

## Supervisão colaborativa: estudo realizado num agrupamento de escolas

Conceição da Natividade Oliveira<sup>1</sup>, Isolina Oliveira<sup>1</sup>  
conceicaooliveira@gmail.com, isolina.oliveira@uab.pt

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

### Resumo

Numa sociedade informatizada e globalizada em que os jovens chegam à escola com múltiplas experiências, o professor enfrenta várias dificuldades no exercício da sua ação, pelo que o agir profissional não se pode confinar a um modo de trabalhar individual, nem o professor encarar a sua *praxis* de modo solitário. A complexidade das situações educativas exige trabalho colaborativo, a prática reflexiva contínua, sendo que, nesta perspectiva, a supervisão percebida como dispositivo de desenvolvimento profissional, associada a práticas colaborativas, se constitui uma mais-valia para a ação docente, implicando mútua colaboração e ajuda entre os pares. Nesse propósito, o estudo, realizado num agrupamento de escolas da zona da grande Lisboa, visou: i) identificar as perceções das lideranças acerca de dois conceitos cúmplices e poderosos - a supervisão e a colaboração - , duas componentes nucleares, de cariz interativo e reflexivo, cruciais numa dinâmica transformadora, com enfoque no desenvolvimento profissional do professor e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem; ii) compreender as práticas de supervisão, os modos de trabalho colaborativo e o papel das lideranças no desenvolvimento dessas práticas. A investigação desenvolvida assume-se como um estudo de caso, com uma abordagem mista, cujos dados foram obtidos a partir de oito entrevistas individuais ao diretor, a dois adjuntos do diretor, a cinco coordenadores de departamento e a aplicação de um questionário a vinte e um diretores de turma. Os resultados evidenciam diferentes entendimentos acerca da supervisão, sobressaindo uma visão negativa, associada à avaliação de desempenho docente, compreensões divergentes das práticas de supervisão, dos modos de trabalho colaborativo e do papel das lideranças no seu desenvolvimento e no crescimento profissional. Percebe-se, também, que o trabalho colaborativo é diminuto e circunscreve-se à partilha de materiais (testes, critérios de avaliação, planificações), não constituindo uma prática habitual entre os professores. Na comunicação pretende-se divulgar os resultados do presente estudo, questionar certas práticas profissionais e apresentar propostas de formas de trabalho das lideranças, assentes numa pedagogia emancipatória que recentre a profissão docente para o século XXI, valorize a formação dos professores, encarando-a como um processo inacabado e em permanente reconstrução do conhecimento e do seu desenvolvimento profissional.

**Palavras-Chave:** colaboração, desenvolvimento profissional, lideranças e supervisão.

### Abstract

In a computerized and globalized society, the young people arrive at school with multiple experiences. The teacher faces several challenges in his/her professional practice, so he/she cannot work in isolation. The complexity of educational situations requires collaborative work, continuous reflective practice. In this perspective, the supervision understood as a

professional development tool and associated with collaborative practices constitutes an asset for teaching action, implying mutual collaboration and help between peers. In this scenario, the study carried out in a group of schools in the Lisbon zone, aimed: i) to identify the perceptions of leaders regarding two powerful concepts - supervision and collaboration - core components, of an interactive and reflective nature, with a focus on the professional development of the teacher and the quality of the teaching and learning process; ii) to understand the supervisory practices, the collaborative work modes and the role of the leaders in the development of these practices. This investigation is assumed as a case study, with a mixed methodological approach. The data were obtained from eight individual interviews (with the director, two advisers to the director, five coordinators of the department) and the application of a questionnaire to twenty-one class directors. The results show different understandings about supervision, highlighting a negative view, associated with the evaluation of teaching performance. They also show divergent understandings of supervisory practices, collaborative work modes and highlight the role of the leaders. In turn, the results show that the collaborative work is limited to the sharing of materials (tests, evaluation criteria, planning), not constituting a common practice among teachers. This paper aims to present results of the study carried out, question and reflect on certain professional practices and, also to present proposals for ways of working by the leaders. These proposals are based on an emancipatory pedagogy that refocuses the teaching profession for the 21st century and sees the training of teachers as an unfinished process and in permanent reconstruction of their professional development.

**Keywords:** collaboration, educational leadership and supervision, professional development.

## 1 Introdução

O estudo foi desenvolvido visando aprofundar e desocultar os conceitos de supervisão e colaboração, um binómio relevante, sobejamente, reconhecido pelos investigadores no contexto educativo atual, duas práticas nucleares conducentes à qualidade do ensino e ao desenvolvimento profissional dos professores. A necessidade de ajustar o ensino às exigências deste século, implica o aprofundamento de questões emergentes, decorrentes da transformação alucinante do mundo globalizado. Por isso, a escola tende a organizar-se para responder, de forma eficaz e eficiente, à dinâmica da sociedade, cada vez mais complexa e heterogénea. É, neste contexto desafiador, que a supervisão colaborativa, enquanto estratégia formativa, reflexiva e transformadora, ganha pertinência quer na partilha de práticas e resolução de problemas quer na promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Nessa perspetiva, as práticas de supervisão e colaboração são vitais para a melhoria do ensino e aprendizagem, da escola e para o crescimento profissional dos professores, tal como defendido por Lima (2002), pois

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

Atualmente, temos vindo a assistir ao desenvolvimento de algumas dinâmicas de colaboração no meio educativo, ganhando uma visibilidade crescente nos vários documentos orientadores das políticas educativas, com destaque para o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário,

(Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, reeditado no Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro), que salienta essa premência, no Artigo 10.º, alíneas:

- c) Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações [...];
- g) Desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, proceder à autoavaliação e participar nas atividades de avaliação da escola.

No mesmo sentido, o Decreto-Lei n.º 55/2018 (ME) remete para a importância da cooperação entre os professores, a valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar e para as situações de coadjuvação ou de constituição de equipas pedagógicas, sendo estas a expressão e a condição para a implementação do trabalho colaborativo entre professores. De igual modo, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* reenvia para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e para a importância do trabalho colaborativo na escola, destacando o papel das lideranças intermédias na organização e na concretização dessas mudanças educativas. Neste contexto, parece fundamental e de extrema acuidade percecionarmos os conceitos de supervisão e de colaboração, ainda geradores de alguma desconfiança entre os professores.

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

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

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

O presente artigo inicia-se com o enquadramento teórico, partindo da revisão crítica da literatura que reflete os conceitos que fundamentam a supervisão e a colaboração, segundo diferentes autores e perspetivas. Em seguida destaca a supervisão colaborativa como um dispositivo ao serviço do desenvolvimento profissional, com enfoque na ação das lideranças; explicita as opções metodológicas que foram seguidas e apresenta e interpreta alguns dados, provenientes das entrevistas, analisadas numa perspetiva individual e transversal, e dos inquéritos por questionário.

## 2 Enquadramento teórico

### 2.1 Supervisão pedagógica: conceitos e perspetivas

Assumiui-se no estudo uma abordagem de supervisão, numa perspetiva multilateral integradora e não numa ótica unilateral tradicional, ligada à inspeção e ao controlo, ou seja, uma supervisão criativa e construtiva, democrática, participativa, colaborativa, que se focaliza na qualidade da gestão como um todo (Gaspar, et al., 2019).

O termo supervisão surge invocado numa “multiplicidade de campos e modos de intervenção” (Alarcão & Canha, 2013, p. 16) e, no campo da educação, o termo tem vindo a ser usado, por vezes, de forma pouco esclarecida e, por isso, é fundamental desobscurecer o conceito, sob pena de se lhe atribuir um sentido inadequado e descontextualizado. Neste percurso investigativo, recupera-se uma multissignificação do termo supervisão, com aceções variadas, algumas delas conotativas, resultante da sua herança histórica, relacionada com a ideia de “inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 28), associada a uma relação hierárquica entre o formando e o supervisor. Os mesmos autores acrescentam, ainda, que o vocábulo de “supervisão ‘dá azo a múltiplas interpretações, devido à sua natureza etimológica, composta por ‘super’, remetendo para uma postura sobranceira, “por cima, sobre” e de “visão”, associada a “ver, olhar” (p. 28).

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

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

Neste deambular pelos diferentes significados de supervisão, emergente do novo paradigma da escola, a supervisão é encarada, por alguns investigadores, de forma menos fiscalizadora com uma função mais formadora, não se limitando ao contexto de sala de aula, mas, enquanto ação intencional e continuada, envolvendo um “contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos [...] e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002, p. 218) Essa conceção de escola “reflexiva, uma escola em desenvolvimento e em aprendizagem”, é defendida por Alarcão e Tavares (2003, p. 137), o que implica que os agentes educativos reconheçam a existência de comunidades de aprendizagem que se interligam numa comunidade mais abrangente, a escola no seu todo. Assim, as novas tendências supervisivas devem ser entendidas num novo contexto educacional, como uma ação necessária à construção e desenvolvimento do saber do professor, enquanto profissional do ensino, “com uma intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, de cariz interativo, reflexivo e autonomizante” (Alarcão & Canha, 2013, p. 13).

Releva-se a pertinência do desenvolvimento da supervisão colaborativa na escola, pois compromete os docentes no desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, centrada na melhoria do ensino, fomenta as relações entre os professores e promove a reflexão, a partilha e a aprendizagem conjunta porque se integra num processo permanente e contextualizado de desenvolvimento pessoal e organizacional, através de diferentes lentes de observação. Por conseguinte, a ação supervisiva afigura-se uma ação indispensável, dada a realidade atual das nossas escolas que acolhem públicos cada vez mais diversificados e com dificuldades várias, com expectativas diferentes face à aprendizagem e à escola. Perante este panorama, a supervisão surge como um plano de ação estratégica, visando a promoção do sucesso escolar, como uma necessidade intrínseca do docente, um

requisito necessário à construção, ao crescimento, à atualização do conhecimento profissional e da ação, objetivando a melhoria das práticas pedagógicas.

## 2.2 Colaboração

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

Ora, o vocábulo “colaboração”, composto do prefixo “*co*”, que significa trabalhar em conjunto e *laborare* (trabalhar) envolve um processo de realização em que diversas pessoas intervêm, segundo Alarcão e Canha (2013, p. 46). Contudo, a *co-laboração* exige, além da realização conjunta de uma ação, a partilha e a interação entre os participantes. A colaboração entre os professores deve ser entendida como uma via para promover o seu desenvolvimento profissional, a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos, um modo de trabalho privilegiado para metamorfosear as nossas instituições em verdadeiras comunidades aprendentes. A este propósito, Hargreaves (1998), salienta a colaboração como “um dos paradigmas mais promissores que surgiram na idade pós-moderna [...], enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (p. 277). No mesmo sentido, Alarcão e Canha (2013) acrescentam que a

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

Ainda, no prosseguimento de aprofundar o conceito de colaboração, Alarcão (2014) adota a expressão “interação colaborativa”, para salientar a dinâmica interativa que lhe está subjacente. Segundo a autora, estes dois conceitos associados “criam uma nova sinergia e adquirem um significado mais potente” (p. 22), reconhecendo que, por vezes, muitas interações podem não ser colaborativas, pois o diálogo profissional deve estar sempre nos momentos de colaboração, nos processos de desenvolvimento e nas práticas de supervisão. Lima (2002) cimenta o conceito de colaboração profissional, devendo ser entendida como “o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (p. 7), pois a “colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre; uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (p. 8).

## 2.3 Supervisão colaborativa e lideranças

As lideranças desempenham um papel determinante no desenvolvimento de práticas supervisivas colaborativas, constituindo-se, hoje, uma *praxis* necessária para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Assim, verifica-se que, face às mudanças

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

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

sugerindo o caminho para supervisão pedagógica colaborativa. A(s) liderança(s) deve(m) fomentar a criação de climas vitalizadores de mudança, na escola, nos departamentos e nos conselhos de turma e incentivar a partilha e o intercâmbio constante de informações profissionais. Por sua vez, a escola, enquanto organização reflexiva, deve destacar a importância das funções que as lideranças de gestão intermédia, coordenador de departamento e diretores de turma, têm no funcionamento do sistema educativo e,

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

No mesmo sentido, Fullan e Hargreaves (2001) referem que o desenvolvimento de culturas colaborativas exige uma liderança que partilha a tomada de decisões e salientam que “não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil que faz com que as atividades sejam significativas, para que nelas participem” (p. 93). Nessa continuidade, o diretor desempenha um papel fundamental na criação de culturas de aprendizagem profissional, ao incentivar “os professores a empenharem-se, de forma sistemática, numa aprendizagem individual e colectiva, formal e informal, isoladamente e com os outros” (Day, 2001, p. 144), *i.e.*, o líder que apoia o profissionalismo interativo e promove formas de aperfeiçoamento. Com efeito,

a responsabilidade pela cultura de aprendizagem profissional da escola constitui um aspecto central do papel cultural educativo da liderança dos diretores. Ela é absolutamente necessária para promover o desenvolvimento do professor e, através deste, a melhoria da escola (Day, 2001, p. 134).

Na perspetiva de Fullan e Hargreaves (2001) “o papel básico da liderança da escola é de conduzir o desenvolvimento de escolas colaborativas em que se confira aos professores a possibilidade e a capacidade” (p. 93) de partilhar experiências, de dialogar abertamente com os colegas, acerca de situações difíceis, visando compreendê-las e superá-las em prol da melhoria do ensino e das aprendizagens. Destaca-se, de igual modo, o papel dos coordenadores de departamento que devem ser ativadores de partilha de experiências, dinamizadores de interações profissionais positivas, potenciadores de uma dinâmica de trabalho conjunta e de ações formativas nas escolas. O coordenador, assumindo a função de supervisor, pode influenciar, positivamente, a regulação das práticas pedagógicas, através da sua atuação crítica e transformadora, contribuindo para a construção de uma cultura educativa, mais comprometida com o processo de ensino aprendizagem dos alunos. No entender de Alarcão e Tavares (2003), os supervisores devem ser os

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

É, igualmente, revelante o papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo e líder de equipas educativas. Parece decisivo o papel dos diretores de turma no desenvolvimento de práticas colaborativas, pois com a promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estes desempenham um papel importante e acrescido na promoção do trabalho colaborativo, interdisciplinar e na constituição de equipas educativas. Assim, entende-se que na escola, enquanto organização aprendente, todos os atores educativos devem assumir a sua responsabilidade, fomentando condições para o crescimento profissional, através da criação de um clima relacional positivo, de uma gestão partilhada das responsabilidades e dos valores e de um trabalho de equipa que favoreça a aprendizagem, tal como defende Bolívar (2017), pois

conducir la mejora de la escuela no se puede hacer depender de una persona, se requiere desarrollar la capacidad de liderazgo entre todos. En este contexto, el liderazgo distribuido, de amplia base y participación, ofrece una imagen de liderazgo más defendible. Esto significa detectar el potencial de liderazgo y proporcionar una gama de oportunidades para que las personas puedan desarrollar prácticas de liderazgo que beneficien los aprendizajes del alumnado (p. 13).

O mesmo entendimento é expresso por Alarcão e Tavares (2003) quando argumentam que na escola não há lugar para “hierarquias burocráticas, mas a colaborações e hierarquias aceites com base no reconhecimento da capacidade de perceber, avaliar e apoiar ações necessárias à melhoria da qualidade da educação” (p. 149).

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

### 3 Opções metodológicas

O desenho da investigação decorreu das questões elencadas e de acordo com o contexto socioeducativo que envolve o estudo. Assim, por forma a dar resposta aos objetivos, foi privilegiado um estudo misto, abordado numa perspetiva qualitativa e quantitativa. Para complementar a informação resultante da análise e interpretação das respostas obtidas através do questionário, recorreremos, igualmente, ao inquérito por entrevista semiestruturada que permite “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” e por nos permitir recolher conhecimento descritivo e pormenorizado, a partir de dados referentes a “pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Esta investigação enquadra-se num estudo de caso por se moldar à exploração de um “sistema limitado” no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto” (Creswell, como se cita em Coutinho, 2018, p. 335) e por se tratar de um “plano de investigação que envolve um estudo intensivo e detalhado” de questões atuais, que partindo de “múltiplas

fontes de evidência” e de confrontos de diferentes participantes, ambiciona recolher algum conhecimento acerca do objeto em análise.

O inquérito por questionário foi aplicado a vinte e um diretores de turma e inquérito por entrevista ao diretor, a dois adjuntos do diretor e a cinco coordenadores de departamento. Com esta estratégia intencional, pretende-se obter respostas distintas e variadas, em linha de conta com os objetivos definidos, permitindo fazer algumas comparações, tal como defendido por Bogdan e Biklen (1994), que referem que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (p. 75).

A escolha dos participantes para o estudo foi intencional e criterial, pois foram selecionados sujeitos com sensibilidades, desempenho de cargos e responsabilidades distintas para melhor se compreender os diferentes pontos de vista a propósito do objeto de estudo. Neste processo, foi preocupação da investigadora proteger a identidade dos investigados e assegurar a confidencialidade da informação que fornecem. Relativamente à caracterização do contexto, esta foi feita de modo a garantir a preservação do anonimato da instituição e dos sujeitos entrevistados.

O tratamento e análise dos dados foi realizado a partir das questões predefinidas, sendo necessário, após recolhidas as informações, saber analisá-las e interpretá-las. Nesse sentido, Amado (2013) defende que pelo seu “carácter aberto e flexível, os planos qualitativos produzem uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo” (p. 216), permitindo ao investigador desvendar o que “contêm” os dados. Na análise de conteúdo das entrevistas, foi assumido um carácter exploratório, visando extrair dos inquiridos os seus pensamentos, seguindo as seguintes etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

No processo de categorização, procurou-se “reunir um maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (Coutinho, 2018, p. 221). Estabelecidas as categorias, procedeu-se à análise de conteúdo, ao tratamento dos resultados, a partir de inferências e interpretação do texto dos entrevistados. Para a análise dos dados quantitativos, foi utilizada a análise estatística descritiva, com tabelas e gráficos, nomeadamente, nas respostas fechadas, respeitante aos dados pessoais e profissionais, tais como: género, idade, anos de serviço docente, anos de experiência no exercício do cargo. O tratamento de dados implicou o cálculo percentual e, no caso das perguntas de resposta aberta, recorreu-se à análise de conteúdo, a partir de categorias definidas à posteriori. Finalmente, reunido o corpus, de acordo com os temas a aprofundar, o texto ganhou forma.

#### **4 Resultados: olhares cruzados**

Relativamente aos entrevistados: diretor e adjuntos, estes são detentores do grau de mestre, com larga experiência no campo da docência, mas apenas dois anos de exercício do cargo de direção. A seleção dos coordenadores de departamento, com funções de supervisão, possibilitou uma reflexão aprofundada sobre o desempenho do cargo e sobre a interação entre estes e os restantes professores. No universo dos diretores de turma, num total de vinte e um participantes, 85,7% são professores do quadro do Agrupamento, 9,5% pertencem ao quadro de zona pedagógica e um professor contratado. Os diretores de turma revelam uma experiência consistente no exercício do cargo de diretor(a) de turma,

respetivamente: 19% até 5 anos; 9,5% de 6 a 10; 42,5% de 11 a 20; 19% de 21 a 30 anos, embora, por vezes, a atribuição da direção de turma se deva à conveniência de horário, sendo que 71,4% apontam essa razão; 23,8% a experiência profissional; 9,5% o reconhecimento profissional e 14,2% por outros motivos. Já questionados sobre a formação realizada, 34,5% declaram ter realizado ações na área da disciplina que leciona; 32,5%, na didática e pedagogia; 0% em supervisão pedagógica; 4,7% em práticas de trabalho colaborativo; 14% em relacionamento interpessoal; 2,3% na competência intercultural; 7% em tecnologias e 4,7% não frequentou nenhuma formação.

No que diz respeito ao primeiro objetivo pretendia-se perceber os entendimentos das lideranças acerca da supervisão e colaboração. O Diretor considera a prática supervisiva fundamental associada ao “trabalho colaborativo” correspondendo ao “desenvolvimento de práticas pedagógicas [...] partilha de experiências”; A Adjunta1 associa a supervisão ao “trabalho colaborativo, trabalho de pares “dentro e fora da sala de aula”, para [...] monitorizar [...] para melhorar/alterar a prática letiva” e o Adjunto2 releva as práticas de supervisivas, pois contribuem “para a melhoria profissional dos docentes; dos estabelecimentos de ensino”, através da partilha de novas experiências.

Os coordenadores de departamento, embora convergentes na importância da implementação de práticas supervisivas, revelam ser “importantes, se entendidas não como parte de um processo avaliativo e regulador, mas uma forma de propiciar momentos de análise e reflexão conjunta sobre as práticas e resultados” (CdA), não terem “um caráter meramente regulador” mas “[...] um processo contínuo e dinâmico, baseado na partilha e análise conjunta do trabalho realizado nos grupos disciplinares, na identificação e resolução de eventuais dificuldades” (CdA) e um “processo de mediação para uma evolução contínua do professor, com vista à progressão/realização profissional, com impacto na comunidade educativa” (CdD).

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

Na perceção do conceito de colaboração, os dados atestam que todos os participantes convergem no seu entendimento, reconhecendo a sua importância, sublinhando, no entanto, os constrangimentos a nível estrutural, organizacional, institucional e cultural. O diretor alerta para essa dificuldade porque “existem sempre elementos adversos à mudança”, e destaca alguns constrangimentos que podem dificultar o trabalho de equipa como “a elaboração dos horários dos professores; os espaços arquitetónicos: as salas para o trabalho colaborativo e material informático”, mas “com o trabalho e dedicação das chefias intermédias poderá reverter-se essa situação”.

Outros entrevistados abordam um outro ponto sensível, a cultura de escola, pois o professor ainda prefere trabalhar individualmente, compreendendo o trabalho colaborativo como uma maneira de ingerência no trabalho do próprio professor, destacando “a falta de gosto pelo que faz; as relações interpessoais constrangedoras; o empenhamento e motivação profissional, falta de reflexão sobre a prática profissional” (dt1); a “superioridade de alguns colegas; ambiente pouco saudável de trabalho” (dt4); os “colegas que não partilham nem querem dar a conhecer as suas dificuldades” (dt2) e ainda

“há pessoas que têm medo de partilhar as suas práticas, umas por falta de confiança, outras por se acharem superiores aos outros” (dt9).

O estudo revela a falta de cultura colaborativa do agrupamento, a mentalidade dos professores e as personalidades incompatíveis que se traduzem num certo individualismo, fazendo referência ao “atual modelo de avaliação docente que veio reforçar o individualismo e a competição entre docentes” (dt20).

No que concerne ao segundo objetivo ambicionou-se compreender as práticas de supervisão, modos e práticas de trabalho colaborativo no referido agrupamento, sendo perceptível que as práticas supervisivas e as colaborativas existem em alguns grupos, pontualmente, de forma casual e informal, mas não subsistem em formato generalizado. No entender do diretor as práticas supervisivas e colaborativas são perceptíveis “em alguns grupos disciplinares, mas há ainda um longo caminho a percorrer”, sendo encaradas [...] como uma inspeção, imposta pela direção”. A Adjunta l refere que “em grande parte das escolas, não existe supervisão. Só ocorre a observação [...] sem partilha, nem trabalho colaborativo” para dar “cumprimento de um procedimento imposto pela legislação.

Os coordenadores de departamento mencionam a “elaboração de planificações; instrumentos de avaliação; materiais pedagógicos; preparação de atividades do Plano Anual de Atividades” (CdA); nos “conselhos de turma; grupos disciplinares e no departamento” (CdB); “troca de materiais e opiniões; distribuição de tarefas” (CdE), o que permite inferir que as práticas colaborativas elencadas se limitam a atividades práticas conjuntas, sendo muito baseadas “na geração espontânea e de forma precária e casual [...]”. Declaram também que este modo de trabalhar se desenvolve “informalmente” (CdA); “maioritariamente de forma informal” (CdB).

É surpreendente verificar-se consonância nos constrangimentos que impedem a colaboração entre os professores: a falta de espaços, a carga horária, os horários compatíveis, turmas com muitos alunos, o trabalho burocrático a que estão sujeitos os professores, a desmotivação profissional e a falta de cultura de escola, mas surpreende não terem sido indicados fatores imputáveis ao próprio professor. Percebeu-se da interpretação dos diferentes olhares que, neste âmbito, se cruzam, confirmando-se que o trabalho colaborativo se confina à elaboração de materiais, planificações anuais, elaboração de testes de avaliação, organização de visitas de estudo. Contudo, alguns grupos trabalham mais, assiduamente, como o exemplo dos professores que lecionam “os cursos profissionais, sobretudo, a nível dos diretores de turma e dos professores das disciplinas técnicas dos vários cursos profissionais” (CdC), cujas práticas implicam um pendor mais colaborativo. É um ensino, essencialmente, prático, tendo como objetivo uma aprendizagem mais orientada para o mundo do trabalho e, por isso, tem uma forte componente de disciplinas técnicas de especialização para além dos estágios. Esta dinâmica implica um trabalho conjunto entre os professores que lecionam estes cursos, os diretores de turma e os coordenadores dos respetivos cursos.

Os diretores de turma apresentam uma perspetiva mais pessimista acerca do conceito e das práticas colaborativas, ao declararem que a abertura ao trabalho colaborativo depende de escola para escola, o que, implicitamente, remete para a cultura do agrupamento, onde nem sempre é possível nem fácil “devido à existência de individualismo” (dt3) por parte dos docentes que não ousam experienciar este modo de trabalhar e visto no “agrupamento não existir generalizada essa prática”(dt16), mas avaliada como desejável. Outros inquiridos consideram o modo de trabalho colaborativo reduzido, que “embora muito útil

e eficaz em prol da melhoria das aprendizagens dos alunos, muitas vezes, de forma informal” (dt19). Neste campo “há um longo caminho a percorrer para que o trabalho colaborativo seja visto como um instrumento/ prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento dos alunos” (dt17).

Ainda no que refere ao segundo objetivo, percecionou-se o papel das lideranças de gestão intermédia no desenvolvimento das práticas supervisivas colaborativas e, também, nesse entendimento, as diferentes lentes divergem. Os participantes afirmam que “para haver verdadeiramente trabalho colaborativo, terá de haver diretrizes da direção e das coordenações nesse sentido” (dt7), e não se afirma “tão eficaz quanto o expectável”. As lideranças de topo “deveriam ser mais incisivas na promoção do trabalho colaborativo” (dt10) e “incentivar o trabalho colaborativo dando as condições necessárias” (dt11). Asseguram, ainda, que a intenção de favorecer o trabalho colaborativo “não ocupa uma prioridade do topo (direção) porque “as tarefas burocráticas e a “ansiedade” pelos resultados de exames ocupam quem tem a tarefa de liderar o agrupamento” (dt17), caso contrário, “a direção [...] criaria as condições (horários com horas simultâneas entre docentes do mesmo grupo disciplinar)” (dt16). Os indagados fazem alusão às dificuldades na concretização deste modo de trabalho, sobretudo, devido à conjugação dos horários entre os professores, ao excesso de trabalho burocrático e ao elevado número de alunos por turma. Fullan e Hargreaves (2001) apontam os dilemas supramencionados e consideram que estas complexidades podem impedir a materialização da mudança educativa e dos modos de trabalho colaborativos. Em suma, os diretores de turma, apontam a responsabilidade da implementação do trabalho colaborativo aos Órgãos de direção do agrupamento e aos professores mais jovens e, tal como os coordenadores, propõem medidas a nível administrativo e organizacional para o seu desenvolvimento.

Nesta dimensão, o diretor considera ser necessário a mudança de práticas, a abertura das salas de aula, numa postura de abertura à inovação e a novas metodologias, os coordenadores referem dificuldades na sua implementação, propondo algumas sugestões organizacionais que poderiam facilitar a seu desenvolvimento.

Finalmente, sobre a perceção acerca do desenvolvimento profissional dos professores, julgamos haver convergência de ideias e compreensões. O diretor perceciona a “formação contínua ao longo da vida profissional, mas deve colocar no seu centro o professor; deve levá-lo a refletir as suas práticas e estratégias metodológicas de forma a melhorar o processo de ensino e aprendizagem”. O Adjunto1 afirma que o “grande responsável pelo seu desenvolvimento profissional é o próprio professor. Terá uma motivação acrescida se o seu esforço for reconhecido pela Instituição e pela comunidade.” Relativamente aos coordenadores, 60% percebem o desenvolvimento profissional como um “processo de aprendizagem ao longo da vida”, sendo que o professor “deve estar disposto a investir, envolvendo um grande esforço pessoal” (CdC); “uma semirreta que tem um início, mas não tem fim [...]” (CdD), exigindo da parte do professor(a) a “capacidade de análise e reflexão sobre as suas práticas, de forma sistemática e em conjunto com os seus pares [...] de avaliar resultados; reformular estratégias e formas de atuação” (CdA).

## 5 Conclusões

Os resultados obtidos evidenciam uma perceção das lideranças, nomeadamente as intermédias (coordenadores e diretores de turma), pouco informada e pouco aprofundada acerca dos conceitos de colaboração e supervisão, constatando-se uma heterogeneidade

de olhares, um entendimento ainda muito associado ao processo de avaliação de desempenho docente, mesmo reconhecendo o seu impacto para a melhoria das experiências letivas, para o desenvolvimento profissional e para o trabalho do professor com os alunos. Os resultados revelam, igualmente, que as práticas supervisivas, no agrupamento, ocorrem de forma informal, casual e precária, o que deve ser motivo de preocupação para as lideranças de topo (diretor e adjuntos do diretor) que percecionam o processo de supervisão mais claramente, invocando a importância da reflexão conjunta para a melhoria das práticas pedagógicas. Por seu turno, os coordenadores associam-na à partilha, um processo de mediação para a evolução dos professores e os diretores de turma realçam, sobretudo, a ideia de avaliação de desempenho docente, embora associem também a supervisão à colaboração e à partilha de experiências.

Sobre as práticas colaborativas, existe algum trabalho que se desenvolve em colaboração, no seio do agrupamento, mas as tarefas conjuntas limitam-se à elaboração de planificações, testes e critérios de avaliação, ao nível dos conselhos de turma, de grupo ou de departamento.

Relativamente ao papel das lideranças no desenvolvimento das práticas supervisivas e colaborativas, os dados revelam que a liderança de topo considera ser necessário a mudança de práticas, a abertura das salas de aula, numa postura de abertura à inovação e a novas metodologias; os coordenadores referem dificuldades na sua implementação, propondo algumas sugestões organizacionais que poderiam facilitar esse desenvolvimento e os diretores de turma apontam a responsabilidade da implementação aos Órgãos de direção do agrupamento e aos professores mais jovens e, tal como os coordenadores, propõem medidas a nível administrativo e organizacional para o seu desenvolvimento.

## 6 Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na formação de professores I - Da sala à escola* (pp. 218-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (Coords.), *Coordenação, supervisão e liderança - Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem, Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia* (2.<sup>a</sup> edição). Coimbra: Almedina.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2017). El mejoramiento de la escuela: Líneas actuales de la investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51(2), 5-27. doi: [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_51-2\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1)

- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. et al. (1997). *Educação um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições ASA.
- Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). Despacho n.º 6478/2017: Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Diário da República*, n.º 6478, 15484–15484.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I. (Coord.) (2019). *Supervisão em contextos de educação e formação: Conceções, práticas e possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gaspar, M., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57. Acedido em <https://core.ac.uk/download/pdf/61425299.pdf>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril: Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. *Diário da República*, n.º 41, 829–855.
- OECD. (2015). *Teaching and learning international survey*. Acedido em <http://www.oecd.org/education/school/42845442.pdf>
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). *Supervisão e colaboração: Contributos para uma relação*, 1(2), 293-312. doi:10.3895/rtr.V1n2.4379
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República*, n.º 55, 2928-2943.
- Roldão, M. C. (2019). *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão e Município de Abrantes.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Coleção em Foco. Porto: Edições ASA.