias	40%	25%	-15%	

10 - A SvP *requer a abertura da sala de aula a terceiros*. Esta afirmação com uma diferença de (59%), quanto ao grau de concordância pessoal [A10], ocupa, no conjunto das dezassete afirmações, o 3º lugar, numa posição *muito-forte*. Quanto ao grau de presença [B10] surge com uma diferença de apenas (1%), ocupando o 2ª lugar, numa posição *muito forte*.

11 – A SvP *foca-se apenas no ato de ensino em sala de aula*. Esta afirmação, com uma diferença de (-46%) quanto ao grau de concordância pessoal [A11] surge, no conjunto das dezassete afirmações em 15º lugar, numa posição *muito fraca*. Quanto ao grau de presença [B11] surge com uma diferença de (-33%) ocupando o 15º lugar, numa posição *muito fraca*.

12 – A SvP *foca-se em todos os problemas educacionais, assumindo--se como ecossistémica*. Esta afirmação, com uma diferença de (31%) quanto ao grau de concordância pessoal [A12], surge, no conjunto das dezassete afirmações, em 9º lugar, ocupando uma posição *média*. Quanto ao grau de presença [B12] com uma diferença de (-28%), surge em 13º lugar ocupando uma posição *fraca*.

13 – A SvP *foca-se em todos os aspetos da descrição do trabalho docente*. Esta afirmação, com uma diferença de (33%), quanto ao grau de concordância pessoal [A13] surge, no conjunto das dezassete afirmações, em 8º lugar, ocupando uma posição *médio-*

forte. Quanto ao grau de presença [B13] com uma diferença de (-26%) surge em 12º lugar, ocupando uma posição *fraca*.

14 - *A SvP implica uma autossupervisão*. Esta afirmação, com uma diferença de (64%), no que concerne ao seu grau de concordância pessoal [A14], surge, no conjunto das dezassete afirmações propostas, em 2º lugar, encontrando-se numa posição *muito forte*. No que concerne ao grau de presença [B14], com uma diferença de (18%), ocupa o 1º lugar, numa posição *muito forte*. É considerada a prática mais presente, nos processos de supervisão pedagógica vivenciados.

15 – *A SvP implica uma relação horizontal negociada entre pares*. Esta afirmação, com uma diferença de (49%), quanto ao grau de concordância pessoal [A15], surge, no conjunto das dezassete afirmações, em 5º lugar, ocupando uma posição *forte*. Quanto ao grau de presença, com uma diferença de (-10%) surge em 5º lugar, ocupando uma posição *forte*.

16 – *A SvP implica uma relação vertical controlada pelo supervisor*. Esta afirmação, com uma diferença de (-26%) quanto ao grau de concordância pessoal [A16], surge, no conjunto das dezassete afirmações, em 14º lugar, ocupando uma posição *fraca*. Quanto ao grau de presença [B16], com uma diferença de (-30%), surge em 14º lugar, ocupando uma posição *fraca*.

17 – *A SvP implica uma relação vertical negociada entre supervisor e professor*. Esta afirmação, com uma diferença de (15%), quanto ao grau de concordância pessoal [A17], surge, no conjunto das dezassete afirmações, em 13º lugar, ocupando uma posição *fraca*. Quanto ao grau de presença [B17], com uma diferença de (-23) surge em 11º lugar, ocupando uma posição *fraca*.

3.1.2 – Dimensão: vínculo contratual.

1 - *A SvP visa a assistência e o desenvolvimento individual, do professor*. Quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A1] a diferença é de (23%) nos contratados, contra uma diferença de (30%) nos efetivos. Quanto ao seu grau de presença, [B1] ela surge com uma diferença de (-13%) nos contratados, contra uma diferença de (-25%) nos efetivos.

2 - *A SvP visa o desenvolvimento organizacional escolar e a avaliação do professor*. No que concerne a esta afirmação, quanto ao grau de concordância pessoal,

[A2] a diferença é de (25%) nos contratados, contra uma diferença de (17%) nos efetivos. Quanto ao seu grau de presença, [B2] ela surge com uma diferença de (-7%) nos contratados, contra uma diferença de (-19%) nos efetivos.

3 - *A SvP promove um professor autodirecionado, reflexivo e analítico.* Quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A3] apresenta uma diferença de (38%) nos contratados, contra uma diferença de (32%) nos efetivos. No que concerne ao seu grau de presença, [B3] apresenta uma diferença de (-16%) nos contratados, contra uma diferença de (-20%) nos efetivos.

4 - *A SvP promove a cooperação, a colegialidade e a colaboração entre professores.* Quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A4] apresenta uma diferença de (36%) nos contratados, contra uma diferença de (27%) nos efetivos. Quanto ao seu grau de presença, [B4] apresenta uma diferença de (-18%) nos contratados, contra uma diferença de (-18%) nos efetivos.

5 - *A SvP promove um professor aberto à mudança e uma cultura de aprendizagem profissional.* Quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, apresenta uma diferença de (49%) nos contratados, contra uma diferença de (39%) nos efetivos. No que concerne ao seu grau de presença, apresenta uma diferença de (2%) e nos contratados, contra uma diferença de (-16%) nos efetivos.

6 - *A SvP é um processo regular e continuado de aprendizagem ao longo da vida (ALV).* Quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A6] ela surge com uma diferença de (43%) nos contratados, contra uma diferença de (40%) nos efetivos. Quanto ao seu grau de presença nas práticas vivenciadas, [B6] ela surge com uma diferença de (-6%) nos contratados, contra uma diferença de (-9%) nos efetivos.

7 - *A SvP requer a aplicação de um modelo previamente conhecido.* Quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A7] apresenta uma diferença de (48%) nos contratados, contra uma diferença de (56%) nos efetivos. Quanto ao seu grau de presença, [B7] ela surge com uma diferença de (-7%) nos contratados, contra uma diferença de (-10%) nos efetivos.

8 - *A SvP requer um processo de problematização e reflexão crítica.* Quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A8] ela surge com uma diferença de (60%) nos contratados, contra uma diferença de (68%) nos efetivos. Quanto

ao seu grau de presença, [B8] ela surge com uma diferença de (-1%) nos contratados, contra uma diferença de (-12%) nos efetivos.

Quadro II - Docentes contratados									
A - Grau de concordância pessoal					B - Grau de presença				
	(p1+p2)	(p4+p5)	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem		(p1+p2)	(p4+p5)	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem
A1	22%	45%	23%	14º	B1	35%	22%	-13%	10º
A2	22%	47%	25%	13º	B2	36%	29%	-7%	8º
A3	20%	58%	38%	9º	B3	44%	28%	-16%	13º
A4	21%	57%	36%	10º	B4	43%	25%	-18%	14º
A5	19%	68%	49%	5º	B5	36%	38%	2%	3º
A6	19%	62%	43%	7º	B6	37%	31%	-6%	6º
A7	13%	61%	48%	6º	B7	34%	27%	-7%	9º
A8	12%	72%	60%	2º	B8	35%	34%	-1%	5º
A9	15%	54%	39%	8º	B9	37%	36%	-1%	4º
A10	14%	66%	52%	3º	B10	35%	29%	-6%	7º
A11	57%	17%	-40%	17º	B11	50%	17%	-33%	17º
A12	27%	54%	27%	12º	B12	41%	23%	-18%	15º
A13	21%	54%	33%	11º	B13	38%	24%	-14%	11º
A14	6%	72%	66%	1º	B14	23%	42%	19%	1º
A15	10%	60%	50%	4º	B15	27%	34%	7%	2º
A16	45%	26%	-19%	16º	B16	42%	27%	-15%	12º
A17	34%	40%	6%	15º	B17	44%	25%	-19%	16º
MÉDIAS	22%	54%	32%		MÉDIAS	37%	29%	-9%	

9 - A SvP requer um ciclo de avaliação formativa. Quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A9] ela surge com uma diferença de (39%) nos contratados, contra uma diferença de (43%) nos efetivos. Quanto ao seu grau de presença, [B9] ela surge com uma diferença de (-1%) nos contratados, contra uma diferença de (-19%) nos efetivos.

10 - A SvP requer a abertura da sala de aula a terceiros. Quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A10] ela surge com uma diferença de (52%) nos docentes contratados, contra uma diferença de (61%) nos efetivos. Quanto ao seu grau de presença, [B10] ela apresenta uma diferença de (-6%) nos contratados, contra uma diferença de (5%) nos efetivos.

11 - A SvP foca-se apenas no ato de ensino em sala de aula. Quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A11] ela surge com uma diferença de (-40%) nos contratados, contra uma diferença de (-44%) nos efetivos. Quanto ao seu grau de presença, [B11] ela surge com uma diferença de (-33%) em ambos os grupos.

Quadro III - Docentes efetivos.									
A - Grau de concordância pessoal					B - Grau de presença				
	(p1+p2)	(p4+p5)	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem		(p1+p2)	(p4+p5)	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem
A1	20%	50%	30%	12º	B1	43%	18%	-25%	13º
A2	27%	44%	17%	15º	B2	40%	21%	-19%	10º
A3	22%	54%	32%	11º	B3	43%	23%	-20%	11º
A4	28%	55%	27%	13º	B4	41%	23%	-18%	8º
A5	21%	60%	39%	8º	B5	40%	24%	-16%	6º
A6	21%	61%	40%	7º	B6	37%	28%	-9%	3º
A7	12%	68%	56%	4º	B7	37%	27%	-10%	4º
A8	8%	76%	68%	1º	B8	37%	25%	-12%	5º
A9	17%	60%	43%	6º	B9	41%	22%	-19%	9º
A10	10%	71%	61%	3º	B10	31%	36%	5%	2º
A11	61%	17%	-44%	17º	B11	50%	17%	-33%	16º
A12	22%	56%	34%	9º	B12	48%	18%	-30%	15º
A13	23%	56%	33%	10º	B13	48%	18%	-30%	15º
A14	10%	73%	63%	2º	B14	26%	43%	17%	1º
A15	12%	61%	49%	5º	B15	39%	22%	-17%	7º
A16	50%	22%	-28%	16º	B16	46%	22%	-24%	12º
A17	26%	44%	18%	14º	B17	44%	18%	-26%	14º
Médias	23%	55%	32%		Médias	41%	24%	-17%	

12 - A SvP foca-se em todos os problemas educacionais, assumindo-se como *ecossistêmica*. Quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A12] ela surge com uma diferença de (27%) nos contratados, contra uma diferença de (34%) nos efetivos. No que concerne ao seu grau de presença, [B12] ela surge com uma diferença de (-18%) nos contratados, contra uma diferença de (-30%) nos efetivos.

13 - A SvP foca-se em todos os aspectos da descrição do trabalho docente. Quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A13] ela surge com uma diferença de (33%) em ambos os grupos. Quanto ao seu grau de presença, [B13] nas práticas vivenciadas, ela surge com uma diferença de (-14%) nos contratados, contra uma diferença de (-30%) nos efetivos.

14 - A SvP implica uma *autossupervisão*. Quanto a esta afirmação no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A14] ela surge com uma diferença de (66%) nos contratados, contra uma diferença de (63%) nos efetivos. No que concerne ao seu grau de presença, [B14] ela surge com uma diferença de (19%) nos contratados, contra uma diferença de (17%) nos efetivos.

15 - A SvP implica uma *relação horizontal negociada entre pares*. Quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A15] ela surge com uma

diferença de (50%) nos contratados, contra uma diferença de (49%) nos efetivos. Quanto ao seu grau de presença, [B15] ela surge com uma diferença de (7%) nos contratados, contra uma diferença de (-17%) nos efetivos.

16 - *A SvP implica uma relação vertical controlada pelo supervisor.* Quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A16] ela surge com uma diferença de (-19%) nos contratados, contra uma diferença de (-28%) nos efetivos. Quanto ao seu grau de presença, [B16] ela surge com uma diferença de (-15%) nos contratados, contra uma diferença de (-24%) nos efetivos.

17 - *A SvP implica uma relação vertical negociada entre professor e supervisor.* Quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A17] ela surge com uma diferença de (6%) nos contratados, contra uma diferença de (18%) nos efetivos. Quanto ao seu grau de presença, [B17] ela surge com uma diferença de (-19%) nos contratados, contra uma diferença de (-26%) nos efetivos.

3.1.3 - Dimensão: tempo de serviço.

Para além da forma com entendem, os docentes inquiridos, as várias afirmações e a presença destas, nas práticas vivenciadas, segundo o seu vínculo de contratação, quisemos igualmente identificar que diferenças de perceção existem segundo o seu tempo de serviço, independentemente do seu vínculo de contratação, do seu grau académico ou da zona regional educativa onde lecionam. O trajeto de vida e a experiência profissional, são fatores que influenciam as necessidades pessoais e profissionais dos docentes e conduzem a estádios de vida profissional e pessoal, variados e diferentes (Day, 2001; Hargreaves, 2003). Subdividimos o tempo de serviço em quatro escalões, de dez anos cada um, da seguinte forma: dos zero até aos 10 anos, dos [11-20] dos [21-30] dos [31-40] e ainda um quinto grupo que inclui os inquiridos com 41 ou mais anos, de tempo de serviço. Este último grupo encontra-se muito perto da sua reforma, com um número de inquiridos muito pequeno e como tal, menos representativo dos docentes que a nível nacional se encontram na mesma situação. No entanto, não quisemos deixar de lado as suas opiniões que pelo seu longo trajeto de vida profissional, podem ajudar a compreender melhor as tendências que se manifestam nos escalões anteriores e merecem alguma reflexão.

Quadro IV - Tempo de serviço										
A - Grau de concordância pessoal										
	(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)	
	[0-10] n=30	nº ordem	[11-20] n=94	nº ordem	[21-30] n=199	nº ordem	[31-40] n=114	nº ordem	[40-...] n=11	nº ordem
A1	36%	10º	17%	10º	20%	12º	48%	7º	64%	4º
A2	43%	8º	14%	11º	22%	11º	10%	13º	46%	6º
A3	47%	6º	33%	7º	23%	10º	40%	10º	64%	4º
A4	46%	7º	9%	13º	30%	8º	36%	11º	55%	5º
A5	70%	2º	33%	7º	35%	6º	46%	9º	64%	4º
A6	49%	5º	32%	8º	18%	13º	47%	8º	64%	4º
A7	40%	9º	60%	1º	51%	4º	57%	5º	82%	3º
A8	81%	1º	59%	2º	62%	1º	74%	2º	91%	2º
A9	67%	3º	37%	6º	35%	6º	53%	6º	64%	4º
A10	67%	3º	45%	4º	56%	3º	71%	3º	91%	2º
A11	-37%	13º	-46%	15º	-46%	16º	-41%	15º	-73%	8º
A12	31%	11º	13%	12º	31%	7º	48%	7º	91%	2º
A13	46%	7º	18%	9º	24%	9º	53%	6º	82%	3º
A14	81%	1º	57%	3º	59%	2º	75%	1º	100%	1º
A15	64%	4º	39%	5º	49%	5º	58%	4º	64%	4º
A16	1%	13º	-26%	14º	-22%	15º	-40%	14º	-19%	7º
A17	13%	12º	14%	11º	13%	14º	19%	12º	46%	6º
Média	44%		24%		27%		38%		57%	

1 - A SvP visa a assistência e o desenvolvimento individual do professor, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A1] atribuído pelos docentes inquiridos, surge com uma diferença de: (36%) no grupo cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; (17%) no grupo entre os [11-20] anos; (20%) no grupo entre os [21-30] anos; (48%) no grupo entre os [31-40] anos; (64%) no grupo com 41 anos ou mais anos, de tempo de serviço. Quanto ao grau de presença [B1] que lhe atribuem, surge com uma diferença de: (-10%) no grupo cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; (-23%) no grupo entre os [11-20] anos; (-30%) no grupo entre os [21-30] anos; (-13%) no grupo entre os [31-40] anos; (-28%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

2 - A SvP visa o desenvolvimento organizacional escolar e a avaliação do professor, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A2], atribuído pelos docentes inquiridos, surge com uma diferença de: (43%) no grupo cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; (14%) no grupo entre os [11-20] anos; (22%) no grupo entre os [21-30] anos; (10%) no grupo entre os [31-40] anos; (46%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço. Quanto ao grau de presença [B2] que lhe atribuem, surge com uma diferença de: (-20%) no grupo até aos 10 anos; (-13%) no grupo entre [11-20] anos; (-6%) no grupo entre os [21-30] anos; (-27%) no grupo entre os [31-40] anos; (-28%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

Quadro V - Tempo de serviço										
B - Grau de presença										
	(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)	
	[0-10] n=30	nº ordem	[11-20] n=94	nº ordem	[21-30] n=199	nº ordem	[31-40] n=114	nº ordem	[40-...] n=11	nº ordem
B1	-10%	8º	-23%	13º	-28%	13º	-13%	6º	-28%	5º
B2	-20%	11º	-6%	8º	-13%	5º	-15%	7º	-28%	5º
B3	-17%	10º	-14%	9º	-22%	10º	-20%	10º	-37%	7º
B4	-7%	7º	-23%	13º	-19%	8º	-16%	8º	-36%	6º
B5	13%	3º	-10%	7º	-19%	8º	-12%	5º	-28%	5º
B6	-3%	6º	-6%	6º	-11%	3º	-8%	3º	-28%	5º
B7	-23%	12º	3%	3º	-12%	4º	-10%	4º	-28%	5º
B8	9%	4º	3%	3º	-16%	6º	-13%	6º	-28%	5º
B9	14%	2º	-2%	5º	-24%	11º	-17%	9º	-55%	10º
B10	-14%	9º	6%	2º	5%	2º	0%	2º	-1%	2º
B11	-34%	14º	-31%	14º	-33%	15º	-37%	15º	-46%	9º
B12	-20%	11º	-20%	12º	-34%	16º	-26%	11º	-19%	4º
B13	-17%	10º	-15%	10º	-31%	14º	-30%	13º	-28%	5º
B14	33%	1º	19%	1º	14%	1º	17%	1º	28%	1º
B15	3%	5º	-1%	4º	-17%	7º	-12%	5º	-46%	9º
B16	-27%	13º	-15%	10º	-21%	9º	-31%	14º	-9%	3º
B17	-23%	12º	-16%	11º	-27%	12º	-28%	12º	-45%	8º
Média	-8%		-9%		-18%		-16%		-27%	

3 - A SvP promove um professor autodirecionado, reflexivo e analítico, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A3] atribuído pelos docentes inquiridos, surge com uma diferença de: (47%) no grupo cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; (33%) no grupo entre os [11-21] anos; (23%) no grupo entre os [21-30] anos; (40%) no grupo entre os [31-40] anos; (64%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço. Quanto ao grau de presença [B3] que lhe atribuem, surge com uma diferença de: (-17%) no grupo até aos dez anos de serviço; (-14%) no grupo entre os [11-20] anos; (-22%) no grupo entre os [21-30] anos; (-20%) no grupo entre os [31-40] anos; (-37%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

4 - A SvP promove a cooperação, a colegialidade e a colaboração entre professores, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A4], atribuído pelos docentes inquiridos, surge com uma diferença de: (46%) no grupo cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; (9%) no grupo entre os [11-20] anos; (30%) no grupo entre os [21-30] anos; (36%) no grupo entre os [31-40] anos; (55%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço. Quanto ao grau de presença [B4] que lhe atribuem, surge com uma diferença de: (-7%) no grupo de docentes cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; (-23%) no grupo entre os [11-20] anos; (-19%) no grupo entre os [21-30] anos; (-16%) no grupo entre os [31-40] anos; (-36%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

5 - *A SvP promove um professor aberto à mudança e uma cultura de aprendizagem profissional*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A5], atribuído pelos docentes inquiridos, surge com uma diferença de: (70%), no grupo cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; (33%) no grupo entre os [11-20] anos; (35%) no grupo entre os [21-30] anos; (46%) no grupo entre [31-40] anos; (64%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço. Quanto ao grau de presença [B5] que lhe atribuem, surge com uma diferença de: (13%) no grupo cujo tempo de serviço vai até aos 10 anos; (-10%) no grupo entre os [11-20] anos; (-19%) no grupo entre os [21-30] anos; (-12%) no grupo entre os [31-40] anos; surge; (-28%) no grupo com 41 ou mais anos de tempo de serviço.

6 - *A SvP é um processo regular e continuado de aprendizagem ao longo da vida (AVL)*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A6], atribuído pelos docentes inquiridos, surge com uma diferença de: (49%), no grupo cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; no grupo entre os [11-20] anos; (32%); (18%) no grupo entre os [21-30] anos; (47%) no grupo entre os [31-40] anos; (64%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço. Quanto ao grau de presença [B6] que lhe atribuem, surge com uma diferença de: (-3%) no grupo cujo tempo de serviço vai até aos 10 anos; (-6%); no grupo entre os [11-20] anos; (-11%); no grupo entre os [21-30] anos; (-8%) no grupo entre os [31-40] anos; (-28%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

7 - *A SvP requer a aplicação de um modelo previamente conhecido*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A7], atribuído pelos docentes inquiridos, surge com uma diferença de: (40%) no grupo cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; (60%) no grupo entre os [11-20] anos; (51%) no grupo entre os [21-30] anos; (57%) no grupo entre [31-40] anos; (82%) e no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço. Quanto ao grau de presença [B7] que lhe atribuem, surge com uma diferença de: (-23%) no grupo cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; (3%) no grupo entre os [11-20] anos; (-12%) no grupo entre os [21-30] anos; (-10%) no grupo entre os [31-40] anos; (-28%); e no grupo dos docentes com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

8 - *A SvP requer um processo de problematização e reflexão crítica*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A8], atribuído pelos docentes inquiridos, surge com uma diferença de: (81%) no grupo cujo tempo de serviço

se situa até aos 10 anos;(59%) no grupo entre os [11-20] anos; (62%) no grupo entre os [21-30] anos; (74%) no grupo entre os [31-40] anos; (91%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço. Quanto ao grau de presença [B8] que lhe atribuem, surge com uma diferença de: (9%) no grupo cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; (3%) no grupo entre os [11-20] anos; (-16%) no grupo entre os [21-30] anos; (-13%) no grupo entre os [31-40] anos; (-28%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

9 - *A SvP requer um ciclo de avaliação formativa*, quanto a esta afirmação no que concerne ao grau de concordância pessoal [A9] atribuído pelos docentes inquiridos, surge com uma diferença de: (67%) no grupo cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; (37%) no grupo entre os [11-20] anos; (35%) no grupo entre os [21-30] anos; (53%) no grupo entre os [31-40] anos; (64%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço. Quanto ao grau de presença [B9] que lhe atribuem, surge com uma diferença de: (14%) no grupo cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; (-2%) no grupo entre os [11-20] anos; (-24%) no grupo entre os [21-30] anos; (-17%) no grupo entre os [31-40] anos; (55%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

10 - *A SvP requer a abertura da sala de aula a terceiros*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A10], atribuído pelos docentes inquiridos, surge com uma diferença de: (67%) no grupo cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; (45%) no grupo entre os [11-20] anos; (56%) no grupo entre os [21-30] anos; (71%) no grupo entre os [31-40] anos; (91%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço. Quanto ao grau presença [B10] que lhe atribuem, surge com uma diferença de: (-14%) no grupo de docentes cujo tempo de serviço se situa até aos 10 ano; (6%) no grupo entre os [11-20] anos; (5%) no grupo entre os [21-30] anos; (0%) no grupo entre os [31-40] anos; (-1%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

11 - *A SvP foca-se apenas no ato de ensino em sala de aula*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A11] atribuído pelos docentes inquiridos, surge com uma diferença de: (-37%) no grupo cujo tempo de serviço vai até aos 10 anos; (-46%) no grupo entre os [11-20] anos; (-46%) no grupo entre os [21-30] anos; (-41%) no grupo entre os [31-40] anos; (-73%) no grupo de docentes com 41 ou mais anos, de tempo de serviço. Quanto ao grau de presença [B11] que lhe atribuem, surge com uma diferença de: (-34%) no grupo cujo tempo de serviço vai até aos 10 anos; (-31%) no grupo entre os [11-20] anos; (-33%) no grupo entre os [21-30] anos; (-37%)

no grupo entre os [31-40] anos; (-46%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

12 - *A SvP foca-se em todos os problemas educacionais, assumindo-se como ecossistêmica*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A12], atribuído pelos docentes inquiridos, surge com uma diferença de: (31%) no grupo cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; (13%) no grupo entre os [11-20] anos; (31%) no grupo entre os [21-30] anos; (48%) no grupo entre os [31-40] anos; (91%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço. Quanto ao grau de presença [B12] que lhe atribuem, surge com uma diferença de: (-20%) no grupo cujo tempo de serviço vai até aos 10 anos; (-20%) no grupo entre os [11-20] anos; (-34%) no grupo entre os [21-30] anos; (-26%) no grupo entre os [31-40] anos; (-19%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

13 - *A SvP foca-se em todos os aspetos da descrição do trabalho docente*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A13], atribuído pelos docentes inquiridos, surge com uma diferença de: (46%) no grupo cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; (18%) no grupo entre os [11-20] anos; (24%) no grupo entre os [21-30] anos; (53%) no grupo entre os [31-40] anos; (82%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço. Quanto ao grau de presença [B13] que lhe atribuem, surge com uma diferença de: (-17%) no grupo cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; (-15%) no grupo entre os [11-20] anos; (-31%) no grupo entre os [21-30] anos; (-30%) no grupo entre os [31-40] anos; (-28%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

14 - *A SvP implica uma autossupervisão*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A14] atribuído pelos docentes inquiridos, surge com uma diferença de: (81%) no grupo cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; (57%) no grupo entre os [11-20] anos; (59%) no grupo entre os [21-30] anos; (75%) no grupo entre os [31-40] anos; (100%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço. Quanto ao grau de presença [B14] que lhe atribuem, surge com uma diferença de: (33%) no grupo cujo tempo de serviço se situa até aos 10 anos; (19%) no grupo entre os [11-20] anos; (14%) no grupo entre os [21-30] anos; (17%) no grupo entre os [31-40] anos; (28%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

15 - *A SvP implica uma relação horizontal negociada entre pares*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A15] atribuído pelos docentes inquiridos, surge com uma diferença de: (64%) no grupo até aos 10 anos de serviço; (39%) no grupo entre os [11-20] anos; (49%) no grupo entre os [21-30] anos; (58%) no grupo entre os [31-40] anos; (64%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço. Quanto ao grau de presença [B15] que lhe atribuem, surge com uma diferença de: (3%) no grupo cujo tempo de serviço vai até aos 10 anos; (-1%) no grupo entre os [11-20] anos; (-17%) no grupo entre os [21-30] anos; (-12%) grupo entre os [31-40] anos; (-46%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

16 - *A SvP implica uma relação vertical controlada pelo supervisor*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A16], atribuído pelos docentes inquiridos, surge com uma diferença de: (1%) no grupo cujo tempo de serviço vai até aos 10 anos; (-26%) no grupo entre os [11-20] anos; (-22%) no grupo entre os [21-30] anos; (-40%) no grupo entre os [31-40] anos; (-19%) no grupo com 41 ou mais anos de tempo de serviço. Quanto ao grau de presença [B16] que lhe atribuem, surge com uma diferença de: (-27%) no grupo cujo tempo de serviço vai até aos 10 anos; (-15%) no grupo entre os [11-20] anos; (-21%) no grupo entre os [21-30] anos; (-31%) no grupo entre os [31-40] anos; (-9%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

17 - *A SvP implica uma relação vertical negociada entre supervisor e professor*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A17] atribuído pelos docentes inquiridos, surge com uma diferença de: (13%) no grupo até aos 10 anos de serviço; (14%) no grupo entre os [11-20] anos; (13%) no grupo entre os [21-30] anos; (19%) no grupo entre os [31-40] anos; (46%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço. Quanto ao grau de presença [B17] que lhe atribuem, surge com uma diferença de (-23%) no grupo cujo tempo de serviço vai até aos 10 anos; (-16%) no grupo entre os [11-20] anos; (-27%) no grupo entre os [21-30] anos; (-28%) no grupo entre os [31-40] anos; (-45%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

3.1.4 - Dimensão: regiões educativas.

1 - *A SvP visa a assistência e o desenvolvimento individual, do professor*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A1] atribuído pelos docentes inquiridos, em todas as regiões a percentagem de inquiridos que concorda com esta ideia é superior à dos inquiridos que discordam. A diferença é de: (40%) na região

autónoma dos Açores; (26%) na região autónoma da Madeira; (-23%) na região do Algarve; (35%) na região Alentejo; (35%) na região do Vale Tejo; (33%) na região Centro; e de (16%) na região Norte. Quanto ao grau de presença [B1] que lhe atribuem, a diferença é de: (13%) na região autónoma dos Açores; (1%) na região autónoma da Madeira; (-45%) na região do Algarve; (-11%) na região do Alentejo; (-35%) na região do vale do Tejo; (-39%) na região Centro; e de (-27%) na região Norte.

2 - *A SvP visa o desenvolvimento organizacional escolar e a avaliação do professor*, quanto a esta afirmação, no concerne ao grau de concordância pessoal [A2] atribuído pelos docentes inquiridos, a diferença é de: (31%) na região autónoma dos Açores; (32%) na região autónoma da Madeira; (19%) na região do Algarve; (24%) na região do Alentejo; (18%) na região do Vale Tejo; (7%) na região Centro; e de (18%) na região Norte. Quanto ao grau de presença [B2] que lhe atribuem, a diferença é de: (11%) na região autónoma dos Açores; (25%) na região autónoma da Madeira; (-17%) na região do Algarve; (-17%) na região do Alentejo; (-31%) na região do vale do Tejo; (-29%) na região Centro; e de (-21%) na região Norte.

3 - *A SvP promove um professor autodirecionado, reflexivo e analítico*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A3] atribuído pelos docentes inquiridos, a diferença é de: (46%) na região autónoma dos Açores; (41%) na região autónoma da Madeira; (4%) na região do Algarve; (28%) na região do Alentejo; (31%) na região do vale do Tejo; (25%) na região Centro; e de (31%) na região Norte. Quanto ao grau de presença [B3] que lhe atribuem, a diferença é de: (21%) na região autónoma dos Açores; (16%) na região autónoma da Madeira; (-32%) na região do Algarve; (-17%) na região do Alentejo; (-35%) na região do vale do Tejo; (-23%) na região Centro; e de (-26%) na região Norte.

4 - *A SvP promove a cooperação, a colegialidade e a colaboração entre professores*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A4] atribuído pelos docentes inquiridos, a diferença é de: (24%) na região autónoma dos Açores; (37%) na região autónoma da Madeira; (5%) na região do Algarve; (24%) na região do Alentejo; (34%) na região do vale do Tejo; (20%) na região Centro; e de (30%) na região Norte. Quanto ao grau de presença [B4] que lhe atribuem, apenas na região autónoma dos Açores apresenta uma diferença positiva, essa diferença é de: (1%) na região autónoma dos Açores; (9%) na região autónoma da Madeira; (-28%) na região do

Algarve; (-11%) na região do Alentejo; (-24%) na região do vale do Tejo; (-19%) na região Centro; e de (-23%) na região Norte.

5 - A SvP promove um professor aberto à mudança e uma cultura de aprendizagem, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A5] atribuído pelos docentes inquiridos, a diferença é de: (58%) na região autónoma dos Açores; (57%) na região autónoma da Madeira; (26%) na região do Algarve; (41%) na região do Alentejo; (42%) na região do vale do Tejo; (32%) na região Centro; e de (39%) na região Norte. Quanto ao grau de presença [B5] que lhe atribuem, a diferença é de: (17%) na região autónoma dos Açores; (26%) na região autónoma da Madeira; (-22%) na região do Algarve; (-11%) na região do Alentejo; (-29%) na região do vale do Tejo; (-9%) na região Centro; e de (-16%) na região Norte.

A - Grau de concordância pessoal - [(p1+p2) - (p4+p5)]														
	Açores	nºordem	Madeira	nºordem	Algarve	nºordem	Alentejo	nºordem	V. Tejo	nºordem	Centro	nºordem	Norte	nºordem
A1	40%	9 ^o	26%	12 ^o	-23%	15 ^o	35%	6 ^o	35%	8 ^o	33%	8 ^o	16%	14 ^o
A2	31%	10 ^o	32%	10 ^o	19%	9 ^o	24%	9 ^o	18%	12 ^o	7%	14 ^o	18%	13 ^o
A3	46%	7 ^o	41%	7 ^o	4%	13 ^o	28%	8 ^o	31%	11 ^o	25%	11 ^o	31%	11 ^o
A4	24%	12 ^o	37%	9 ^o	5%	12 ^o	24%	9 ^o	34%	9 ^o	20%	12 ^o	30%	12 ^o
A5	58%	5 ^o	57%	4 ^o	26%	8 ^o	41%	3 ^o	42%	6 ^o	32%	9 ^o	39%	7 ^o
A6	50%	6 ^o	60%	3 ^o	41%	5 ^o	28%	8 ^o	34%	9 ^o	35%	7 ^o	41%	6 ^o
A7	68%	4 ^o	71%	2 ^o	49%	3 ^o	29%	7 ^o	58%	3 ^o	58%	4 ^o	46%	5 ^o
A8	72%	2 ^o	75%	1 ^o	81%	1 ^o	40%	4 ^o	66%	2 ^o	70%	1 ^o	62%	1 ^o
A9	70%	3 ^o	41%	7 ^o	41%	5 ^o	5%	12 ^o	47%	5 ^o	38%	6 ^o	37%	8 ^o
A10	50%	6 ^o	38%	8 ^o	45%	4 ^o	82%	1 ^o	72%	1 ^o	64%	2 ^o	52%	3 ^o
A11	-60%	14 ^o	-48%	16 ^o	-27%	16 ^o	-17%	13 ^o	-35%	15 ^o	-70%	17 ^o	-38%	17 ^o
A12	50%	6 ^o	18%	14 ^o	28%	7 ^o	17%	10 ^o	38%	7 ^o	11%	13 ^o	34%	10 ^o
A13	44%	8 ^o	21%	13 ^o	18%	10 ^o	36%	5 ^o	33%	10 ^o	27%	10 ^o	35%	9 ^o
A14	76%	1 ^o	52%	5 ^o	78%	2 ^o	76%	2 ^o	66%	2 ^o	62%	3 ^o	60%	2 ^o
A15	58%	5 ^o	50%	6 ^o	31%	6 ^o	35%	6 ^o	52%	4 ^o	46%	5 ^o	50%	4 ^o
A16	-6%	13 ^o	-18%	15 ^o	-22%	14 ^o	-29%	14 ^o	-25%	14 ^o	-39%	16 ^o	-29%	16 ^o
A17	27%	11 ^o	29%	11 ^o	9%	11 ^o	11%	11 ^o	16%	13 ^o	3%	15 ^o	13%	15 ^o
Médias:	41%		34%		24%		27%		34%		25%		29%	
Fx	n=49		n=36		n=22		n=17		n=131		n=52		n=141	

6 - A SvP é um processo regular de aprendizagem ao longo da vida (ALV), quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A6], atribuído pelos docentes inquiridos, a diferença é de: (50%) na região autónoma dos Açores; (60%) na autónoma da Madeira; (41%) na região do Algarve; (28%) na região do Alentejo; (34%) na região do vale do Tejo; (35%) na região Centro; e de (41%) na região Norte. Quanto ao grau de presença [B6] que lhe atribuem, a diferença é de: (19%) na região autónoma dos Açores; (26%) na região autónoma da Madeira; (-13%) na região do Algarve; (-17%) na região do Alentejo; (-27%) na região do vale do Tejo; (-9%) na região Centro; e de (-7%) na região Norte.

7 - *A SvP requer a aplicação de um modelo previamente conhecido*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A7], atribuído pelos docentes inquiridos, a diferença é de: (68%) na região autónomas dos Açores; (71%) na região autónoma da Madeira; (49%) na região do Algarve; (29%) na região do Alentejo; (58%) na região do vale do Tejo; (58%) na região Centro; e de (46%) na região Norte. Quanto ao grau de presença [B7] que lhe atribuem, a diferença é de: (21%) nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira; (-3%) na região do Algarve; (-17%) na região do Alentejo; (-25%) na região do vale do Tejo; (-7%) na região Centro; e de (-13%) na região Norte.

8 - *A SvP requer um processo de problematização e reflexão crítica*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A8] atribuído pelos docentes inquiridos, a diferença é de: (72%) na região autónoma dos Açores; (75%) na região autónoma da Madeira; (81%) na região do Algarve; (40%) na região do Alentejo; (66%) na região do vale do Tejo; (70%) na região Centro; e de (62%) na região Norte. Quanto ao grau de presença [B8] que lhe atribuem, a diferença é de: (27%) na região autónoma dos Açores; (35%) na região autónoma da Madeira; (-18%) na região do Algarve; (-23%) na região do Alentejo; (-27%) na região do vale do Tejo; (-7%) na região Centro; e de (-11%) na região Norte.

9 - *A SvP requer um ciclo de avaliação formativa*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A9], atribuído pelos docentes inquiridos, é de: (70%) na região autónoma dos Açores; (41%) na região autónoma da Madeira e na região do Algarve; (5%) na região do Alentejo; (47%) na região do vale do Tejo; (38%) na região Centro; e de (37%) na região Norte. Quanto ao grau de presença [B9] que lhe atribuem, a diferença é de: (35%) na região autónoma dos Açores; (8%) na região autónoma da Madeira; (-31%) na região do Algarve; (-17%) na região do Alentejo; (-31%) na região do vale do Tejo; (-27%) na região Centro; e de (-16%) na região Norte.

10 - *A SvP requer a abertura da sala de aula a terceiros*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A10], atribuído pelos docentes inquiridos, a diferença é de: (50%) na região autónoma dos Açores; (38%) na região autónoma da Madeira; (45%) na região do Algarve; (82%) na região do Alentejo; (72%) na região do vale do Tejo; (64%) na região Centro; e de (52%) na região Norte. Quanto ao grau de presença [B10] que lhe atribuem, a diferença é de: (16%) na região autónoma dos Açores; (3%) na região autónoma da Madeira; (-9%) na região do Algarve; (-17%)

na região do Alentejo; (-4%) na região do vale do Tejo; e de (0%) na região Centro; (4%) na região Norte.

Quadro VII - Regiões educativas														
B - Grau de presença [(p1+p2) - (p4+p5)]														
	Açores	nºordem	Madeira	nºordem	Algarve	nºordem	Alentejo	nºordem	V. Tejo	nºordem	Centro	nºordem	Norte	nºordem
B1	13%	8º	1%	12º	-45%	15º	-11%	3º	-35%	10º	-39%	11º	-27%	14º
B2	11%	9º	25%	4º	-17%	6º	-17%	4º	-31%	7º	-29%	8º	-21%	10º
B3	21%	4º	16%	6º	-32%	13º	-17%	4º	-35%	10º	-23%	6º	-26%	13º
B4	1%	11º	9%	8º	-28%	11º	-11%	3º	-24%	3º	-19%	5º	-23%	11º
B5	17%	6º	26%	3º	-22%	8º	-11%	3º	-29%	6º	-9%	4º	-16%	8º
B6	19%	5º	26%	3º	-13%	5º	-17%	4º	-27%	5º	-9%	4º	-7%	4º
B7	21%	4º	21%	5º	-3%	2º	-17%	4º	-25%	4º	-7%	3º	-13%	7º
B8	27%	3º	35%	2º	-18%	7º	-23%	5º	-27%	5º	-7%	3º	-11%	6º
B9	35%	2º	8%	9º	-31%	12º	-17%	4º	-31%	7º	-27%	7º	-16%	8º
B10	16%	7º	3%	11º	-9%	4º	17%	2º	-4%	2º	0%	1º	4%	3º
B11	-60%	14º	-41%	14º	-26%	9º	-29%	6º	-39%	11º	-47%	13º	-18%	9º
B12	16%	7º	1%	12º	-41%	14º	-41%	7º	-39%	11º	-45%	12º	-31%	1º
B13	-5%	13º	6%	10º	-45%	15º	-47%	8º	-39%	11º	-31%	9º	-25%	12º
B14	42%	1º	47%	1º	5%	1º	34%	1º	12%	1º	-1%	2º	11%	2º
B15	19%	5º	14%	7º	-27%	10º	-29%	6º	-25%	4º	-19%	5º	-8%	5º
B16	-1%	12º	-8%	13º	-8%	3º	-17%	4º	-33%	8º	-49%	14º	-16%	8º
B17	5%	10º	3%	11º	-26%	9º	-17%	4º	-34%	9º	-35%	10º	-28%	15º
Médias:	12%		11%		-23%		-16%		-27%		-23%		-16%	
Fx	n=49		n=36		n=22		n=17		n=131		n=52		n=141	

11 - A SvP foca-se apenas no ato de ensino em sala de aula, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A11] atribuído pelos docentes inquiridos, a diferença é de: (-60%) na região autónoma dos Açores; (-48%) na região autónoma da Madeira; (-27%) na região do Algarve; (-17%) na região do Alentejo; (-35%) na região do vale do Tejo; (-70%) na região Centro; e de (-38%) na região Norte. Quanto ao grau de presença [B11] que lhe atribuem, a diferença é de: (-60%) na região autónoma dos Açores; (-41%) na região autónoma da Madeira; (-26%) na região do Algarve; (-29%) na região do Alentejo; (-39%) na região do vale do Tejo; (-47%) na região Centro; e de (-18%) na região Norte.

12 - A SvP foca-se em todos os problemas educacionais, assumindo-se como *ecossistémica*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A12], atribuído pelos docentes inquiridos, a diferença é de: (50%) na região autónoma dos Açores; (18%) na região autónoma da Madeira; (28%) na região do Algarve; (17%) na região do Alentejo; (43%) na região do vale do Tejo; (15%) na região Centro; e de (34%) na região Norte. Quanto ao grau de presença [B12] que lhe atribuem, a diferença é de: (16%) na região autónoma dos Açores; é de (1%) na região autónoma da Madeira; (-41%) nas regiões do Algarve e do Alentejo; (-39%) na região do vale do Tejo; (-45%) na região Centro; e de (-34%) na região Norte.

13 - *A SvP foca-se em todos os aspetos da descrição do trabalho docente*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A13] atribuído pelos docentes inquiridos, a diferença é de: (44%) na região autónoma dos Açores; (21%) na região autónoma da Madeira; (18%) na região do Algarve; (36%) na região do Alentejo; (33%) na região do vale do Tejo; (27%) na região Centro; e de (35%) na região Norte. Quanto ao grau de presença [B13] que lhe atribuem, a diferença é de: (-5%) na região autónoma dos Açores; (6%) na região autónoma da Madeira; é de (-45%) na região do Algarve; (-47%) na região do Alentejo; (-39%) na região do vale do Tejo; (-31%) na região Centro; e de (-25%) na região Norte.

14 - *A SvP implica uma autossupervisão*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A14], atribuído pelos docentes inquiridos, a diferença é de: (76%) na região autónoma dos Açores; (52%) na região autónoma da Madeira; (78%) na região do Algarve; (76%) na região do Alentejo; (66%) na região do vale do Tejo; (62%) na região Centro; e de (60%) na região Norte. Quanto ao grau de presença [B14] que lhe é atribuída, a diferença é de: (42%) na região autónoma dos Açores; (47%) na região autónoma da Madeira; (5%) na região do Algarve; é de (34%) na região do Alentejo; (12%) na região do vale do Tejo; (-1%) na região Centro; e de (11%) na região Norte.

15) *A SvP implica uma relação horizontal negociada entre pares*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal, [A15] atribuído pelos docentes inquiridos, a diferença é de: (58%) na região autónoma dos Açores; (50%) na região autónoma da Madeira; (31%) na região do Algarve; (35%) na região do Alentejo; (52%) na região do vale do Tejo; (46%) na região Centro; e de (50%) na região Norte. Quanto ao grau de presença [B15] que lhe atribuem, a diferença é de: (19%) na região autónoma dos Açores; (14%) na região autónoma da Madeira; (-27%) na região do Algarve; (-29%) na região do Alentejo; (-25%) na região do vale do Tejo; (-19%) na região Centro; e de (-8%) na região Norte.

16 - *A SvP implica uma relação vertical controlada pelo supervisor*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A16] atribuído pelos docentes inquiridos, a diferença é de: (-6%) na região autónoma dos Açores; (-18%) na região autónoma da Madeira; (-22%) na região do Algarve; (-29%) na região do Alentejo; (-25%) na região do vale do Tejo; (-39%) na região Centro; e de (-29%) na região Norte. Quanto ao grau presença [B16] que lhe atribuem, a diferença é de: (-1%) na região

autónoma dos Açores; (-8%) na região autónoma da Madeira e na região do Algarve; (-17%) na região do Alentejo; (-33%) na região do vale do Tejo; (-49%) na região Centro; e de (-16%) na região Norte.

17 - *A SvP implica uma relação vertical negociada entre supervisor e professor*, quanto a esta afirmação, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A17], atribuído pelos docentes inquiridos, a diferença é de: (27%) na região autónoma dos Açores; (29%) na região autónoma da Madeira; (9%) na região do Algarve; (11%) na região do Alentejo; (16%) na região do vale do Tejo; (3%) na região Centro; e de (13%) na região Norte. Quanto ao grau de presença [B17] que lhe atribuem, a diferença é de: (-5%) na região autónoma dos Açores; (3%) na região autónoma da Madeira; (-26%) na região do Algarve; (-17%) na região do Alentejo; (-34%) na região do vale do Tejo; (-35%) na região Centro; e de (-28%) na região Norte.

3.2 - Contributos atribuídos à supervisão pedagógica (SvP).

Efeitos sentido pelos docentes como resultado da sua participação em processos de supervisão pedagógica, (SvP) sobre quatro aspetos que consideramos fundamentais, no trajeto de vida profissional de qualquer docente e o grau de contributo que é atribuído para: i) *uma mudança positiva das suas práticas pedagógicas* [A18]; ii) *uma modificação positiva do sucesso dos seus alunos* [B18]; iii) *o seu desenvolvimento profissional* [C18]; iv) *o seu crescimento pessoal e desenvolvimento do seu autoconhecimento* [D18].

3.2.1 - Amostra como um todo geral e indiferenciado.

Quanto a uma *modificação positiva das suas práticas pedagógicas* [A18], regista-se uma diferença de (-2%); quanto ao *aumento do sucesso dos seus alunos* [B18], regista uma diferença de (-21%); quanto ao *desenvolvimento do seu profissionalismo docente* [C18], regista uma diferença de (0%), significando que a percentagem de inquiridos que assume existir bastante e um total contributo é a mesma dos inquiridos que consideram existir uma total ausência de contributo ou que esse contributo é muito fraco; quanto ao *desenvolvimento do autoconhecimento e crescimento pessoal* [D18], regista uma diferença de (2%).

	(p1+p2)	(p4+p5)	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem
A18	36%	34%	-2%	3º
B18	46%	25%	-21%	4º
C18	37%	37%	0%	2º
D18	36%	38%	2%	1º
Médias	39%	34%	-5%	
			n=448	

3.2.2 - Dimensão: vínculo de contratação.

Quanto a uma *modificação positiva das suas práticas pedagógicas* [A18], os docentes contratados apresentam uma diferença de (8%) e uma indefinição de (24%), contra uma diferença de (-5%) e uma indefinição de (31%) nos efetivos. No que concerne ao contributo para o *aumento do sucesso dos seus alunos*, (B18) os docentes contratados apresentam uma diferença de (-10%) e uma indefinição de (30%) contra uma diferença de (-23%) e uma indefinição de (29%) nos efetivos. Quanto ao contributo para o *desenvolvimento do seu profissionalismo docente*, (C18) os contratados apresentam uma

diferença de (14%) e uma indefinição de (24%), contra uma diferença de (-5%) e uma indefinição de (27%) nos efetivos. Quanto ao contributo para o *desenvolvimento do seu autoconhecimento e crescimento pessoal*, (D18) os contratados apresentam uma diferença de (4%) e uma indefinição de (24%) contra uma diferença de (0%) e uma indefinição de (26%) nos efetivos.

	Quadro IX - Docentes Efetivos				Quadro X - Docentes contratados			
	(p1+p2)	(p4+p5)	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem	p1+p2	p4+p5	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem
A18	37%	32%	-5%	2º	34%	42%	8%	2º
B18	47%	24%	-23%	3º	40%	30%	-10%	4º
C18	39%	34%	-5%	2º	31%	45%	14%	1º
D18	37%	37%	0%	1º	36%	40%	4%	3º
Médias	40%	32%	-8%		35%	39%	4%	
Fx			n=364				n=84	

3.2.3 - Dimensão: tempo de serviço.

Quanto a uma *modificação positiva das suas práticas pedagógicas* [A18], registam-se as seguintes diferenças de valor: (1%) no grupo até aos 10 anos; (-1%) no grupo entre os [11-20] anos; (-9%) no grupo entre os [21-30] anos; (2%) no grupo entre os [31-40] anos; e (28%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

Quanto a uma *modificação positiva do sucesso dos seus alunos* [B18], registam-se as seguintes diferenças de valor: (-16%) no grupo até aos 10 anos; (-15%) no grupo entre os [11-20] anos; (-27%) no grupo entre os [21-30] anos; (-16%) no grupo entre os [31-40] anos; e (-9%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

Quanto ao *contributo positivo para o seu desenvolvimento profissional* [C18], registam-se as seguintes diferenças de valor: (23%) no grupo até aos 10 anos; (4%) no grupo entre os [11-20] anos; (-8%) no grupo entre os [21-30] anos; (0%) no grupo entre os [31-40] anos, significando a percentagem de inquiridos que consideram existir um bastante e total contributo, é igual à dos que consideram não existir uma total ausência de contributo ou que este é muito fraco; (28%) no grupo com 41 ou mais anos de tempo de serviço.

	[0-10]	nº ordem	[11-20]	nº ordem	[21-30]	nº ordem	[31-40]	nº ordem	[41-(...)]	nº ordem
A18	-1%	3º	1%	3º	-9%	3º	2%	2º	28%	2º
B18	-16%	4º	-15%	4º	-27%	4º	-16%	4º	-9%	1º
C18	23%	1º	4%	2º	-8%	2º	0%	3º	28%	2º
D18	3%	2º	7%	1º	-6%	1º	5%	1º	28%	2º
Média	2%		-1%		-13%		-2%		19%	
Fx	n=30		n=94		n=199		n=114		n=11	

Quanto ao *contributo para o desenvolvimento positivo do seu autoconhecimento e crescimento pessoal* [D18], registam-se as seguintes diferenças de valor: (3%) no grupo até aos 10 anos; (7%) no grupo entre os [11-20] anos; (-6%) no grupo entre os [21-30] anos; (5%) no grupo entre os [31-40] anos; e (28%) no grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço.

3.2.4 - Dimensão: regiões educativas.

Quanto ao *contributo para uma modificação positiva das suas práticas pedagógicas* [18A], registam-se as seguintes diferenças de valor: (27%) na região autónoma dos Açores; (9%) na região autónoma da Madeira; (-15%) na região do Algarve; (-11%) na região do Alentejo; (-4%) na região do vale do Tejo; (-5%) na região Centro; e (-13%) na região Norte.

Quanto ao *contributo para uma modificação positiva do sucesso dos seus alunos* [18B], registam-se as seguintes diferenças de valor: (9%) na região autónoma dos Açores; (10%) na região autónoma da Madeira; (-36%) na região do Algarve; (-17%) na região do Alentejo; (-27%) na região do vale do Tejo; (-17%) na região Centro; e (-9%) na região Norte.

Quanto ao *contributo para o desenvolvimento profissional* [18C], registam-se as seguintes diferenças de valor: (26%) na região autónoma dos Açores; (16%) na região autónoma da Madeira; (-13%) na região do Algarve; (10%) na região do Alentejo; (-5%) na região do vale do Tejo; (-10%) na região Centro; e (-7%) na região Norte.

Quanto ao *contributo positivo para o desenvolvimento do seu autoconhecimento e crescimento pessoal* [18D], registam-se as seguintes diferenças de valor: (24%) na região autónoma dos Açores; (19%) na região autónoma da Madeira; (-13%) na região do

	Açores	nº ordem	Madeira	nº ordem	Algarve	nº ordem	Alentejo	nº ordem	V. Tejo	nº ordem	Centro	nº ordem	Norte	nº ordem
A18	27%	1º	9%	4º	-15%	2º	-11%	3º	-4%	2º	-5%	1º	-13%	4º
B18	9%	4º	10%	3º	-36%	3º	-17%	4º	-27%	3º	-35%	4º	-29%	3º
C18	26%	2º	16%	2º	-13%	1º	10%	1º	-5%	1º	-17%	3º	-9%	2º
D18	24%	3º	19%	1º	-13%	1º	7%	2º	-5%	1º	-10%	2º	-7%	1º
Médias	22%		14%		-19%		-3%		-10%		-17%		-15%	
Fx	n=49		n=36		n=22		n=17		n=131		n=52		n=141	

Algarve; (7%) na região do Alentejo; (-5%) na região do vale do Tejo; (-10%) na região Centro; e (-7%) na região Norte.

4 - Interpretação dos dados.

A interpretação dos dados é enformada pelo modelo de análise exposto na revisão da literatura. Para efeitos de economia de espaço e de simplificar a organização dos argumentos e respetiva leitura, evitar-se-ão repetições de definições ou referências. Relembremos apenas que qualquer processo de supervisão pedagógica (SvP) pode ter subjacente a si um ou mais modelos e cenários, visa um determinado conjunto de objetivos, procura promover um conjunto de competências, requer um conjunto de condições materiais e humanas para ser aplicado, abrange um determinado âmbito, implica relações intrapessoais e interpessoais específicas e produz um conjunto de efeitos sobre a prática profissional docente ao longo de uma janela temporal, podendo ser a SvP encarada como um processo de aprendizagem ao longo da vida (Tracy, 2002). Chamamos à atenção para os gráficos que se referem à evolução das respostas ao longo do tempo de serviço, uma vez que estes, pela dimensão que dissertação deve respeitar, foram remetidos para os anexos e a sua consulta facilita bastante a compreensão da evolução do grau de concordância pessoal, o grau de presença e a relação que se estabelece entre eles, nas diferentes décadas de tempo de serviço.

4.1 – Grau de concordância pessoal e grau de presença para as dezassete afirmações.

4.1.1 - Análise geral indiferenciada.

Quanto aquilo a supervisão pedagógica (SvP) visa, entre uma SvP objetivada no desenvolvimento individual do professor e a objetivada no desenvolvimento organizacional e na avaliação, os docentes valorizam mais uma SvP focada do desenvolvimento individual do professor e sua assistência, mas consideram estar mais presente, nas práticas vivenciadas, uma SvP que visa o desenvolvimento organizacional e a avaliação do professor.

No que concerne aquilo que a supervisão pedagógica (SvP) promove, a abertura à mudança, não só, é a ideia mais valorizada, como igualmente considerada a mais presente, nas práticas vivenciadas. A promoção do autodirecionamento reflexivo e analítico, é mais valorizada que a promoção, da cooperação, colegialidade e cooperação, no entanto, das três afirmações propostas, a promoção do autodirecionamento reflexivo e analítico é considerada a menos presente, nos processos de SvP vivenciados.

A supervisão pedagógica (SvP) encarada como um processo regular e continuado de aprendizagem ao longo da vida (ALV), não sendo a ideia mais valorizada, é considerada pela generalidade dos inquiridos uma das mais presentes, nas práticas de SvP vivenciadas.

Quanto aquilo que a supervisão pedagógica (SvP) requer, a necessidade de processos de problematização e de reflexão crítica é, do conjunto das quatro afirmações, a mais valorizada, mas é considerada apenas a terceira prática mais presente. A necessidade de uma abertura da sala de aula a terceiros, é a segunda ideia mais valorizada e considerada a prática mais presente. A necessidade da aplicação, de um modelo previamente conhecido, é a terceira ideia mais valorizada, mas é considerada a segunda prática mais presente. A necessidade de ciclos de avaliação formativa, é das quatro afirmações propostas a menos valorizada e considerada a menos presente.

Quanto aquilo em que a supervisão pedagógica (SvP) se foca, dos três âmbitos propostos, o menos praticado e menos valorizado, refere-se ao foco exclusivo no ato de ensino em sala de aula. O âmbito mais valorizado e considerado mais presente, refere-se a uma SvP focada em todos os aspetos da descrição do trabalho docente. Uma SvP de caráter ecossistémico é menos valorizada e considerada menos presente, nas práticas que uma SvP focada em todos os aspetos da descrição do trabalho docente.

Quanto a uma supervisão pedagógica (SvP) que implica uma autossupervisão, esta é considerada a prática mais presente, nos processos de SvP vivenciados e a segunda com a qual todos os inquiridos mais concordam.

Quanto às relações de poder que a supervisão pedagógica (SvP) implica, das três relações de poder, propostas, as relações de horizontalidade entre pares, são as mais valorizadas e consideradas mais presentes que as relações verticais. Das relações verticais, a mais ausente de todas refere-se a uma SvP não negociada. No entanto, qualquer uma destas relações de poder, surgem como práticas bastante residuais com diferenças bastante negativas, se comparadas com as restantes dezassete afirmações.

- O caso específico da autossupervisão e da abertura da sala de aula à observação.

Pelo impacto que tem sobre a qualidade das práticas de supervisão pedagógica (SvP), daremos, em todas as dimensões de análise, especial destaque à análise de dois

grupos de relações que consideramos de grande importância pela possibilidade de poderem indiciar sintomas de práticas presentes no sistema educativo.

- a) a relação presencial entre a autossupervisão e: uma SvP que promove um professor autodirecionado reflexivo e analítico; uma SvP que promove um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem; uma SvP que requer um processo de problematização e reflexão crítica;
- b) a relação presencial entre a abertura da sala de aula à observação e: uma SvP que promove a cooperação, a colegialidade e a colaboração; uma SvP que promove um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem.

Se analisarmos as relações presenciais entre a autossupervisão [B14] uma SvP que promove um professor autodirecionado reflexivo e analítico [B3], constatamos existir um distanciamento de 38 pontos percentuais. (ver anexo VII, figura 85)

Quanto à relação presencial entre a autossupervisão [B14] e uma SvP que promove um professor aberto à mudança e uma cultura de aprendizagem [B5], constatamos existir um distanciamento de 30 pontos percentuais.

Quanto à relação presencial entre a autossupervisão [B14] e uma SvP que requer um processo de problematização e de reflexão crítica [B8], constatamos existir um distanciamento de 27 pontos percentuais.

Os docentes, no seu geral situam a autossupervisão mais próxima presencialmente da prática de processos SvP que requerem um processo de problematização e de reflexão crítica do que da prática de processos de SvP que promovem um professor autodirecionado reflexivo e analítico, aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem.

No que concerne à relação presencial entre a abertura da sala de aula à observação [B10] e os processos de SvP que promovem a cooperação, colegialidade e a colaboração, [B4] constatamos existir um distanciamento de 20 pontos percentuais. (ver anexo VII, figura 85)

Quanto à relação presencial entre a abertura da sala de aula à observação [B10] e uma SvP que promove um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem [B5], constatamos existir um distanciamento de 13 pontos percentuais.

No seu geral os docentes situam a abertura da sala de aula à observação presencialmente mais próxima da prática de processos de SvP que promovem um

professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem do que da prática de processos de SvP que promovem a cooperação, colegialidade e a colaboração.

4.1.2 - Dimensão: vínculo de contratação.

Quanto aquilo que a supervisão pedagógica (SvP) visa, constatamos que os docentes contratados, valorizam mais uma SvP que visa o desenvolvimento organizacional, enquanto os efetivos, valorizam mais uma SvP que visa o desenvolvimento individual e a assistência. Ambos os grupos consideram estar mais presente, nas práticas vivenciadas, uma SvP focada no desenvolvimento organizacional e na avaliação do professor que na assistência e desenvolvimento individual do docente, constatação que vem em acordo com a análise geral da amostra.

Quanto aquilo que a supervisão pedagógica (SvP) promove, os docentes contratados concordam mais com a ideia de que a SvP promove o autodirecionamento reflexivo e analítico, a cooperação a colaboração e a colegialidade, a abertura à mudança e uma cultura de aprendizagem e consideram essas características mais presentes nas práticas de SvP vivenciadas que os docentes efetivos.

Quanto à supervisão pedagógica (SvP) encarada como um processo regular e continuado de aprendizagem ao longo da vida (ALV), os docentes contratados, valorizam-na mais e consideram-na mais presente que os efetivos.

Quanto aquilo que a supervisão pedagógica (SvP) requer, os docentes efetivos, concordam mais com a ideia de que a SvP requer a aplicação de um modelo previamente conhecido, um processo de problematização e reflexão crítica, um ciclo de avaliação formativa, uma abertura da sala de aula à observação. No entanto, quanto ao seu reconhecimento, nas práticas vivenciadas, à exceção da abertura da sala de aulas à observação de terceiros, é o grupo de docentes contratados que mais considera estas características presentes. Os docentes efetivos valorizam mais e assumem mais presente uma SvP que requer a abertura da sala de aula à observação.

Quanto aquilo em que a supervisão pedagógica (SvP) se foca, o seu âmbito, o foco apenas no ato de ensino em sala de aula é, das dezassete afirmações propostas, aquele com a qual ambos os grupos menos concordam e menos reconhecem presente nas práticas vivenciadas. O foco apenas no ato de ensino em sala de aula é reconhecido estar presente de forma bastante idêntica em ambos os grupos, no entanto, os docentes contratados

concordam um pouco mais com ele. Os docentes efetivos consideram menos presente quer uma SvP de carater ecossistémico, quer uma SvP cujo âmbito são a descrição de todos os aspetos da descrição do trabalho docente que os docentes contratados, mas valorizam mais que os docentes contratados, uma SvP de carater ecossistémico e consideram-na estar tão presente nas práticas vivenciadas quanto uma SvP cujo âmbito são todos os aspetos da descrição do trabalho docente.

Quanto aquilo que a supervisão pedagógica (SvP) requer, a autossupervisão, é considerada a prática mais presente e a mais valorizada por ambos os grupos, no entanto, os docentes contratados valorizam-na mais e a consideram-na mais presente, nas práticas vivenciadas, que os docentes efetivos. Quanto às relações de poder, a valorização de uma SvP de carater horizontal negociada entre pares, é muito idêntica em ambos os grupos, com uma variação de apenas 1% a favor dos docentes contratados. Os docentes efetivos assumem um menor contacto com esta prática. Das três relações de poder, propostas no inquérito, são as relações horizontais as mais valorizadas por ambos os grupos de docentes. Uma SvP de carater vertical controlada pelo supervisor é a prática menos valorizada e considerada a menos presente por ambos os grupos. Ela é, no entanto, mais valorizada e considerada mais presente, nas práticas vivenciadas, pelos docentes contratados. Quanto a uma SvP de carater vertical negociada, ela é mais valorizada pelos docentes efetivos, mas é considerada por estes menos presente nas práticas vivenciadas. Os docentes contratados, por sua vez, valorizam menos uma SvP de carater vertical negociada, mas consideram-na mais presente, nas práticas de SvP vivenciadas por si.

- O caso específico da autossupervisão e da abertura da sala de aula à observação.

Se analisarmos a relação presencial entre a autossupervisão [B14] uma SvP que promove um professor autodirecionado reflexivo e analítico [B3], constatamos existir no grupo dos docentes contratados um distanciamento de 35 pontos percentuais contra 37 nos efetivos. O grupo dos docentes contratados, situa a autossupervisão presencialmente mais próxima da prática de processos de SvP que promovem um professor autodirecionado reflexivo e analítico que os docentes efetivos. (ver anexo VII, figura 86)

Quanto à relação presencial entre a autossupervisão [B14] e uma SvP que promove um professor aberto à mudança e uma cultura de aprendizagem [B5], constatamos existir no grupo dos docentes contratados um distanciamento de 17 pontos percentuais contra 33 nos efetivos. O grupo dos contratados situam a autossupervisão presencialmente mais

próxima da prática de processos de SvP que promovem um professor aberto à mudança e uma cultura de aprendizagem que os docentes efetivos.

Quanto à relação presencial entre a autossupervisão [B14] e uma SvP que requer um processo de problematização e de reflexão crítica [B8], constatamos existir no grupo dos docentes contratados um distanciamento de 20 pontos percentuais contra 29 no efetivos. O grupo dos contratados situam a autossupervisão presencialmente mais próxima da prática de processos de SvP que requerem um processo de problematização e de reflexão crítica que os docentes efetivos.

No que concerne à relação presencial entre a abertura da sala de aula à observação [B10] e os processos de SvP que promovem a cooperação, colegialidade e a colaboração, [B4] constatamos existir no grupo dos docentes contratados um distanciamento de 12 pontos percentuais contra 23 nos efetivos. O grupo dos docentes contratados situam a abertura da sala de aula à observação presencialmente mais próxima da prática de processos de SvP que promovem a cooperação, colegialidade e a colaboração que os docentes efetivos. (ver anexo VII, figura 86)

Quanto à relação presencial entre a abertura da sala de aula à observação [B10] e uma SvP que promove um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem [B5], constatamos existir no grupo dos docentes contratados um distanciamento de 8 pontos percentuais contra 21 nos efetivos. O grupo dos docentes contratados situam a abertura da sala de aula à observação presencialmente mais próxima da prática de processos de SvP que promovem um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem.

4.1.3 - Análise segundo a dimensão: tempo de serviço.

1 - Quanto a uma *supervisão pedagógica (SvP) objetivada no desenvolvimento individual e assistência ao professor*, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A1], ainda que com flutuação na segunda década de serviço, entre os [11-20] anos, onde atinge o seu valor mais baixo, este apresenta tendência para aumentar ao longo do tempo de serviço. Os docentes com mais tempo de serviço, situados na sua quarta década de serviço, entre os [31-40] anos e na fase final da carreira com 41 ou mais anos de serviço, são aqueles que mais valorizam a ideia. Os docentes situados na sua segunda década de serviço, são aqueles que menos concordam com ela. Diminuindo da primeira para a segunda década, o grau de concordância pessoal com a ideia de que a SvP visa o

desenvolvimento individual e a assistência ao professor, volta a aumentar progressivamente a partir da terceira década de serviço, entre os [21-30] anos, atingindo a partir da quarta década de serviço valores superiores à primeira década, numa tendência que se mantém até ao final da carreira docente, onde atinge o seu valor mais elevado (ver anexo IV, figura 19).

Quanto ao grau de presença [B1], verifica-se, ainda que com flutuações, a uma redução progressiva da presença de processos de SvP que visam a assistência e desenvolvimento individual do professor, entre o início e o final do trajeto profissional. São os docentes em início de carreira, na primeira década de serviço, que mais identificam a sua presença. O grupo situado na sua terceira década de serviço, entre os [21-30] anos e o grupo, em final de carreira, com 41 ou mais anos de serviço, são os que a consideram mais ausente das práticas. A sua presença reduz-se ao longo das três primeiras décadas de serviço, voltando a aumentar na quarta década entre os [31-40] anos para valores próximos, mas inferiores aos da primeira década. Na última fase do trajeto profissional constata-se uma nova diminuição do seu grau de presença (ver anexo IV, figura 20).

Uma análise à relação entre o grau de concordância pessoal e o grau de presença atribuído a uma SvP que visa o desenvolvimento individual e a assistência ao professor [A1/B1], constata-se que entre a primeira e segunda décadas de serviço assistimos a uma desvalorização a coincidir com uma diminuição da sua presença, mas na terceira década de serviço verifica-se uma diminuição da sua presença a coincidir com continuo aumento da sua valorização. Na quarta década de serviço, entre os [31-40] anos assistimos a um aumento da sua valorização a coincidir com um aumento da sua presença. Na última fase do trajeto profissional apesar da presença de processos que visam o desenvolvimento individual do professor a sua assistência diminuírem, verifica-se um continuo aumento da sua valorização. (ver anexos IV, figura 21)

2 - Quanto à ideia de *que a supervisão pedagógica (SvP) visa o desenvolvimento organizacional e a avaliação do docente*, o seu grau de concordância pessoal [A2], atinge os seus valores mais elevados no início e no final da carreira docente, com valores bastante diferenciados dos restantes grupos, sendo este grupos os que mais concordam com a ideia. O grupo situado na quarta década de serviço, entre os [31-40] anos é aquele que mais discorda. A análise à evolução do grau de concordância pessoal, mostra que este diminui bruscamente na segunda década de serviço entre os [11-20] anos, voltando a aumentar, na terceira década, entre [21-30] anos, mas registando aqui valores bastante

inferiores aos períodos de início da carreira. Na quarta década de serviço entre os [31-40] anos, assistimos de novo a uma diminuição da concordância pessoal com a afirmação para voltarmos a assistir a um novo aumento, bastante significativo, no final do trajeto da vida profissional, com o grupo com 41 ou mais anos a registrar o valor mais elevado (ver anexo IV, figura 22).

Quanto ao grau de presença [B2] atribuído a uma SvP que visa o desenvolvimento organizacional e a avaliação docente, regista-se uma diminuição entre o início e o final do trajeto profissional. O grupo que mais a reconhece presente situa-se na segunda década de serviço, entre os [11-20] anos, registando o valor presencial mais elevado e o grupo que a considera mais ausente encontra-se na sua fase final da carreira profissional. A análise à sua evolução ao longo do tempo de serviço, mostra que a sua presença aumenta entre a primeira e a segunda décadas. A partir da terceira década volta a diminuir, tendência que se acentua na quarta década de serviço, mas onde ainda assim assistimos a valores de ausência longe dos registados na primeira década. Na fase final do trajeto profissional, a sua presença diminui bastante atingindo valores inferiores ao início da carreira docente (ver anexo IV, figura 23).

Quanto à relação entre a concordância pessoal e a sua identificação nas práticas vivenciados, [A2/B2] constatamos que o maior grau de presença, atribuído a uma SvP que visa o desenvolvimento organizacional e a avaliação docente, nas práticas vivenciadas, surge na segunda década do trajeto profissional e coincide com uma queda abrupta da sua valorização, numa transição que passa de uma diferença de (43%) para (14%). Os dados sugerem poder existir, na segunda década do trajeto profissional docente, uma relação pouco positiva, com processos de SvP que visam o desenvolvimento organizacional e a avaliação docente. Na terceira década de serviço o aumento da sua valorização coincide com uma diminuição da sua presença, enquanto na quarta década de serviço, entre os [31-40] anos, valorização e presença diminuem em simultâneo. No final do trajeto profissional a sua valorização sofre o maior aumento de toda a carreira docente, atingido valores próximos da primeira década de serviço, mas a sua presença diminui para os valores mais baixo de todo o trajeto profissional (ver anexos IV, figura 24).

Analisando e comparado os dados para estas duas afirmações [1] e [2] quanto ao seu grau de concordância pessoal, consta-se que uma SvP que visa a assistência e o desenvolvimento individual do professor [1], sofre menos flutuações ao longo do trajeto

profissional, enquanto uma SvP que visa o desenvolvimento organizacional e a avaliação docente [2], sofre mais flutuações. Neste trajeto, na primeira década de serviço, predomina a concordância pessoal com uma supervisão pedagógica que visa o desenvolvimento organizacional avaliação do professor e na segunda década passa a predominar a concordância pessoal com uma SvP que visa a assistência e o desenvolvimento individual do professor. Na terceira década de serviço, a concordância pessoal com ambos os objetivos, aumenta, mas predominando uma SvP que visa o desenvolvimento organizacional e a avaliação. A partir da quarta década de serviço, até ao final do trajeto profissional, a concordância pessoal com uma SvP que visa a assistência e o desenvolvimento individual do professor torna-se predominante, até ao final do trajeto profissional (ver anexo IV, figura 24A).

Analisando e comparando os dados para estas duas afirmações, [1] e [2] quanto ao grau de presença que lhes é atribuído, constata-se que na primeira década de serviço, até aos 10 anos, predomina a presença de uma SvP que visa o desenvolvimento individual e na assistência ao professor. Na segunda década de serviço, entre os [11-20] anos, assistimos a uma deslocação dos objetivos da SvP, passando a predominar, de forma bastante mais intensa, a presença de uma SvP que visa o desenvolvimento organizacional e a avaliação docente, tendência que se mantém na década seguinte, entre os [21-30] anos, embora nesta terceira década de serviço, se assista a uma diminuição, simultânea da presença de ambos os objetivos. Na quarta década de serviço entre os [31-40] anos, assistimos a um movimento inverso ao da segunda e terceira décadas, deslocando-se, de novo, a presença dos objetivos de SvP na direção do desenvolvimento pessoal e assistência ao professor. Na última fase do trajeto profissional, a predominância presencial de um objetivo sobre o outro esbate-se, apresentado ambos o mesmo valor (ver anexo IV, figura 24B).

3 - Quanto a uma supervisão pedagógica (*SvP*) que promove um professor *autodirecionado reflexivo e analítico*, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A3], são os docentes que se encontram em início e final da carreira docente que mais concordam com esta ideia. Assistimos a uma diminuição progressiva da concordância pessoal, ao longo das três primeiras décadas de serviço para só voltarmos a assistir ao seu aumento, a partir da quarta década, entre os [31-40] anos, tendência que se mantém até ao final da carreira (ver anexo IV, figura 25). Qual a razão de existir entre os docentes, ao longo das três primeiras décadas de serviço, uma progressiva diminuição da

concordância com a ideia de que os processos de SvP promovem um professor autodirecionado, reflexivo e analítico?

Quanto ao grau de presença [B3] atribuído a práticas de SvP que visam promover o autodirecionamento reflexivo e analítico, a sua presença, embora sofrendo flutuações, tem tendência diminuir ao longo do trajeto profissional. Estas práticas são consideradas mais presentes pelos inquiridos, na primeira e segunda décadas de serviço, sendo na segunda década, entre os [11-20] anos, onde essa presença é considerada maior. O seu grau de presença aumenta da primeira para a segunda década, voltando a descer na terceira década, entre os [21-30], mas registando um valor mais abaixo que na primeira década. A sua presença volta a subir, mas de forma menos intensa, na quarta década de serviço, entre os [31-40] anos para se reduzir, de novo e de forma bastante acentuada, na última fase da carreira docente, entre o grupo com 41 ou mais anos de serviço, registando-se aqui o seu valor presencial mais baixo de todo trajeto profissional (ver anexo IV, figura 26).

Analisando a relação entre a concordância pessoal com a ideia de que a SvP promove um professor autodirecionado, reflexivo e analítico e o reconhecimento da sua presença nas práticas vivenciadas, [A3/B3] constata-se na segunda década de serviço, entre os [11-20] existir simultaneamente uma diminuição da concordância pessoal e um aumento do reconhecimento da sua presença nas práticas de SvP vivenciadas. Será caso para nos questionarmos que relação existe entre uma diminuição da concordância pessoal com a ideia de que a SvP promove um professor autodirecionado, reflexivo e analítico e o assumir de um aumento da presença de processos de SvP que visam essa promoção? Os dados sugerem poder existir, por parte dos docentes entre os [11-20] anos de tempo de serviço, um relacionamento não muito positivo com a implementação de processos de SvP que procuram promover o autodirecionamento, a capacidade de reflexão e análise. Na terceira década de serviço, entre os [21-30] anos, assistimos a uma diminuição da concordância pessoal com a ideia de que a SvP promove um professor autodirecionado reflexivo e analítico, em simultâneo a que se verifica uma diminuição do reconhecimento da sua presença. Na quarta década de serviço, entre os [31-40] anos, inverte-se o movimento da década anterior. A concordância pessoal com a ideia de que a SvP promove um professor autodirecionado reflexivo e analítico e o reconhecimento da sua presença, aumentam simultaneamente. Os dados sugerem existir na quarta década de serviço, uma relação mais positiva por parte dos inquiridos, com processos de SvP que visam promover

o autodirecionamento e a reflexividade analítica que na segunda década. Na última fase do trajeto profissional, entre os docentes com 41 ou mais anos de serviço, mesmo assistindo-se a uma diminuição da sua presença, o aumento da concordância pessoal com a ideia mantém-se. Será caso para perguntarmos que transição ecológica aconteceu para esta tendência se manifestar? O que sucedeu durante três décadas de serviço para que tenha surgido uma desvalorização progressiva da ideia de que a SvP promove um professor autodirecionado, reflexivo e analítico, para só a voltarmos a ver aumentar, a partir da quarta década de tempo de serviço, entre os [31-40] anos? Numa tendência que se mantém até ao final da carreira. (ver anexos, IV, figura 27)

4 - Quanto a uma supervisão pedagógica (*SvP*) que promove a cooperação a colegialidade e a colaboração, no que concerne ao seu grau de concordância pessoal [A4] o grupo que menos concorda com a ideia encontra-se na sua segunda década de serviço. Esta ideia bastante valorizada, no início e final de carreira, vê a sua concordância pessoal diminuir de forma abrupta, na segunda década, entre os [11-20] anos, registando-se aqui uma das maiores quedas no conjunto das dezassete afirmações para voltar de novo a ser progressivamente valorizada, tendência que se mantém até ao final da carreira docente (ver anexo IV, figura 28). Qual a razão desta enorme discordância pessoal que vemos surgir na segunda década de serviço?

Quanto ao grau de presença [B4] que é atribuído a processos de SvP que promovem a cooperação, a colegialidade e a colaboração, é o grupo em início da carreira, na sua primeira década de serviço que mais assume a sua presença. O reconhecimento dessa presença cai abruptamente na segunda década de serviço, entre os [11-20] anos para voltar progressivamente a aumentar nas duas décadas seguintes, entre os [21-30] e os [31-40] anos de serviço, mas assumindo valores bastante mais baixos que na primeira década. Na última fase do trajeto profissional, no grupo de inquiridos com 41 ou mais anos de serviço, assistimos de novo, a uma enorme queda do seu grau de presença, assumindo aqui os valores mais fracos de todo trajeto profissional (ver anexo IV, figura 29).

Se compararmos a valorização de uma SvP que promove a cooperação, a colegialidade e a colaboração, com o reconhecimento da sua presença, ao longo do trajeto profissional [A4/B4], constata-se que na segunda década de tempo de serviço, a diminuição do grau de concordância pessoal coincide com uma diminuição muito significativa seu reconhecimento nas práticas vivenciadas. A partir da terceira década de serviço, entre os [21-30] anos, assistimos a um aumento simultâneo da sua valorização e

do seu reconhecimento nas práticas, mas enquanto o grau de presença nunca chega a atingir os valores, mais elevados registados na primeira década. A concordância pessoal mantém o aumento progressivo até ao final do trajeto profissional onde atinge valores superiores aos registados na primeira década. O reconhecimento da sua presença cai de forma abrupta, na última fase do trajeto profissional, atingindo aqui os seus valores mais baixos. À exceção da última fase do trajeto profissional, o grau de concordância pessoal e o grau de presença nas práticas assumem um movimento paralelo, ao longo do trajeto profissional, algo que sugere uma valorização das práticas consubstanciadas na colaboração, colegialidade e cooperação, quando praticadas. É de destacar que, mesmo assumindo um contacto menor com práticas de SvP que visam promover a cooperação, a colegialidade e a colaboração, o grupo em final de carreira, com 41 ou mais anos de serviço, continua a valorizá-las (ver anexos IV, figura 30).

5 - Quanto a uma *SvP promove uma cultura de aprendizagem e uma abertura à mudança*, no que concerne ao seu grau de concordância pessoal [A5] são os docentes em início e final de carreira, aqueles que mais concordam com a ideia e os docentes situados na segunda e terceira década aqueles que menos concordam. O grau de concordância pessoal diminui bastante na segunda década de serviço, entre os [11-20] anos, verificando-se aqui a menor concordância pessoal, de todo trajeto profissional. Na terceira década de serviço, entre os [21-30] anos, a ideia de que a SvP promove um professor aberto á mudança e a uma cultura da aprendizagem, volta a ser mais valorizada, num trajeto progressivamente ascendente, numa tendência que se mantém até ao final da carreira, mas que nunca chega a atingir os valores registados na primeira década. Qual a razão de uma diminuição tão acentuada da concordância pessoal com a ideia, de que a SvP promove um professor aberto á mudança e a uma cultura da aprendizagem na segunda década de serviço? Que contornos assumem as práticas de SvP para que essa discordância surja de forma tão acentuada? (ver anexo IV, figura 31)

Quanto ao reconhecimento da sua presença, nas práticas vivenciadas [B5], é o grupo em início de carreira, na sua primeira década de serviço, o único que regista uma diferença positiva e depois o grupo na quarta década, entre os [31-40] anos, aqueles que a consideram mais presente. O grupo em fase final da carreira com 41 ou mais anos de serviço é aquele que a considera mais ausente. O reconhecimento da sua presença nas práticas vivenciadas diminui ao longo da segunda e terceira décadas de serviço para apenas voltar a aumentar na quarta década, entre os [31-40] anos atingindo valores

bastante afastados da primeira década. Na última etapa da carreira docente, entre os docentes com 41 ou mais anos de serviço, volta de novo a diminuir (ver anexos IV, figura 32).

Se compararmos a evolução da concordância pessoal, com reconhecimento da sua presença [A5/B5], nos processos de SvP vivenciados, constatamos que entre a primeira e a segunda década de serviço, o grau de concordância assume o mesmo movimento descendente que o reconhecimento da sua presença. A partir da terceira década a concordância pessoal com uma SvP que promove um professor aberto á mudança e a uma cultura da aprendizagem, aumenta progressivamente, assumido uma tendência que se mantém até ao final do trajeto de vida profissional, enquanto o reconhecimento nas práticas vivenciadas sofre flutuações. A sua presença aumenta de novo da quarta década, entre os [31-40] anos, assumindo a mesma tendência ascendente da valorização, mas reduz-se de forma significativa na última fase do trajeto profissional, no grupo com 41 ou mais anos de serviço, passando a registar-se um movimento contrário à sua valorização (ver anexos IV figura 33).

Se analisarmos a evolução conjunta das três afirmações [3] [4] e [5] constata-se que a promoção de um professor aberto à mudança, é deste grupo de afirmações, quanto ao grau de concordância pessoal, a mais valorizada. A promoção de um professor autodirecionado reflexivo e analítico é mais valorizada que a cooperação, a colaboração e a colegialidade, nas duas primeiras décadas de serviço, mas na terceira década de serviço assistimos ao aumento da valorização da cooperação, da colaboração e da colegialidade, em detrimento do autodirecionamento reflexivo e analítico. Na quarta década de serviço assistimos de novo a uma valorização do autodirecionamento reflexivo e analítico, tendência que se mantém até ao final da carreira (ver anexo IV, figura 33A). Quanto à evolução do reconhecimento da presença destas três afirmações, constatamos que uma SvP que visa promover a abertura a uma mudança e o incentivo a uma cultura de aprendizagem, é aquela que é assumida como estando mais presente nos processos de SvP vivenciados. Quanto ao caráter autodirecionado, reflexivo e analítico, a sua presença é considerada mais elevada que a colegialidade, a colaboração e a cooperação na primeira década de serviço, tendência que se inverte na década seguinte onde a presença de uma SvP que promove a reflexividade analítica e o autodirecionamento passa a estar mais presente que a promoção da colaboração, colegialidade e cooperação. Na terceira década de serviço entre os [21-30] a presença de processos que promovam o relacionamento entre

pares, encontra-se ao mesmo nível da abertura á mudança e promoção de uma cultura de aprendizagem, mas assistimos a uma diminuição da presença de uma SvP que promove o autodirecionamento reflexivo e analítico. Na quarta década, de tempo de serviço, entre os [31-40] anos, todas estas três afirmações são assumidas como estando mais presentes, mas os processos de SvP que promovem um relacionamento entre pares continuam a ser assumidos como mais presentes que os processos de SvP que promovem o autodirecionamento reflexivo e analítico. No trajeto final da carreira docente, a presença destas três afirmações diminui nas práticas de SvP vivenciadas, o que parece indicar uma menor participação em processos de SvP por parte do grupo com 41 ou mais anos, de tempo de serviço. (ver anexo IV, figura 33B)

6 - Quanto à supervisão pedagógica (*SvP*) encarada como um processo regular e continuado de aprendizagem ao longo da vida (*ALV*), os grupos que mais concordam com esta ideia encontram-se na primeira década de serviço e na fase final do trajeto profissional. Constatata-se que o grau de concordância pessoal [A6] com esta ideia se reduz de forma abrupta entre a segunda e a terceira década de tempo de serviço, só voltando a aumentar na quarta década, tendência que se mantém até ao final da carreira docente onde atinge valores superiores aos da primeira década de serviço (ver anexo IV, figura 34).

Quanto ao grau de presença [B6] atribuído a esta ideia, constatamos que é o grupo na primeira e na quarta década de serviço que mais a reconhecem presente e os grupos na terceira década e na última fase final do trajeto profissional aqueles que menos reconhecem a presença atribuída à SvP encarada como um processo regular e continuado de aprendizagem ao longo da vida (*ALV*). O reconhecimento da sua presença reduz-se ao longo da segunda e terceira décadas para só voltar a aumentar na quarta década, mas ainda assim para valores inferiores ao da primeira década. Na última fase do trajeto profissional volta a reduzir-se substancialmente, atingido os valores mais baixos de todo o trajeto profissional (ver anexo IV, figura 35).

Se compararmos a evolução do grau de concordância pessoal, como o grau de presença [A6/B6] constatamos que com exceção do grupo em final de carreira, existe um movimento paralelo na sua evolução ao longo do tempo de serviço. A maior ou menor concordância pessoal com uma SvP encarada com um processo de *ALV* acompanha o seu maior ou menor reconhecimento nas práticas vivenciadas, sugerindo que a regularidade e continuidade é de facto valorizada, quando praticada. No entanto, os dados sugerem deficiências na frequência e continuidade das práticas de SvP ao longo de duas

décadas de tempo de serviço. Por que razão o grupo cujo tempo de serviço se situa entre [11-20] anos e sobre tudo o grupo entre os [21-30] anos de tempo de serviço, onde atinge os valores mais baixos de todo trajeto profissional, consideram menos que os restantes grupos ser a SvP um processo regular e continuado de aprendizagem ao longo da vida? De facto estes dois grupos são aqueles que menos reconhecem presente a frequência e continuidade dos processos de supervisão pedagógica (SvP). É de destacar que, em todas as décadas de serviço, são mais os inquiridos que discordam da sua presença do que aqueles que reconhecem a sua presença. Este facto reforça a ideia de que podem existir deficiências de regularidade e continuidade, na prática dos processos de SvP, no sistema educativo nacional. (ver anexos IV, figuras 36)

7 - Quanto aquilo que A supervisão pedagógica (SvP) requer, no que concerne a uma SvP *que requer a aplicação de um modelo previamente conhecido*, os grupos que mais concordam com esta ideia encontram-se na segunda década de serviço, entre os [11-20] anos e na fase final do trajeto profissional e os grupos que menos concordam situam-se na primeira e terceira décadas de serviço. O grau de concordância pessoal [A7] com esta ideia, embora assuma flutuações, ao longo do trajeto profissional apresenta um movimento progressivamente ascendente, atingindo os seus valores mais elevados na última fase do trajeto profissional, entre os inquiridos com 41 ou mais anos. Assiste-se a um aumento muito significativo, da concordância pessoal, na segunda década, entre os [11-20] anos, decrescendo na terceira década de serviço, entre os [21-30] anos para voltar a subir, na quarta década, entre os [31-40] anos, tendência que se mantém até ao final da carreira docente (ver anexo IV, figura 37).

Quanto ao reconhecimento de que existe a aplicação de um determinado modelo de SvP, previamente conhecido, nas práticas de SvP vivenciadas, os docentes que consideram esta ideia mais presente situam-se na segunda e na quarta décadas de serviço e aqueles que consideram a ideia mais ausente encontram-se na primeira década de serviço e na fase final do seu trajeto profissional. A evolução do grau de presença [B7] mostra um grande aumento presencial na segunda década, entre os [11-20] anos, sendo o único grupo onde encontramos uma percentagem mais elevada de inquiridos que reconhecem a presença de uma SvP que requer a aplicação de um modelo previamente conhecido, do que aqueles que não a reconhecem. Esta presença, diminui na terceira década, entre os [21-30] para voltar a ganhar destaque na quarta década, entre os [31-40] anos, ainda que longe dos valores da segunda década. Reduzindo-se de novo entre os

inquiridos com 41 ou mais anos, no final da carreira docente, atinge aqui o valor mais baixo de todo trajeto profissional e curiosamente um valor muito próximo da opinião dos inquiridos em início de carreira (ver anexo IV, figura 38).

Se compararmos o grau de concordância pessoal com a ideia de que a SvP requer a aplicação de um modelo previamente conhecido, com o grau de presença que lhe é atribuído [A7/B7], constatamos que à exceção do grupo em final de carreira, as opiniões assumem um movimento paralelo, onde a maior ou menor concordância pessoal com a ideia, acompanha o maior ou menor reconhecimento da sua presença, nas práticas vivenciadas. Estes dados parecem revelar uma comunicação diferenciada, acerca de qual o modelo de SvP que está a ser aplicado aos docentes, na sua terceira década de serviço e na última fase do trajeto profissional (ver anexos IV, figura 39).

8 - Quanto a *uma supervisão pedagógica (SvP) que requer um processo de problematização e reflexão crítica*, são os docentes em início e final da carreira docente, até aos 10 anos de serviço e com 41 ou mais anos de serviço, aqueles que mais valorizam esta ideia e os docente que mais discordam dela encontram-se na sua segunda década de serviço, entre os [11-20] anos. O grau de concordância pessoal [A8] reduz-se substancialmente na segunda década de serviço, voltando a aumentar progressivamente, a partir da terceira década, tendência que se mantém até ao fim da carreira docente onde atinge os valores mais elevados de todo trajeto profissional (ver anexo IV, figura 40).

Quanto ao seu grau de presença [B8], assistimos, ainda que com uma flutuação na quarta década de serviço, entre os [31-40] anos, a uma progressiva redução da sua presença ao longo de todo o trajeto profissional. Os docentes cujo tempo de serviço se situa na primeira e na segunda década de tempo de serviço, são os grupos que maior contacto assumem com processos de SvP onde a ênfase na problematização e na reflexão crítica está mais presente e os docentes na terceira década e na fase final do trajeto profissional aqueles que a consideram mais ausente. Essa presença decresce bastante, entre a primeira e a terceira década de serviço, voltando a subir ligeiramente na quarta, entre os [31-40] anos, de serviço, mas assumindo valores bastante inferiores aqueles que se registam nas primeiras duas décadas. Voltando a diminuir, até ao final da carreira docente, a presença de uma SvP que requer um processo de problematização e na reflexão crítica, atinge, no grupo com 41 anos ou mais, os valores mais baixos de toda a carreira (ver anexo IV, figura 41).

Se comparamos a evolução do seu grau de concordância pessoal com o seu grau de presença [A8/B8], constatamos que o reconhecimento da presença de processos de SvP que requerem uma problematização e reflexão crítica, embora com uma flutuação na quarta década de serviço, vão-se reduzindo ao longo do trajeto profissional. A concordância pessoal com a ideia, embora com uma flutuação na segunda década de serviço, aumenta progressivamente até ao final da carreira. A relação que se estabelece entre o aumento do grau de concordância pessoal e a redução do grau de presença sugere que ou de facto processos de SvP que requerem uma problematização e reflexão crítica efetivamente se reduzem ou eles não estão a ir de encontro às problemáticas e necessidades reflexivas dos docentes. De destacar que na quarta década, entre os [30-41] anos de serviço, o movimento paralelo que se estabelece entre o seu aumento presencial e a sua valorização sugere uma relação mais positiva com processos de SvP que requerem uma problematização e reflexão crítica, indiciando que talvez estes processos venham mais em acordo com as necessidades dos docentes situados nesta fase do seu trajeto profissional (ver anexos IV, figura 42).

9 - Quanto a *uma supervisão pedagógica (SvP) que requer ciclos de avaliação formativa*, no que concerne ao seu grau de concordância pessoal [A9], são os docentes situados na primeira década de serviço e na última fase do seu trajeto profissional que mais concordam com esta ideia e os docentes situados na sua terceira década de serviço, entre os [21-30] anos que mais discordam. A sua valorização diminui ao longo da segunda e terceira décadas de tempo de serviço, atingindo o seu valor mais baixo na terceira década, voltando a subir na quarta década, entre os [31-40] anos, numa tendência que se mantém até ao final da carreira docente (ver anexo IV, figura 43).

Quanto ao grau de presença [B9] que lhe é atribuído, os docente que mais consideram estar presente nas práticas vivenciadas uma SvP que requer ciclos de avaliação formativa, situam-se na primeira e na quarta décadas de serviço e aqueles que mais a consideram ausente situam-se na terceira década e na fase final do trajeto profissional. Apenas no grupo de docentes, cujo tempo de serviço se situa, na primeira década de serviço, encontramos um número de inquiridos que os considera bastante e totalmente presentes, superior aqueles que os consideram totalmente ausentes e muito pouco presentes. A presença de ciclos de avaliação formativa, embora com uma flutuação na quarta década, vai diminuindo progressivamente ao longo do trajeto profissional. Diminui de forma substancial até à terceira década, voltando na quarta década de serviço,

entre os [31-40] anos, a aumentar, ainda que para valores bastante inferiores aos apresentados em início de carreira para diminuir de novo, na última fase do trajeto profissional docente entre os docentes com 41 ou mais anos de tempo de serviço atingindo aqui os seus valores presenciais mais baixos (ver anexo IV, figura 44).

Se compararmos evolução da concordância pessoal, com uma SvP que requer ciclos de avaliação formativa, com o grau de presença que lhe é atribuído [A9/B9], constatamos que com exceção da última fase da carreira docente, no grupo com 41 ou mais anos, a valorização dos ciclos de avaliação formativa acompanha o movimento do reconhecimento da sua presença. Os dados apontam para uma valorização, por parte dos docentes, dos ciclos de avaliação formativa, sempre que estes acontecem e a sua desvalorização quando não estão presentes. Mesmo parecendo estar mais afastados de processos de SvP, onde os ciclos de avaliação formativa estão presentes, os docentes em final de carreira continuam a valorizá-los (ver anexos IV, figuras 45).

10 - Quanto a *uma supervisão pedagógica (SvP) que requer a abertura da sala de aula à observação*, no que concerne ao seu grau de concordância pessoal [A10], os dados sugerem que o aumento do tempo de serviço parece ter, a partir da segunda década de serviço, uma correlação positiva com a valorização da observação dos acontecimentos em sala de aula. Poderíamos interpretar essa valorização progressiva como um aumento da autoconfiança, por parte dos docentes, nas suas capacidades de desempenho profissional e um receio menor em exporem, perante terceiros, as suas formas de trabalhar com os alunos. Day (2001) a propósito das fases de desenvolvimento profissional dos docentes e a propósito dos docentes com mais anos de serviço, afirmava:

“Não sendo já principiantes, são agora aceites como colegas experientes na sala de professores - sentindo-se relativamente seguros do seu conhecimento da prática docente e do conteúdo e confortáveis com a sua identidade como membros de uma determinada comunidade escolar.” (Day, 2001, p.104)

No entanto, esta correlação positiva a que se assiste entre a concordância pessoal com a abertura da sala de aula à observação e o tempo de serviço, que se verifica entre a terceira década de serviço e a fase final do trajeto de vida profissional, não acontece na segunda década de tempo de serviço. Assistimos, na segunda década de serviço, a uma redução bastante substancial, de 22 pontos percentuais, na concordância pessoal atribuída a ideia de que a SvP requer a abertura à sala de aula à observação. Esse grau de

concordância pessoal, volta a subir, na terceira década, mas de forma mais progressiva, e apenas na quarta década, entre os [31-40] anos, atinge valores idênticos aos do início da carreira. Não sendo objetivo deste estudo as causas dos fenómenos identificados, não podemos, no entanto, deixar de refletir acerca da razão pela qual assistimos a esta queda abrupta, na importância atribuída à abertura da sala de aula à observação, na transição da primeira para a segunda década de serviço, uma vez que esta volta a ser valorizada de forma crescente até ao final da carreira (ver anexo IV, figura 46).

Quanto ao grau de presença [B10] de práticas de SvP que requerem a abertura da sala de aula à observação, os dados sugerem que o grupo que assume um menor contacto com processos de SvP onde se deu a abertura da sala de aula a terceiros é aquele que se encontra na sua primeira década de serviço, em início da carreira. Assistimos na segunda década de serviço, entre os [11-20] anos, ao assumir de um forte aumento de práticas de SvP onde está presente a abertura da sala de aula a terceiros, década a partir da qual a sua presença se reduz, de forma muito progressiva, até ao final da carreira docente, mas ainda assim, longe de atingir os valores de ausência assumidos na primeira década de serviço (ver anexo IV, figura 47).

Quanto à relação entre a concordância pessoal com a ideia de que a SvP requer a abertura da sala de aula à observação e o seu grau de presença, [A10/B10] constatamos que os grupos de docentes com menos e com mais tempo de serviço, são aqueles que assumem um menor contacto com práticas de SvP onde está presente uma observação dos acontecimentos em sala de aula, mas são em simultâneo os dois grupos que mais concordam com ela. Na segunda década de serviço, assistimos a um aumento do assumir um maior contacto com processos de SvP, onde está presente a abertura da sala de aula a terceiros, mas simultaneamente constatamos uma diminuição, bastante acentuada, da concordância pessoal com esta prática. Este facto leva-nos a refletir que relação poderá existir, na transição da primeira para a segunda década de serviço, entre uma simultânea diminuição da concordância com a abertura da sala de aula à observação e o assumir de um maior contacto com esta prática. Os dados sugerem existir aqui uma relação não muito positiva com a forma ou com as intensões de como a abertura da sala de aula à observação é praticada na segunda década de serviço. A partir da terceira década, entre os [21-30] anos, a concordância pessoal dos inquiridos com a ideia de que a SvP requer a abertura da sala de aula à observação, aumenta de forma progressiva, simultaneamente a que assistimos à uma diminuição progressiva do seu grau de presença. Um sintoma que indica

que a partir da terceira década de serviço, mesmo assistindo-se a uma diminuição da presença da abertura da sala de aula a terceiros, a experiência profissional parece beneficiar a atribuição de valor e uma maior aceitação desta prática (ver anexos IV, figuras 48).

11 - Quanto ao âmbito da supervisão pedagógica, (SvP) *uma SvP cujo âmbito é apenas o ato de ensino em sala de aula*, apresenta valores negativos para o grau de concordância pessoal [A11] em todas as fases do trajeto profissional. Decrescendo de forma progressiva, entre o início e o fim da carreira docente, é no grupo em início da sua carreira, na sua primeira década de serviço, onde a sua valorização é maior. Esta maior concordância pessoal que surge em início de carreira, diminui e estabiliza, mantendo valores idênticos, nas duas décadas de serviço seguintes entre [11-20] e entre os [21-30] anos, voltando a aumentar na quarta década, entre os [31-40] anos para novamente se reduzir, atingindo os valores mais baixos na última fase do trajeto de vida profissional, no grupo com 41 ou mais anos (ver anexo IV, figura 49).

Quanto ao grau de presença [B11] que lhe é atribuído, são os docentes situados na segunda década de serviço que mais identificam este âmbito nas práticas vivenciadas. As práticas de SvP, focadas apenas no ato de ensino em sala de aula, aumentam da primeira para a segunda década de serviço, mas diminuem na terceira, assumindo um trajeto progressivamente descendente, até ao final da carreira (ver anexo IV, figura 50).

Analisando a relação entre a sua concordância pessoal e o seu reconhecimento nas práticas vivenciadas [A11/B11], constatamos que, na segunda década de serviço, a concordância pessoal com uma SvP focada apenas no ato de ensino em sala de aula diminui, simultaneamente que o assumir da sua presença aumenta. Este facto mais uma vez indicia uma relação pouco positiva com as práticas de SvP na segunda década de serviço. Assistimos posteriormente a uma relação contrária na quarta década de serviço. Entre os [31-40] anos, a concordância pessoal com uma SvP que se foca apenas no ato de ensino em sala de aula aumenta, a pesar do reconhecimento da sua presença continuar a diminuir. Na última fase da trajetória de vida profissional, quer o grau de concordância, quer o de reconhecimento da presença para uma SvP que se foca apenas no ato de ensino em sala de aula, diminuem bastante, atingindo os valores mais baixos de todo o trajeto profissional (ver anexos IV, figura 51).

12 - Quanto a *uma supervisão pedagógica (SvP) de caráter ecossistêmico, focada em todos os problemas educacionais*, o grupo que mais valoriza esta ideia encontra-se na fase final do seu trajeto profissional. A concordância pessoal [A12] diminui bastante na segunda década de serviço para os valores mais baixos de todo o trajeto profissional, voltando a subir na terceira década de serviço, entre os [21-30] anos, atingindo valores idênticos aos da primeira década, manifestando uma tendência que se mantém até ao final da carreira docente (ver anexo IV, figura 52).

No que concerne ao grau de presença [B12], os docentes que mais reconhecem a sua presença, assumindo valores idênticos, situam-se na primeira e segunda décadas de serviço, no grupo até aos 10 anos e no grupo entre os [11-20] anos. O reconhecimento da sua presença diminui de forma abrupta na terceira década, entre os [21-30] anos para voltar a aumentar na quarta década, entre os [31-40] anos, numa tendência que se mantém até ao final da carreira docente (ver anexo IV, figura 53).

Comparando a concordância pessoal e o reconhecimento da presença nas práticas vivenciadas [A12/B12] de uma SvP de caráter ecossistêmico focada em todos os problemas educacionais, constatamos que embora os inquiridos nas duas primeiras décadas de serviço, reconheçam a sua presença de forma idêntica, a concordância pessoal diminui significativamente na segunda década de serviço. Mais uma vez, e de novo na segunda década de serviço, se indicia uma relação pouco positiva com a prática da SvP. A concordância pessoal apresenta uma progressão mais estável, aumentando continuamente até ao final do trajeto profissional enquanto o reconhecimento da sua presença, nas práticas vivenciadas, apresenta uma flutuação diferente. Diminuindo na terceira década de serviço, entre os [21-30] anos, volta a aumentar a partir da quarta década de serviço, assumindo a partir daqui um movimento paralelo ao aumento da concordância pessoal, tendência que se mantém até ao final da carreira docente. Levantasse a questão de se saber por que razão, assumindo os inquiridos, nas duas primeiras décadas de serviço, o mesmo grau de presença para uma SvP de caráter ecossistêmico, a concordância pessoal com este âmbito, assistimos à sua diminuição, de forma tão significativa, na segunda década. (ver anexos IV, figura 54)

13 - Quanto a *uma supervisão pedagógica (SvP) focada em todos os aspetos da descrição do trabalho docente*, no que concerne ao seu grau de concordância pessoal [A13] são os docentes na segunda década de serviço, entre os [11-20] anos, aqueles que menos concordam com esta a ideia, destacando-se de forma significativa dos restantes

grupos. São os docentes na quarta década de serviço, entre os [31-40] anos e na fase final do trajeto profissional que mais a valorizam. Assistimos a uma queda vertiginosa na sua concordância pessoal entre a primeira e a segunda década de serviço, passando os valores de uma diferença de (46%) para apenas (18%). A partir da terceira década, entre os [21-30] anos e até ao final da carreira docente, constatamos um aumento da concordância com este âmbito, sobre tudo a partir da quarta década de serviço, numa transição que passa dos (24%) na terceira década para os (56%) na quarta década, numa tendência que transita para a última fase da carreira, atingindo os (82%) no grupo com 41 ou mais anos de serviço, o valor mais elevado de todos os grupos (ver anexo IV, figura 55).

Quanto ao seu grau de presença [B13] são os docentes na segunda década de serviço que mais reconhecem presente uma SvP que se foca em todos os aspetos da descrição do trabalho docente e os docentes na terceira década de serviço aqueles que mais a consideram ausente. Esta presença aumenta entre a primeira e a segunda década de serviço e decresce abruptamente na terceira década, entre os [21-30] anos e sobe ligeiramente, na quarta década de serviço, mas para valores muito afastados dos registados nas duas primeiras décadas de serviço. Esta tendência para o aumento da sua presença transita para o grupo em final de carreira, mas continuando muito afastada dos valores registados nas duas primeiras décadas (ver anexo IV, figura 56).

Comparando o grau de concordância pessoal com o grau de reconhecimento [A13/B13] atribuído a uma SvP que se foca em todos os aspetos da descrição do trabalho docente, constatamos que a redução abrupta do grau de concordância pessoal, coincide com o aumento do reconhecimento da sua presença e regista-se na segunda década de serviço, entre os [11-20] anos. Na terceira década de serviço, entre os [21-30] anos, assistimos a um aumento progressivo da concordância pessoal com este âmbito, a coincidir com uma diminuição progressiva do reconhecimento da sua presença. A partir da quarta década de serviço, até ao final da carreira docente, assistimos a um aumento significativo da concordância pessoal, mas embora a sua presença também aumente, este é bastante mais mitigado se comparado com a sua concordância pessoal. O facto de, na segunda década de serviço, entre os [11-20] anos, assistirmos a uma forte queda da concordância pessoal com uma SvP cujo âmbito é a descrição de todos os aspetos do trabalho docente, a coincidir com um aumento da sua prática, merece que se reflita acerca da sua qualidade e aplicação deste âmbito. Os dados sugerem uma relação pouco positiva

dos docentes, na segunda década de serviço, com a prática de uma SvP que se focam na descrição de todos os aspetos do trabalho docente. (ver anexos IV, figura 57).

Uma análise comparativa entre os três âmbitos propostos, [11]; [12]; [13] evidencia que quanto ao grau de concordância pessoal, o foco apenas no ato de ensino em sala de aula, é o âmbito com o qual todos os inquiridos menos concordam e menos consideram presente. Este foco é, no entanto, mais valorizado pelos grupos cujos tempo de serviço se situa na primeira e na quarta década de tempo de serviço, ou seja, no início e na penúltima fase do trajeto de vida profissional. Assistimos entre a primeira e a terceira década de serviço à predominância da concordância pessoal com uma SvP de caráter ecossistémico. Na quarta década de serviço passa a predominar a concordância pessoal com uma SvP focada em todos os aspetos da descrição do trabalho docente, voltando na última fase do trajeto de vida profissional, a predominar concordância pessoal com um SvP de caráter ecossistémico (ver anexo IV, figura 57A)

No que concerne à relação entre os três âmbitos, quanto ao grau de presença atribuído pelos inquiridos, constatamos que o foco apenas no ato de ensino em sala de aula, é bastante residual em todos os grupos. No entanto, são os grupos situados na segunda e na terceira década de serviço que assumem um maior contacto com processos de SvP focados exclusivamente no ato de ensino em sala de aula. Entre a primeira e a terceira década de serviço, assistimos à predominância da presença de uma SvP focada na descrição de todos os aspetos do trabalho docente, mas a partir da quarta década de serviço passa a predominar a presença de uma SvP de caráter ecossistémico, uma tendência que se mantém até ao final da carreira docente. É de destacar que no grupo de docentes, entre [11-20] anos, é onde simultaneamente surgem os valores mais elevado para uma prática que se foca em todos os aspetos da descrição do trabalho docente, e para uma prática focada apenas no ato de ensino em sala de aula. Parece existir, neste grupo de docentes, situados na sua segunda década de serviço, um maior escrutínio da sua atividade profissional. Um escrutínio que parece não ser muito bem recebido, ou que pode apresentar deficiências ou incoerências na sua aplicação, uma vez que assistimos nesta segunda década de serviço a um abrupta redução do grau de concordância pessoal quer com uma SvP cujo âmbito são todos os aspetos da descrição do trabalho docente, quer com uma SvP que se foca apenas no ato de ensino em sala de aula. No grupo com 41 ou mais anos, os dados sugerem que o âmbito da SvP parece ser mais alargado a todos os problemas educacionais, em simultâneo que parece focar-se menos apenas no ato de

ensino em sala de aula e em todos os aspetos da descrição do trabalho docente (ver anexo IV, figura 57B).

14 - Quanto à afirmação *a supervisão pedagógica (SvP) implica uma autossupervisão*, no que concerne ao grau de concordância pessoal [A14] com a ideia, este revela-se mais elevado no início e no final da carreira docente, sendo os docentes situados na primeira década de serviço e no último trajeto da sua vida profissional que mais a valorizam. O grupo que menos valoriza a autossupervisão encontra-se na segunda década de serviço, entre os [11-20] anos. A concordância pessoal diminui de forma muito significativa, da primeira para a segunda década de serviço, voltando a subir, progressivamente na terceira década, entre os [21-30] anos, uma tendência que se mantém até ao final da carreira docente, com a concordância pessoal a atingir os (100%) no grupo com 41 ou mais anos. Estes (100%), pela dimensão da amostra, não podem ser considerados de forma alguma como representativos, desta faixa de tempo de serviço, mas são um indicador de que a valorização da autossupervisão, parece, a partir da segunda década do trajeto de vida profissional, apresentar e manter uma correlação positiva com o aumento do tempo de serviço (ver anexo IV, figura 58).

Quanto ao grau de presença [B14] que é atribuído à autossupervisão, nas práticas de SvP vivenciadas, ela é assumida como mais presente no início e no final da carreira docente. A sua presença decresce ao longo da segunda e a terceira décadas de serviço, atingindo os seus valores mais baixos entre os [21-30] anos para voltar a aumentar a partir da quarta década de serviço, uma tendência que se mantém até ao final do trajeto profissional (ver anexo IV, figura 59).

Comparando a evolução do grau de concordância pessoal com o grau de presença [A14/B14] que é atribuída à autossupervisão, constatamos que existe um movimento paralelo, a maior ou menor concordância pessoal acompanha a atribuição da sua maior ou menor presença (ver anexos IV, figura 60).

15 - Quanto a *uma supervisão pedagógica (SvP) de carater horizontal negociada entre pares*, no que concerne ao seu grau de concordância pessoal [A15] são os grupos em início e em final do seu trajeto profissional que mais a valorizam. Bastante valorizada, na sua primeira década, até aos 10 anos, a concordância pessoal com esta prática, diminui na segunda década de tempo de serviço, entre os [11-20] anos, num salto de (64%) para (39%). A partir da terceira década de serviço, a concordância pessoal volta

progressivamente a aumentar, uma tendência que se mantém até ao final da carreira docente, voltando a atingir entre o grupo com 41 ou mais anos de tempo de serviço, o mesmo valor que em início de carreira (ver anexo IV, figura 61).

No que concerne ao seu grau de presença [B15], o grupo até aos 10 anos de serviço, é o único que assume valores positivos. Nos restantes grupos, são mais os inquiridos que discordam da presença desta prática, do que aqueles que a consideram presente. Assistimos, no grupo entre [11-20] anos, na segunda década de serviço, a uma pequena redução da sua presença, uma tendência que se acentua bastante na terceira década de serviço, entre os [21:30] anos, atingindo o segundo valor presencial mais baixo de todo trajeto profissional. Voltando a subir, ligeiramente, na quarta década de serviço, no grupo entre os [31-40] anos, a sua presença reduz-se, de novo, de forma muito abrupta, na última fase da carreira docente, indiciando uma grande ausência da prática de processos de SvP de caráter horizontal entre pares no grupo com 41 ou mais anos de tempo de serviço. Algo que não parece ser muito positivo, uma vez que segundo Day (2001) e Hargreaves (2003) a partilha de experiências entre docentes mais experientes e principiantes, é fundamental para o desenvolvimento profissional docente dos mais novos (ver anexo IV, figura 62).

Comparando a evolução da concordância pessoal com o grau de presença [A15/B15] atribuído a uma SvP de caráter horizontal negociada entre pares, constata-se que a concordância pessoal, embora com uma flutuação na segunda década de serviço, aumenta progressivamente até ao final da carreira docente, enquanto o grau de reconhecimento da sua presença, embora flutue na quarta década de serviço, reduz-se progressivamente até ao final do trajeto profissional docente (ver anexos IV, figura 63).

16 - Quanto a *uma SvP de caráter vertical não negociada, controlada pelo supervisor*, o grau de concordância pessoal [A16], embora com uma flutuação na terceira década de serviço, e na fase final do trajeto profissional, vai diminuindo ao longo da carreira docente. É no grupo, no início da carreira docente, até aos 10 anos de serviço, onde se regista a concordância pessoal mais elevada e o grupo que mais discorda situa-se na sua quarta década de serviço, atingindo aqui a concordância pessoal, os valores mais baixos de todo trajeto profissional. A concordância pessoal decresce bastante na segunda década de serviço para aumentar na terceira década, entre os [21-30] anos, mas para valores muito inferiores aos da primeira década, voltando a diminuir na quarta década, entre os [31-40] anos. Volta a aumentar no grupo com 41 ou mais anos de serviço, mas

assumindo um valor muito inferior ao da primeira década de serviço (ver anexo IV, figura 64).

No que concerne ao grau de presença [B16] que lhe é atribuído, nas práticas de SvP vivenciadas, assistimos a um progressivo aumento entre o início do trajeto profissional e o seu final. Os docentes situados na segunda década de serviço, entre os [11-20] anos e no final do trajeto profissional, no grupo com 41 ou mais anos de serviço são aqueles que mais a consideram presente. O reconhecimento da sua presença aumenta da primeira para a segunda década de serviço, reduz-se na terceira e quarta década de serviço, atingindo o seu valor presencial mais baixo, entre os [31-40] anos. No grupo em final de carreira a sua presença sobe de novo, atingindo aqui o valor presencial mais elevado, do trajeto profissional (ver anexo IV, figura 65).

Comparando a valorização de uma SvP de caráter vertical não negociada, controlada pelo supervisor, com a identificação da sua presença nas práticas vivenciadas [A16/B16] constata-se na segunda década de serviço uma diminuição da sua valorização, em simultâneo que aumenta o assumir da sua presença. Mais uma vez assistimos ao fenómeno em que o aumento do reconhecimento de uma determinada prática é acompanhado de um aumento da sua desvalorização, algo que indicia, neste período, uma relação pouco positiva com a prática de uma SvP vertical não negociada. Na terceira da década de serviço, entre os [21-30] anos, assistimos a um aumento da sua concordância pessoal, em simultâneo que continuamos a verificar uma descida da sua presença. Na quarta década de tempo de serviço, entre os [31-40] anos, a valorização e reconhecimento da sua presença diminuem simultaneamente. Na última fase do trajeto da carreira docente, no grupo com 41 ou mais anos de serviço, a concordância pessoal com esta prática e o reconhecimento da sua presença aumentam em paralelo. Merece reflexão o facto de para uma SvP de caráter vertical controlada pelo supervisor, se assistir na segunda década de serviço, entre os [11-20] anos, a uma diminuição da concordância pessoal a coincidir com o aumento do seu grau de presença, enquanto na terceira década de serviço, entre os [21-30] anos se verificar um aumento da concordância pessoal em simultâneo que se assume uma redução da sua prática. O que se verifica nestas duas décadas para que estes factos se registem? (ver anexos IV, figura 66)

17 - Quanto a *uma supervisão pedagógica (SvP) de caráter vertical negociada entre supervisor e professor*, são os docentes situados na quarta década de serviço, entre os [31-40] anos e na última fase do trajeto profissional, no grupo com 41 ou mais anos de

serviço que mais concordam com a ideia e os grupos situados na primeira e na terceira décadas de serviço que menos concordam. no entanto, o grau de concordância pessoal [A17] com esta prática assume valores muito idênticos ao longo das três primeiras décadas de serviço, variando apenas (1%) na segunda década de serviço. Aumentando a partir da quarta década de serviço, assume uma tendência que se mantém e se acentua até ao final da carreira docente (ver anexo IV, figura 67).

Quanto ao seu grau de presença [B17], constata-se que são os docentes situados na segunda década de serviço, entre os [11-20] anos que mais a consideram presente. Os docentes que mais consideram ausente a uma (SvP) de caráter vertical negociada entre supervisor e professor, encontram-se da quarta década e na última fase do trajeto profissional. Embora o grau de presença flutue na segunda década de serviço, a sua presença reduz-se progressivamente, ao longo do trajeto profissional, atingindo entre os docentes com 41 ou mais anos de serviço o seu valor mais baixo (ver anexo IV, figura 68).

Comparando a evolução do seu grau de concordância pessoal com o grau de presença [A17/B17], constatamos que a concordância pessoal com uma SvP de caráter vertical negociada, apresenta ao longo do trajeto profissional uma evolução ascendente, enquanto a sua presença se vai reduzindo (ver anexos IV, figura 69).

Se comparáramos as respostas para o grupo de afirmações que pretende “espreitar” para as relações de poder que se estabelecem nos processos de SvP, [15]; [16]; [17] constatamos que a prática menos valorizada é uma SvP vertical não negociada e a mais valorizada é uma SvP horizontal negociada entre pares (ver anexo IV, figura 69A).

Quanto ao grau de presença, verificamos que das três relações de poder a mais presente refere-se a uma SvP de caráter horizontal negociada entre pares. Esta SvP de caráter horizontal é predominante ao longo de quase toda a carreira docente, à exceção da última fase do trajeto profissional onde os inquiridos com 41 ou mais anos de serviço assumem ser predominante uma SvP de caráter vertical negociada. Quanto à relação entre uma SvP de caráter vertical não negociada e uma SvP vertical negociada, assistimos ao longo do trajeto profissional a variações na sua predominância. Um SvP de caráter vertical negociado predomina sobre a não negociada, na primeira e na quarta década de serviço. Na segunda e terceira décadas de serviço e sobre tudo na última fase do trajeto

profissional, no grupo com 41 ou mais anos de serviço, predomina a presença de uma SvP não negociada, sobre a negociada. (ver anexo IV, figura 69B)

- Relação dos inquiridos, em cada um dos períodos de tempo de serviço com o conjunto das dezassete afirmações. (ver anexos IV, figuras 70 e 71)

O grupo até aos 10 anos de serviço, concordam em primeiro lugar com o facto de a supervisão pedagógica (SvP) poder implicar uma autossupervisão e requerer um processo de problematização. Concorda em segundo lugar com o facto da SvP poder promover um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem. Em terceiro lugar concorda com o facto de a SvP poder requerer a abertura da sala de aula à observação de terceiros e o recurso a ciclos de avaliação formativa. As três afirmações que consideram mais presentes, nas práticas vivenciadas, são em primeiro lugar a autossupervisão, em segundo os ciclos de avaliação formativa e em terceiro lugar a promoção de um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem.

O grupo entre os [11-20] anos, concorda em primeiro lugar com a ideia de que a SvP requer a aplicação de um modelo previamente conhecido. Em segundo lugar concorda com o facto de ser necessário um processo de problematização e de reflexão crítica. Em terceiro lugar, concorda com a ideia de que a SvP implica uma autossupervisão. Consideram ser a autossupervisão a prática mais presente nos processos de SvP vivenciados, em segundo lugar consideram estar presente a abertura da sala de aula à observação e em terceiro lugar, consideram estar presente a aplicação de um modelo de SvP previamente conhecido.

O grupo entre os [21-30] anos, concorda em primeiro lugar com o facto de a SvP requerer processos de problematização e reflexão crítica. Em segundo concordam com a ideia de que a SvP implica uma autossupervisão. Em terceiro lugar concordam com o facto de a SvP poder implicar uma relação horizontal negociada entre pares. Consideram os processos de problematização e reflexão crítica como os mais presentes. Em segundo lugar consideram mais presente a prática da autossupervisão. Em terceiro lugar consideram estar presente a visão da SvP com um processo de ALV.

O grupo entre os [31-40] anos, concorda em primeiro lugar com a ideia de que a SvP implica uma autossupervisão. Em segundo lugar concorda com a necessidade de processos de problematização e reflexão crítica. Em terceiro lugar concorda com a abertura da sala de aula à observação de terceiros. Tal como o grupo da década de serviço

anterior, considera estar presente, em primeiro lugar, a prática da autossupervisão, em segundo a abertura da sala de aula à observação e em terceiro lugar a visão da SvP como um processo de aprendizagem ao longo da vida (ALV).

O grupo em final da carreira docente, com 41 ou mais anos de serviço, concorda em primeiro lugar com a ideia de que a SvP implica uma autossupervisão. Em segundo lugar concorda com uma SvP de caráter ecossistêmico e com uma SvP que requer a abertura da sala de aula à observação de terceiros. Em terceiro lugar concorda com a ideia de que a SvP que requer a aplicação de um modelo previamente conhecido e que se foca em todos os aspectos da descrição do trabalho docente. Este grupo considera estar presente, em primeiro lugar a prática da autossupervisão. Em segundo considera estar presente a necessidade de processos de problematização e reflexão crítica. Em terceiro lugar considera estar presente a prática da abertura da sala de aula à observação.

- O caso específico da autossupervisão e da abertura da sala de aula à observação.

Se analisarmos a relação presencial entre a autossupervisão [B14] uma SvP que promove um professor autodirecionado reflexivo e analítico [B3], constatamos que o distanciamento percentual é de 50 pontos na primeira década de serviço; 33 na segunda, década; 36 na terceira década; 37 na quarta década; e de 65 pontos nos docentes na fase final do trajeto profissional com 41 ou mais anos de serviço. A autossupervisão situa-se presencialmente mais afastada da prática de processos de SvP que promovem um professor autodirecionado reflexivo e analítico em início e final do trajeto profissional. A proximidade mais estreita surge na segunda década de serviço. Entre a primeira e a segunda década de serviço assistimos a uma aumento da proximidade e a partir da segunda década assistimos a um progressivo afastamento presencial, numa tendência que se mantém e se torna mais abrupta final do trajeto profissional (ver anexo VII, figura 88).

Quanto à relação presencial entre a autossupervisão [B14] e uma SvP que promove um professor aberto à mudança e uma cultura de aprendizagem [B5], constatamos que o distanciamento é de 20 pontos percentuais na primeira década de serviço, 29 na segunda década, 33 na terceira década, 29 na quarta década, 56 pontos na fase final do trajeto profissional com 41 ou mais anos de serviço. A autossupervisão surge presencialmente mais próxima da prática de processos de SvP que promovem um professor aberto à mudança e uma cultura de aprendizagem no início do trajeto profissional e mais afastada

no final. A associação mais estreita surge na primeira década de serviço. Assistimos aqui a flutuações neste grau de proximidade. Ele decresce na segunda e na terceira década, voltando a aumentar na quarta década para voltar a decrescer de forma abrupta no final do trajeto profissional com 41 ou mais anos de serviço (ver anexos VII, figura 89).

Quanto à relação presencial entre a autossupervisão [B14] e uma SvP que requer um processo de problematização e de reflexão crítica [B8], o distanciamento é de 24 pontos na primeira década; 16 na segunda década; de 30 pontos na terceira e na quarta década de serviço; e de 56 pontos na fase final do trajeto profissional com 41 ou mais anos de serviço. A autossupervisão surge presencialmente mais próxima da prática de processos de SvP que requerem um processo de problematização e de reflexão crítica na segunda década e o afastamento maior verifica-se no grupo na fase final do trajeto profissional com 41 ou mais anos de serviço. Existem aqui flutuações, a proximidade presencial intensifica-se entre a primeira década e a segunda, diminuindo e estabilizando na terceira e quarta década, voltando a diminuir no grupo situado na última fase do trajeto profissional. (ver anexo VII, figura 90)

No que concerne à relação presencial entre a abertura da sala de aula à observação [B10] e os processos de SvP que promovem a cooperação, colegialidade e a colaboração [B4], o distanciamento é de 7 pontos percentuais na primeira década de serviço; 29 na segunda década; 24 na terceira década; 16 na quarta década; e de 35 pontos na fase final do trajeto profissional com 41 ou mais anos de serviço. A abertura da sala de aula à observação está presencialmente mais próxima da prática de processos de SvP que promovem a cooperação, colegialidade e a colaboração no início do trajeto profissional e na quarta década e o afastamento maior surge na fase final do trajeto profissional com 41 ou mais anos de serviço. Assistimos aqui a flutuações, a aproximação presencial decresce na segunda e terceira década, voltando a aumentar na quarta década para voltar a diminuir entre o grupo na fase final do trajeto profissional (ver anexo VII, figura 91).

Quanto à relação presencial entre a abertura da sala de aula à observação [B10] e uma SvP que promove um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem [B5], verifica-se que o distanciamento é de 27 ponto percentuais na primeira década; 16 na segunda década; 24 na terceira década; 12 na quarta década; 27 pontos na fase final do trajeto profissional no grupo com 41 ou mais anos de serviço. A abertura da sala de aula à observação situa-se presencialmente mais próxima da prática de processos de SvP que promovem um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem na quarta e

segunda décadas de serviço. Nos grupos em início e final do trajeto profissional são aqueles onde se verifica o maior distanciamento. Assistimos aqui a flutuações significativas ao longo das várias fases do trajeto profissional. A aproximação presencial aumenta na segunda década, diminui na terceira década, volta a aumentar na quarta década e volta a diminuir entre o grupo na fase final do trajeto profissional (ver anexo VII, figura 92).

4.1.4 - Dimensão: regiões educativas.

1 - Quanto a *uma supervisão pedagógica (SvP) que visa a assistência e o desenvolvimento individual, do professor*, é na região do Algarve onde surge a maior percentagem de inquiridos que discordam com esta ideia, seguida da região Norte. É na região autónoma dos Açores onde a percentagem de inquiridos que concorda com a afirmação elevada, seguidas o Alentejo e do vale do Tejo. Quanto à sua presença, é a região do Algarve e a região Centro são aquelas onde os inquiridos menos reconhecem a presença de uma SvP que visa a assistência e o desenvolvimento individual, do professor, sendo que é a região do Algarve que a considera mais ausente.

2 - Quanto a *uma SvP que visa o desenvolvimento organizacional escolar e a avaliação do professor*, em todas as regiões a percentagem de inquiridos que concorda com esta ideia é superior à dos inquiridos que discordam. A região Centro é aquela onde se regista a discordância é mais elevada com esta ideia e são as regiões autónomas da Madeira e dos Açores aquelas que mais concordam com a afirmação. Quanto à sua presença, são as regiões do Vale do Tejo e Centro que a consideram mais ausente. e as regiões autónoma dos Açores e da Madeira aquelas que a consideram mais presente.

3 - Quanto a *uma SvP que promove um professor autodirecionado, reflexivo e analítico*, em todas as regiões a percentagem de docentes que com corda com a afirmação é mais elevada do que aqueles que não concordam. A região autónoma dos Açores é aquela que mais concorda com esta ideia, seguida da Madeira, a discordância mais elevada regista-se na região do Algarve. Quanto á sua presença, é a região autónoma dos Açores seguida da Madeira que a consideram mais presente e a região do vale do Tejo seguida da região do Algarve aquelas que consideram esta ideia mais ausente.

4 - Quanto a *uma SvP promove a cooperação, a colegialidade e a colaboração entre professores*, é a região autónoma da Madeira e a região do vale do Tejo que mais concordam com a ideia e a região do Algarve e Centro as que mais discordam. Quanto à

sua presença, são as regiões autónomas dos Açores e Madeira que mais a consideram presente e as regiões do algarve e vale do Tejo aquelas que a consideram mais ausente.

5 - Quanto a *uma SvP promove um professor aberto à mudança e uma cultura de aprendizagem*, no que concerne ao grau de concordância pessoal, em todas as regiões a percentagem de inquiridos que concorda com a ideia é superior à dos que discordam. É nas regiões autónomas onde a concordância pessoal é mais forte, sendo que é a região autónoma dos Açores que regista a concordância pessoal mais elevada e a região do Algarve aquela onde a concordância pessoal é mais baixa. Quanto ao seu grau de presença, nas práticas vivenciadas, apenas nas regiões autónomas dos Açores e Madeira a percentagem de inquiridos que a consideram bastante e totalmente presente, é superior à daqueles que a consideram totalmente ausente ou muito pouco presente. As regiões do vale do Tejo e do Algarve são aquelas onde a presença de uma SvP que promove um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem, é considerada mais baixa, sendo que é a região do vale do Tejo onde essa presença é considerada mais fraca. As regiões autónomas dos Açores e Madeira são as regiões onde essa presença é considerada mais forte, sendo que é a região autónoma da Madeira onde os inquiridos a consideram mais presente.

6 - Quanto a *uma SvP encarada como um processo regular de aprendizagem ao longo da vida (ALV)*, constatamos que em todas as regiões a percentagem que inquiridos que concorda com esta ideia, é superior à dos que discordam. São as regiões autónomas dos Açores e Madeira são as que apresenta a concordância pessoal mais forte com esta ideia, sendo a região autónoma da Madeira aquela que regista a concordância pessoal mais elevada. As regiões do Alentejo e vala do Tejo aquelas que apresentam o grau de concordância pessoal mais fraco, sendo a região do Alentejo onde se regista o valor mais baixo para a concordância pessoal. Quanto à sua presença, são as regiões do Alentejo e do vale do Tejo são aquelas que mais assumem a ausência de uma SvP encarada com um processo regular e continuado de ALV e a regiões autónomas dos Açores e da Madeira são aquelas onde esta ideia é considerada mais presente.

7 - Quanto a *uma SvP que requer a aplicação de um modelo previamente conhecido*, em todas as regiões a percentagem de inquiridos que concorda com a ideia, superior à dos que discordam. São as regiões autónomas dos Açores e da Madeira que registam os valores de concordância pessoal mais elevados e as regiões do Alentejo e Norte as que registam os valores mais baixos, em particular a região do Alentejo. Quanto

à sua presença, apenas nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira a percentagem de inquiridos que a considera bastante e totalmente presente, é superior à dos que consideram totalmente ausente e muito pouco presente. A região autónoma da Madeira é a que assume a presença mais elevada para uma SvP que requer a aplicação de um modelo previamente conhecido e a região do vale do Tejo aquela que a considera mais ausente.

8 - Quanto a *uma SvP que requer um processo de problematização e reflexão crítica*, em todas as regiões, a percentagem de inquiridos que concordam com ela é superior à dos que discordam, sendo uma das afirmações com a qual os inquiridos mais concordam. A região que mais concorda com a ideia é a do Algarve e o Alentejo é a região que menos concorda. Quanto à sua presença, apenas nas regiões autónomas dos Açores e Madeira a percentagem de inquiridos que considera esta ideia bastante e totalmente presente, é superior à daqueles que a consideram totalmente ausente ou muito pouco presente. A região autónoma da Madeira é aquela que mais assume a presença de uma SvP que requer um processo de problematização e reflexão crítica e a região do vale Tejo aquela que a considera mais ausente.

9 - Quanto a *uma SvP que requer um ciclo de avaliação formativa*, em todas as regiões a percentagem de inquiridos que concorda com ela é superior à dos que discordam. A região autónoma dos Açores é onde se regista o grau de concordância pessoal mais elevado com esta ideia, destacando-se claramente das restantes e a região do Alentejo, aquela onde os inquiridos assumem concordar menos. Quanto à sua presença, apenas nas regiões autónomas dos Açores e Madeira, a percentagem de inquiridos que a considera bastante e totalmente presente, é superior à daqueles que a consideram totalmente ausente e muito pouco presente. A região autónoma dos Açores é aquela que mais assume a presença de uma SvP que requer ciclos de avaliação formativa e as regiões do algarve e vale do Tejo aquelas que mais assumem a sua ausência.

10 - Quanto a *uma SvP que requer a abertura da sala de aula a terceiros*, em todas as regiões a percentagem de inquiridos que concorda com ela é superior à dos que discordam. A região do Alentejo é a que regista o maior grau de concordância pessoal com a ideia seguida do vale do Tejo e a região autónoma da Madeira aquela que mais discorda. Quanto à sua presença, apenas as regiões do Algarve e vale do Tejo, apresentam uma percentagem de inquiridos que a consideram totalmente ausente e muito pouco presente, inferior à dos que a consideram bastante e totalmente presente. As regiões do Alentejo e dos Açores são aquelas que mais assumem a presença de uma SvP que requer

a abertura da sala de aula à observação de terceiros, e as regiões do Algarve e do vale do Tejo aquelas que a consideram mais ausente, das práticas vivenciadas.

11 - Quanto a *uma supervisão pedagógica (SvP) que se foca apenas no ato de ensino em sala de aula*, em todas as regiões a percentagem de inquiridos que discorda dela, é superior à dos que concordam. A região Centro e a região autónoma dos Açores são aquelas que apresentam a maior percentagem de inquiridos que assumem discordar com este âmbito e a região do Alentejo aquela onde a percentagem de inquiridos que assume concordar é mais elevada representando ainda assim uma diferença negativa. Quanto à sua presença, em todas as regiões a percentagem de inquiridos que a considera totalmente ausente e muito pouco presente é superior à daqueles que a consideram bastante e totalmente presente. É na região Norte onde os inquiridos consideram a sua presença é mais elevada a região autónoma dos Açores é aquela onde a percentagem de inquiridos que assume a sua ausência é mais elevada.

12 - Quanto a *uma SvP que se foca em todos os problemas educacionais, assumindo-se como ecossistémica*, em todas as regiões, a percentagem de inquiridos que concordam com ela, é superior à daqueles que discordam. A região autónoma dos Açores é a região que mais concorda com este âmbito da SvP, seguida da região Norte e a região Centro seguida do Alentejo as que mais discordam. Quanto à sua presença, em todas as regiões, à exceção das regiões autónomas dos Açores e da Madeira, a percentagem de inquiridos que a considera totalmente ausente e muito pouco presente, é superior à dos inquiridos que a considera bastante e totalmente presente. A região autónoma dos Açores é aquela onde os inquiridos mais assumem estar presente, nas práticas vivenciadas, uma SvP de caráter ecossistémico, focada em todos os problemas educacionais e a região Centro é aquela que mais a considera ausente.

13 - Quanto a *uma SvP que se foca em todos os aspetos da descrição do trabalho docente*, em todas as regiões a percentagem de inquiridos que concorda com ela, é superior à dos inquiridos que discorda. A região autónoma dos Açores seguida da região Norte são aquelas onde a concordância pessoal com este âmbito da SvP é mais elevada. As discordâncias mais elevadas registam-se na região do Algarve e da Madeira. Quanto à sua presença, apenas na região autónoma da Madeira a percentagem de inquiridos que a considera presente é mais elevada aquela onde os inquiridos a consideram ausente. São as regiões do Alentejo e do Algarve aquelas que assumem a maior ausência para este âmbito.

14 - Quanto a *uma SvP que implica uma autossupervisão*, no que concerne seu grau de concordância pessoal, [A14] em todas as regiões existe uma percentagem mais elevada de inquiridos que concordam com ela, do que aqueles que discordam. A região do Algarve é aquela que regista a concordância pessoal mais elevada e a maior discordância regista-se na região autónoma da Madeira. Quanto à sua presença, [B14] à exceção da região Centro, em todas as outras regiões a percentagem de inquiridos que a consideram bastante e totalmente presente, é superior à dos que a consideram totalmente ausente e muito pouco presente. A região autónoma da Madeira é aquela que mais assume a presença uma SvP que implica uma autossupervisão e a região Centro seguida da região do Algarve são aquelas que menos assumem a sua presença nas práticas vivenciadas.

15 - Quanto a *uma SvP que implica uma relação horizontal negociada entre pares*, em todas as regiões a percentagem de inquiridos que concordam com esta prática é superior à dos inquiridos que dela discordam. A região autónoma dos Açores é aquela onde os inquiridos mais assumem concordar com a ideia e a região do Algarve aquela que menos concorda. Quanto à sua presença, apenas nas regiões autónoma dos Açores e da Madeira a percentagem de inquiridos que a considera bastante e totalmente presente, é superior à daqueles que a consideram totalmente ausente e muito pouco presente. A região que considera a sua prática mais ausente, é a do Alentejo e aquela que mais a reconhece presente é a região autónoma dos Açores.

16 - Quanto a *uma SvP que implica uma relação vertical controlada pelo supervisor*, em todas as regiões a percentagem de inquiridos que discorda da afirmação é superior à dos que concordam. A região Centro, é aquela onde a concordância pessoal é mais baixa e a concordância pessoal mais elevada regista-se na região autónoma dos Açores. Quanto à sua presença, a região do vale do Tejo é aquela onde os inquiridos consideram mais ausente a prática de uma SvP de caráter vertical não negociada e a região autónoma dos Açores aquela que a considera mais presente.

17 - Quanto a *uma SvP que implica uma relação vertical negociada entre supervisor e professor*, em todas as regiões a percentagem de inquiridos que concordam com esta ideia, é superior à dos que discordam. É na região Centro onde a concordância pessoal, com esta ideia, é mais baixa e a região autónoma da Madeira onde essa concordância é mais elevada. Quanto ao seu grau de presença, apenas as regiões autónomas dos Açores e da Madeira a percentagem de inquiridos que a reconhecem

presente bastante e totalmente é superior à dos inquiridos que a consideram totalmente ausente ou muito pouco presente. A região autónoma dos Açores seguida da Madeira são aquelas que consideram esta prática mais presente e são as regiões Centro e do vale do Tejo que mais consideram esta prática ausente, sendo a região Centro que regista a presença mais baixa.

Analisando cada uma das regiões, constatamos que: na região autónoma dos Açores, as duas ideias mais valorizadas referem-se a uma SvP que implica uma autossupervisão e uma SvP que requer um processo de problematização e reflexão crítica. As duas ideias menos valorizadas, referem-se a uma SvP que se foca apenas no ato de ensino em sala de aula e uma SvP que implica uma relação vertical não negociada. As duas ideias consideradas mais presentes referem-se a uma SvP que implica uma autossupervisão e requerem um ciclo de avaliação formativa. As ideias consideradas mais ausentes referem-se a uma SvP que se foca exclusivamente no ato de ensino em sala de aula e uma SvP que se foca em todos os aspetos da descrição do trabalho docente.

Na região autónoma da Madeira, as duas ideias mais valorizadas referem-se a uma SvP que requer um processo de problematização e reflexão crítica e a aplicação de um modelo previamente conhecido. As duas ideias menos valorizadas referem-se a uma SvP que se foca apenas no ato de ensino em sala de aula e que implica relações verticais não negociadas. As duas ideias consideradas mais presentes, referem-se a uma SvP que requer processos de problematização e reflexão crítica e a uma SvP que implica uma autossupervisão. As duas ideias consideradas mais ausentes referem-se a uma SvP que se foca apenas no ato de ensino em sala de aula e que implicam relações verticais não negociadas.

Na região do Algarve, as duas ideias mais valorizadas, referem-se a uma SvP que requer um processo de problematização e reflexão crítica e uma SvP que implica uma autossupervisão. As duas ideias menos valorizadas referem-se a uma SvP que se foca apenas no ato de ensino em sala de aula e uma SvP que visa a assistência e o desenvolvimento individual do professor. As duas ideias consideradas mais presentes, referem-se a uma SvP que implica uma autossupervisão e uma SvP que requer a aplicação de um modelo previamente conhecido. As afirmações consideradas mais ausentes referem-se a uma SvP que visa a assistência e o desenvolvimento individual do professor e uma SvP que se foca em todos os aspetos da descrição do trabalho docente.

Na região do Alentejo, as duas ideias mais valorizadas, referem-se a uma SvP que implica uma autossupervisão e a uma SvP que requer a abertura da sala de aula à observação. As duas ideias menos valorizadas, referem-se a uma SvP que se foca apenas no ato de ensino em sala de aula e a uma SvP que implica relações verticais não negociadas. As duas ideias consideradas mais presentes, referem-se a uma SvP que implica uma autossupervisão e uma SvP que requer a abertura da sala de aula a terceiros. As duas ideias consideradas mais ausentes, referem-se a uma SvP de caráter ecossistémico focada em todos os problemas educacionais e a uma SvP focada em todos os aspetos da descrição do trabalho docente.

Na região do vale do Tejo, as duas ideias mais valorizadas referem-se a uma SvP que requer a abertura da sala de aula à observação e a uma SvP que implica uma autossupervisão. As duas ideias menos valorizadas referem-se a uma SvP que se foca apenas no ato de ensino em sala de aula e a uma SvP que implica relações verticais não negociadas. As duas ideias consideradas mais presentes referem-se a uma SvP que implica uma autossupervisão e a uma SvP que requer a abertura da sala de aula à observação. As ideias consideradas mais ausentes referem-se aos três âmbitos da SvP surgindo as três afirmações com os mesmos valores, seguidas de uma SvP que visa o desenvolvimento individual do professor e de uma SvP que promove um professor autodirecionado, reflexivo e analítico.

Na região Centro, as duas ideias mais valorizadas referem-se a uma SvP que requer processos de problematização e reflexão crítica e a uma SvP que implica uma autossupervisão. As duas ideias menos valorizadas, referem-se a uma SvP focada apenas no ato de ensino em sala de aula e a uma SvP que implica relações verticais não negociadas. As duas ideias consideradas mais presentes referem-se a uma SvP que requer a abertura da sala de aula à observação e a uma SvP que implica uma autossupervisão. As duas ideias consideradas mais ausentes referem-se a uma SvP de caráter vertical não negociado e uma SvP cujo foco é apenas os acontecimentos e sala de aula.

Na região Norte as duas ideias mais valorizadas referem-se a uma SvP que requer processos de problematização e reflexão crítica e uma SvP que implica uma autossupervisão. As duas ideias menos valorizadas referem-se a uma SvP que se foca apenas no ato de ensino em sala de aula e uma SvP que implica relações verticais não negociadas. As duas ideias consideradas mais presentes referem-se a uma SvP de caráter ecossistémico que se foca em todos os problemas educacionais e a uma SvP que implica

uma autossupervisão. As duas ideias consideradas mais ausentes referem-se a uma SvP de caráter vertical negociada e uma SvP que visa a assistência e o desenvolvimento individual do professor.

- O caso específico da autossupervisão e da abertura da sala de aula à observação.

Quanto à relação presencial entre a autossupervisão [B14] e uma SvP que promove um professor autodirecionado reflexivo e analítico [B3], verifica-se que o distanciamento é de 21 pontos percentuais na região autónoma dos Açores; 31 na Madeira; 37 no Algarve; 51 no Alentejo; 47 no vale do Tejo; 22 na região Centro; 37 na região Norte. A autossupervisão situa-se presencialmente mais próxima da prática de uma SvP que promove um professor autodirecionado reflexivo e analítico na região autónoma dos Açores e na região Centro e o maior afastamento presencial verifica-se no Alentejo e vale do Tejo. (ver anexo VII, figura 93)

No que concerne à relação presencial entre a autossupervisão [B14] e uma SvP que promove um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem [B5], verifica-se que maior distanciamento é de 25 pontos percentuais na região autónoma dos Açores; 21 na Madeira; 27 no Algarve; 45 no Alentejo; 41 no vale do Tejo; 8 na região Centro; 27 na região Norte. A autossupervisão surge presencialmente mais próxima da prática de processos de SvP que promovem um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem, na região Centro destacando-se claramente das restantes e na região autónoma da Madeira. O maior afastamento presencial verifica-se no Alentejo e vale do Tejo.

Quanto à relação presencial entre a autossupervisão [B14] e uma SvP que requer um processo de problematização e reflexão crítica [B8], verifica-se que o distanciamento é de 15 pontos percentuais na região autónoma dos Açores; 12 na Madeira; 23 no Algarve; 57 no Alentejo; 39 no vale do Tejo; 6 na região Centro; 22 na região Norte. A autossupervisão surge presencialmente mais próxima da prática de processos de SvP que requerem um processo de problematização e reflexão crítica, na região Centro e na Madeira. O maior afastamento presencial verifica-se no Alentejo e vale do Tejo.

Quanto à relação presencial entre a abertura da sala de aula à observação [B10] e uma SvP que promove a cooperação, a colegialidade e a colaboração [B4], verifica-se que o distanciamento é de 15 pontos percentuais na região autónoma dos Açores; 12 na Madeira; 23 no Algarve; 57 no Alentejo; 39 no vale do Tejo; 6 na região Centro; 22 na

região Norte. A abertura da sala de aula à observação surge presencialmente mais próxima da prática de uma SvP que promove a cooperação, a colegialidade e a colaboração na região Centro e na região autónoma dos Açores. O maior afastamento presencial verifica-se no Alentejo e no vale do Tejo. (ver anexo VII, figura 93)

Quanto à relação presencial entre a abertura da sala de aula à observação [B10] e uma SvP que promove um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem [B5], verifica-se que o distanciamento é de 1 ponto percentual na região autónoma dos Açores; 23 na Madeira; 31 no Algarve; 28 no Alentejo; 25 no vale do Tejo; 9 na região Centro; 20 na região Norte. A abertura da sala de aula à observação, surge presencialmente mais próxima da prática de processos de SvP que promovem um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem na região autónoma dos Açores e na região Centro. O maior afastamento presencial verifica-se ser nas regiões do Algarve e do Alentejo.

4.2 - Contributos da supervisão pedagógica – análise interpretativa.

Analisemos agora terceira secção do questionário, recordando que pedimos aos inquiridos que atribuíssem um grau de contributo às práticas de supervisão pedagógica (SvP) vivenciadas sobre: i) a modificação positiva das práticas pedagógicas; ii) o aumento do sucesso dos seus alunos; iii) o desenvolvimento profissional; iv) o crescimento pessoal e desenvolvimento do autoconhecimento.

4.2.1 - Análise interpretativa geral indiferenciada.

Quanto aos efeitos sentidos, sobre os quatro aspetos supracitados, como resultado da participação em processos de SvP, constata-se o seguinte: a influência mais positiva é assumida ser sobre o desenvolvimento do autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, segue-se o contributo para um desenvolvimento positivo do profissionalismo docente. Em terceiro lugar surge o contributo para uma modificação das práticas pedagógicas. O contributo considerado menor, é assumido ser sobre o aumento do sucesso dos seus alunos.

4.2.2 - Dimensão: vínculo de contratação.

Os docentes contratados assumem uma visão bastante mais otimista quanto ao contributo da SvP sobre os quatro aspetos supracitados. O maior contributo assumido pelos docentes contratados é sobre o desenvolvimento do seu profissionalismo, enquanto os docentes efetivos consideram que o maior contributo é sobre o desenvolvimento do seu autoconhecimento e crescimento pessoal. Os docentes contratados assumem que o segundo maior o contributo é para uma modificação positiva das suas práticas pedagógicas, enquanto os docentes efetivos consideram que o segundo maior contributo é simultaneamente para o seu crescimento pessoal e desenvolvimento da sua capacidade de autoconhecimento e para a capacidade de modificação das suas práticas pedagógicas. A indefinição maior nas opiniões dos docentes efetivos é manifestada sobre a modificação positiva das suas práticas pedagógicas, enquanto os docentes contratados o maior grau de indefinição refere-se ao aumento do sucesso dos seus alunos. Em qualquer dos grupos o contributo menor é assumido ser sobre o aumento do sucesso dos seus alunos, mas os docentes contratados, consideram mais que os efetivos, existir um contributo maior para o aumento do sucesso dos seus alunos.

4.2.3 - Dimensão: tempo de serviço.

Para o conjunto dos quatro aspetos propostos aos docentes inquiridos, são os docentes com 41 ou mais anos de tempo de serviço que mais reconhecem o contributo positivo das práticas de SvP vivenciadas, a média da diferença para a sua concordância, situa-se nos (19%) para o conjunto das quatro questões. O segundo grupo que mais assume um contributo positivo das práticas de SvP vivenciadas, é o grupo em início de carreira, cujo tempo de serviço vai até aos 10 anos, a média da diferença para a sua concordância situa-se nos (2%) para as quatro questões. O terceiro grupo que mais assume um contributo positivo das prática de SvP vivenciadas, é o grupo situado na segunda década de serviço, entre os [11-20] anos, a média da diferença situa-se aqui nos (-1%) para as quatro questões. O quarto grupo que mais reconhece o contributo positivo das práticas de SvP situa-se na sua quarta década de serviço, entre os [31-40] anos, a média situa-se aqui numa diferença de (-2%) para o conjunto das quatro questões. O quinto grupo aquele que menos reconhece um contributo positivo das práticas de SvP encontra-se na sua terceira década de serviço, entre os [21-30] anos, a média para a concordância situa-se aqui nos (-13%), resultando na visão mais pessimista de todo trajeto profissional para qualquer uma das quatro questões propostas.

Para uma melhor compreensão do contributo assumido pelos inquiridos, segundo a dimensão tempo de serviço, resolvemos separar as restantes décadas de serviço da última fase do trajeto profissional, uma vez que estes docentes apesar de serem os que mais reconhecem um contributo positivo das práticas de SvP para qualquer dos aspetos propostos, representam, na realidade um universo bastante reduzido face à totalidade da amostra, com n=11 representam apenas 2,4% da sua totalidade. Analisarmos em cada década de serviço qual o contributo considerado maior para cada uma das questões propostas, constatamos o seguinte:

para a *modificação positiva das suas práticas pedagógicas*, é o grupo na quarta década de serviço, entre os [31-40] anos que mais assume esse contributo, surgindo com uma diferença de (2%);

para o *sucesso dos seus alunos*, o contributo maior é assumido pelo grupo situado na segunda década de serviço, entre os [11-20] anos, surgindo com uma diferença de (-15%), esta diferença é muito idêntica ao registado nos inquiridos até aos 10 anos de

serviço e no grupo situado na quarta década, entre os [31-40] anos, ambos os grupos com uma diferença de (-16%);

para o *desenvolvimento profissional*, o contributo maior é assumido pelo grupo em início de carreira, cujo tempo de serviço vai até aos 10 anos, surgindo com uma diferença de (23%);

para o *desenvolvimento do autoconhecimento e crescimento pessoal*, o maior contributo é assumido pelo grupo situado na sua segunda década de serviço, entre os [11-20] anos, surgindo com uma diferença de (7%).

4.2.4 - Dimensão: regiões educativas.

As regiões autónomas dos Açores e da Madeira são aquelas onde o contributo das práticas de supervisão pedagógica (SvP) são considerados mais elevados para qualquer das quatro questões propostas, com especial destaque para os Açores onde as diferenças se destacam nitidamente das restantes regiões. As regiões onde o contributo das práticas de SvP para o conjunto das quatro questões é considerado menor são a região do Alentejo e a região Norte.

Na região autónoma dos Açores e na região Centro, o contributo maior, assumido pelos inquiridos, é sobre a *modificação positiva das suas práticas pedagógicas*. Na região autónoma da Madeira e na região Norte, o contributo maior é assumido ser sobre o *desenvolvimento do seu autoconhecimento e crescimento pessoal*. Em todas as regiões educativas, à exceção da região autónoma da Madeira, o contributo considerado menor é para o aumento do sucesso dos seus alunos. De destacar ainda que a região autónoma da Madeira, é a única onde os inquiridos assumem que o contributo para a modificação das práticas pedagógicas é inferior ao aumento do sucesso dos seus alunos, facto interessante uma vez que a modificação das práticas pedagógicas terá como objetivo último, o aumento do sucesso dos alunos, podendo este facto indiciar um maior sentimento de eficiência e eficácia, nesta região quanto à prática da SvP.

Façamos agora a análise à relação de cada um dos quatro aspetos, sobre os quais foi pedido que atribuíssem um grau de contributo como consequência da participação em processos de SvP, com cada uma das dimensões de análise.

Quanto à *modificação positiva das práticas pedagógicas*, [A18] os docentes contratados, os docentes situados na quarta década de serviço, entre os [31-40] anos e

com 41 ou mais anos de serviço e os docentes das regiões autónomas dos Açores e da Madeira são o conjunto de inquiridos que mais assumem existir um contributo positivo dos processos de SvP vivenciados. O contributo menor para a modificação das práticas pedagógicas é assumido pelos docentes na sua terceira década de serviço, entre os [21-30] anos, os docentes da região do Algarve e os docentes da região Norte.

No que concerne à *modificação positiva do sucesso dos seus alunos*, [B18] os docentes das regiões autónomas dos Açores e da Madeira, os docentes situados na segunda década de serviço, entre os [11-20] anos e com 41 ou mais anos de serviço e os docentes contratados, são o conjunto de inquiridos que mais assumem existir um contributo positivo dos processos de SvP vivenciados. O contributo menor é assumido pelos docentes efetivos, os docentes na terceira década de serviço, entre os [21-30] anos, os docentes da região do Algarve, seguidos dos docentes das regiões Centro e Norte.

Quanto ao *desenvolvimento profissional*, [C18] os docentes contratados, os docentes na primeira década de serviço, até aos 10 anos e os docentes na última fase do trajeto profissional com 41 ou mais anos de serviço e os docentes da região autónoma dos Açores são o conjunto de inquiridos que mais assumem existir um contributo dos processos de SvP. O contributo menor é assumido pelos docentes efetivos, os docentes na sua terceira década de serviço, entre os [21-30] anos e os docentes da região Centro.

Quanto ao contributo para o *desenvolvimento do seu autoconhecimento e crescimento pessoal*, [D18] os docentes contratados, os docentes na segunda década de serviço, os docentes com 41 ou mais anos de serviço e os docentes da região autónoma dos Açores, seguidos dos docentes da região autónoma da Madeira e os docentes da região do Alentejo são o conjunto de inquiridos que mais assumem existir um contributo positivo dos processos de SvP vivenciados. O contributo menor é assumido pelos docentes na sua terceira década de serviço e pelos docentes da região do Algarve seguidos dos docentes da região Centro.

Conclusões

Perante uma quantidade de informação estatística tão polissémica muitas conclusões se podem extrair. Procuramos ser o mais rigorosos possível analisando em pormenor as diferenças percentuais surgidas a partir das escalas Likert. Mais do que aquilo que os docentes pensam acerca dos conceitos teóricos que subjazem à prática hodierna da supervisão pedagógica (SvP), preocupamo-nos em analisar a forma como entendem estarem presentes esses mesmos conceitos nas práticas de SvP vivenciadas. A identificação de um conjunto de relações de intensidade presencial que se estabelecem entre as afirmações, intercetadas com os graus de contributo atribuídos à prática da SvP para quatro aspetos importantes do desempenho profissional docente, permitiu identificar a um conjunto de *sintomas* reveladores de algumas eventuais características, da prática da SvP, presentes no sistema educativo. Interessa-nos em particular a sua qualidade reflexiva, a sua interessoalidade, a capacidade de inovação, de contributo para a melhoria do ato de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes.

A primeira conclusão que podemos retirar, deste estudo é a de que as perspetivas que os docentes têm da supervisão pedagógica (SvP), a forma como a reconhecem estar presente nas práticas vivenciadas e os benefícios que lhe atribuem, variam em função do tempo de serviço, do vínculo de contratação e da região educativa na qual os docentes lecionam. Fica claro que as características sociodemográficas efetivamente têm influência na forma como a SvP é percecionada e praticada no sistema educativo nacional. Não é uma constatação original, mas vem reforçar a importância e a influência que as características sociodemográficas têm sobre os juízos de valor atribuídos aos conceitos, às práticas e aos contributos da SvP. Fica bastante evidente o caráter polissémico dos sentidos atribuídos à SvP, reforçando-se à necessidade de, em cada intervenção, na área da SvP se tomar em consideração, sob uma visão ecossistémica, a forma como os docentes a percecionam nos diferentes contextos culturais e ambientes institucionais em que é necessário praticá-la. Esta polissemia, sugere que antes de cada intervenção em SvP é necessário conhecer o que pensam, como perspetivam, e como identificam presente, os docentes alvo, a própria SvP, uma vez que qualquer modelo necessita para que a sua prática possa ser profícua, de um conjunto de condições, não apenas materiais, mas igualmente de características humanas que caso estas não estejam presentes serão difíceis de serem implementados ou de obterem sucesso.

Contributos atribuídos à prática da supervisão pedagógica (SvP).

Começamos por nos debruçar em particular sobre os contributos das práticas de SvP, assumidos pelos inquiridos, uma vez que são fundamentais para a compreensão das conclusões extraídas da análise às relações que se estabelecem para as afirmações. Retomemos a segunda e a terceira questões de investigação e debrucemo-nos sobre os *sintomas* identificados, resultantes dos efeitos sentidos, como consequência da sua participação em processos de SvP, sobre a modificação positiva das suas práticas pedagógicas, o aumento do sucesso dos seus alunos, o desenvolvimento profissional, o aumento do seu autoconhecimento e crescimento pessoal e a forma como estes quatro aspetos se relacionam com a caracterização sociodemográfica e profissional dos professores.

A primeira conclusão que é possível retirar é a de que maioria dos inquiridos considera que os contributos resultantes da sua participação em processos de SvP são menores para a modificação positiva das suas práticas pedagógica e para o aumento do sucesso dos seus alunos que para o seu desenvolvimento profissional e para a sua capacidade de autoconhecimento e crescimento pessoal. A segunda conclusão é a constatação de que o contributo considerado mais elevado pela maioria dos inquiridos é sobre o seu crescimento pessoal e desenvolvimento do seu autoconhecimento.

No entanto, existem algumas variações em função das várias dimensões de análise que não se encaixam nesta tendência que embora seja claramente maioritária e bastante idêntica em todas as fases do trajeto profissional, ela não é linear.

Fogem a esta tendência maioritária o grupo dos docentes contratados, o grupo situado na sua primeira década de serviço, os quais consideram que o contributo maior é para o seu desenvolvimento profissional e os grupos de docentes da região Centro e região autónoma dos Açores os quais consideram que o contributo maior é para a modificação das suas práticas pedagógicas. Representando o conjunto destes grupos uma fração bastante minoritária da totalidade a amostra.

Nesta questão do contributo das práticas de SvP, existem dois denominadores comuns que independentemente da dimensão de análise não variam:

- a) Os contributos para os quatro aspetos presentes na segunda pergunta de investigação, face à dimensão da amostra, são considerados bastante mitigados.

- b) O contributo considerado menor por todos os inquiridos é para o aumento do sucesso dos seus alunos.

É bem evidente na literatura que o objetivo último da SvP é o desenvolvimento, cada vez maior, da capacidade do docente em ser mais eficiente e eficaz no desenvolvimento de estratégias para transmitir, com sucesso, conhecimento e conduzir os seus alunos a desenvolverem as competências entendidas como fundamentais pelos sistemas educativos e pelas sociedades da qual fazem parte. Perante o facto de a maioria dos inquiridos assumirem que os contributos mais elevados da SvP são para o crescimento pessoal e desenvolvimento do seu profissionalismo docente e não para a modificação positiva das suas práticas pedagógicas e o aumento do sucesso dos seus alunos, conduz a duas questões que merecem reflexão.

- a) Que características assumem os processos de SvP para que a maioria dos docentes considere que o maior contributo das práticas de SvP vivenciadas é para o seu desenvolvimento profissional e crescimento pessoal e não para a sua capacidade de modificar as suas práticas pedagógicas ou para o aumento do sucesso dos seus alunos?
- b) Que conceitos de desenvolvimento profissional e de crescimento pessoal têm a maioria dos docentes, enquanto profissionais da educação, se a este maior contributo para o desenvolvimento profissional e de crescimento pessoal que é assumido, não corresponde ou corresponde pouco o assumir de um aumento do contributo para uma maior capacidade de modificação positiva das práticas pedagógicas e para o sucesso dos seus alunos?

Se podemos considerar que existem muitos fatores exteriores à relação entre professor e aluno que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem que influenciam o sucesso dos alunos e que estão para além da capacidade de intervenção do professor e dos processos de SvP, como por exemplo os efeitos resultantes do ambiente socioeconómico em que o aluno vive, o mesmo não poderemos afirmar acerca da relação que é suposto estabelecer-se entre SvP e à capacidade de modificação das práticas pedagógicas.

A supervisão pedagógica (SvP) se praticada com qualidade é, como provam alguns dos trabalhos mencionados neste estudo, potenciadora da capacidade do professor em ser capaz de modificar positivamente as suas práticas pedagógicas e desenvolver, sempre que

necessário, novas estratégias de ensino para que um determinado aluno ou grupo de alunos consiga aprender melhor. Indicia-se nesta aparente dissociação entre os conceitos de profissionalismo docente e de desenvolvimento pessoal e a modificação das práticas pedagógicas, fragilidades nos processos de SvP. Os resultados sugerem que as práticas de supervisão pedagógica (SvP) podem não estar a corresponder a uma transformação mais profunda do ato educativo e onde parece estarmos perante uma cristalização da autoimagem que os docentes têm de si próprios.

- Grau de concordância pessoal e grau de presença para as dezassete afirmações.

Retomemos a primeira e a terceira questões de investigação e as perspetivas que os professores atribuem aos conceitos que remetem para a prática da supervisão pedagógica (SvP) quanto àquilo que ela visa; promove; se foca; requer; sua continuidade temporal como um processo de aprendizagem ao longo da vida (ALV) e como se relacionam com a caracterização sociodemográfica e profissional dos professores e quais as perspetivas os *sintomas* que se manifestam.

A maioria dos docentes parece estar consciente dos conceitos mais destacados pela literatura que consubstanciam a prática hodierna da supervisão pedagógica (SvP). Concordam com eles, mas consideram-nos pouco presentes nas práticas de SvP vivenciadas. Das dezassete afirmações propostas aos inquiridos, cuja construção se baseou nas principais correntes teóricas que consubstanciam hodiernamente a SvP e que apresentamos na revisão da literatura, a maioria dos inquiridos apenas discorda da ideia de que a SvP se foca apenas do ato de ensino em sala de aula e que implica uma relação vertical não negociada, sendo as únicas afirmações que quanto ao grau de concordância pessoal, apresentam valores negativos em todas as dimensões de análise.

A análise geral indiferenciada à totalidade dos 448 inquiridos, revela que quanto à concordância pessoal, a ideia mais valorizada é o facto de a prática da SvP requerer um processo de problematização e reflexão crítica, mas esta ideia está longe de ser reconhecida como a mais presente nos processos de SvP. Seguem-se como ideias mais valorizadas o facto de a SvP poder implicar uma autossupervisão, a abertura da sala de aula à observação. A autossupervisão, a necessidade de problematização, de reflexão e de abertura da sala de aula à observação, embora variem um pouco no seu número de ordem, segundo a dimensão de análise, em todas elas são as ideias mais valorizadas.

Uma SvP focada apenas no ato de ensino em sala de aula e uma SvP que implica relações verticais não negociadas, são efetivamente as ideias menos valorizadas pela clara maioria dos docentes inquiridos. Apenas no grupo situado na sua primeira década de serviço, se verifica uma diferença positiva para a concordância pessoal com uma SvP de caráter vertical não negociado e mesmos assim não ultrapassa a mitigada diferença de (1%) e em nenhuma das restantes dimensões de análise se verifica uma diferença positiva para a concordância com uma SvP cujo foco é apenas o ato de ensino em sala de aula. Indicia-se que os docentes no seu profissionalismo valorizam elementos que não se prendem exclusivamente com o seu ato de ensino em sala de aula.

Quanto ao grau de presença, atribuído às dezassete afirmações, a autossupervisão e a abertura da sala de aula à observação de terceiros, são as práticas de supervisão pedagógica (SvP) consideradas mais presentes. As restantes afirmações apresentam maioritariamente valores presenciais negativos, mas assistimos a variações significativas segundo a dimensão de análise.

As práticas consideradas menos presentes, pela maioria da totalidade dos inquiridos, referem-se a uma SvP cujo foco é apenas o ato de ensino em sala de aula, seguindo-se uma SvP que implica uma relação vertical não negociada e uma supervisão pedagógica de caráter ecossistémico. Apenas os inquiridos com 41 ou mais anos de serviço e os inquiridos da região do Algarve, representando um conjunto bastante minoritário, consideram estar mais presente uma SvP de caráter vertical não negociada que uma SvP vertical negociada e uma supervisão horizontal entre pares.

A análise segundo o vínculo de contratação revela que para a totalidade das dezassete afirmações propostas, os docentes contratados valorizam-nas um pouco mais e consideram-nas substancialmente mais presentes, em simultâneo que são mais otimistas quanto aos contributos da SvP para a modificação positiva das suas práticas pedagógicas, o aumento do sucesso dos seus alunos, o seu desenvolvimento profissional, o desenvolvimento do seu autoconhecimento e crescimento pessoal, apresentando para os quatro aspetos supracitados uma média com uma diferença positiva, enquanto para os docentes efetivos essa mesma diferença média é negativa.

A análise segundo o tempo de serviço, é onde assistimos às maiores variações de opinião. Quer para o grau de concordância pessoal com as afirmações, quer para o grau de presença que lhes é atribuído, quer para o contributo resultante da participação em

processos de SvP, existem variações significativas que revelam estarmos perante relações diferentes com a teoria e a prática da supervisão pedagógica (SvP) por parte dos inquiridos.

Ao longo das várias décadas do trajeto profissional, assistimos para cada uma das afirmações a flutuações nas divergências e convergências entre o grau de concordância pessoal e grau de presença atribuído no que concerne aquilo que a supervisão pedagógica (SvP) pode visar, promover, requerer, focar-se, implicar, no que concerne aos seus contributos ou ainda quanto à forma de ser encarada como um processo de aprendizagem ao longo da vida (ALV). Constata-se igualmente que no que concerne às opiniões sobre os contributos resultante da participação em processos de SvP, embora com variações, por vezes significativas, nos valores atribuídos, assistimos a uma tendência bastante idêntica em todas as fases do trajeto profissional.

Esta variedade de opiniões, parece refletir por um lado as diferentes formas como são implementados os processos de SvP, ao longo do trajeto profissional e por outro as aspirações pessoais que o acumular maior ou menor de anos de serviço acarretam.

Observa-se, ao longo das várias décadas de serviço, a aumentos de práticas a coincidirem com aumentos da discordância pessoal com elas, em outros casos assistimos a aumentos de práticas a coincidirem com aumentos da sua valorização e ainda em outros casos assistimos a diminuições de práticas a coincidirem com um aumento da concordância pessoal com elas. Os grupos em início e final de carreira são aqueles onde a tendência para concordar com o conjunto das dezassete afirmações propostas é mais elevada. As discordâncias maiores têm tendência a registarem-se na segunda e terceira décadas de serviço.

No que concerne ao grau de presença, para a totalidade das dezassete afirmações propostas, são os grupos situados na primeira e segunda décadas de serviço que apresentam maior tendência para as reconhecerem presentes e os grupo que se situam na terceira década de serviço e no final do trajeto profissional que apresentam a tendência mais acentuada para as considerar ausentes.

A segunda e a terceira décadas de serviço merecem uma atenção especial pois são, na dimensão tempo de serviço, estatisticamente dois grupos bastante significativos. Os docentes situados na terceira década entre os [21-30] anos representam 44,4% e os docentes entre os [11-20] representam 20,9% da totalidade da amostra deste estudo.

Constata-se ser na segunda década de serviço onde para o conjunto das dezassete afirmações propostas, não só se regista um claro maior desacordo com os seus conceitos teóricos, como também se constata o maior número de descidas do grau de concordância pessoal a coincidirem com o maior número de aumentos do grau de presença. Na terceira década de serviço é onde, face à década anterior, se regista o maior número de diminuições do grau de presença. Os dados sugerem existir nestas duas “janelas” temporais duas “crises” com características distintas no que concerne à prática da SvP. Na segunda década de serviço insinua-se uma péssima relação dos docentes com os processos de SvP vivenciados ou uma deficiência na forma como estão a ser implementados. Na terceira década parece estarmos perante uma clara redução das suas práticas, opinião que parece ser reforçada pelo facto de assistirmos nesta terceira década, face à década anterior, a uma redução simultânea do grau de presença e do grau de concordância pessoal com a ideia de que a SvP é um processo regular e continuado de aprendizagem ao longo da vida (ALV).

Quanto à análise segundo as regiões educativas para totalidade das dezassete afirmações propostas, são os docentes da região autónoma dos Açores seguidos dos docentes da região autónoma da Madeira e do vale do Tejo que apresentam para o conjunto das dezassete afirmações a média mais elevada quanto ao grau de concordância pessoal. As regiões do Algarve e Centro são as que apresentam o grau de concordância pessoal mais baixo com o conjunto das afirmações.

No que concerne ao grau de presença atribuída à totalidade das dezassete afirmações, são os docentes das regiões autónomas dos Açores e da Madeira que assumem a visão mais otimista, apresentando para a totalidade das dezassete afirmações as médias mais elevadas, sendo as duas únicas regiões onde a maioria das afirmações assume graus presenciais positivos. A região que assume a visão mais pessimista, é a do vale do Tejo, registando-se nesta região, quanto ao grau de presença, a média mais baixa para a totalidade das dezassete afirmações.

Relações de destaque entre as dezassete afirmações.

Os graus de concordância pessoal revelam uma consciência elevada de que a prática da supervisão pedagógica (SvP) requer processos de problematização e de reflexão crítica que necessita da abertura da sala de aula à observação e que implica processos de autossupervisão. O grau de presença que lhes é atribuído, revela que

abertura da sala de aula à observação e a autossupervisão são as duas práticas de SvP consideradas mais presentes, no entanto, quanto a uma SvP que requer uma problematização e reflexão crítica, esta está longe de ser maioritariamente considerada das práticas mais presentes.

Existe para a autossupervisão e para a abertura da sala de aula à observação, uma relação de maior proximidade entre os graus de concordância pessoal e os graus de presença que lhes são atribuídos, nas práticas de SvP vivenciadas, sendo simultaneamente consideradas as práticas mais presentes e as mais valorizadas. No entanto o mesmo não se pode afirmar para a ideia que assume o facto dos processos de SvP requerem uma problematização, uma reflexão crítica.

Enquanto para a autossupervisão e para a abertura da sala de aula, os graus presenciais revelam-se positivos em qualquer das dimensões de análise, o mesmo não acontece para a ideia que assume o facto dos processos de SvP requerem uma problematização e uma reflexão crítica. Embora com variações diferentes para cada dimensão de análise, existe para os processos de SvP que requerem uma problematização e uma reflexão crítica, um distanciamento percentual bastante maior entre o grau de concordância pessoal e o grau de presença.

Os processos de SvP que requerem uma problematização e uma reflexão crítica, apenas assumem diferenças presenciais positivos, nas duas primeiras décadas de serviço e nas regiões autónomas dos Açores e Madeira, representando este conjunto de inquiridos uma clara minoria.

A autossupervisão e a abertura da sala de aula à observação, merecem uma reflexão e um destaque especial pelo significado que podem representar para a qualidade das práticas de SvP. Existem dois aspetos que merecem especial destaque:

- a) a relação entre os graus de presença atribuídos à prática da autossupervisão e os graus de presença atribuídos a processos de supervisão pedagógica (SvP) que promovem o autodirecionamento reflexivo e analítico, um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem e que requerem obrigatoriamente processos de problematização e de reflexão crítica;
- b) a relação entre os graus de presença atribuídos à prática da abertura da sala de aula à observação e os graus de presença atribuídos a processos de SvP que promovem

a cooperação, a colegialidade, a colaboração entre docentes e um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem.

Começaríamos pela autossupervisão, considerada a prática mais presente e a primeira em número de ordem, em todas as vertentes de análise, à exceção das regiões Centro e Norte, onde ela surge em segundo lugar, ainda assim não deixando de se encontrar entre o grupo de práticas reconhecidas como mais presentes.

A primeira constatação que merece reflexão, é o facto de os graus de presença, atribuídos a processos de SvP que promovem o autodirecionamento reflexivo e analítico ou a abertura à mudança e uma cultura de aprendizagem ou que requerem forçosamente um processo de problematização e reflexão crítica, serem bastante mais fracos que os graus de presença atribuídos à prática da autossupervisão. Este fenómeno, embora mais ou menos acentuado em função do tempo de serviço, da região educativa ou do vínculo de contratação, é uma constante em todas as dimensões de análise. Indicia-se aqui uma fragilizada associação, por parte da maioria dos inquiridos, entre autossupervisão e reflexão e autodirecionamento.

Se tomarmos em consideração que a capacidade dos docentes se autossupervisionarem, será o patamar mais elevado do desenvolvimento profissional e um dos objetivos mais destacados dos sistemas educativos. Se tomarmos em consideração que a prática da autossupervisão exige um elevado grau de holonomia e que representa uma relação do docente consigo próprio, num processo profundamente reflexivo, podendo representar um trajeto metodológico capaz de engajar o professor num processo de investigação da sua própria ação, educativa, rapidamente concluiremos que a sua prática exige níveis de análise, reflexão, capacidade de problematização, abertura à mudança, autonomia e uma cultura de aprendizagem, elevadíssimos. Constatação que nos conduz a duas questões que merecem reflexão.

- a) Que conceito têm os inquiridos do que é a autossupervisão, se a sua maioria considera a presença de processos de problematização, reflexivos, críticos, de autodirecionamento, de uma cultura de aprendizagem e abertura a mudanças bastante mais ausentes que a própria autossupervisão, parecendo, em certa medida, dissociá-los desta prática?
- b) Quais serão as qualidades, sobre tudo a reflexiva que assume a prática desta autossupervisão que tão amplamente é assumida como presente?

Merece destaque o facto de constatarmos que quanto aos contributos da SvP, os dois contributos considerados menores, pela maioria dos inquiridos, como resultado da sua participação em processos de SvP, serem sobre a modificação das práticas pedagógicas e sobre tudo para o aumento do sucesso dos alunos.

Embora não se possa estabelecer aqui, de forma alguma, uma correlação entre uma forte presença da prática da autossupervisão e o fraco contributo dos processos de SvP para a modificação das suas práticas pedagógica e o aumento do sucesso dos seus alunos, o facto de estarmos perante um grau presencial bastante elevado de processos de autossupervisão, sem que os docentes os associem, com igual intensidade ou uma intensidade bastante mais próxima, à presença de uma SvP que promove e implica níveis elevados de problematização, reflexão, autocrítica e autodirecionamento, não deixa de levantar questões acerca da qualidade do ato reflexivo a ela inerente. Esta constatação conduz-nos a uma outra questão: estarão os docentes a confundir o conceito de autossupervisão com o seu habitual isolamento em sala de aula e com a fraca presença que atribuem a processos de SvP que promovam a cooperação a colaboração e a colegialidade?

Esta forte presença da autossupervisão e o assumir de uma presença bastante mais reduzida atribuída a processos de SvP que promovem um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem, sugere, por outro lado que poderemos estar perante a preferência institucional por uma SvP autodirecionada, ao estilo dos modelos de Sergiovanni e Starratt ou de Glatthorn, tal como nos descreve Tracy (2002). Uma prática onde o professor trabalha sozinho, onde assume a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional, onde existem objetivos de desempenho, normalmente associados à capacidade de lecionar um determinado currículo, estabelecidos por um ano e onde o professor é responsabilizado pelo fornecimento de provas de que os objetivos foram atingidos, mas onde existe o perigo de, como Tracy (2002) afirma, cairmos numa prática cujo foco apenas visa a avaliação da capacidade do docente em conseguir cumprir objetivos curriculares, deixando de lado áreas importantes do seu desenvolvimento profissional e pessoal. Corre-se assim o risco de involuntariamente, se limitar a abertura à mudança e o incentivo a uma cultura de aprendizagem e a procura de inovação pedagógica. É um facto que a maioria dos inquiridos, neste estudo, assume que os processos de SvP vivenciados visam o desenvolvimento organizacional e a avaliação docente e contribuem pouco para a modificação das suas práticas pedagógicas.

Debrucemo-nos agora sobre a presença atribuída à abertura da sala de aula à observação, uma vez que ela é um dos pilares mais fundamentais para a existência da supervisão pedagógica (SvP), assumindo uma íntima relação com processos de cariz clínico, os quais são um dos pilares da SvP e que têm como elemento fundamental a relação interpessoal que se estabelece entre observador e observado.

Para a totalidade da amostra, esta abertura da sala de aula à observação surge com uma diferença de apenas (1%) significando que a sua presença, apesar de se revelar positiva, a diferença entre os inquiridos que a consideram totalmente ausente ou muito pouco presente e aqueles que a consideram bastante ou totalmente presente é muito reduzida. Assumem uma presença negativa a maioria dos docentes contratados, dos docentes na sua primeira década, dos docentes com 41 ou mais anos de serviço e a maioria dos docentes da região do Algarve e vale do Tejo, representando, nesta amostra, um conjunto de docentes bastante significativo. Este facto reforça a já constatada profunda diferença entre os graus de concordância pessoal e os graus de presença atribuídos pela maioria dos docentes ao conjunto dos dezassete conceitos de SvP subjacentes às afirmações. Embora a abertura da sala de aula seja, no conjunto das dezassete afirmações, considera a segunda prática mais presente, o seu grau de presença está bastante distante do grau de valorização que lhe é atribuído.

Esta prática de uma SvP que requer a abertura da sala de aula à observação surge inserida num contexto em que a maioria dos inquiridos assume que o contributo dos processos de SvP para a modificação positiva das suas práticas pedagógicas e o aumento do sucesso dos seus alunos é bastante mitigado.

Uma prática de abertura da sala de aula que surge inserida num contexto em que os docentes assumem que os maiores contributos dos processos de SvP vivenciados são para o seu desenvolvimento profissional e crescimento pessoal, inserida numa prática de SvP que maioritariamente visa o desenvolvimento organizacional e a avaliação docente.

Uma prática de abertura da sala de aula que surge inserida num contexto em que os inquiridos assumem estar perante uma prática de SvP que maioritariamente não se foca na observação exclusiva do ato de ensino-aprendizagem em sala de aula, mas sim em todos os aspetos da descrição do trabalho docente.

Uma abertura da sala de aula que surge inserida num contexto em que os inquiridos parecem não a associar a uma maior presença de processos de SvP engajados na

promoção de uma maior cooperação, colegialidade e da colaboração, da abertura a mudanças e uma cultura de aprendizagem, uma vez que estes são maioritariamente considerados mais ausentes que a própria abertura da sala de aula à observação.

Estes factos sugerem estarmos perante uma abertura da sala de aula à observação inserida em práticas supervisivas próximas da monitorização administrativa de Glatthorn, com visitas repentinas, breves e aparentemente informais, onde o foco de observação é o aluno e que podendo refletir-se significativamente no ambiente institucional da escola, não é segundo Tracy (2002) um instrumento eficaz para introduzir alterações significativas no comportamento do professor. De facto, o contributo resultante da sua participação em processos de SvP sobre a modificação das suas práticas pedagógicas, assumido pelos inquiridos é maioritariamente bastante fraco.

As reflexões acerca das características da abertura da sala de aula conduzem-nos à constatação de três outros factos:

- a) uma supervisão pedagógica (SvP) que promove a cooperação, a colegialidade e a colaboração é considerada mais presente que uma SvP que requer a abertura da sala de aula, na região autónoma da Madeira e no grupo de docentes situados na primeira década de serviço;
- b) uma SvP que implica uma relação horizontal negociada entre pares é considerada mais presente que uma SvP que requer a abertura da sala de aula à observação no grupo de docentes situados na primeira década de serviço, no grupo dos docentes contratados e no grupo de docentes a lecionar na região autónoma da Madeira;
- c) os processos de SvP que promovem um professor aberto à mudança e a uma cultura de aprendizagem são considerados mais presentes que a abertura da sala de aula à observação, no grupo dos docentes contratados, e no grupo de docentes situados na sua primeira década de serviço.

Embora o conjunto dos grupos supracitados sejam minoritários, somos levados nos questionar acerca das características que eventualmente assumem, nestes grupos, os processos de SvP que visam promover a cooperação, a colegialidade, a colaboração, a abertura à mudança e uma cultura de aprendizagem e os processos de SvP que implicam um de relacionamento horizontal negociado entre pares, uma vez que estes surgem num contexto que parece incorporar pouco à abertura da sala de aula à observação.

O facto de a maioria dos inquiridos assumir que o contributo da SvP para a mudança positiva das suas práticas pedagógicas, é bastante mais fraco que para o seu desenvolvimento profissional, leva-nos a refletir nas constatações de Roldão (2012) sugerindo que poderemos, nos grupos supracitados, estar perante processos de SvP mais focados em aspetos burocráticos como a preparação de planificações e currículos que na observação do ato de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Esta reflexão leva-nos a que nos debrucemos com mais atenção ao facto de existir, no universo da amostra dos docentes estudados, uma grande discordância com a ideia de que a supervisão pedagógica (SvP) promove a cooperação, a colegialidade e a colaboração e o facto de esta, quanto ao seu grau de presença, estar longe de ser considerada uma prática presente pela maioria dos inquiridos. Destacamo-la em particular pela importância que lhe é atribuída pela literatura e pela influência que pode ter sobre a construção coletiva do conhecimento e desenvolvimento profissional docente e sobre as características qualitativas da abertura da sala de aula à observação, das relações de poder nos processos de SvP ou mesmo a influência que pode ter na prática da autossupervisão.

Se considerarmos, em particular, a sua relação presencial com a abertura da sala de aula à observação e com a presença de uma SvP de caráter horizontal entre pares e com uma SvP que promove uma abertura à mudança e uma cultura de aprendizagem, constata-se que uma SvP que promove a cooperação, a colegialidade e a colaboração é considerada, em todas as vertentes de análise, bastante mais ausente que a abertura da sala de aula. Apenas os inquiridos situados na sua primeira década de serviço a consideram mais presente.

Se compararmos a relação presencial de uma SvP que promove a cooperação, a colegialidade e a colaboração com uma SvP que implique relações horizontais entre pares, continuamos a constatar que uma SvP que promove a cooperação, a colegialidade, a colaboração está para uma clara maioria dos inquiridos mais ausente. Existe, no entanto, uma proximidade presencial maior entre elas que se manifesta na dimensão de análise segundo as regiões educativas, nas regiões do Algarve, Vale do Tejo e Centro. Sendo que a região do Vale do Tejo pela dimensão da amostra é a mais significativa para esta maior proximidade. Indicia-se existir na prática da SvP de caráter horizontal entre pares, ações mais promotoras da cooperação da colaboração e da colegialidade que numa SvP que requer a abertura da sala de aula à observação.

Se comparáramos a relação presencial de uma SvP que promove a cooperação, a colegialidade e a colaboração com uma SvP que promove a abertura à mudança e uma cultura de aprendizagem, constatamos que uma SvP que promove a cooperação, a colegialidade e a colaboração está maioritariamente mais ausente, apenas os docentes da região do vale do Tejo a consideram mais presente. Facto curioso, pois, indicia que a abertura a uma mudança e o engajamento numa cultura da aprendizagem parece socorrer-se pouco de processos de SvP de carater colaborativo, facto que parece ser confirmado pela diferença de valorização atribuída a ambas as afirmações. Em todas as vertentes de análise a valorização de uma SvP que promove a cooperação, a colegialidade e a colaboração é bastante menor que a valorização de uma SvP que promove a abertura à mudança e uma cultura de aprendizagem. Indicia-se aqui uma dissociação entre estas duas práticas, sugerindo que a procura em engajar os docentes numa demanda de abertura à mudança e numa cultura de aprendizagem se socorre pouco de processos colaborativos.

Um outro aspeto que consideramos de relevância refere-se à valorização e forma como assumem estar presente o conceito de supervisão pedagógica (SvP) como um processo de aprendizagem ao longo da vida (ALV). Consideramos existir um aspeto que merece uma análise e uma reflexão mais atenta:

- a) as características das formas como os inquiridos valorizam e encaram a presença da SvP como um processo regular e continuado de ALV, ao longo das várias fases do seu trajeto profissional.

A supervisão pedagógica (SvP) perspetivada como um processo regular e continuado de aprendizagem ao longo da vida (ALV), não é das ideias com a qual a maioria dos 448 inquiridos mais concordem, mas esta igualmente longe de ser uma das ideias com as quais mais discordam, em simultâneo que está longe de ser uma das ideias considerada mais ausentes. Analisando a evolução do seu grau de concordância pessoal e de presença ao longo do trajeto profissional, merece reflexão o facto de o grau de concordância pessoal com esta perspetiva de ALV, diminuir ao longo das três primeiras décadas de serviço, em simultâneo que diminui o grau de presença que lhe é atribuído.

Este facto sugere que apesar de os discursos políticos reforçarem a ideia de que é necessário desenvolver praticas de SvP mais regulares e continuadas, os inquiridos entre o início da carreira docente e a terceira década de serviço consideram que esse facto não está a acontecer ou acontece de forma bastante mitigada. Opinião que se reflete no

aumento do grau discordância pessoal e de ausência, atribuído à visão da SvP como um processo de aprendizagem ao longo da vida ao longo das três primeiras décadas de serviço. Embora se assista, na segunda década de serviço, a um mitigado aumento do contributo atribuído aos processos de SvP vivenciados, este contributo cai de forma abrupta na terceira década de serviço, acompanhando a diminuição simultânea do grau de concordância pessoal com a ideia de que a SvP é um processo de ALV e do seu grau de presença.

O facto de ao longo das três primeiras décadas de serviço a diminuição dos contributos dos processos de SvP coincidir com uma maior ausência de uma SvP encarada como um processo de ALV, conjugado com o facto de assistirmos a partir da quarta década a um aumento da valorização e da presença de uma SvP encarada como um processo regular e continuado de aprendizagem ao longo da vida, em simultâneo que assistimos a um aumento dos contributos atribuídos à participação em processo de SvP, parece indiciar que a prática regular e continuada da SvP, a acontecer, se reflete numa melhoria do funcionamento do sistema educativo. Estes sintomas conduzem-nos a uma questão: por que razão aumenta a valorização e a presença da SvP encarada como um processo regular e continuado de aprendizagem ao longo da vida apenas a partir da quarta década de serviço?

Limitações do estudo.

Uma das principais limitações deste estudo consiste na sua própria metodologia e na dimensão da sua amostra. Sendo um estudo de carácter exploratório que foi forçado a recorrer apenas a elementos estatísticos, baseados numa amostra não probabilística, de 448 indivíduos, embora consiga identificar um conjunto de *sintomas*, para os quais os dados estatísticos se inclinam, não permite reunir informação suficiente para determinar as causas desses sintomas, uma vez que seria necessário entrevistar os participantes deste estudo acerca dos sintomas nele presente. A dimensão da amostra, face à totalidade do universo de professores a lecionar no sistema educativo, não permite generalizar as suas conclusões. No entanto, poderemos invocar em defesa deste estudo o facto de as suas conclusões permitirem afirmar que os *sintomas* identificados estão efetivamente presentes na realidade da prática de SvP do sistema educativo nacional, apontam para um conjunto de características e abrem espaço para levantar um conjunto de questões e hipóteses, sobre as características das práticas de SvP no sistema educativo nacional que merecem reflexão e aprofundamento.

Pistas para desenvolvimentos futuros.

Aprofundar e refletir são palavras de ordem neste estudo, uma vez que ele é apenas exploratório e não permite determinar com clareza qual a razão dos factos identificados.

Começaríamos por sugerir aprofundar a razão de uma discrepância tão elevada entre os graus de concordância pessoal e de presença atribuídos às principais ideias que subjazem à prática hodierna da supervisão pedagógica e que é defendida por um grupo significativo de especialistas.

A segunda sugestão seria aprofundar as razões que estão subjacentes ao facto de a maioria dos docentes considerar existir um contributo muito fraco das práticas de supervisão pedagógica (SvP) vivenciadas para a capacidade de modificação das suas práticas pedagógicas, o aumento do sucesso dos seus alunos, o seu desenvolvimento profissional e o seu crescimento pessoal.

A terceira sugestão seria aprofundar as razões que estão subjacentes ao facto de a maioria dos docentes considerar que as práticas de SvP contribuem mais para o seu desenvolvimento profissional e crescimento pessoal que para a modificação das suas práticas pedagógicas e aumento do sucesso dos seus alunos.

A quarta sugestão seria aprofundar as razões pelas quais os inquiridos consideram a prática da autossupervisão bastante mais presente que a prática de processos de SvP que promovem o autodirecionamento reflexivo ou um professor aberto à mudança e uma cultura de aprendizagem, parecendo dissociar a autossupervisão de processos de maior intensidade reflexiva e de cenários de inovação.

Uma vez que, segundo a maioria dos inquiridos, os processos de SvP vivenciados parecem contribuir mais para um desenvolvimento profissional e crescimento pessoal que parece estar pouco associado a uma modificação das suas práticas pedagógicas e ao aumento do sucesso dos seus alunos, a quinta sugestão seria a recomendação de uma investigação que aprofunde o conhecimento sobre a forma como os processos de SvP que visam promover a cooperação, a colegialidade, a colaboração, a abertura à mudança, o cultivo de uma cultura de aprendizagem e a abertura da sala de aula à observação, estão a ser articulados entre si e praticados no sistema educativo nacional.

Para qualquer destas situações supracitadas, recomendamos estudos com recurso a amostras que estatisticamente estejam o mais próximo possível do universo real do

número de docentes a lecionar atualmente no sistema educativo nacional. Significa que para aprofundar as razões dos *sintomas* identificados neste estudo necessitamos de um grande investimento por parte de instituições com capacidade humana e técnica para os realizar. A confirmarem-se como tendências dominantes os *sintomas* identificados por este estudo, significa que existe ainda a necessidade de um enorme investimento na mudança de paradigma na prática da supervisão pedagógica no sistema educativo nacional.

Reflexão final.

Parece existir no sistema educativo nacional um conjunto de práticas e de intensões associadas à supervisão pedagógica (SvP) com alguns resultados que aparentemente se afiguram algo contraditórios. Destacamos em especial o facto de encontramos um grande foco na autossupervisão quer quanto à concordância pessoal com ela, quer quanto à sua presença nas práticas de SvP vivenciadas, mas deparamo-nos com uma grande discrepância entre os graus de presença atribuídos a essa autossupervisão e os graus de presença atribuídos a processos de carater reflexivo que promovam a autonomia e a abertura à mudança e as relações interpessoais.

Esta enorme diferença presencial parece indiciar uma associação bastante fraca, por parte da maioria dos docentes, entre autossupervisão e problematização, reflexão crítica, abertura à mudança e cultura de aprendizagem, sugerindo poder existir uma interpretação errada, por parte da maioria dos docentes, acerca do que representa a prática da autossupervisão, uma vez que o seu exercício exige os mais elevados níveis de autonomia, reflexão crítica e capacidade de problematização, de holonomia, representando sem dúvida o nível mais elevado do desenvolvimento profissional docente.

Encontramos igualmente um foco bastante forte na presença da abertura da sala de aula à observação, mas um foco bastante menor na presença de processos de SvP que promovam as relações de colaboração entre pares ou que se objetivem exclusivamente na observação do ato de ensino em sala de aula. Sabemos apenas que esta abertura da sala de aula à observação, se insere numa SvP que privilegia o desenvolvimento organizacional e a avaliação docente e num contexto maioritariamente associado a uma SvP cujo âmbito abrange todos os aspetos da descrição do trabalho docente, num contexto em que a maioria dos inquiridos assume existir uma contribuição mais elevada

para o seu desenvolvimento profissional e crescimento pessoal que para a modificação positiva das suas práticas pedagógicas e o sucesso dos seus alunos.

Também não parece ser claro em que consistem os processos de supervisão pedagógica (SvP) quer de caráter horizontal quer de caráter vertical, uma vez que são considerados bastante mais ausentes que a prática de abertura da sala de aula à observação. Parecendo surgir como práticas arredadas da observação, indicia-se que possam estar a assumir características consubstanciadas mais em ações de caráter burocrático e teórico que em observações empíricas realizadas em sala de aula.

Quanto a uma SvP perspectivada como um processo de aprendizagem ao longo da vida (ALV), aspeto que consideramos da maior importância, esta surge inserida numa prática da SvP que visa tendencialmente o desenvolvimento organizacional e a avaliação e num contexto em que a maioria dos inquiridos, ao longo das suas três primeiras décadas de serviço, assume um fraco grau de concordância pessoal e de grau presencial, em simultâneo que assumem que os processos de SvP não se veem traduzidos num contributo muito significativo para a modificação das suas práticas pedagógicas para o sucesso dos seus alunos ou para o seu desenvolvimento profissional e crescimento pessoal.

Finalizando, relembra-remos o que é afirmado por Sergiovanni e Starrat (1993) e o facto de os modelos de supervisão pedagógica (SvP) poderem funcionar como *muros* ou como *janelas*. Estes dois autores alertam-nos que os modelos usados como *janelas* podem expandir a visão dos seus alcances teóricos e práticas, admitido o recurso simultâneo de vários modelos para solucionar problemas e fornecerem as bases necessárias para que os intervenientes nos processos de supervisão possam ser, em última análise, os investigadores da sua própria prática pedagógica, ideia que nos remete, simultaneamente para a prática da autossupervisão e de processos colaborativos de observação das práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula. Usados como *muros*, um determinado modelo ao ser considerado com o único conjunto de verdades válidas a serem praticadas, pode obstruir e limitar o entendimento ou a visão de outras conceções da realidade, impedido que se equacionem soluções alternativas para a resolução de um determinado problema. Atendendo ao reduzido grau presencial atribuído pela maioria dos inquiridos ao conjunto das dezassete afirmações e ao assumirem existir um mitigado contributo das práticas de SvP vivenciadas, para a modificação das suas práticas pedagógicas, o aumento do sucesso dos seus alunos, o desenvolvimento do seu profissionalismo docente e autoconhecimento e crescimento pessoal, atrevemo-nos a afirmar que os modelos de supervisão pedagógica

(SvP) mais parecem estar a ser usados mais como *muros* do que como *janelas* ou na melhor das hipóteses, atendendo aos graus de concordância pessoal, com as dezassete afirmações, como janelas apenas entreabertas.

FIM

Referências bibliográficas:

- Alarcão, I. e Canha, B. (2013) Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento. Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003) Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Edições Almedina.
- Araújo, D. (2016) Autossupervisão Pedagógica e o Desenvolvimento Profissional do Professor de Filosofia Estudo de Caso [Dissertação de Mestrado Universidade Aberta de Lisboa]. Repositório aberto. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6484/1/TMSP_DeolindaAraujo.pdf
- Bertrand, Y. (2001) Teorias Contemporâneas da Educação. Instituto Piaget.
- Birnbaum, R. (1988) How Colleges work. Jossey-Bass.
- Bolman, L. G., Deal, T. (1991) Reframing Organization. Jossey-Bass.
- Boutinet, J-P. (1996) Antropologia do Projeto. Instituto Piaget.
- Brofenbrenner, U. (1979) The Ecology of Human Development: experiments by nature and design. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1999) Para Uma Teoria da Educação. Relógio D'Água Editores.
- Costa, M., (2003), Gestão de Conflitos na Escola. Universidade Aberta de Lisboa.
- Costa, A., Garmston, R. (1994) Cognitive coaching: a foundation for renaissance schools. Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Coutinho, (2018) Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. Edições Almedina
- Carr, W., Kemmis, S. (1986) Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research. Falmer Press.
- Dalmoro, M., Vieira, K. M. (2013) Dilemas na Construção de Escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? in RGO revista gestão organizacional | vol. 6 - edição especial.
- Calle, G., & Silva, E. (2008) Inovação no contexto da sociedade do conhecimento, Revista TEXTOS de la CiberSociedad, 8. <https://erealityhome.wordpress.com/2009/06/27/inovacao-no-contexto-da-sociedade-do-conhecimento/>
- Cogan, M. L. (1973) Clinical Supervision. Houghton Mifflin.
- Day, C. (2001) Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora.

- Ferreira, S. C. G. (2017) Modelos de Supervisão Pedagógica : um estudo de caso entre o setor público e o setor privado na R.A.M. [Dissertação de mestrado Universidade da Madeira]. DigitUMA. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1853>
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001) Por Que é Que Vale a Pena Lutar? O trabalho de Equipas na escola. Porto e Editora
- Gaspar, M. I., Neves, C., Seabra, F. (2012) A Supervisão Pedagógica: significados e operacionalização. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 12, 2012, pp. 27-55
- Gaspar, M. I., Oliveira, I., Pereira, A., Teixeira, A. (2015) Modelos Para Ensinar: escolhas do professor. Chiado Editores.
- Gaspar, M., Carlos, A., Lamy, F., Seabra, F., Massano, L., Silva, P., Eira, R., Galante, S., Henriques, S. (2019) Supervisão em contextos de Educação e Formação: conceções, práticas e possibilidades. Fundação Manuel Leão.
- Glickman, C. D. (1990) Supervision of Instruction: a developmental approach. Allyn and Bacon
- Hargreaves, A. (2003) O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a Educação na era da insegurança. Porto Editora
- Hatton, N., Smith, D. (1995) Facilitating Reflection: Issues and research. *Forum of Education* 50 (1) 49-65
- Hoinville, G. e Jowell, J. (1978) Survey research practice. Gower e Aldershot. <https://www.worldcat.org/title/survey-research-practice/oclc/1116187302?referer=di&ht=edition>
- Hoy, W., Forsyth, P. B. (1986) Effective supervision: theory into practice. Random House.
- Huot, R. (2002) Métodos Quantitativos para Ciências Humanas. Instituto Piaget.
- Joyce, B., Weil, M. (1980) Models of Teaching. Prentice Hall.
- Knezevich, S. J. (1975) Administration of Public Education. Harper and Row
- Martins, A. (2002) Didáticas das Expressões. Universidade Aberta de Lisboa
- Meireles, M., G., (2013) O impacto da estratégia de observação de aulas na mudança das práticas dos professores: [Dissertação de mestrado Universidade Aberta de Lisboa]. Repositório Aberto. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3054/1/Tese_Final_GabrielaMeireles.pdf
- Mouraz, A., e Pinto, D. (2021) in Barreira, C., Oliveira, I. Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente. LE@D Works, Universidade Aberta de Lisboa, 2 (4), 48-61 <https://doi.org/10.34627/leadw.2021.2>
- Neves, M. G. F. (2014) O Papel da Supervisão na Emergência de Uma Escola Reflexiva: um Estudo de Caso. [Dissertação de Mestrado Universidade Aberta de Lisboa]. Repositório aberto. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3905>

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002a) A supervisão na Formação de professores I : da sala à escola. Porto editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002b) A supervisão na Formação de professores II : da organização à pessoa. Porto editora

Priberam (2020) Dicionário online Priberam da Língua Portuguesa in <https://dicionario.priberam.org/sintoma>

Quintas, H. L. M. (2008) Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida. Lisboa: ANQ

Roldão, M.C. (2012) Supervisão conhecimentos e melhoria: uma triangulação transformativa nas escolas? Revista portuguesa de investigação educacional 12,7-28, Porto: Universidade Católica Editora.

Roldão, M. C. (2019) Conferencia dada na Universidade Aberta de Lisboa in <https://vimeo.com/363345428>

Schön, D. A. (1983) The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books

Schön, D. A. (1987) Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession. Basic Books.

Sergiovanni, T. J., Starratt, R. J. (1993) Supervision: a redefinition. McGraw-Hill.

Silva, I. G. (2014) Um Modelo de Supervisão Pedagógica Para o Professor de Filosofia. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Aberta de Lisboa]. Repositório aberto. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3433>

Soares, R. M. M. (2013) Avaliação de Desempenho Docente – perceção dos professores e implicações na sua prática. [Dissertação de mestrado Universidade Aberta de Lisboa]. Repositório aberto. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3215>

Tracy, S. (2002) Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.), A supervisão na Formação de Professores I -Da Sala à escola (vol.1 pp. 19-92) Porto Editora.

Legislação.

Decreto de lei nº 207/96 do Ministério da Educação. (1996). Diário da República Série I-A, n.º 254/96. <https://dre.tretas.org/dre/78423/decreto-lei-207-96-de-2-de-novembro#text>

Decreto de lei nº 41/2012 do Ministério da Educação. (2012). Diário da República, Série I, nº37/2012. <https://dre.pt/application/conteudo/542994>

Decreto de lei nº 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República, Série I, n.º 129/2018. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941>

Anexos.

Anexo I - Dados sociodemográficos.

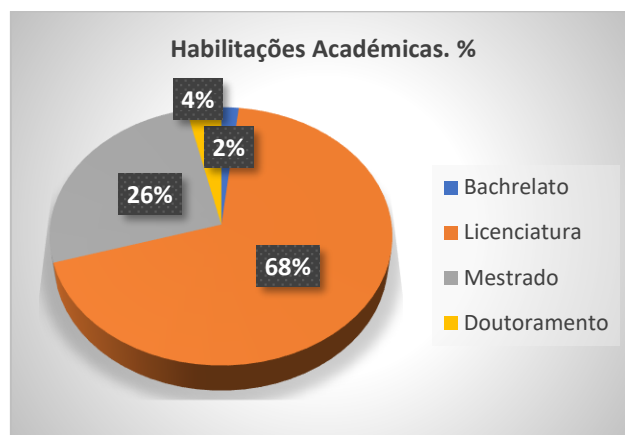


Figura 1

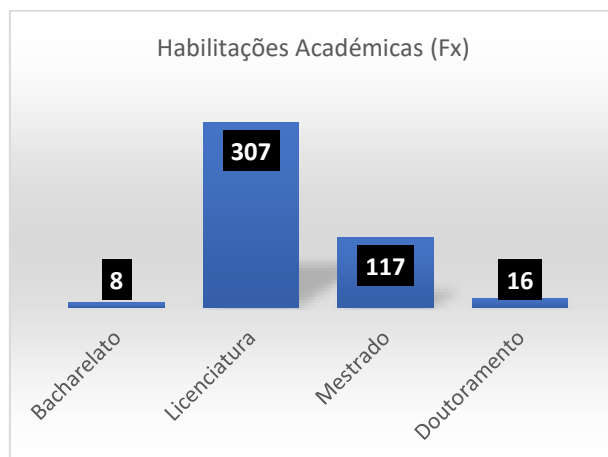


Figura 2

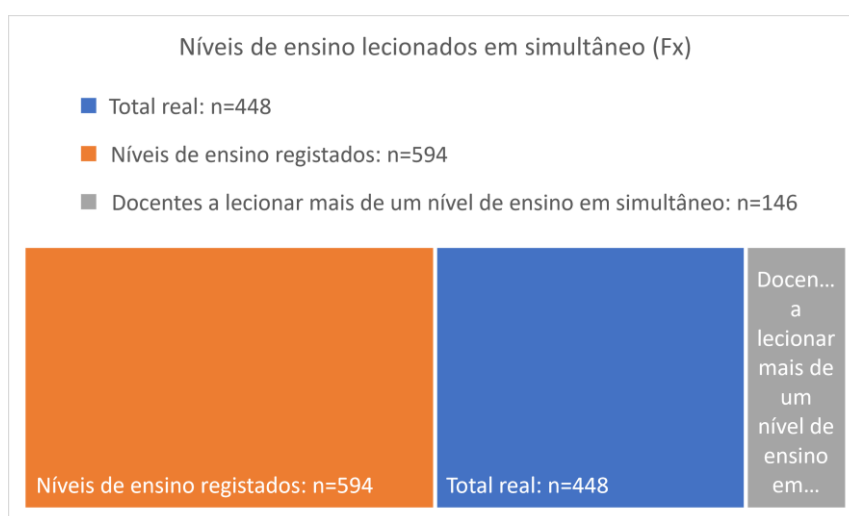


Figura 3

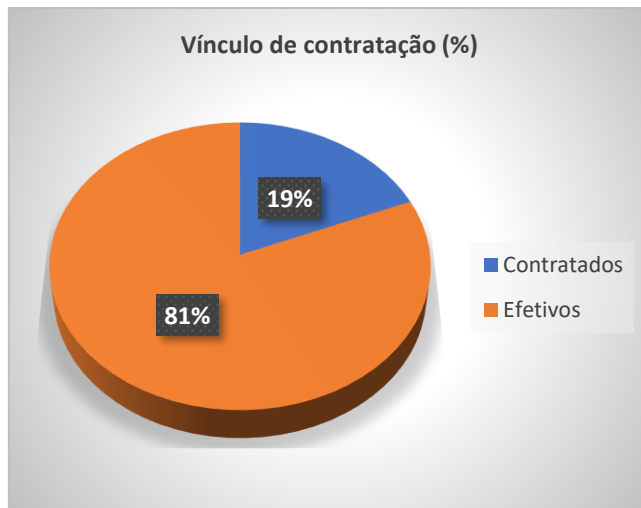


Figura. 4

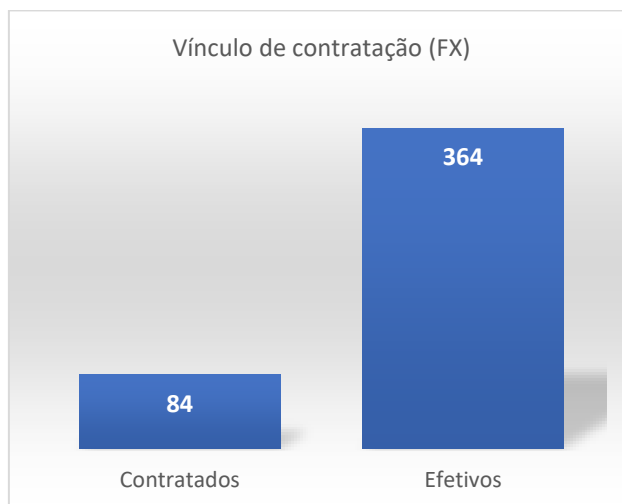


Figura 5

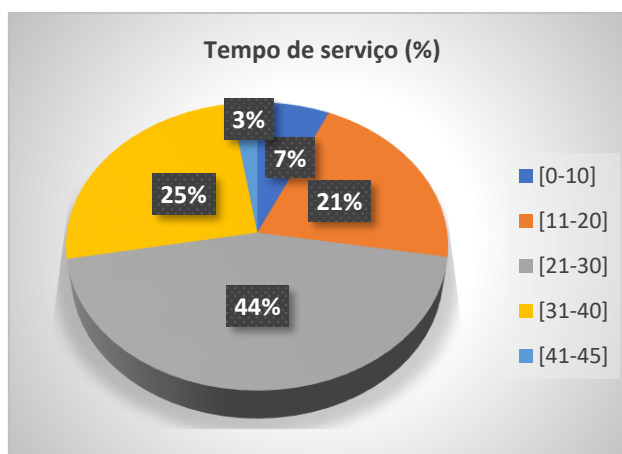


Figura 6

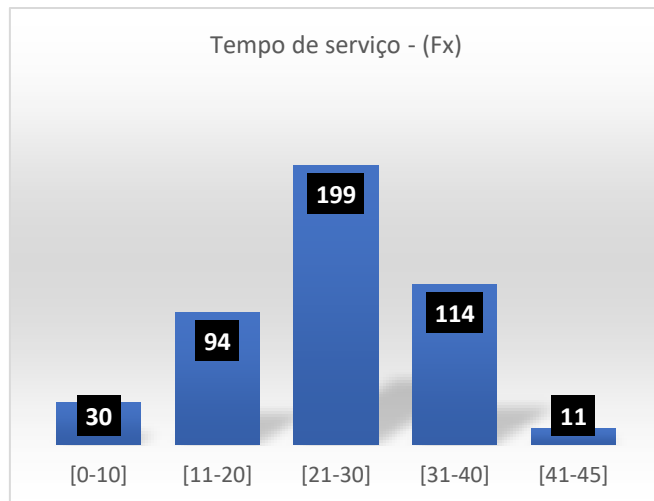


Figura. 7

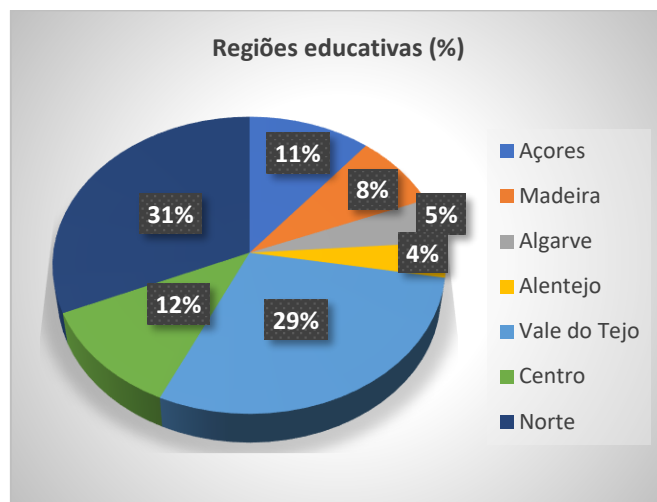


Figura. 8

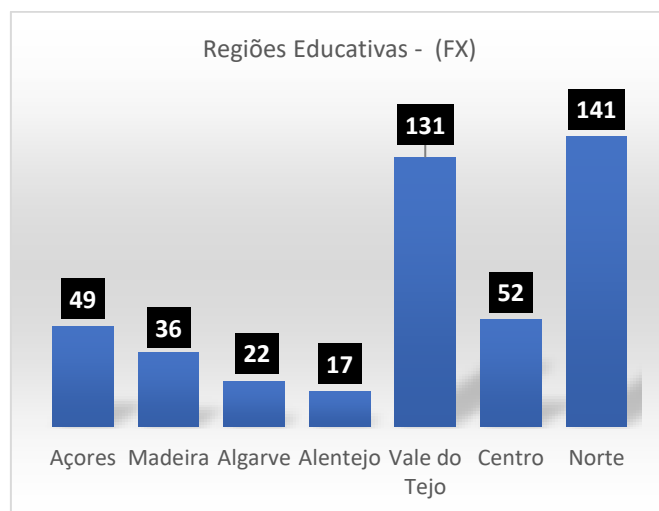


Figura. 9

Anexo II - Análise geral indiferenciada.

	p1	p2	p3	p4	p5	(p1+p2)	(p4+p5)	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem
A1	11%	9%	30%	27%	23%	20%	50%	30%	10º
A2	14%	12%	29%	30%	15%	26%	45%	19%	12º
A3	11%	11%	23%	30%	25%	22%	55%	33%	8º
A4	14%	13%	18%	29%	26%	27%	55%	28%	11º
A5	11%	10%	18%	33%	28%	21%	61%	40%	7º
A6	11%	10%	18%	33%	28%	21%	61%	40%	7º
A7	4%	8%	21%	33%	34%	12%	67%	55%	4º
A8	4%	5%	16%	37%	38%	9%	75%	66%	1º
A9	9%	8%	24%	32%	27%	17%	59%	42%	6º
A10	7%	4%	19%	35%	35%	11%	70%	59%	3º
A11	37%	25%	22%	10%	6%	62%	16%	-46%	15º
A12	12%	12%	21%	29%	26%	24%	55%	31%	9º
A13	12%	11%	21%	26%	30%	23%	56%	33%	8º
A14	5%	4%	18%	34%	39%	9%	73%	64%	2º
A15	7%	5%	27%	34%	27%	12%	61%	49%	5º
A16	29%	20%	28%	16%	7%	49%	23%	-26%	14º
A17	14%	14%	29%	26%	17%	28%	43%	15%	13º
Médias	12%	11%	22%	29%	25%	23%	54%	31%	

Figura 10. Análise geral: grau de concordância pessoal

	p1	p2	p3	p4	p5	(p1+p2)	(p4+p5)	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem
B1	17%	25%	39%	13%	6%	42%	19%	-23%	11º
B2	16%	24%	38%	17%	5%	40%	22%	-18%	8º
B3	19%	24%	34%	16%	7%	43%	23%	-20%	10º
B4	20%	22%	35%	17%	6%	42%	23%	-19%	9º
B5	18%	21%	34%	20%	7%	39%	27%	-12%	6º
B6	18%	19%	34%	20%	9%	37%	29%	-8%	3º
B7	14%	22%	36%	20%	8%	36%	28%	-8%	3º
B8	16%	20%	37%	18%	9%	36%	27%	-9%	4º
B9	17%	23%	35%	17%	8%	40%	25%	-15%	7º
B10	14%	19%	33%	20%	14%	33%	34%	1%	2º
B11	23%	27%	33%	11%	6%	50%	17%	-33%	15º
B12	19%	28%	34%	13%	6%	47%	19%	-28%	13º
B13	20%	26%	34%	14%	6%	46%	20%	-26%	12º
B14	11%	14%	32%	26%	17%	25%	43%	18%	1º
B15	15%	21%	38%	18%	8%	36%	26%	-10%	5º
B16	22%	26%	34%	10%	8%	48%	18%	-30%	14º
B17	21%	22%	37%	14%	6%	43%	20%	-23%	11º
Médias	18%	23%	35%	17%	8%	40%	25%	-15%	

Figura 11. Análise geral: grau de presença.

	p1	p2	p3	p4	p5	(p1+p2)	(p4+p5)	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem
A18	20%	16%	30%	28%	6%	36%	34%	-2%	3º
B18	24%	22%	29%	21%	4%	46%	25%	-21%	4º
C18	20%	17%	26%	28%	9%	37%	37%	0%	2º
D18	18%	18%	26%	27%	11%	36%	38%	2%	1º
Médias	21%	18%	28%	26%	8%	39%	34%	-5%	

Figura 12. Análise geral: grau de contributo da SvP

Anexo III - Análise segundo o vínculo de contratação.

A	p1	p2	p3	p4	p5	p1+p2	p4+p5	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem
A1	16%	6%	33%	30%	15%	22%	45%	23%	14º
A2	16%	6%	31%	39%	8%	22%	47%	25%	13º
A3	14%	6%	22%	36%	22%	20%	58%	38%	9º
A4	13%	8%	22%	38%	19%	21%	57%	36%	10º
A5	14%	5%	13%	45%	23%	19%	68%	49%	5º
A6	13%	6%	19%	42%	20%	19%	62%	43%	7º
A7	6%	7%	26%	26%	35%	13%	61%	48%	6º
A8	7%	5%	16%	39%	33%	12%	72%	60%	2º
A9	11%	4%	31%	34%	20%	15%	54%	39%	8º
A10	12%	2%	20%	36%	30%	14%	66%	52%	3º
A11	37%	20%	26%	11%	6%	57%	17%	-40%	17º
A12	13%	14%	19%	32%	22%	27%	54%	27%	12º
A13	14%	7%	25%	24%	30%	21%	54%	33%	11º
A14	6%	0%	22%	36%	36%	6%	72%	66%	1º
A15	4%	6%	30%	34%	26%	10%	60%	50%	4º
A16	27%	18%	29%	24%	2%	45%	26%	-19%	16º
A17	18%	16%	26%	25%	15%	34%	40%	6%	15º
MÉDIAS	14%	8%	24%	32%	21%	22%	54%		

Figura 13. Contratados: grau de concordância pessoal.

B	p1	p2	p3	p4	p5	p1+p2	p4+p5	(p1+p2) - (p4+p5)	nº ordem
B1	21%	14%	43%	18%	4%	35%	22%	-13%	10º
B2	15%	21%	35%	29%	0%	36%	29%	-7%	8º
B3	20%	24%	28%	23%	5%	44%	28%	-16%	13º
B4	20%	23%	32%	24%	1%	43%	25%	-18%	14º
B5	20%	16%	26%	37%	1%	36%	38%	2%	3º
B6	20%	17%	32%	25%	6%	37%	31%	-6%	6º
B7	17%	17%	39%	21%	6%	34%	27%	-7%	9º
B8	16%	19%	31%	26%	8%	35%	34%	-1%	5º
B9	16%	21%	27%	29%	7%	37%	36%	-1%	4º
B10	20%	15%	36%	18%	11%	35%	29%	-6%	7º
B11	29%	21%	33%	16%	1%	50%	17%	-33%	17º
B12	19%	22%	36%	17%	6%	41%	23%	-18%	15º
B13	19%	19%	38%	14%	10%	38%	24%	-14%	11º
B14	9%	14%	35%	24%	18%	23%	42%	19%	1º
B15	11%	16%	39%	26%	8%	27%	34%	7%	2º
B16	24%	42%	31%	24%	3%	42%	27%	-15%	12º
B17	24%	20%	31%	20%	5%	44%	25%	-19%	16º
MÉDIAS	19%	19%	34%	23%	6%	37%	29%		

Figura 14. Contratados: grau de presença.

	p1	p2	p3	p4	p5	p1+p2	p4+p5	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem
A18	20%	14%	24%	36%	6%	34%	42%	8%	2º
B18	20%	20%	30%	24%	6%	40%	30%	-10%	4º
C18	19%	12%	24%	37%	8%	31%	45%	14%	1º
D18	18%	18%	24%	27%	13%	36%	40%	4%	3º
Média	19%	16%	26%	31%	8%	35%	39%	4%	

Figura 15. Contratados: contributos da SvP.

	p1	p2	p3	p4	p5	(p1+p2)	(p4+p5)	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem
A1	10%	10%	30%	26%	24%	20%	50%	30%	12º
A2	14%	13%	29%	27%	17%	27%	44%	17%	15º
A3	10%	12%	24%	28%	26%	22%	54%	32%	11º
A4	15%	13%	17%	28%	27%	28%	55%	27%	13º
A5	10%	11%	19%	31%	29%	21%	60%	39%	8º
A6	10%	11%	18%	31%	30%	21%	61%	40%	7º
A7	4%	8%	20%	34%	34%	12%	68%	56%	4º
A8	3%	5%	16%	36%	40%	8%	76%	68%	1º
A9	8%	9%	23%	33%	27%	17%	60%	43%	6º
A10	6%	4%	19%	35%	36%	10%	71%	61%	3º
A11	36%	25%	22%	10%	7%	61%	17%	-44%	17º
A12	11%	11%	22%	28%	28%	22%	56%	34%	9º
A13	11%	12%	21%	26%	30%	23%	56%	33%	10º
A14	5%	5%	17%	34%	39%	10%	73%	63%	2º
A15	7%	5%	27%	34%	27%	12%	61%	49%	5º
A16	29%	21%	28%	14%	8%	50%	22%	-28%	16º
A17	13%	13%	30%	26%	18%	26%	44%	18%	14º
Médias	12%	11%	22%	28%	26%	23%	55%	32%	

Figura 16. Efetivos: grau de concordância pessoal

	p1	p2	p3	p4	p5	(p1+p2)	(p4+p5)	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem
B1	16%	27%	39%	12%	6%	43%	18%	-25%	13º
B2	16%	24%	39%	15%	6%	40%	21%	-19%	10º
B3	19%	24%	34%	15%	8%	43%	23%	-20%	11º
B4	20%	21%	36%	16%	7%	41%	23%	-18%	8º
B5	18%	22%	36%	16%	8%	40%	24%	-16%	6º
B6	17%	20%	35%	19%	9%	37%	28%	-9%	3º
B7	14%	23%	36%	19%	8%	37%	27%	-10%	4º
B8	16%	21%	38%	16%	9%	37%	25%	-12%	5º
B9	18%	23%	37%	15%	7%	41%	22%	-19%	9º
B10	12%	19%	33%	21%	15%	31%	36%	5%	2º
B11	21%	29%	33%	10%	7%	50%	17%	-33%	16º
B12	19%	29%	34%	12%	6%	48%	18%	-30%	15º
B13	20%	28%	34%	13%	5%	48%	18%	-30%	15º
B14	11%	15%	31%	26%	17%	26%	43%	17%	1º
B15	16%	23%	39%	15%	7%	39%	22%	-17%	7º
B16	20%	26%	32%	14%	8%	46%	22%	-24%	12º
B17	21%	23%	38%	12%	6%	44%	18%	-26%	14º
Médias	17%	23%	36%	16%	8%	41%	24%	-17%	

Figura 17. Efetivos: grau de presença

	p1	p2	p3	p4	p5	(p1+p2)	(p4+p5)	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem
A18	20%	17%	31%	25%	7%	37%	32%	-5%	2º
B18	24%	23%	29%	20%	4%	47%	24%	-23%	3º
C18	20%	19%	27%	25%	9%	39%	34%	-5%	2º
D18	18%	19%	26%	26%	11%	37%	37%	0%	1º
Médias	21%	20%	28%	24%	8%	40%	32%	-8%	

Figura 18. Efetivos: grau de contributo da SvP.

Anexo IV - Tempo de serviço

A supervisão pedagógica (SvP) visa.

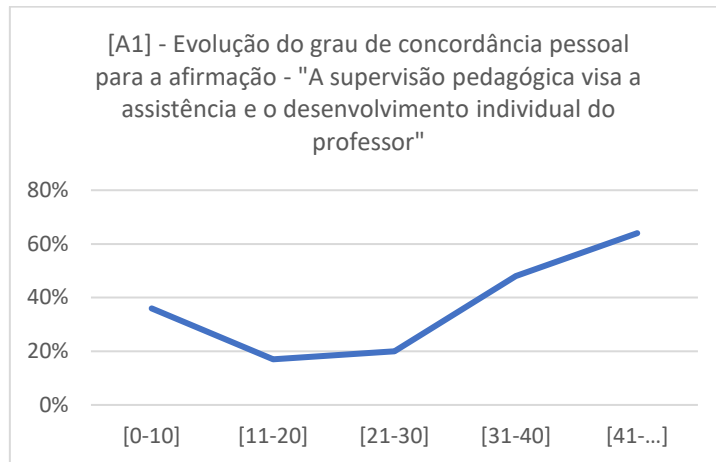


Figura. 19

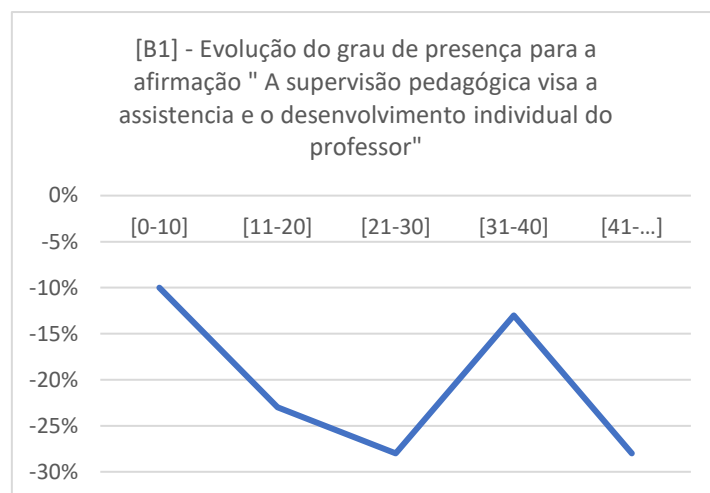


Figura. 20

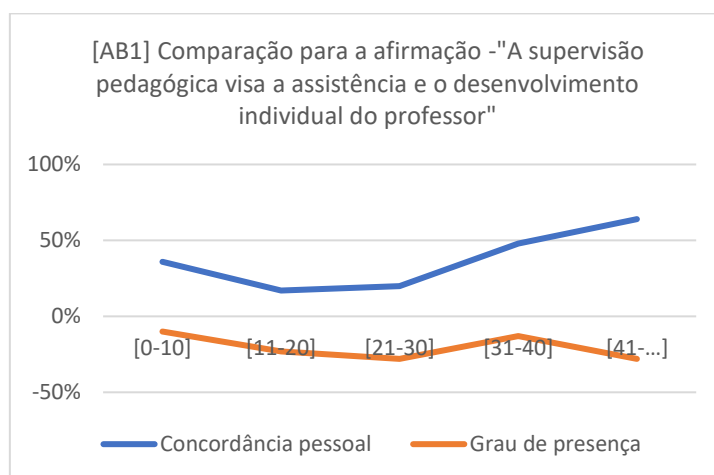


Figura. 21

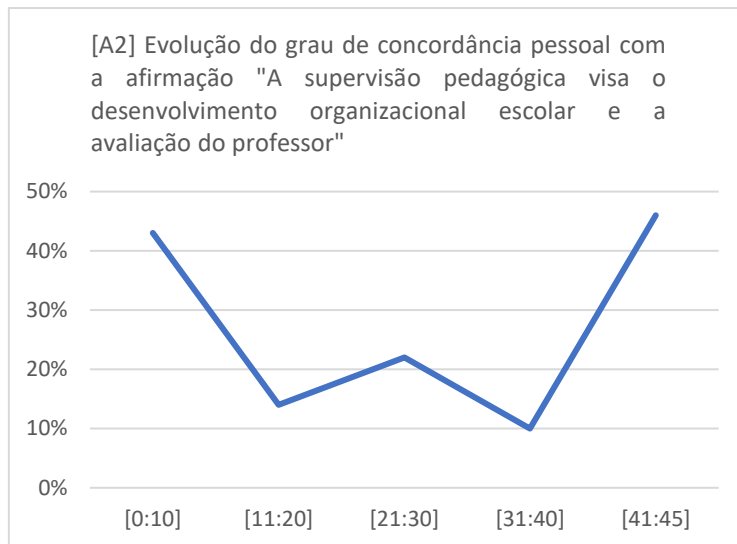


Figura. 22

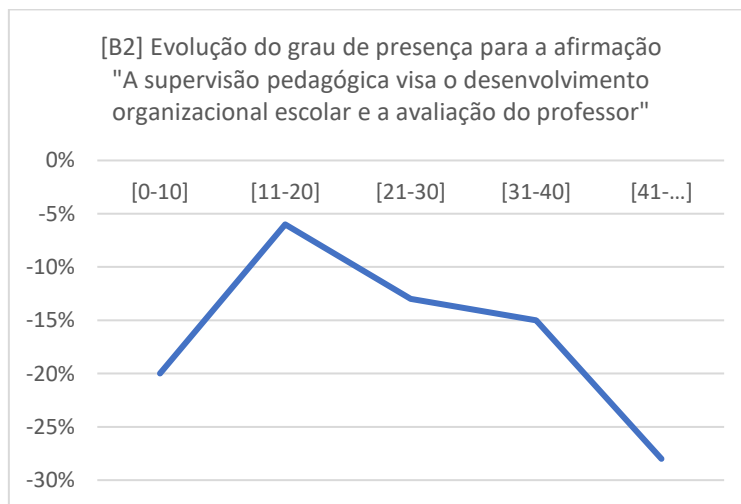


Figura. 23

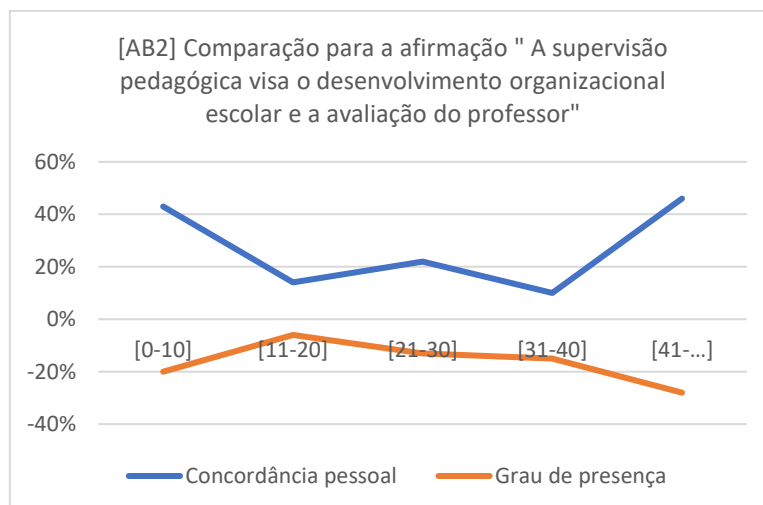


Figura. 24

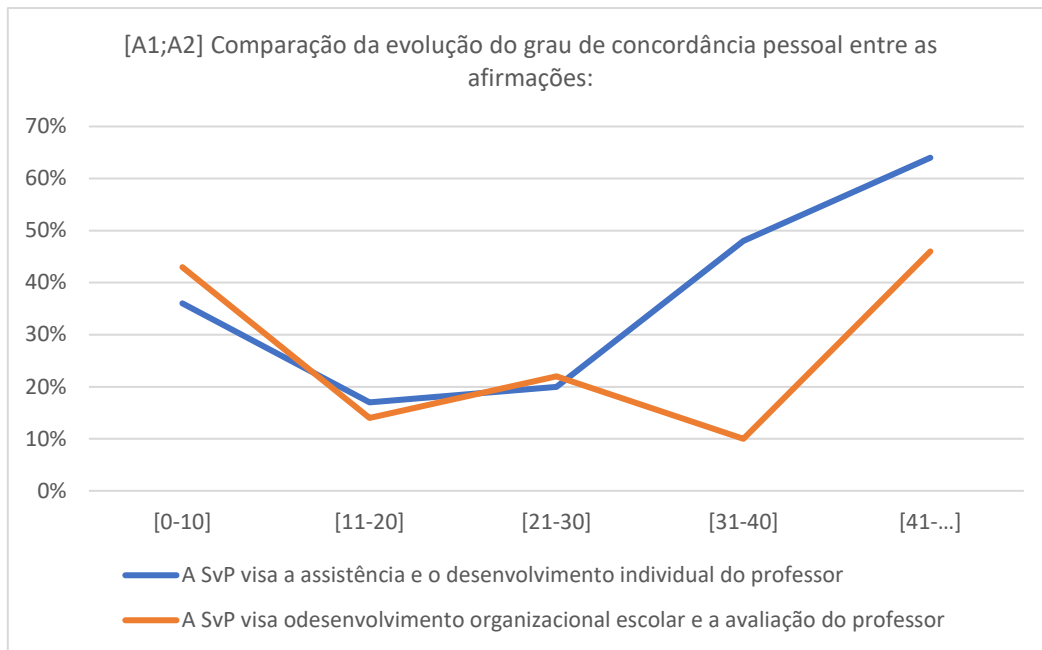


Figura. 24A

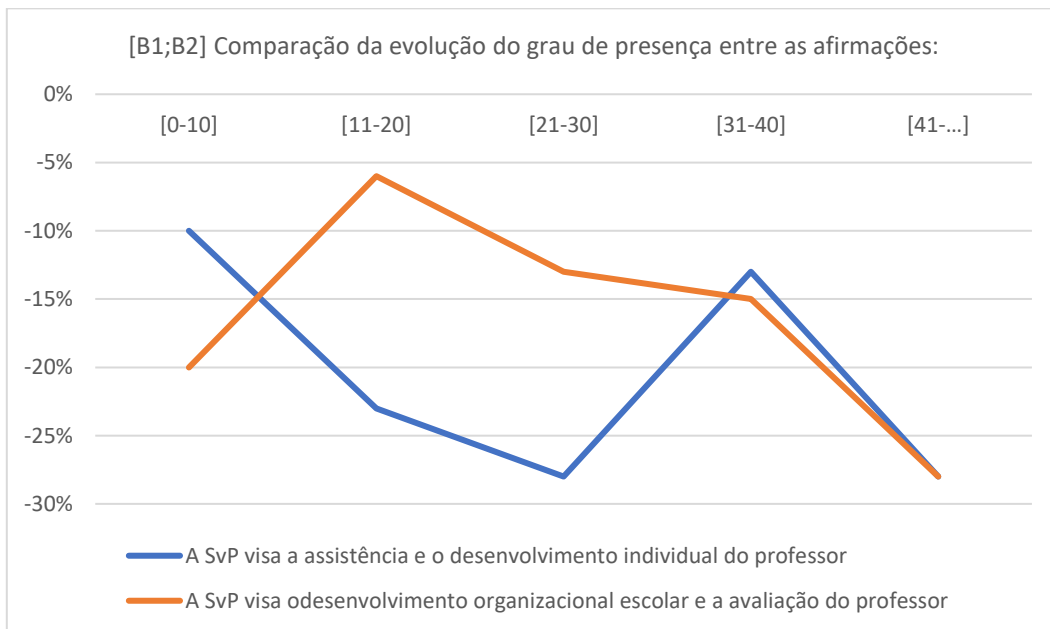


Figura. 24B

A supervisão pedagógica (SvP) promove.

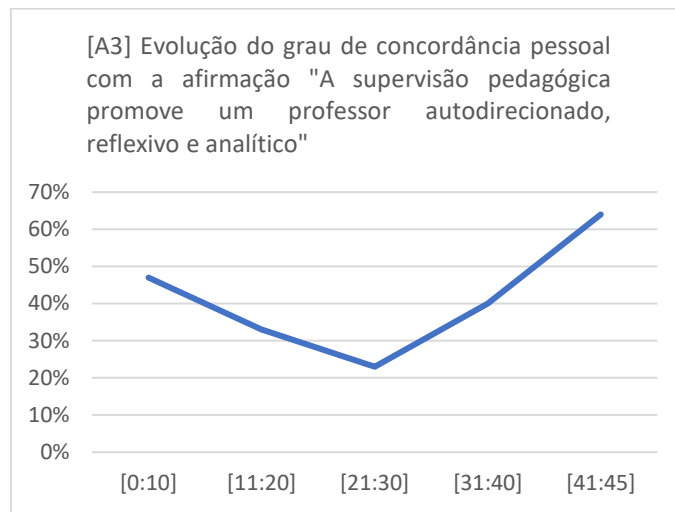


Figura. 25

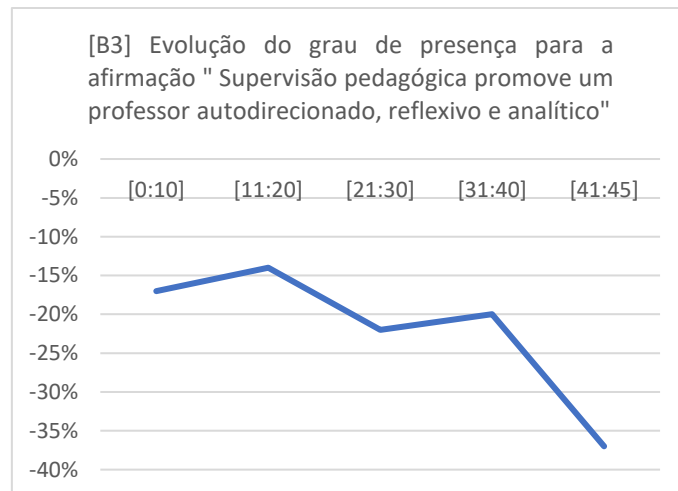


Figura. 26

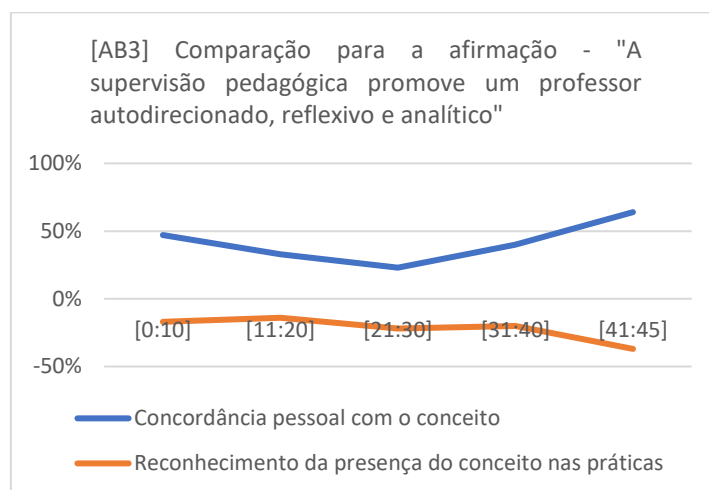


Figura. 27

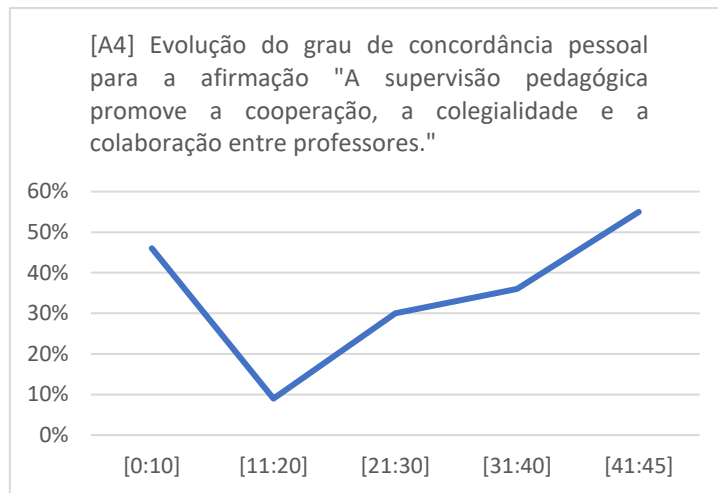


Figura. 28

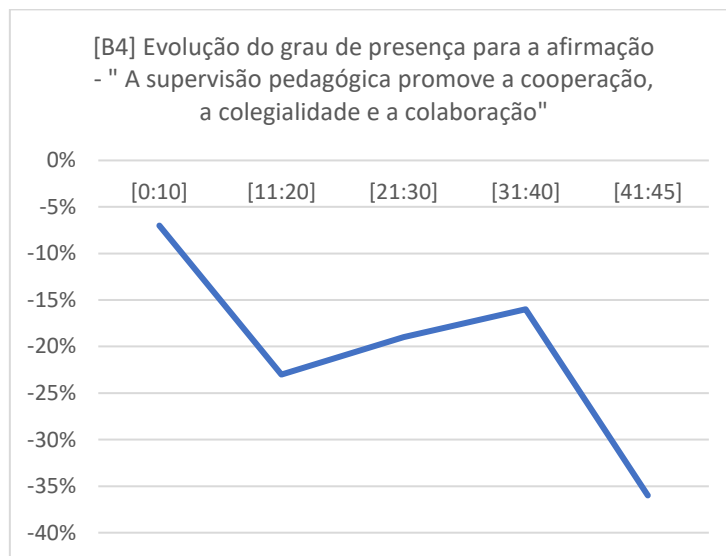


Figura. 29

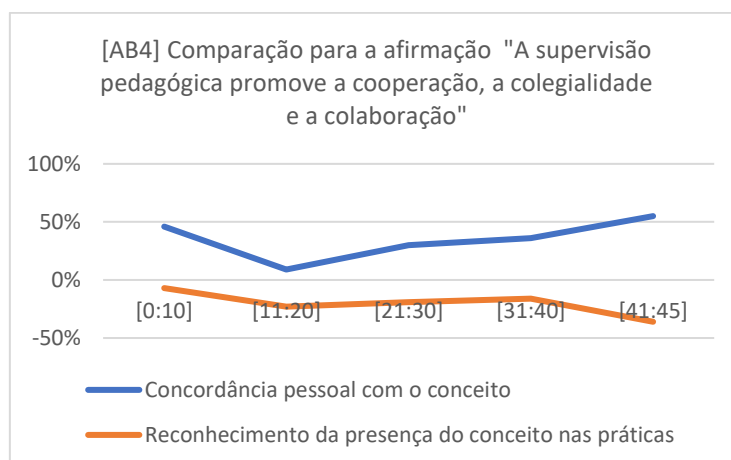


Figura. 30

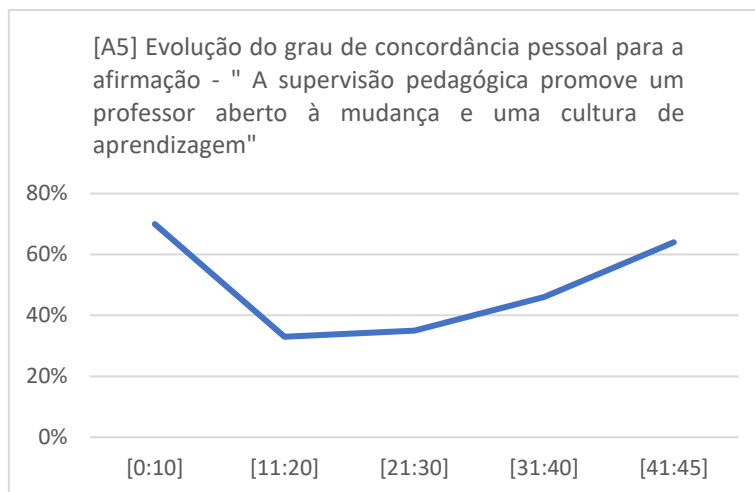


Figura. 31

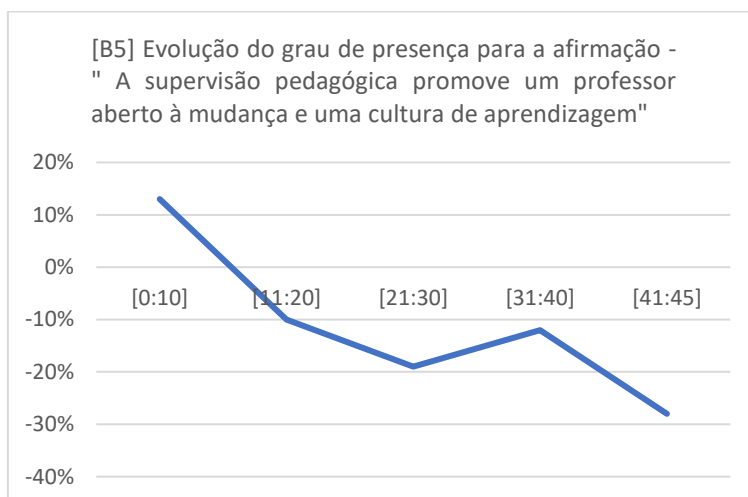


Figura. 32

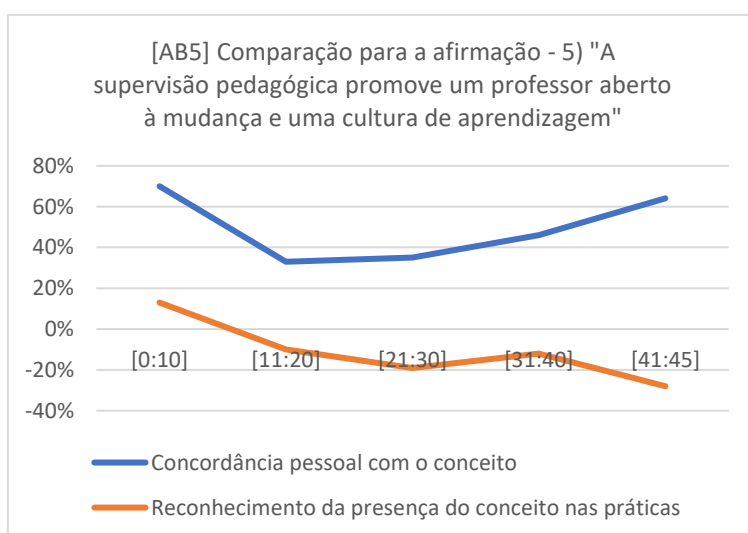


Figura. 33

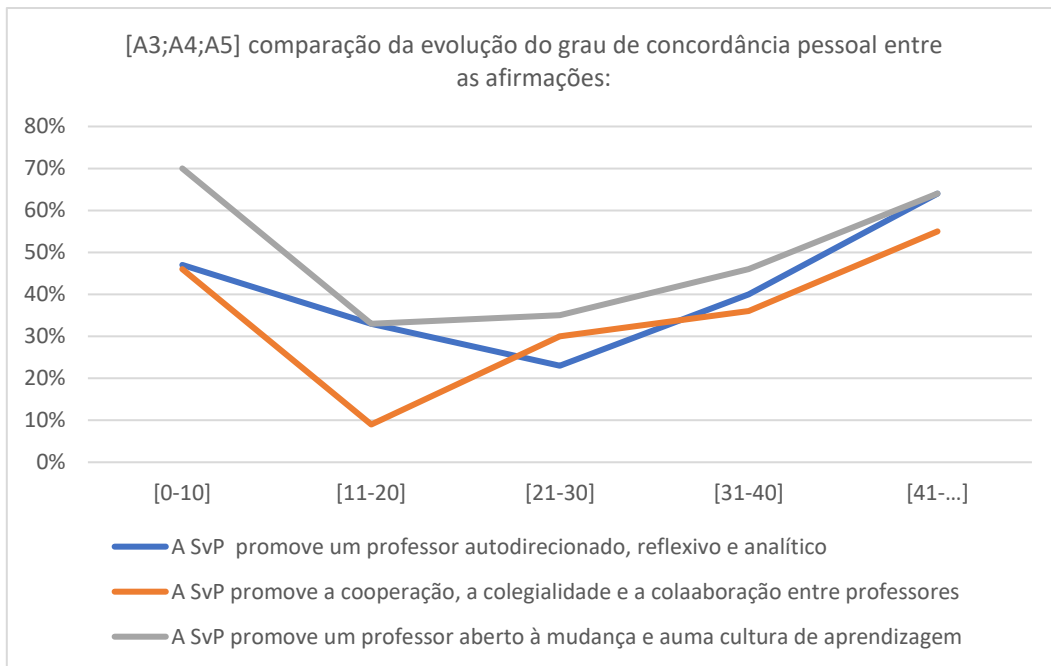


Figura.33A

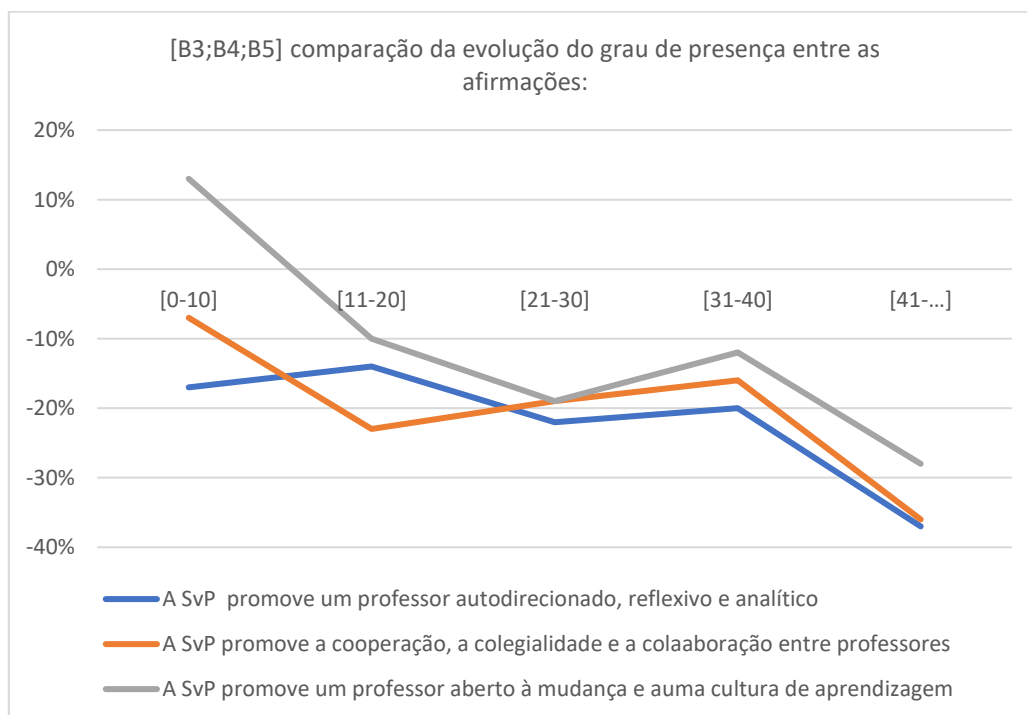


Figura.33B

A SvP como um processo regular e continuado de aprendizagem ao longo da vida (AVL).

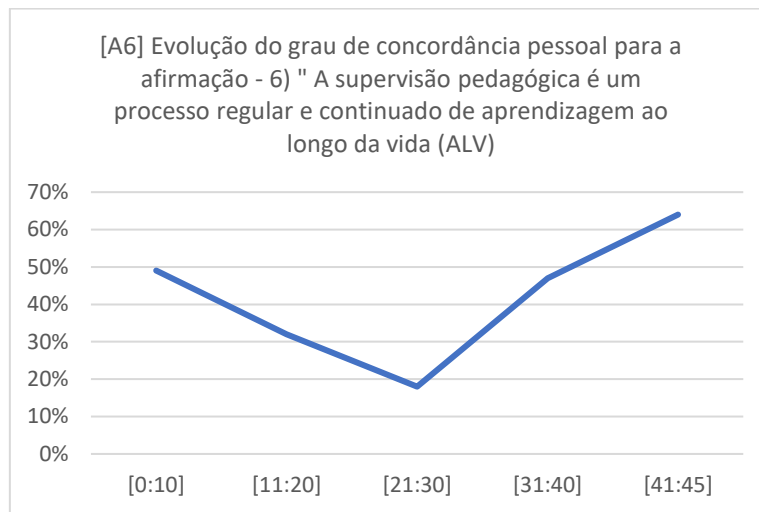


Figura. 34

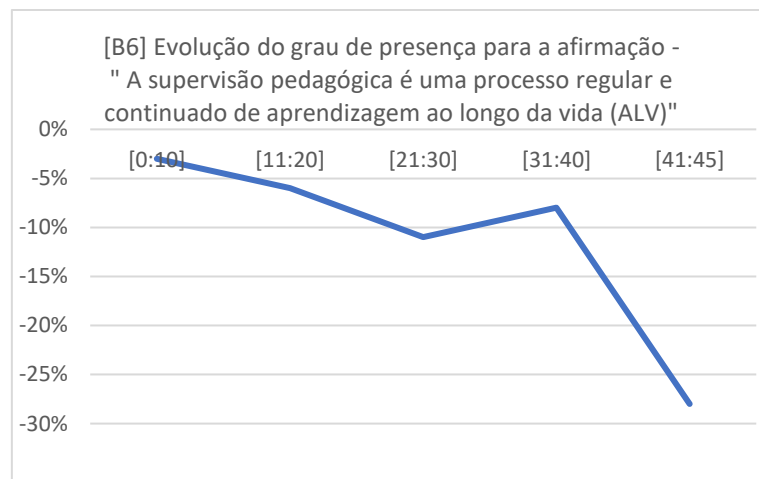


Figura. 35

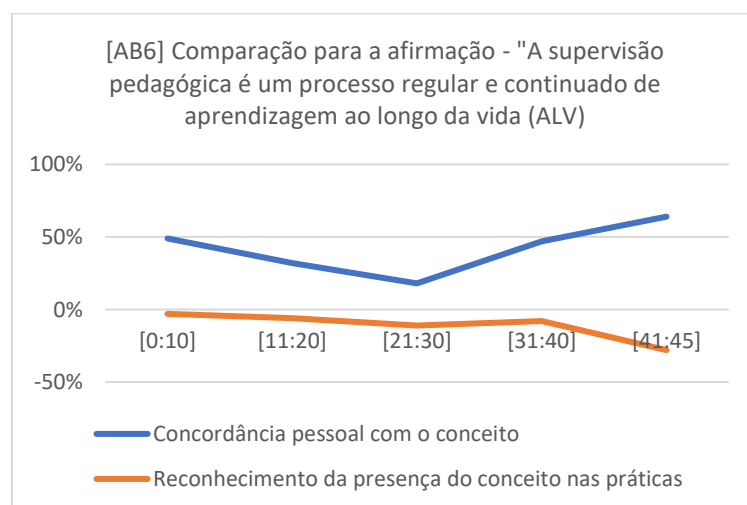


Figura. 36

A Supervisão pedagógica (SvP) requer.

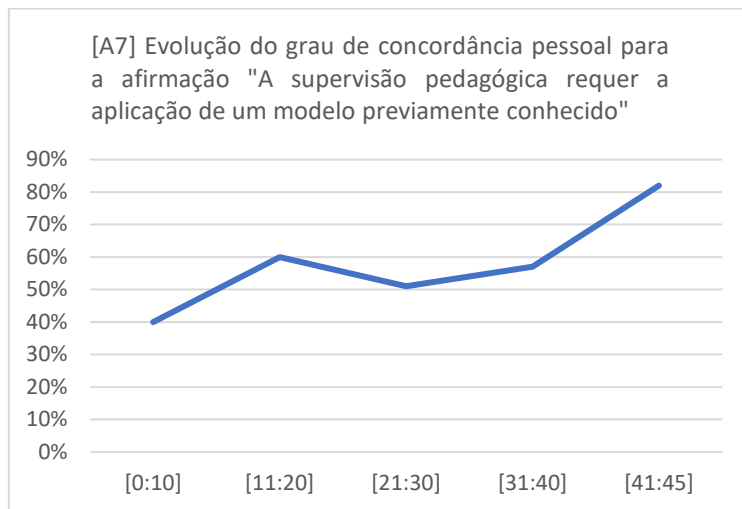


Figura. 37

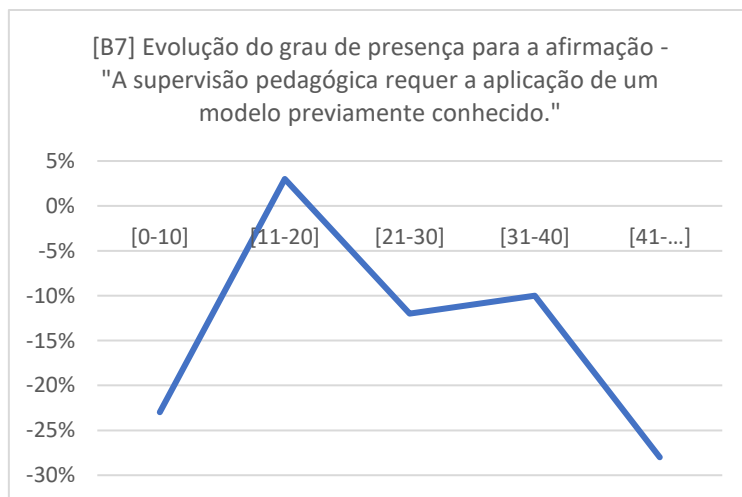


Figura. 38

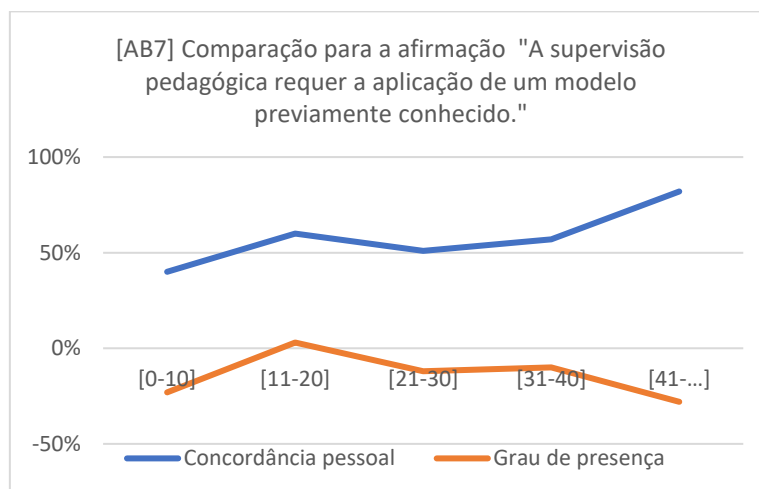


Figura. 39

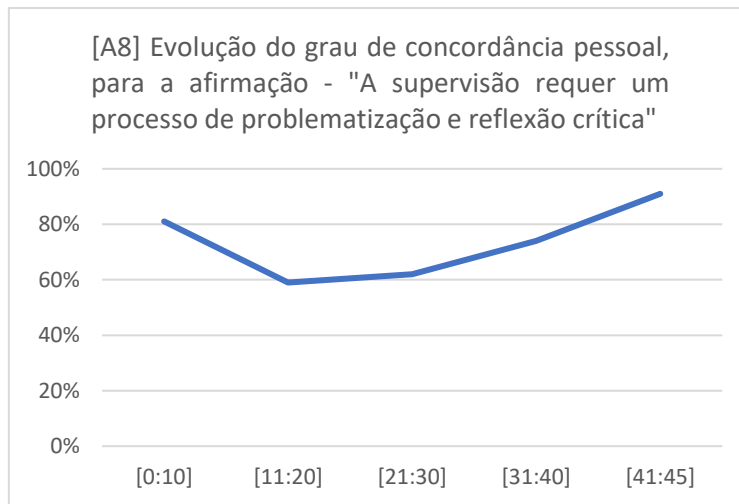


Figura. 40

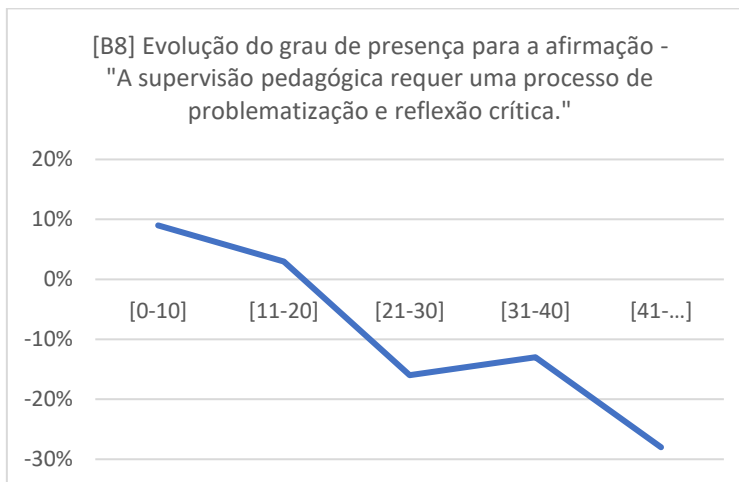


Figura. 41

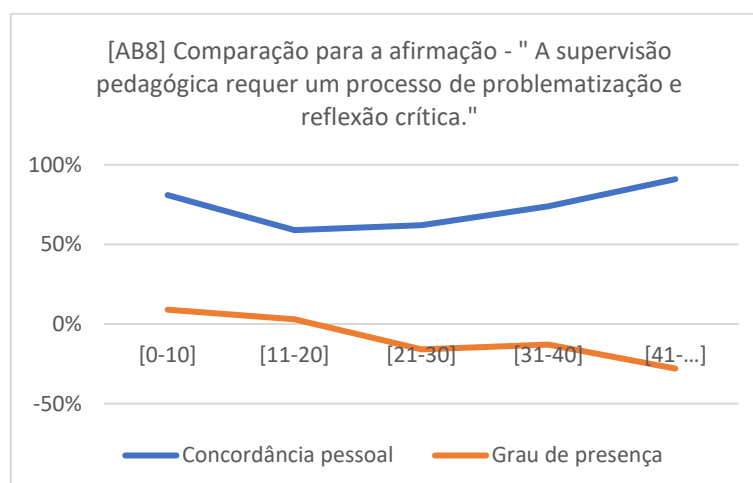


Figura. 42

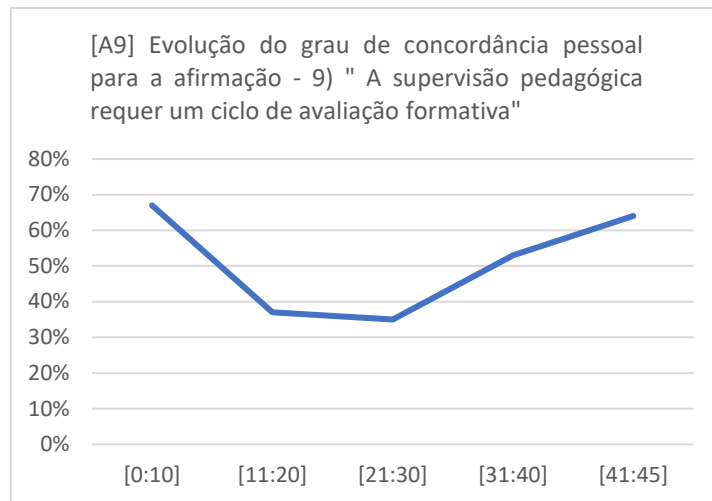


Figura. 43

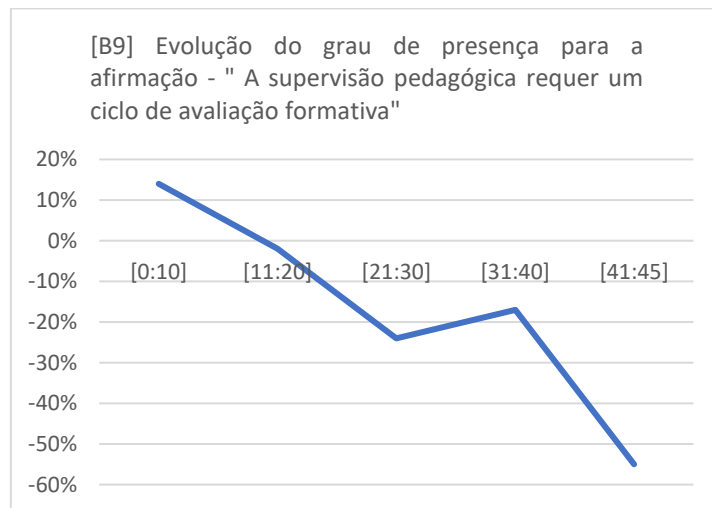


Figura. 44

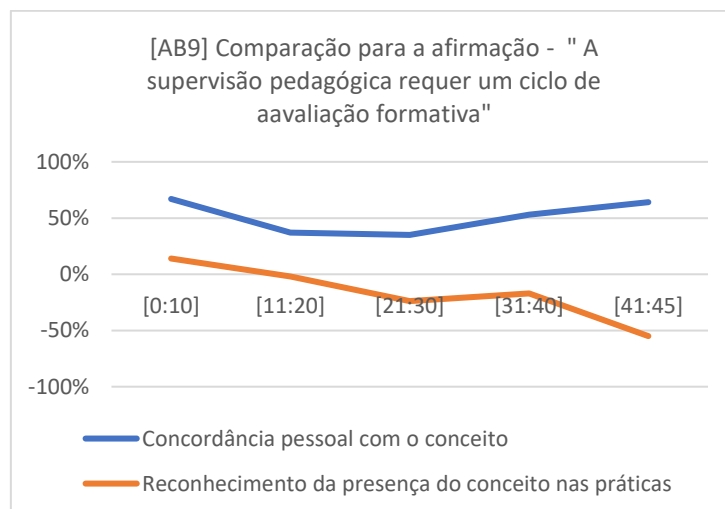


Figura. 45

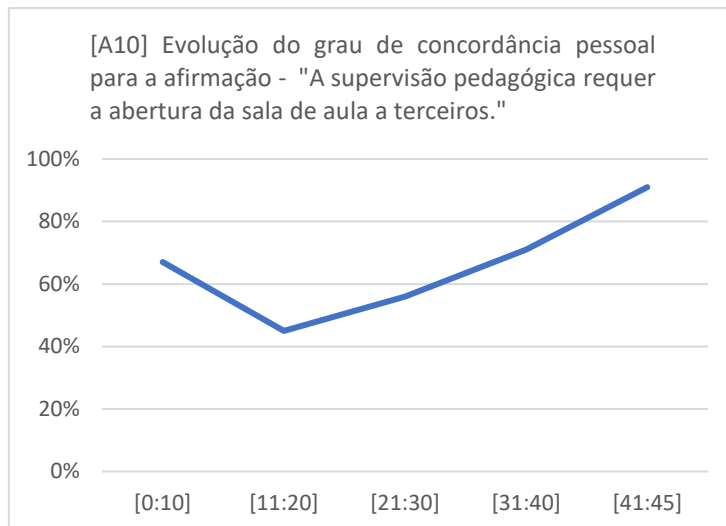


Figura. 46

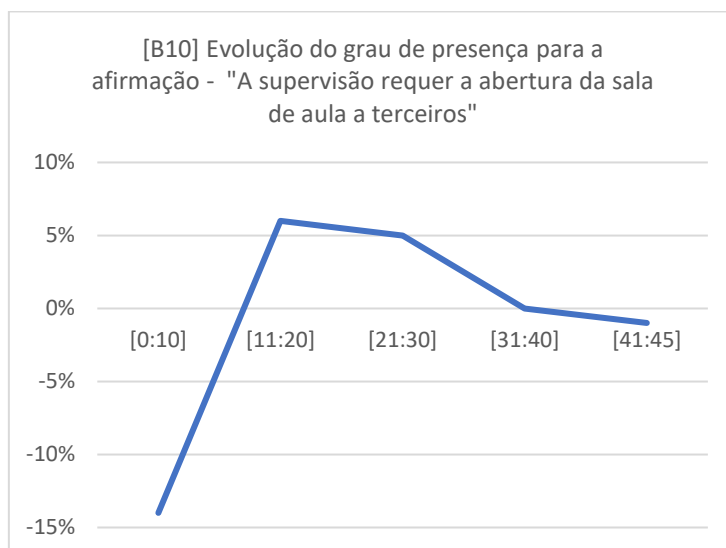


Figura. 47

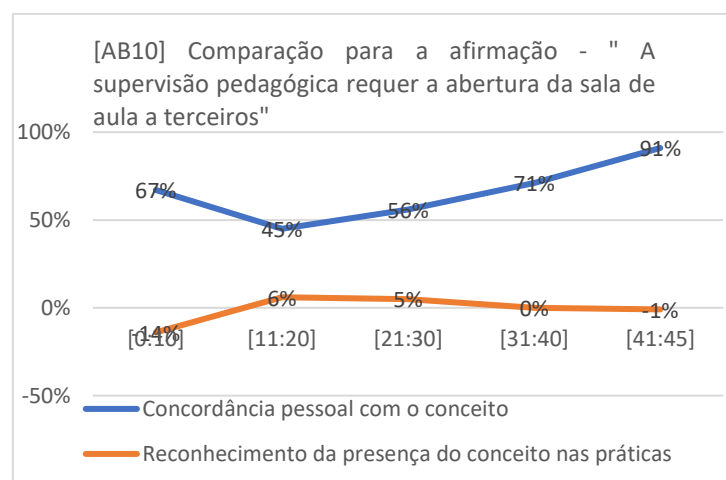


Figura. 48

A supervisão pedagógica (SvP) foca-se, o seu âmbito.

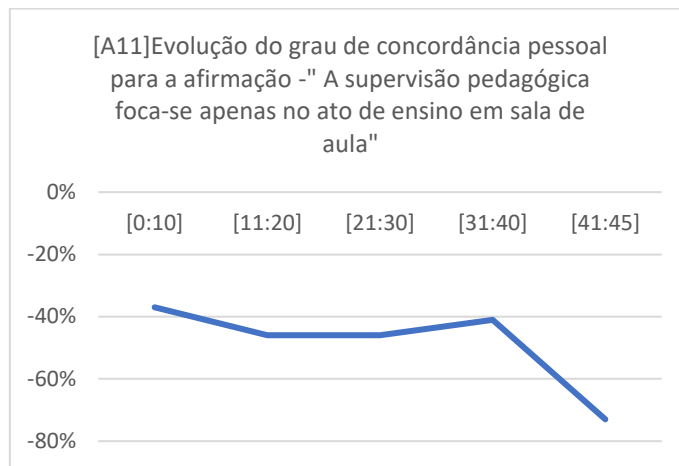


Figura. 49

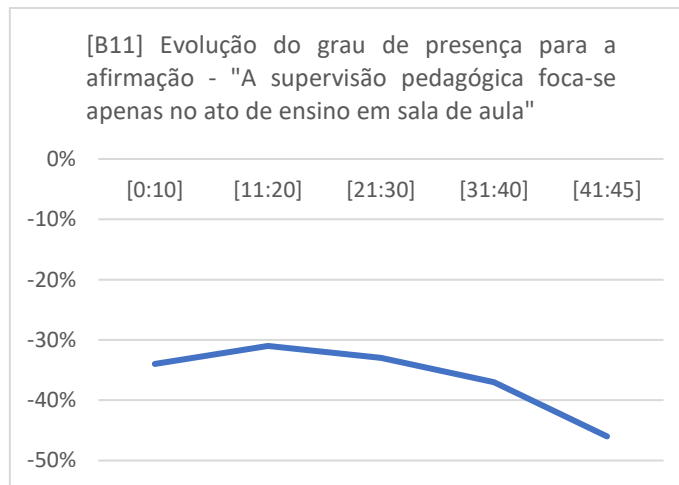


Figura. 50

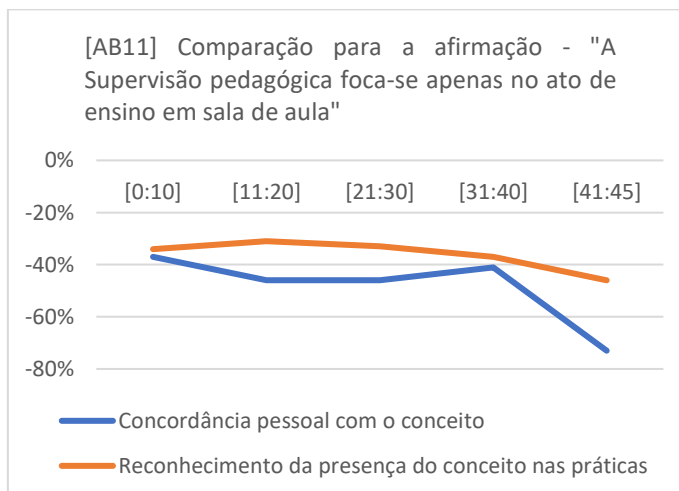


Figura. 51

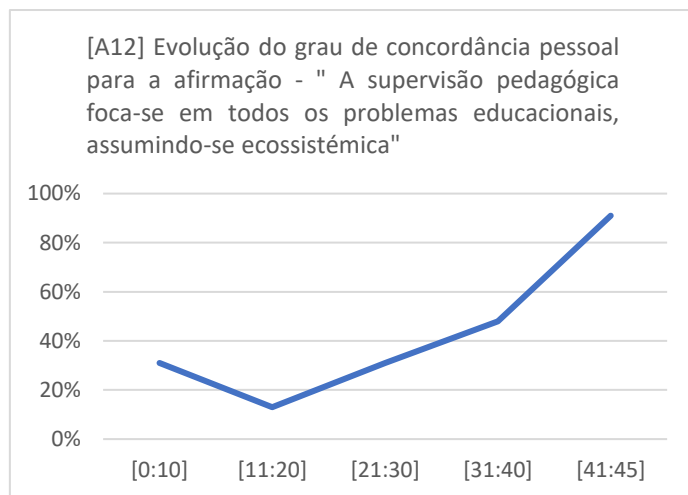


Figura. 52

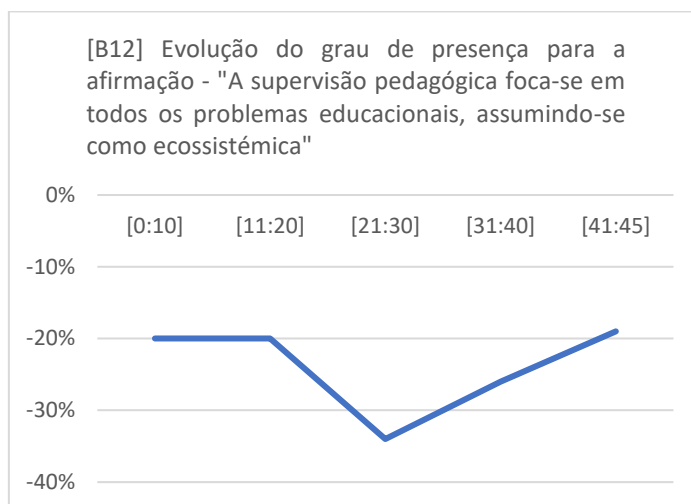


Figura. 53

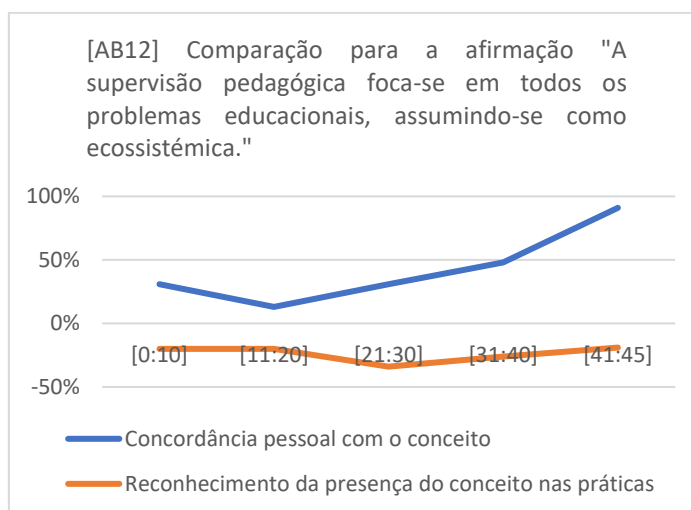


Figura. 54

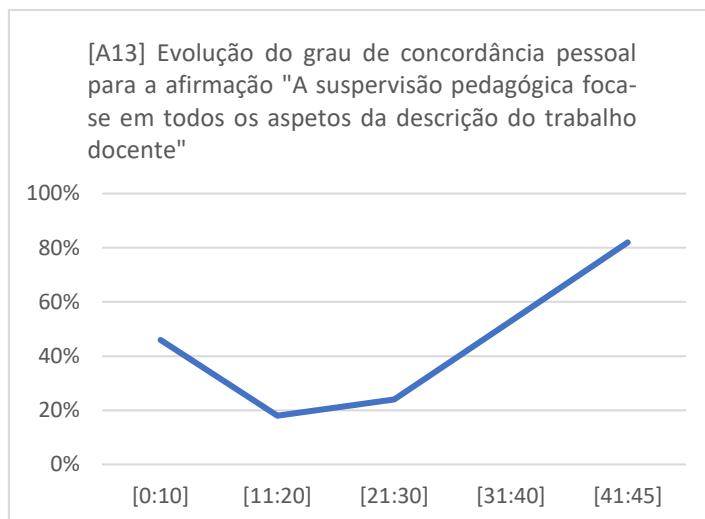


Figura. 55

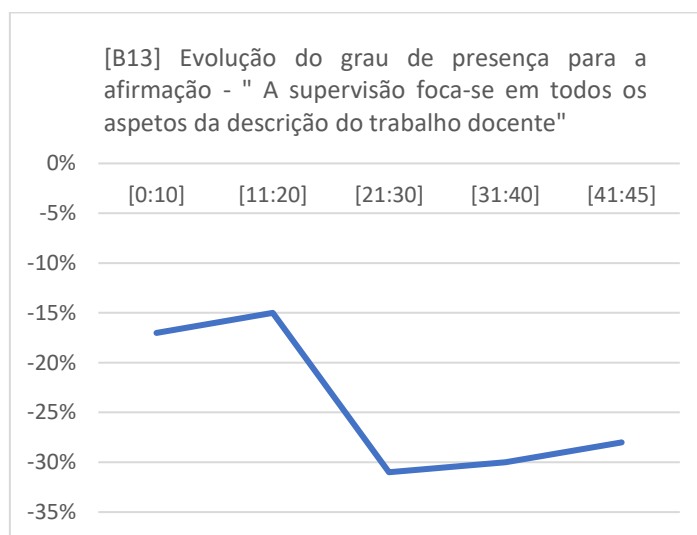


Figura. 56

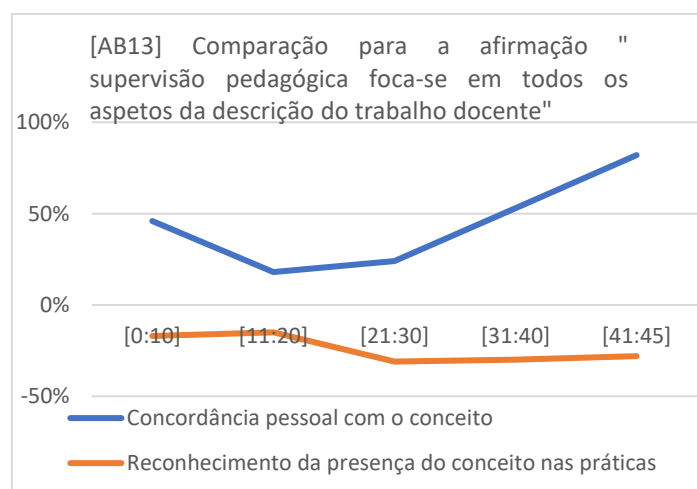


Figura. 57

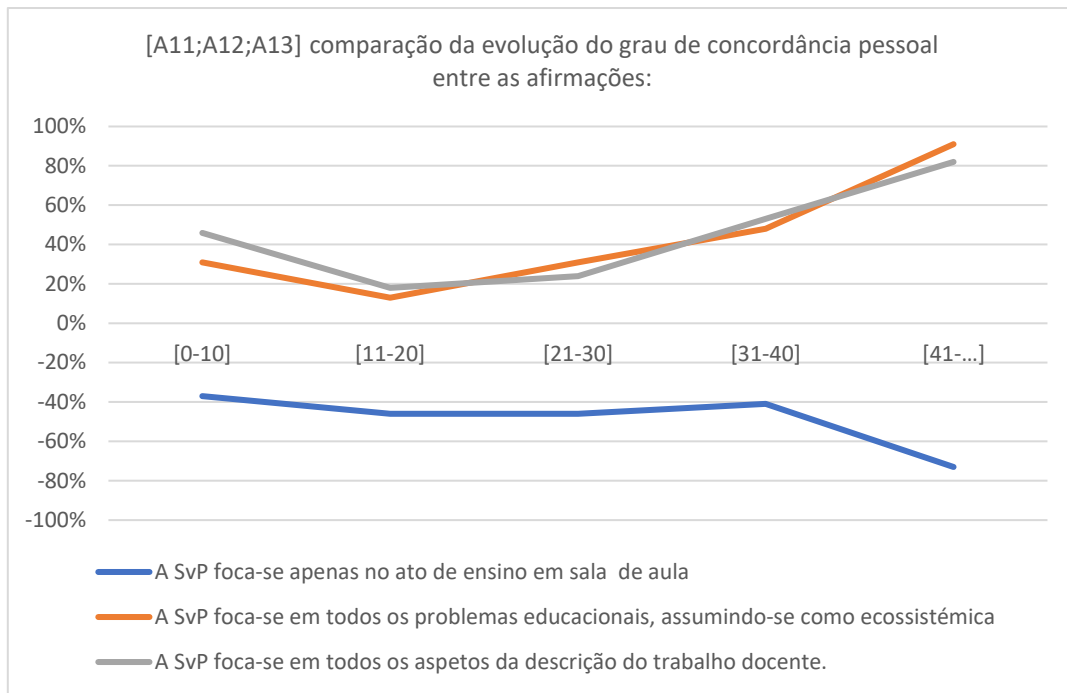


Figura 57A

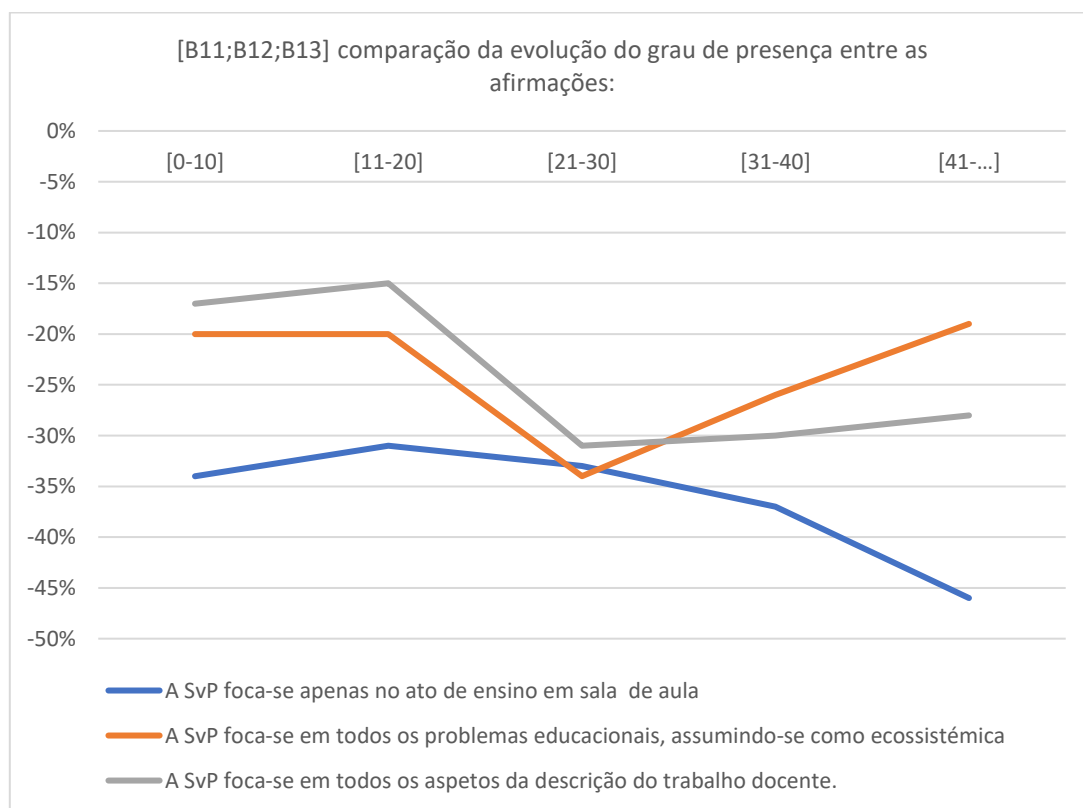


Figura. 57B

A supervisão pedagógica (SvP) implica.

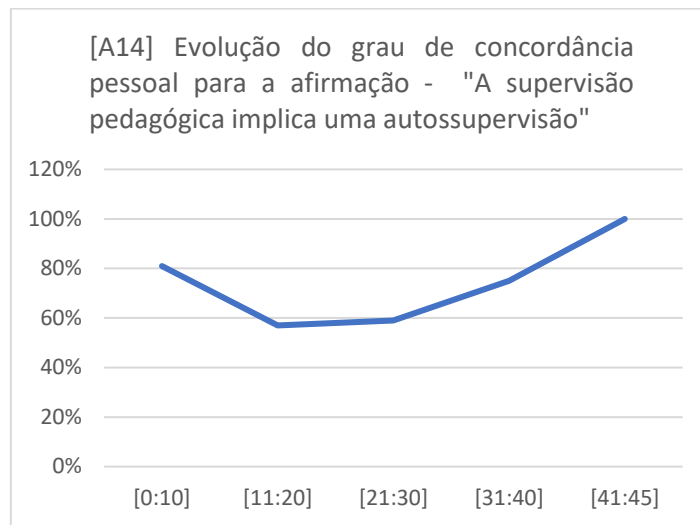


Figura. 58

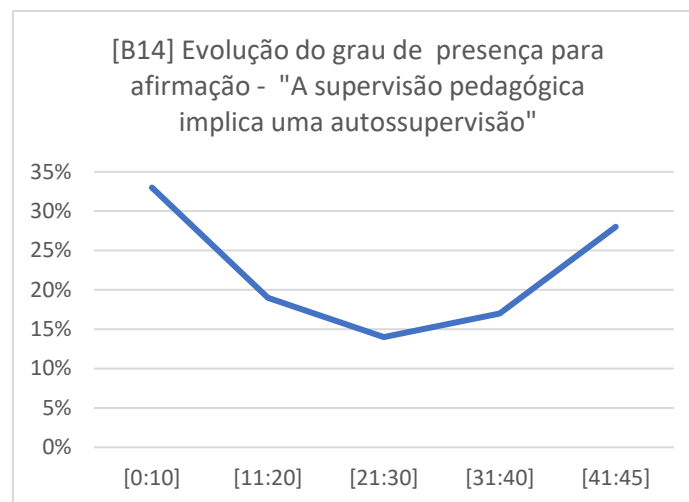


Figura. 59

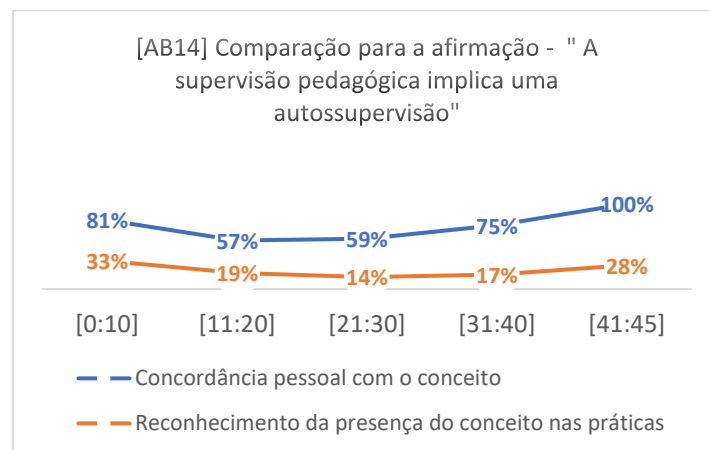


Figura. 60

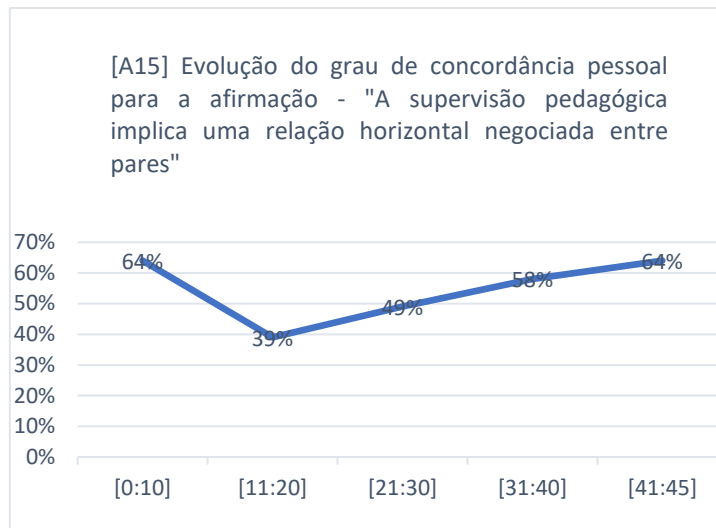


Figura. 61

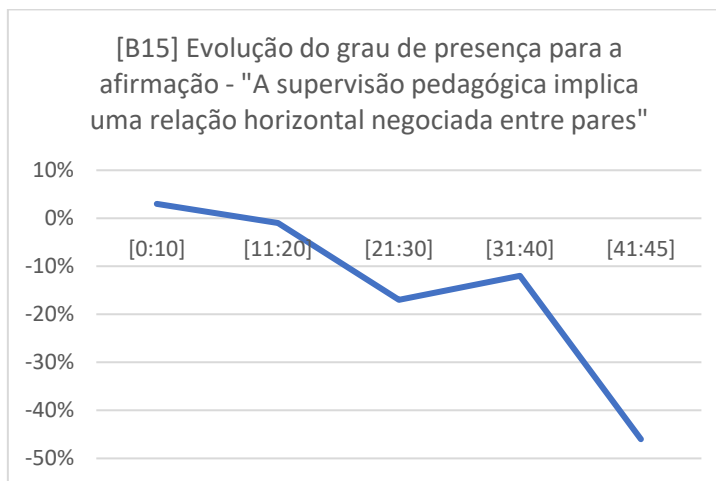


Figura. 62

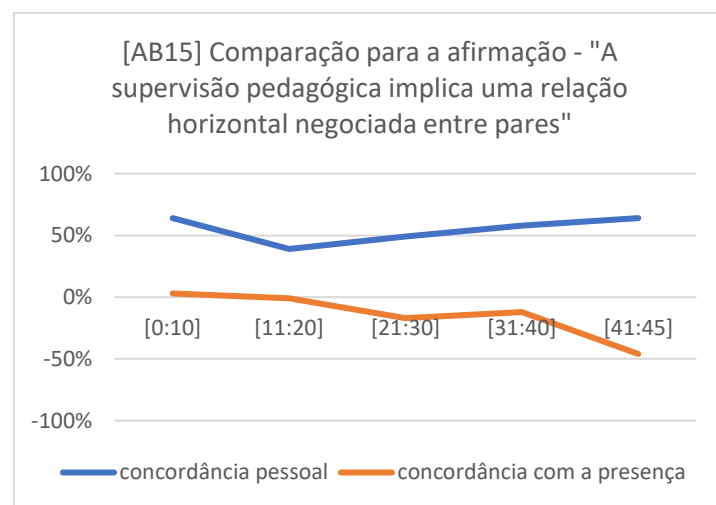


Figura. 63

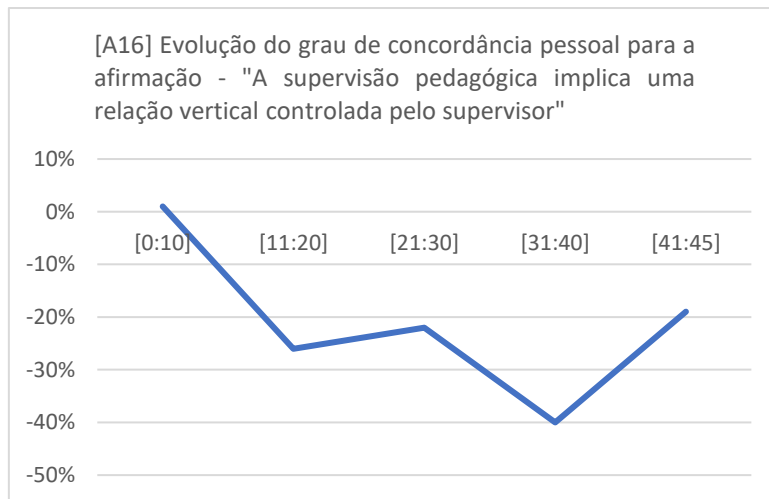


Figura. 64

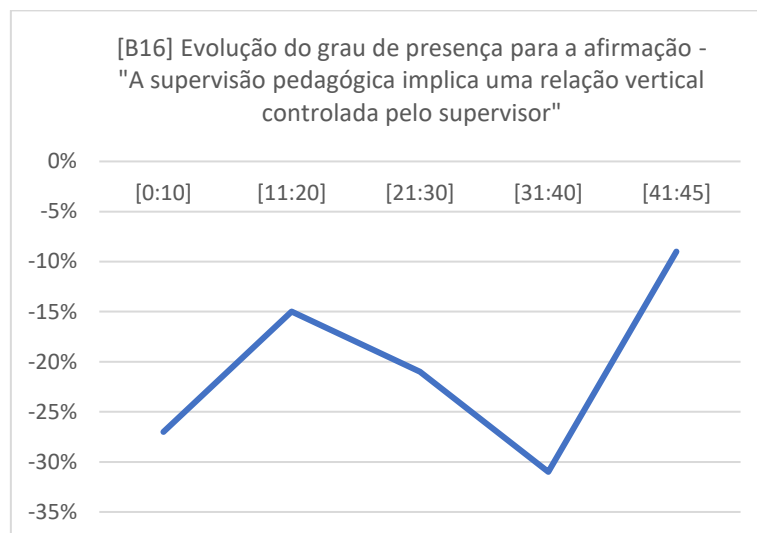


Figura. 65

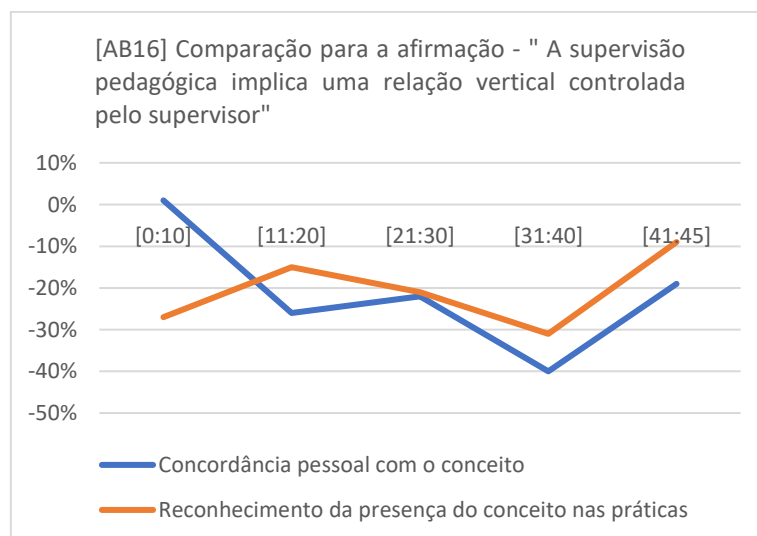


Figura. 66

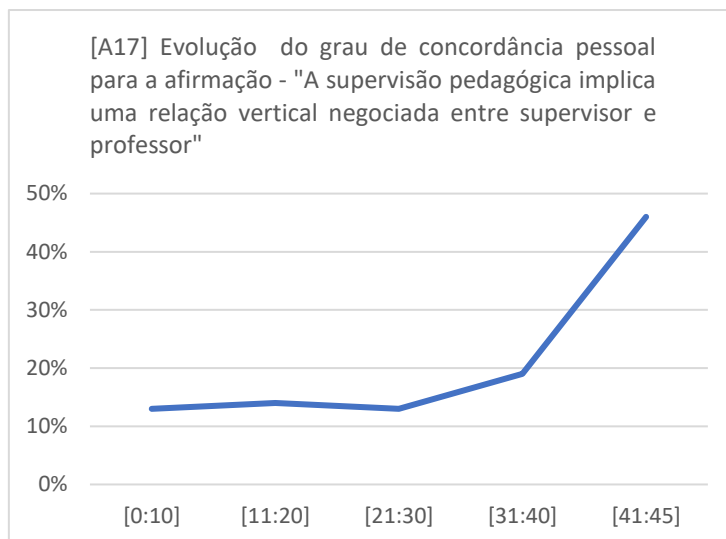


Figura. 67

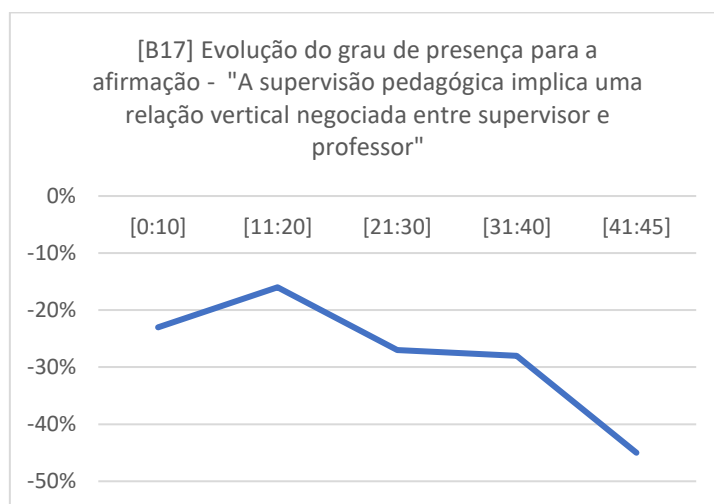


Figura. 68

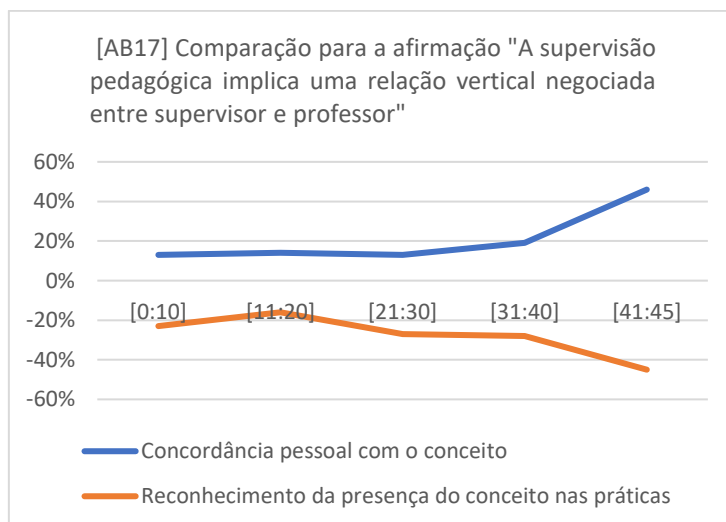


Figura. 69

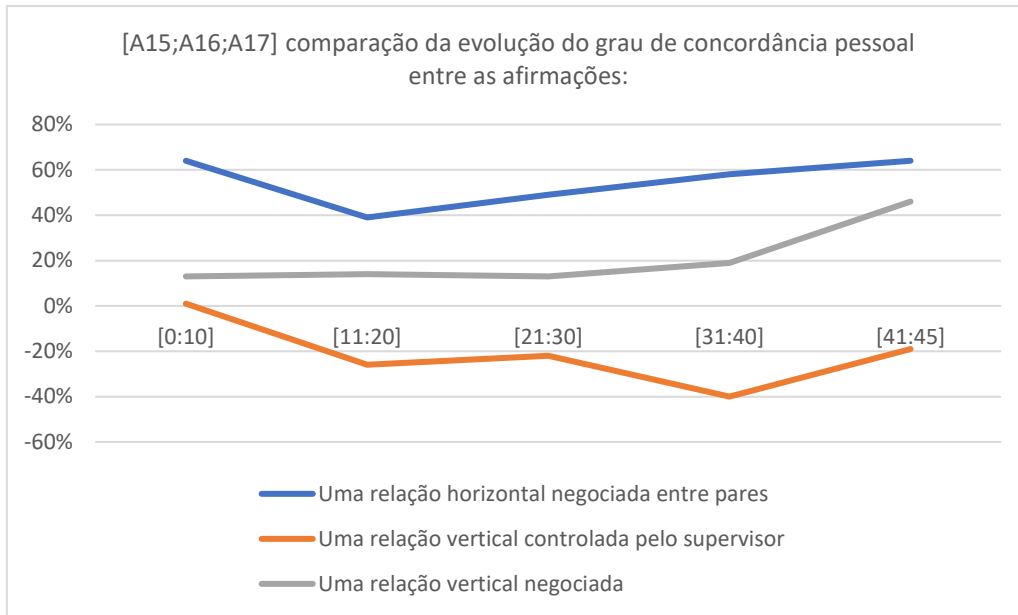


Figura. 69A

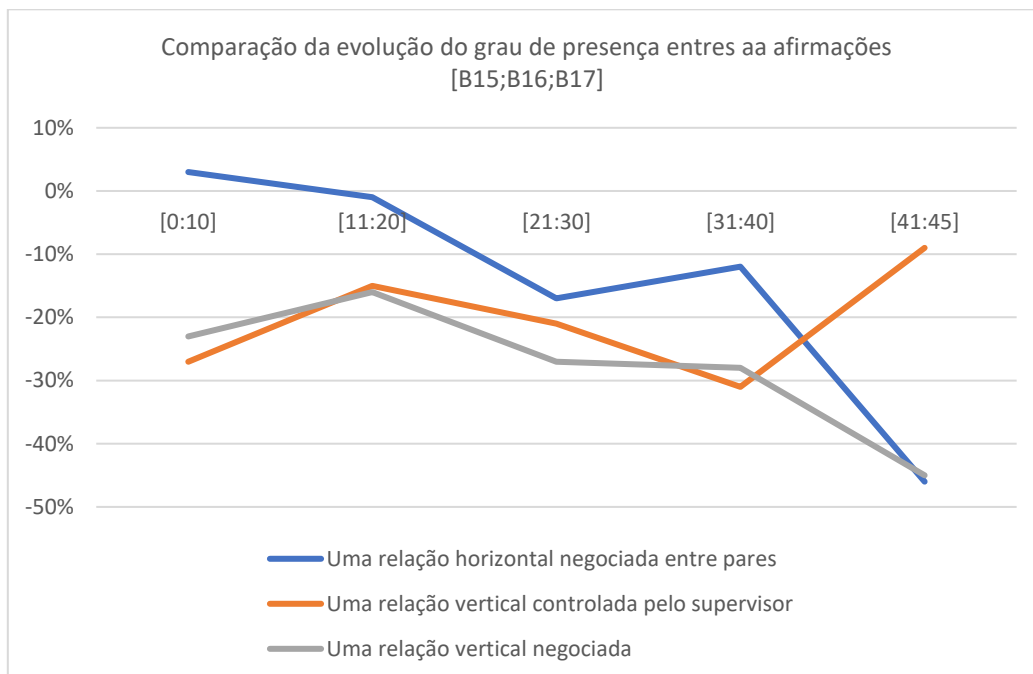


Figura. 69B

A - Grau de concordância pessoal										
	(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)	
	[0-10] n=30	nº ordem	[11-20] n=94	nº ordem	[21-30] n=199	nº ordem	[31-40] n=114	nº ordem	[40 -...] n=11	nº ordem
A1	36%	10º	17%	10º	20%	12º	48%	7º	64%	4º
A2	43%	8º	14%	11º	22%	11º	10%	13º	46%	6º
A3	47%	6º	33%	7º	23%	10º	40%	10º	64%	4º
A4	46%	7º	9%	13º	30%	8º	36%	11º	55%	5º
A5	70%	2º	33%	7º	35%	6º	46%	9º	64%	4º
A6	49%	5º	32%	8º	18%	13º	47%	8º	64%	4º
A7	40%	9º	60%	1º	51%	4º	57%	5º	82%	3º
A8	81%	1º	59%	2º	62%	1º	74%	2º	91%	2º
A9	67%	3º	37%	6º	35%	6º	53%	6º	64%	4º
A10	67%	3º	45%	4º	56%	3º	71%	3º	91%	2º
A11	-37%	13º	-46%	15º	-46%	16º	-41%	15º	-73%	8º
A12	31%	11º	13%	12º	31%	7º	48%	7º	91%	2º
A13	46%	7º	18%	9º	24%	9º	53%	6º	82%	3º
A14	81%	1º	57%	3º	59%	2º	75%	1º	100%	1º
A15	64%	4º	39%	5º	49%	5º	58%	4º	64%	4º
A16	1%	13º	-26%	14º	-22%	15º	-40%	14º	-19%	7º
A17	13%	12º	14%	11º	13%	14º	19%	12º	46%	6º
Média	44%		24%		27%		38%		57%	

Figura. 70 – Quadro do grau de concordância pessoal para cada uma das afirmações, segundo o tempo de serviço.

B - Grau de presença										
	(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)	
	[0-10] n=30	nº ordem	[11-20] n=94	nº ordem	[21-30] n=199	nº ordem	[31-40] n=114	nº ordem	[40 -...] n=11	nº ordem
B1	-10%	8º	-23%	13º	-28%	13º	-13%	6º	-28%	5º
B2	-20%	11º	-6%	8º	-13%	5º	-15%	7º	-28%	5º
B3	-17%	10º	-14%	9º	-22%	10º	-20%	10º	-37%	7º
B4	-7%	7º	-23%	13º	-19%	8º	-16%	8º	-36%	6º
B5	13%	3º	-10%	7º	-19%	8º	-12%	5º	-28%	5º
B6	-3%	6º	-6%	6º	-11%	3º	-8%	3º	-28%	5º
B7	-23%	12º	3%	3º	-12%	4º	-10%	4º	-28%	5º
B8	9%	4º	3%	3º	-16%	6º	-13%	6º	-28%	5º
B9	14%	2º	-2%	5º	-24%	11º	-17%	9º	-55%	10º
B10	-14%	9º	6%	2º	5%	2º	0%	2º	-1%	2º
B11	-34%	14º	-31%	14º	-33%	15º	-37%	15º	-46%	9º
B12	-20%	11º	-20%	12º	-34%	16º	-26%	11º	-19%	4º
B13	-17%	10º	-15%	10º	-31%	14º	-30%	13º	-28%	5º
B14	33%	1º	19%	1º	14%	1º	17%	1º	28%	1º
B15	3%	5º	-1%	4º	-17%	7º	-12%	5º	-46%	9º
B16	-27%	13º	-15%	10º	-21%	9º	-31%	14º	-9%	3º
B17	-23%	12º	-16%	11º	-27%	12º	-28%	12º	-45%	8º
Média	-8%		-9%		-18%		-16%		-27%	

Figura. 71 – Quadro do grau de presença para cada uma das afirmações, segundo o tempo de serviço.

Contributos da supervisão pedagógica (SvP) segundo tempo de serviço.

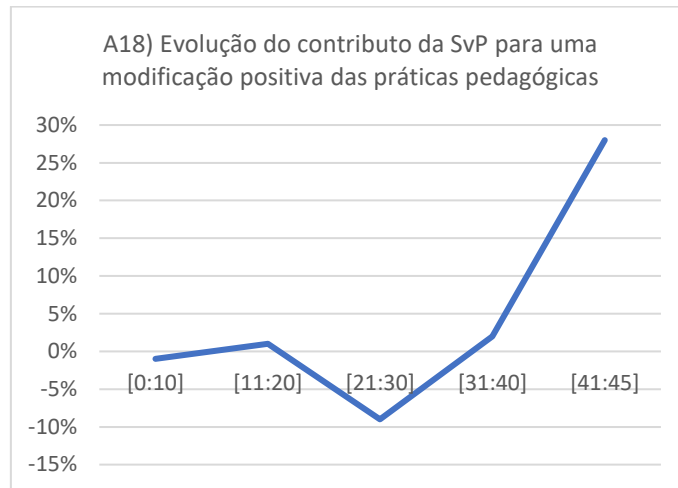


Figura. 72

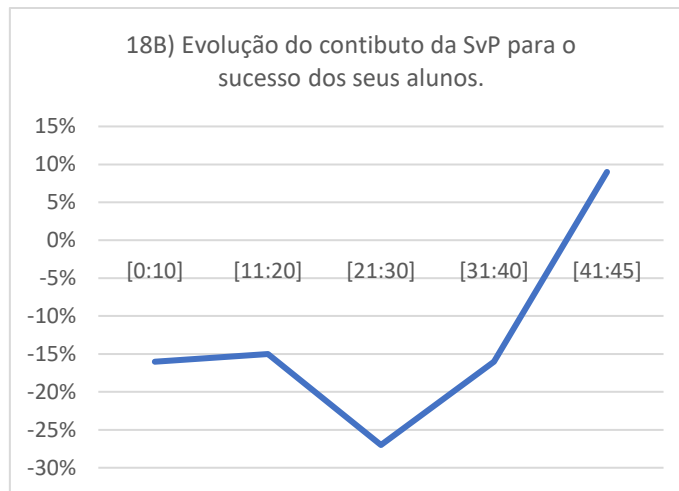


Figura. 73

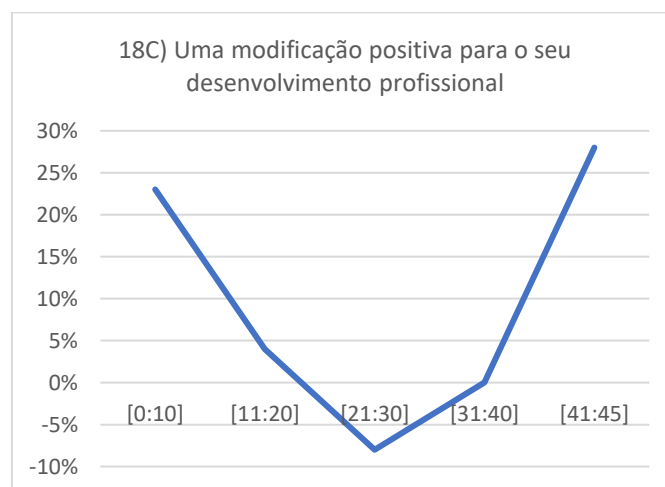


Figura. 74

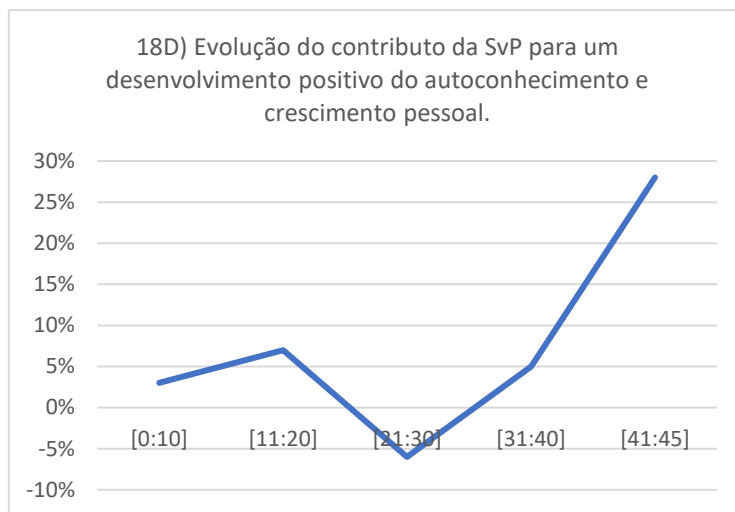


Figura. 75

	[0-10]	nº ordem	[11-20]	nº ordem	[21-30]	nº ordem	[31-40]	nº ordem	[40-45]	nº ordem
A18	-1%	3º	1%	3º	-9%	3º	2%	2º	28%	1º
B18	-16%	4º	-15%	4º	-27%	4º	-16%	4º	-9%	2º
C18	23%	1º	4%	2º	-8%	2º	0%	3º	28%	1º
D18	3%	2º	7%	1º	-6%	1º	5%	1º	28%	1º
Média	2%		-1%		-13%		-2%		19%	

Figura. 76 – Quadro do grau de contributo da SvP segundo o tempo de serviço.

Anexo V - Regiões Educativas.

A - Grau de concordância pessoal - [(p1+p2) - (p4+p5)]														
	Açores	nº ordem	Madeira	nº ordem	Algarve	nº ordem	Alentejo	nº ordem	V. Tejo	nº ordem	Centro	nº ordem	Norte	nº ordem
A1	40%	9º	26%	12º	-23%	15º	35%	6º	35%	8º	33%	8º	16%	14º
A2	31%	10º	32%	10º	19%	9º	24%	9º	18%	12º	7%	14º	18%	13º
A3	46%	7º	41%	7º	4%	13º	28%	8º	31%	11º	25%	11º	31%	11º
A4	24%	12º	37%	9º	5%	12º	24%	9º	34%	9º	20%	12º	30%	12º
A5	58%	5º	57%	4º	26%	8º	41%	3º	42%	6º	32%	9º	39%	7º
A6	50%	6º	60%	3º	41%	5º	28%	8º	34%	9º	35%	7º	41%	6º
A7	68%	4º	71%	2º	49%	3º	29%	7º	58%	3º	58%	4º	46%	5º
A8	72%	2º	75%	1º	81%	1º	40%	4º	66%	2º	70%	1º	62%	1º
A9	70%	3º	41%	7º	41%	5º	5%	12º	47%	5º	38%	6º	37%	8º
A10	50%	6º	38%	8º	45%	4º	82%	1º	72%	1º	64%	2º	52%	3º
A11	-60%	14º	-48%	16º	-27%	16º	-17%	13º	-35%	15º	-70%	17º	-38%	17º
A12	50%	6º	18%	14º	28%	7º	17%	10º	38%	7º	11%	13º	34%	10º
A13	44%	8º	21%	13º	18%	10º	36%	5º	33%	10º	27%	10º	35%	9º
A14	76%	1º	52%	5º	78%	2º	76%	2º	66%	2º	62%	3º	60%	2º
A15	58%	5º	50%	6º	31%	6º	35%	6º	52%	4º	46%	5º	50%	4º
A16	-6%	13º	-18%	15º	-22%	14º	-29%	14º	-25%	14º	-39%	16º	-29%	16º
A17	27%	11º	29%	11º	9%	11º	11%	11º	16%	13º	3%	15º	13%	15º
Médias:	41%		34%		24%		27%		34%		25%		29%	

Figura. 77 – Quadro do grau de concordância pessoal para cada uma das afirmações.

B - Grau de presença [(p1+p2) - (p4+p5)]														
	Açores	nºordem	Madeira	nºordem	Algarve	nºordem	Alentejo	nºordem	V. Tejo	nºordem	Centro	nºordem	Norte	nºordem
B1	13%	8º	1%	12º	-45%	15º	-11%	3º	-35%	10º	-39%	11º	-27%	14º
B2	11%	9º	25%	4º	-17%	6º	-17%	4º	-31%	7º	-29%	8º	-21%	10º
B3	21%	4º	16%	6º	-32%	13º	-17%	4º	-35%	10º	-23%	6º	-26%	13º
B4	1%	11º	9%	8º	-28%	11º	-11%	3º	-24%	3º	-19%	5º	-23%	11º
B5	17%	6º	26%	3º	-22%	8º	-11%	3º	-29%	6º	-9%	4º	-16%	8º
B6	19%	5º	26%	3º	-13%	5º	-17%	4º	-27%	5º	-9%	4º	-7%	4º
B7	21%	4º	21%	5º	-3%	2º	-17%	4º	-25%	4º	-7%	3º	-13%	7º
B8	27%	3º	35%	2º	-18%	7º	-23%	5º	-27%	5º	-7%	3º	-11%	6º
B9	35%	2º	8%	9º	-31%	12º	-17%	4º	-31%	7º	-27%	7º	-16%	8º
B10	16%	7º	3%	11º	-9%	4º	17%	2º	-4%	2º	0%	1º	4%	3º
B11	-60%	14º	-41%	14º	-26%	9º	-29%	6º	-39%	11º	-47%	13º	-18%	9º
B12	16%	7º	1%	12º	-41%	14º	-41%	7º	-39%	11º	-45%	12º	-31%	1º
B13	-5%	13º	6%	10º	-45%	15º	-47%	8º	-39%	11º	-31%	9º	-25%	12º
B14	42%	1º	47%	1º	5%	1º	34%	1º	12%	1º	-1%	2º	11%	2º
B15	19%	5º	14%	7º	-27%	10º	-29%	6º	-25%	4º	-19%	5º	-8%	5º
B16	-1%	12º	-8%	13º	-8%	3º	-17%	4º	-33%	8º	-49%	14º	-16%	8º
B17	5%	10º	3%	11º	-26%	9º	-17%	4º	-34%	9º	-35%	10º	-28%	15º
Médias:	12%		11%		-23%		-16%		-27%		-23%		-16%	

Figura. 78 – Quadro do grau de presença para cada uma das afirmações.

	Açores	nº ordem	Madeira	nº ordem	Algarve	nº ordem	Alentejo	nº ordem	V. Tejo	nº ordem	Centro	nº ordem	Norte	nº ordem
A18	27%	1º	9%	4º	-15%	2º	-11%	3º	-4%	2º	-5%	1º	-13%	4º
B18	9%	4º	10%	3º	-36%	3º	-17%	4º	-27%	3º	-35%	4º	-29%	3º
C18	26%	2º	16%	2º	-13%	1º	10%	1º	-5%	1º	-17%	3º	-9%	2º
D18	24%	3º	19%	1º	-13%	1º	7%	2º	-5%	1º	-10%	2º	-7%	1º
Médias	22%		14%		-19%		-3%		-10%		-17%		-15%	

Figura. 79 – Grau de contributo da SvP, segundo as regiões educativas.

Anexo VI – Tabelas dos números de ordem para as dezassete afirmações.

A - concordância pessoal com as afirmações						
B - percepção da presença ou ausencia das afirmações nos processos de SvP vivenciados.						
	Geral		Vínculo de contratação			
	A	B	A	B	A	B
nº ordem	GERAL		Efetivos	Efetivos	Contratados	Contratados
1º	A8	B14	A8	B14	A14	B14
2º	A14	B10	A14	B10	A8	B15
3º	A10	B6/B7	A10	B6	A10	B5
4º	A7	B8	A7	B7	A15	B9
5º	A15	B15	A15	B8	A5	B8
6º	A9	B5	A9	B5	A7	B6
7º	A5/A6	B9	A6	B15	A6	B10
8º	A3/A13	B2	A5	B4	A9	B2
9º	A12	B4	A12	B9	A3	B7
10º	A1	B3	A13	B2	A4	B1
11º	A4	B1/B17	A3	B3	A13	B13
12º	A2	B13	A1	B16	A12	B16
13º	A17	B12	A4	B1	A2	B3
14º	A16	B16	A17	B17	A1	B4
15º	A11	B11	A2	B12/B13	A17	B12
16º			A16	B11	A16	B17
17º			A11		A11	B11

Figura.80 – Tabela dos números de ordem para cada uma das afirmações, segundo a análise geral e o vínculo de contratação.

nº de ordem	1º; 2º; 3º	4º; 5º; 6º	7º; 8º	9º	10º; 11º	12º; 13º; 14º	15º; 16º; 17º
Taxonomia	muito forte	forte	médio-forte	médio	médio-fraco	fraco	muito fraco

Figura. 81 - Tabela taxonómica atribuída ao nº de ordem de cada uma das afirmações em cada uma das dimensões de análise.

A - concordância pessoal com as afirmações										
B - percepção da presença ou ausência das afirmações nos processos de SvP vivenciados.										
nº ordem	Tempo de serviço									
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
	[0:10]	[0:10]	[11:20]	[11:20]	[21:30]	[21:30]	[31:40]	[31:40]	[41: ...]	[41: ...]
1º	A8/A14	B14	A7	B14	A8	B14	A14	B14	A14	B14
2º	A5	B9	A8	B10	A14	B10	A8	B10	A8/A10/A12	B10
3º	A9/A10	B5	A14	B7/B8	A10	B6	A10	B6	A7/A13	B16
4º	A15	B8	A10	B15	A7	B7	A15	B7	A5	B12
5º	A6	B15	A15	B9	A15	B2	A7	B5/B15	A1/A3/A6/A9/A15	B8
6º	A3	B6	A9	B2/B6	A5/A9	B8	A13/A9	B1/B8	A4	B1/B2/B5/B6/B7/B13
7º	A4/A13	B4	A3/A5	B5	A12	B15	A12/A1	B4	A2	B4
8º	A2	B1	A6	B3	A4	B4/B5	A6	B9	A17	B3
9º	A7	B10	A13	B13/B16	A13	B16	A5	B3	A16	B17
10º	A1	B3/B13	A1	B17	A3	B3	A3	B12	A11	B11
11º	A12	B12/B2	A2/A17	B12	A2	B9	A4	B2		B15
12º	A17	B7/B17	A12	B1/B4	A6	B17	A17	B17		B9
13º	A16	B16	A4	B11	A17	B1	A2	B13		
14º	A11	B11	A16		A1	B13	A16	B16		
15º			A11		A16	B11	A11	B11		
16º					A11	B12				
17º										

Figura.82 – Tabela dos números de ordem para cada uma das afirmações segundo o tempo de serviço.

A - concordância pessoal com as afirmações										
B - percepção da presença ou ausência das afirmações nos processos de SvP vivenciados.										
nº ordem	Regiões educativas									
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
	Açores		Madeira		Algarve			Alentejo		
1º	A7/A8	B14	A8	B14	A8	B10	A10/A14			B14
2º	A14	B3	A7	B8	A14	B6	A5			B10
3º	A5	B10	A6	B6/B7	A6	B14	A8			B1/B4/B5
4º	A1/A3/A9/A15	B6	A5	B5	A1	B1/B7	A15			B2/B3/B7/B9/B17
5º	A6/A12	B9	A14	B2	A15	B2/B4/B11/B16	A13			B6/B16
6º	A13	B2/B7/B8	A15	B3	A5/A7	B5/B8	A1			B8
7º	A10	B4	A3/A9	B9/B15	A2/A10	B3/B15	A3/A6			B11/B15
8º	A2/A4	B1	A1	B13/B17	A13	B17	A7			B12
9º	A17	B5	A17	B4	A4	B9/B13	A2			B13
10º	A16	B12/B15	A4	B1/B10	A3	B12	A4/A12			
11º	A11	B17	A2	B12	A12/A17		A17			
12º		B16	A13	B16	A11		A9			
13º		B13	A12	B11	A16		A11			
14º		B11	A16				A16			
15º										
16º										
17º										

Figura.83 – Tabela dos números de ordem para cada uma das afirmações segundo as regiões educativas.

A - concordância pessoal com as afirmações						
B - percepção da presença ou ausência das afirmações nos processos de SvP vivenciados.						
nº ordem	Regiões educativas					
	A	B	A	B	A	B
	Vale do Tejo		Centro		Norte	
1º	A10	B14	A8	B10/B14	A14	B14
2º	A14	B10	A14	B7	A8	B10
3º	A7	B1	A7	B6	A10	B6
4º	A15	B9	A10	B5	A15	B7/B15
5º	A5	B4	A15	B15	A7	B8
6º	A6/A13	B6/B7	A1	B4/B8	A9	B9
7º	A1/A4	B2	A9	B3	A12	B16
8º	A3	B8	A6	B2	A5	B5/B11
9º	A17	B5/B15	A5	B16	A13	B4
10º	A2	B3	A13	B17	A3	B1/B2/B13/B13
11º	A16	B16	A3	B9/B13	A4	B3/B17
12º	A11	B17	A4/A12	B1	A1/A2	
13º		B11/B12	A17	B12	A17	
14º		B13	A2	B11	A11/A16	
15º			A16			
16º						
17º						

Figura. 83A – Tabela dos números de ordem para as dezassete afirmações segundo as regiões educativas.

Anexo VII - Distâncias presenciais entre as afirmações:

[B14/B3]; [B14/B5]; [B14/B8] e [B10/B4]; [B10/B5]

Método para determinar os afastamentos presenciais entre afirmações.

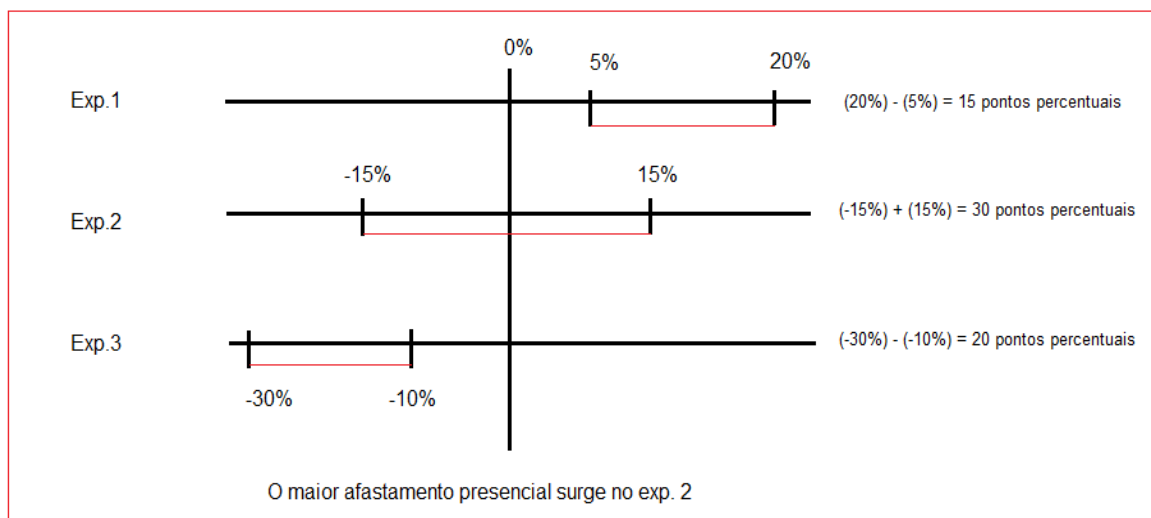


Figura.84

Análise geral									
Autosupervisão					Abertura da sala de aula à observação				
B - Grau de presença					B - Grau de presença				
	(p1+p2)	(p4+p5)	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem		(p1+p2)	(p4+p5)	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem
B14	25%	43%	18%	1º	B10	33%	34%	1%	2º
B3	43%	23%	-20%	10º	B4	42%	23%	-19%	9º
Distância %			38		Distância %			20	
B14	25%	43%	18%	1º	B10	33%	34%	1%	2º
B5	39%	27%	-12%	6º	B5	39%	27%	-12%	6º
Distância %			30		Distância %			13	
B14	25%	43%	18%	1º					
B8	36%	27%	-9%	4º					
Distância %			27						

Figura.85

Vínculo de contratação									
Docentes contratados					Docentes efetivos				
Autosupervisão					Autosupervisão				
B - Grau de presença					B - Grau de presença				
	(p1+p2)	(p4+p5)	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem		(p1+p2)	(p4+p5)	(p1+p2)-(p4+p5)	nº ordem
B14	23%	42%	19%	1º	B14	26%	43%	17%	1º
B3	44%	28%	-16%	13º	B3	43%	23%	-20%	11º
Distância %			35		Distância %			37	
B14	23%	42%	19%	1º	B14	26%	43%	17%	1º
B5	36%	38%	2%	3º	B5	40%	24%	-16%	6º
Distância %			17		Distância %			33	
B14	23%	42%	19%	1º	B14	26%	43%	17%	1º
B8	35%	34%	-1%	5º	B8	37%	25%	-12%	5º
Distância %			20		Distância %			29	
Abertura da sala de aula à observação					Abertura da sala de aula à observação				
B10	35%	29%	-6%	7º	B10	31%	36%	5%	2º
B4	43%	25%	-18%	14º	B4	41%	23%	-18%	8º
Distância %			12		Distância %			23	
B10	35%	29%	-6%	7º	B10	31%	36%	5%	2º
B5	36%	38%	2%	3º	B5	40%	24%	-16%	6º
Distância %			8		Distância %			21	

Figura.86

Tempo de serviço										
Autosupervisão										
B - Grau de presença										
	(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)	
	[0-10]	nº ordem	[11-20]	nº ordem	[21-30]	nº ordem	[31-40]	nº ordem	[40-...]	nº ordem
B14	33%	1º	19%	1º	14%	1º	17%	1º	28%	1º
B3	-17%	10º	-14%	9º	-22%	10º	-20%	10º	-37%	7º
Distância %	50		33		36		37		65	
B14	33%	1º	19%	1º	14%	1º	17%	1º	28%	1º
B5	13%	3º	-10%	7º	-19%	8º	-12%	5º	-28%	5º
Distância %	20		29		33		29		56	
B14	33%	1º	19%	1º	14%	1º	17%	1º	28%	1º
B8	9%	4º	3%	3º	-16%	6º	-13%	6º	-28%	5º
Distância %	24		16		30		30		56	
Abertura da sala de aula à observação										
B - Grau de presença										
	(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)		(p1+p2) - (p4+p5)	
	[0-10]	nº ordem	[11-20]	nº ordem	[21-30]	nº ordem	[31-40]	nº ordem	[40-...]	nº ordem
B10	-14%	9º	6%	2º	5%	2º	0%	2º	-1%	2º
B4	-7%	7º	-23%	13º	-19%	8º	-16%	8º	-36%	6º
Distância %	7		29		24		16		35	
B10	-14%	9º	6%	2º	5%	2º	0%	2º	-1%	2º
B5	13%	3º	-10%	7º	-19%	8º	-12%	5º	-28%	5º
Distância %	27		16		24		12		27	

Figura.87

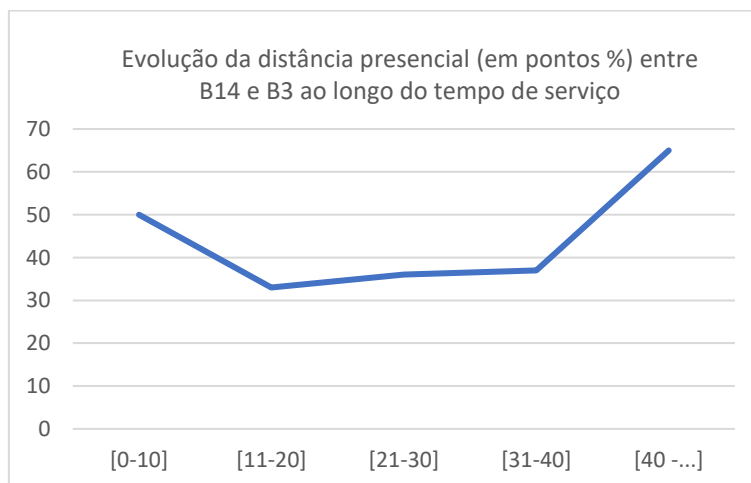


Figura.88

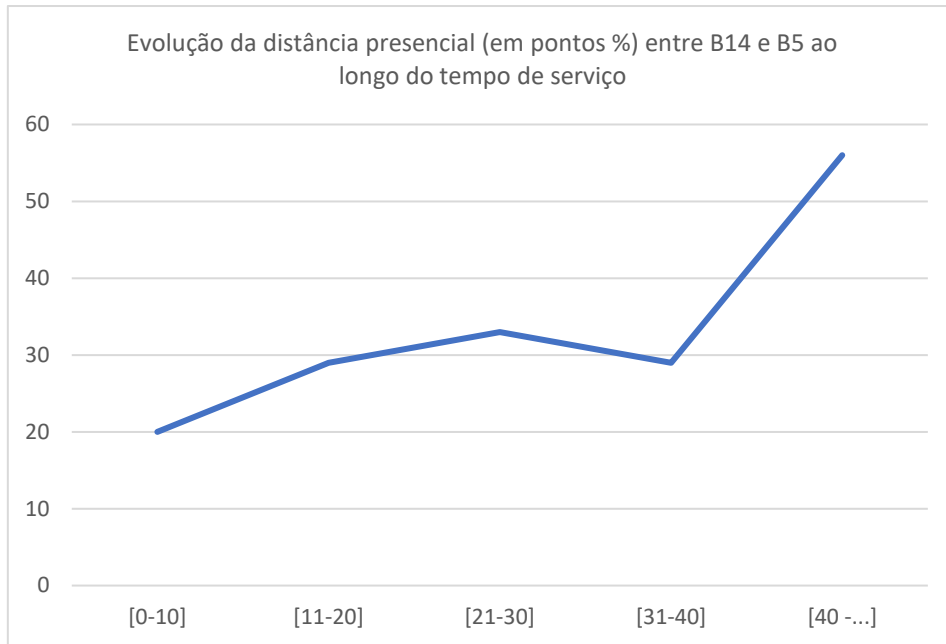


Figura.89

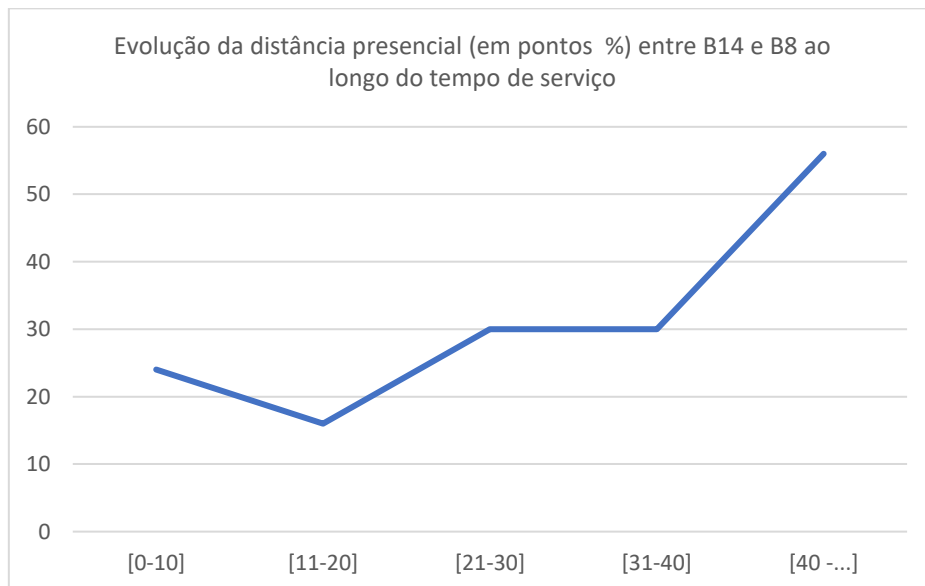


Figura.90

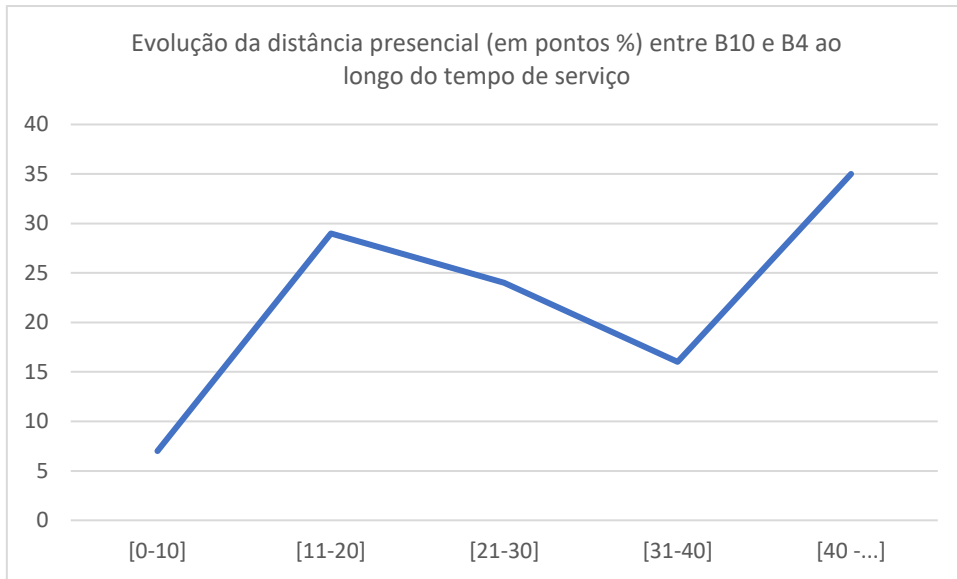


Figura.91

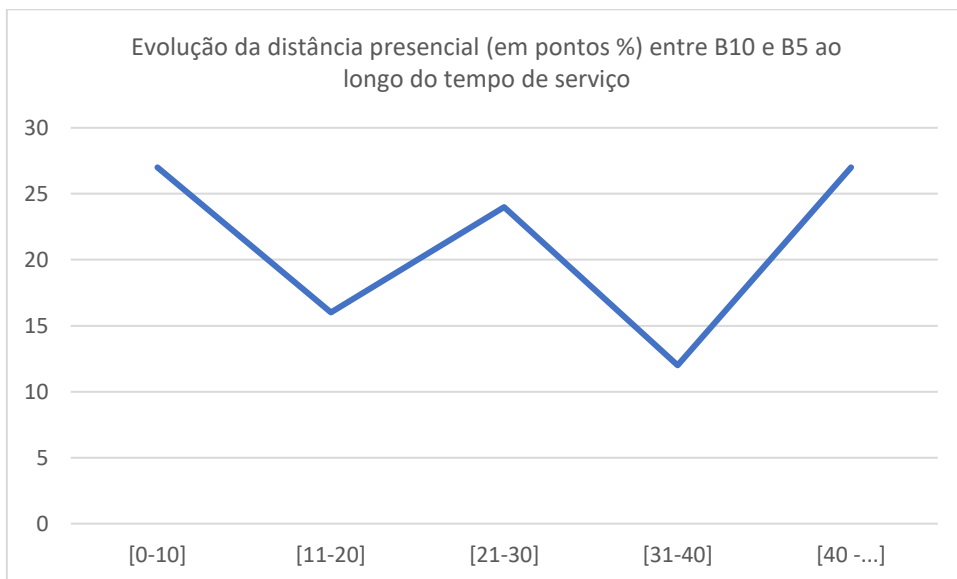


Figura.92

Regiões educativas														
Autosupervisão														
B - Grau de presença [(p1+p2) - (p4+p5)]														
	Açores	nºordem	Madeira	nºordem	Algarve	nºordem	Alentejo	nºordem	V. Tejo	nºordem	Centro	nºordem	Norte	nºordem
B14	42%	1º	47%	1º	5%	1º	34%	1º	12%	1º	-1%	2º	11%	2º
B3	21%	4º	16%	6º	-32%	13º	-17%	4º	-35%	10º	-23%	6º	-26%	13º
Distância %	21		31		37		51		47		22		37	
B14	42%	1º	47%	1º	5%	1º	34%	1º	12%	1º	-1%	2º	11%	2º
B5	17%	6º	26%	3º	-22%	8º	-11%	3º	-29%	6º	-9%	4º	-16%	8º
Distância %	25		21		27		45		41		8		27	
B14	42%	1º	47%	1º	5%	1º	34%	1º	12%	1º	-1%	2º	11%	2º
B8	27%	3º	35%	2º	-18%	7º	-23%	5º	-27%	5º	-7%	3º	-11%	6º
Distância %	15		12		23		57		39		6		22	
Abertura da sala de aula à observação														
B - Grau de presença [(p1+p2) - (p4+p5)]														
	Açores	nºordem	Madeira	nºordem	Algarve	nºordem	Alentejo	nºordem	V. Tejo	nºordem	Centro	nºordem	Norte	nºordem
B10	16%	7º	3%	11º	-9%	4º	17%	2º	-4%	2º	0%	1º	4%	3º
B4	1%	11º	9%	8º	-28%	11º	-11%	3º	-24%	3º	-19%	5º	-23%	11º
Distância %	15		6		37		28		28		19		27	
B10	16%	7º	3%	11º	-9%	4º	17%	2º	-4%	2º	0%	1º	4%	3º
B5	17%	6º	26%	3º	-22%	8º	-11%	3º	-29%	6º	-9%	4º	-16%	8º
Distância %	1		23		31		28		25		9		20	

Figura.93

Supervisão Pedagógica geral

Perguntas Respostas 448 Definições Total de pontos: 0

Secção 5 de 23

A supervisão pedagógica visa a assistência e o desenvolvimento individual, do professor.

Indique o seu grau de concordância com esta afirmação, segundo os dois pontos de vista A e B.

A - Na sua perspetiva pessoal. *

1 Discordo 2 3 4 5 Concordo

A

B - Como a percebe a estar a ser praticada ao longo da sua carreira docente. *

1 Discordo 2 3 4 5 Concordo

B

Figura.94 - Imagem ilustrativa da forma como as questões foram apresentadas no inquérito online

