

Práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

Maria da Glória Santos¹, Isolina Oliveira¹
mariagloriasls@gmail.com, Isolina.Oliveira@uab.pt

¹LE@D, Universidade Aberta, Portugal

Resumo

Esta investigação incide no estudo da ação, no que concerne a práticas de supervisão pedagógica, das lideranças intermédias personificadas nas pessoas dos coordenadores de departamento e na forma como afetam o desenvolvimento da escola e dos seus profissionais. O enquadramento teórico centra-se em torno de três temas: lideranças intermédias, supervisão pedagógica e inovação na escola. O estudo encontra-se a ser realizado num agrupamento de escolas pertencente a um concelho da área metropolitana do Porto.

A investigação desenvolve-se a partir da seguinte questão de partida: Que práticas de supervisão pedagógica são implementadas no agrupamento em estudo pelas lideranças intermédias? Desta questão emergem as questões de investigação que norteiam esta pesquisa e formulam-se os objetivos do estudo que giram à volta das práticas inovadoras de supervisão implementadas no agrupamento de escolas em estudo. A metodologia de investigação situa-se no paradigma interpretativo, tendo como design o estudo de caso, e como técnicas de recolha de dados a entrevista semiestruturada que foi aplicada à diretora do agrupamento e a todos os coordenadores de departamento curricular e a narrativa escrita destinada a docentes. Para além disso, procedeu-se à pesquisa de documentos orientadores de políticas educativas nacionais e próprios do agrupamento e à sua análise.

A análise preliminar às entrevistas realizadas identifica a importância atribuída, pela maioria dos entrevistados, a uma práxis sistemática de supervisão pedagógica realizada pelos pares que pode contribuir para uma melhoria das práticas pedagógicas. Esta perceção positiva acaba por ser refreada pelos constrangimentos encontrados e sentidos nessa implementação, destacando-se alguma resistência por parte de numerosos docentes que continuam a encarar a supervisão unicamente numa perspetiva de controlo e avaliação.

Palavras-Chave: supervisão pedagógica; liderança; lideranças intermédias

1 Introdução

Tal como Costa (2003) refere a “escola, enquanto organização, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos” (p. 3) e, isso é perceptível no interesse que suscita a quem inicia uma investigação muito especialmente para um investigador para quem a escola faz parte do seu quotidiano. Além disso, nesta escola a quem todos exigem cada vez mais, torna-se essencial e urgente que a inovação vá muito mais além de uma palavra muito em voga, mas, inúmeras vezes, sem qualquer significado efetivo. E, inovar deve sempre significar renovar, saber inventar e criar algo de novo, seja nas práticas pedagógicas, nas práticas de supervisão ou nas práticas de liderança.

Alarcão (2001) afirma que “por trás de escolas inovadoras tem-se revelado a existência de líderes, independentemente do nível em que se situam. Eles estão no topo, nas estruturas intermédias e na base” (p. 20). É precisamente de lideranças intermédias, neste caso dos coordenadores de departamento, que nos debruçaremos ao longo desta investigação. Da sua ação enquanto líderes de um grupo de professores, mas igualmente da sua ação enquanto estrutura fundamental de coordenação e supervisão pedagógica e da forma como conseguem (ou não)

mobilizar os professores na consecução de um projeto comum de crescimento profissional e organizacional. Neste sentido, citamos, novamente, Alarcão (2001) para quem “liderança, visão, diálogo, pensamento e ação são os cinco pilares de sustentação de uma organização dinâmica, situada, responsável e humana” (p. 20). E, daí a importância da supervisão, pois tal como refere Oliveira-Formosinho (2002) torna-se essencial pensar “a supervisão como um instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re) qualificação” (p. 13).

O presente artigo integra-se num estudo que se encontra a ser realizado num agrupamento de escolas pertencente a um concelho da área metropolitana do Porto e procura apresentar uma análise preliminar, obtida a partir da leitura inicial das entrevistas à diretora do agrupamento e aos coordenadores de departamentos curriculares.

2 Enquadramento teórico

Neste breve enquadramento teórico, debruçar-nos-emos sobre dois conceitos que no contexto escolar surgem como fundamentais e irremediavelmente interligados: lideranças e supervisão. A abordagem destes dois conceitos prende-se com a valorização da intervenção de todos, da colaboração em prol da conceção e realização da singularidade da missão, da visão e dos objetivos comuns da organização a que pertencem. Esta transformação gera a necessidade de novas dinâmicas de mudança e a afirmação de capacidades de liderança, tanto a nível da gestão de topo como de nível intermédio, pois a supervisão como a entendemos não tem como objeto o sujeito individual, mas toda a organização escolar.

2.1 Liderança e supervisão nas escolas

Num estudo sobre lideranças escolares realizado em 2008, pela OCDE, reconhece-se a necessidade de diretrizes que permitam a distribuição da liderança no interior das organizações escolares, através de medidas que favoreçam e encorajem essa prática.

Em Portugal, também tem sido dado algum relevo à liderança escolar, mas não neste sentido. Senão vejamos, no Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 79, de 22 de abril de 2008 lê-se que se impõe “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”. Mais adiante, encontramos: “no sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica”. Desta leitura depreendemos que as lideranças nas escolas portuguesas se confinam à figura do diretor, pois os coordenadores de departamento (que a literatura tem considerado como lideranças intermédias) acabam por se constituir como estruturas de gestão de coordenação e supervisão, não existindo nada que nos indique a existência, em termos formais e legislativos, de líderes intermédios, estando este cargo muito mais direcionado para a supervisão (e avaliação) dos pares.

O Decreto-Lei n.º 126, de 2 de julho de 2012, no ponto 5 do art.º 43.º acentua esse carácter supervisivo quando refere que “o coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional”. A partir desta altura, e conforme o ponto 7 do mesmo artigo, “o coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo”, surgindo, novamente aqui, a sua legitimidade eleitoral, que havia sido suprimida aquando da publicação do Decreto-Lei n.º 79, de 22 de abril de 2008.

No entanto, o conceito de lideranças intermédias tem vindo a adquirir uma importância crescente na investigação ligada às lideranças escolares, pois vários estudos evidenciam a relação entre a ação dos professores que exercem uma liderança pedagógica entre os pares,

ao influenciarem a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e ao colaborarem ativamente na implementação das reformas educativas nas escolas (Pinto, Galdames & Rodriguez, 2010). Ou seja, “os professores que adquirem posições de liderança, formal ou informal, podem fazer com que a mudança aconteça” (Lieberman & Miller, citados por Hargreaves & Fink, 2007, p. 137).

York-Barr e Duke (2004), num estudo realizado, concluíram que a liderança não se resume a uma só pessoa e o conceito de liderança intermédia sugere que todos os professores desempenham um papel preponderante na forma como se organiza a escola e como se realizam todas as funções associadas ao ensino/aprendizagem. Estas evidências fundamentam a importância de reconhecer e estimular todas as lideranças escolares, não se limitando ao diretor e à sua equipa. Os líderes intermédios podem, também, ser reconhecidos pelas funções que cumprem dentro da organização escolar e pelo seu âmbito de influência. Assim, poder-se-á afirmar que estes líderes se caracterizam por exercer a sua liderança sobretudo através do trabalho colaborativo com os pares, o qual se articula em redor do trabalho pedagógico e de todos os problemas próprios do saber/fazer docente (Pinto, Galdames & Rodriguez, 2010). Compreende-se, então, a relevância do estudo das lideranças quando nos debruçamos sobre a problemática da supervisão pedagógica, já que esta se constitui como “uma ação necessária e unificadora nas escolas, assumindo-se como geradora de práticas colaborativas fundamentais ao desenvolvimento das identidades profissionais docentes” (Prates, Aranha & Loureiro, 2010, p. 20).

De facto, lideranças e supervisão pedagógica surgem como essenciais quando se pretende um efetivo melhoramento das escolas e das práticas pedagógicas que aí se concretizam. E, é nesse sentido que ainda hoje se compreende a questão que Glickman colocava em 1985: “What do we know about schools, teachers, human development, and supervision that supervisors can use to help their schools become more successful?” (p. xv). A esta interrogação, o autor respondia que a prática da supervisão, juntamente com o desenvolvimento e a formação profissional dos professores, poderiam constituir-se como condições fundamentais para que as escolas se tornassem mais reflexivas, coletivas e produtivas. Ou seja, a supervisão pedagógica iria muito além da função avaliativa que desde sempre lhe esteve associada e que muito tem contribuído para o isolamento profissional dos docentes. Fullan e Hargreaves (2001) salientam esta ideia quando referem que “os professores associam, muitas vezes, a ajuda com a avaliação ou a colaboração com o controlo” e daí que “o isolamento e o individualismo são a sua armadura, a sua protecção contra o escrutínio e a intrusão” (p. 77).

Mas, a supervisão deve ser encarada “as developmental if schools are to become more successful. Supervision must not only respond to current teacher performance but also encourage greater involvement, autonomous thinking, and collective action by teachers” (Glickman, 1985, pp. 21-22). Ou seja, e ainda de acordo com este autor “the role of supervision is to change the attitude of many schools that a classroom is an island unto itself to an attitude that faculty is engaged in a common schoolwide instructional task that transcends any one classroom - a cause beyond oneself” (p. 381).

Neste contexto, o papel do supervisor deve ser, antes de mais, o de construtor de uma equipa, de comunidades de aprendizagem que, através de um trabalho conjunto e colaborativo, façam a diferença na vida dos seus alunos (Glickman, 1985). E, mais do que um expert, acima de todo o grupo de docentes, o supervisor deve constituir-se como um parceiro, assumindo que através da colaboração entre todos será possível a reflexão, a resolução de problemas, a negociação e a aprendizagem do grupo (Glickman, 1985).

3 Metodologia

A investigação foi desenvolvida a partir das seguintes questões de investigação: i) De que modo é praticada a supervisão pedagógica neste agrupamento de escolas? ii) Como é percebida a ação das lideranças intermédias pelo diretor do agrupamento e pelos seus pares? iii) De que modo a supervisão pedagógica praticada no agrupamento contribui para o desenvolvi-

mento profissional dos professores? iv) A supervisão praticada no agrupamento é permeada de inovações? Que tipo de inovações e em que contexto/ambiente ocorrem?

Tendo em conta estas questões de investigação formulamos os seguintes objetivos do estudo:

1. Identificar as percepções do diretor e dos professores sobre a supervisão;
2. Caracterizar as práticas de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas;
3. Analisar como a supervisão pedagógica contribui para o desenvolvimento profissional docente no agrupamento;
4. Evidenciar práticas inovadoras de supervisão implementadas no agrupamento;
5. Contribuir para o avanço do conhecimento sobre supervisão pedagógica em agrupamentos de escolas.

Face aos objetivos definidos, a opção recaiu numa metodologia de natureza qualitativa, já que este tipo de metodologia é, segundo Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994), a adequada para a compreensão dos problemas do ensino e porque, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma investigação qualitativa caracteriza-se por contemplar “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p. 11).

Atendendo a que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89) considerámos que este seria o design de investigação adequado neste estudo. Efetivamente, o estudo de caso assume-se como uma estratégia específica de investigação, procurando descobrir as particularidades de um contexto e tentando conhecer em profundidade o objeto de estudo no seu ambiente natural, podendo-se utilizar técnicas diversas para a recolha de dados. Como refere Stake (1994) “case study is not a methodological choice, but a choice of object to be studied. We choose to study the case. We could study it in many ways” (p. 236).

Para além da análise de documentos orientadores de políticas educativas nacionais e de outros próprios do agrupamento, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas à diretora e aos coordenadores de departamentos curriculares, bem como a utilização de narrativas escritas aos docentes do agrupamento. Quando numa investigação se opta pela entrevista para a recolha de dados empíricos tal significa que nos interessa uma informação mais rica e aprofundada expressa nos discursos dos entrevistados, já que a entrevista visa a obtenção de respostas completas, detalhadas e em profundidade – representações sociais, crenças, valores, vivências, interessando, sobretudo, o ponto de vista dos sujeitos, o seu discurso sobre determinado assunto ou acontecimento. Ou seja, a entrevista surge, de acordo com Ferreira e Formosinho (2000), como uma “prática discursiva dos actores sociais” e como “instâncias de explicitação da experiência reflectida dos actores e dos investigadores em interacção” (p. 66).

4 Apresentação da análise preliminar das entrevistas

Como referido, a análise que a seguir se apresenta é, ainda, uma análise preliminar, realizada a partir da leitura inicial das entrevistas. Realizámos um total de sete entrevistas: à diretora do agrupamento e aos seis coordenadores de departamento curricular (Expressões - CE; Línguas - CL; Ciências Humanas e Sociais - CCHS; Informática - CI; Matemática e Ciências Experimentais - CMCE; 1.º Ciclo - C1C e Educação de Infância - CEI). Tal como já foi referido, optámos por entrevistas semiestruturadas para as quais elaborámos previamente um guião.

Considerámos guiões separados de acordo com a função do entrevistado, sendo, no entanto, constituídos pelas mesmas dimensões - Caracterização dos participantes; Conceção sobre supervisão pedagógica; Caracterização das práticas de supervisão no agrupamento; Contribuição da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente; Práticas inovadoras de supervisão implementadas no agrupamento - e categorias o que obrigou à predefinição de itens, sem contudo implicar uma formulação rígida de questões, servindo sobretudo

de orientação, de forma a garantir que as questões colocadas a todos os entrevistados fossem semelhantes.

Relativamente à primeira dimensão, e de uma forma muito sucinta, constatamos que dois coordenadores são do género masculino, as idades situam-se entre os 43 e os 62 anos de idade e, maioritariamente, os entrevistados possuem um mestrado e todos pertencem ao quadro do agrupamento.

Sobre as suas "concepções de supervisão pedagógica", não parecem divergir muito. Ou seja, apesar de necessária para que as práticas pedagógicas em sala de aula possam melhorar, a supervisão pedagógica está, ainda, associada à avaliação e inspeção, surgindo com uma conotação negativa.

"A supervisão ficou muito associada à avaliação de desempenho...e se calhar negativamente associada (...). Tentamos começar, eu neste momento diria que há duas situações: uma, eu até nem gosto muito de falar porque não tenho chamado tanto de supervisão, chamamos mesmo acompanhamento entre pares ou acompanhamento de sala de aula" (Diretora).

"Ideia de Supervisão, portanto a ideia é normalmente uma coisa que os professores não gostam, é uma coisa necessária, que não faz mal, antes pelo contrário, faz bem às pessoas talvez se sentissem melhor, mais apoiadas, mas para isso se calhar era preciso modificar muita coisa. As pessoas que estão habituadas a estarem sozinhas na sala não conseguem ter alguém e muito menos com a ideia que a estão a avaliar, não conseguem tirar isso da cabeça. (...) no nosso Departamento, não lhe chamamos supervisão, chamamos prática letiva acompanhada em sala de aula e houve professores e professoras que até aderiram mas com o termo supervisão, não" (coordenador CCHS).

"A supervisão pedagógica, isso é um assunto complicado. Bom, eu penso que o principal objetivo deveria ser sempre tentar que o professor melhorasse enquanto professor, melhorar a qualidade portanto o objetivo seria sempre fazer essa supervisão quando um colega sente que está com dificuldades ou em lecionar um determinado conteúdo ou em conseguir lecionar àquela turma e portanto fazer um trabalho com o professor nesse sentido" (coordenador CI).

"O problema é que se vê a Supervisão como contexto de avaliação e não como perspectiva formativa e obviamente que é muito mais preponderante na minha perspectiva do que a outra que é termos o olhar externo de alguém que nos dá um feedback, de preferência sempre positivo e construtivo, acima de tudo para melhorar o nosso processo de ensino e aprendizagem" (coordenador CE).

"A Supervisão é no sentido de realmente observar as aulas dos colegas, portanto a ideia é essa, é daí que parte e depois há um temor da parte de quem é observado, não vou dizer que não haja um bocadinho na perspectiva do que disse a colega de que nós vamos lá vamos ver, vamos avaliar e aí vem muito o peso da avaliação" (coordenador CEI).

Quanto à "caracterização das práticas de supervisão no agrupamento", a ideia parece girar em torno da colaboração entre pares, sendo a supervisão encarada como uma forma de entreajuda, de partilha de práticas, mas, também, como uma forma de resolução de problemas que surgem na relação entre alunos/docentes. Os testemunhos dos entrevistados revelam estas várias facetas.

"Existe aquela ideia de que só se faz uma intervenção ou só se fazia uma intervenção quando havia problemas, e nós estamos a tentar mudar isso, para a ideia de supervisão como um permanente acompanhamento, o fazer, o desenvolver e no sentido do olhar que não seja também muito intrusivo, porque nós ainda não gostamos disso" (coordenador CL).

“Acho que é importante fazer-se, porque eu já pedi a um colega para ir assistir às minhas aulas, já fui assistir às de outros colegas, ainda este ano em que estive a trabalhar com um colega por causa de uma turma. Alguns marcaram uma aula, outros tiveram duas, outros não quiseram, também é verdade. E é assim e por obrigação acho que não vale a pena. Se pensarmos que o trabalho colaborativo é uma forma de supervisão então eu acho que nós, todos, aqui na escola, pode haver uma exceção ou outra, que há sempre, mas há muito esse trabalho” (coordenador CI).

“Nós, nosso departamento, conseguimos isso, chamando-lhe não Supervisão, pois as pessoas acham que isso tem uma carga muito forte, mas acompanhamento letivo em sala de aula” (coordenador CCHS).

“Estamos a fazer e começámos pela coisa mais simples que é o tal acompanhamento entre pares, o acompanhamento em sala de aula. Portanto os colegas vão à aula, ...sem grandes formalidades, não entramos logo por aquela formalidade de grandes fichas para preencher...claro que há áreas bem definidas naturalmente, como é lógico: a educação pedagógica e a gestão do tempo” (Diretora).

No que concerne a dimensão “contribuição da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente”, julgamos que as opiniões convergem no sentido de se considerar que as práticas de supervisão podem auxiliar esse desenvolvimento, apesar de todos os inconvenientes que os entrevistados lhes apontam. Salientamos, contudo, a referência a inúmeros obstáculos que se levantam à implementação de práticas de supervisão, nomeadamente ligadas à falta de tempo, a horários estabelecidos e a alguma falta de vontade dos docentes.

“Foi útil e ajudou na realidade até a ultrapassar alguns problemas que surgiam” (coordenador DCHS) “No final, a partilha da experiência no sentido naturalmente da melhoria, visando sempre as duas questões: por um lado o desenvolvimento profissional de cada docente e com aquilo que é essencial que é qualidade da ação educativa, portanto a mudança de prática se assim for” (Diretora).

“O 1.º ciclo e o Pré-Escolar têm um constrangimento que tem a ver com os horários no primeiro ciclo já há uma maior abertura, porque já há uma alteração nos horários mas é muito recente, o Pré-Escolar mantém os mesmos horários, eu se quiser observar um colega não tenho possibilidade e isso já não acontece noutras ciclos porque já é completamente diferente estruturalmente. Portanto isso é um constrangimento no nosso...e temos que pensar como é que havemos de fazer, porque não é fácil” (coordenadora CEI).

“Partindo desse pressuposto se o próprio supervisor traz uma estrutura já delineada e tem uma maneira de pensar sobre aquilo que vai transmitir então tem que haver uma partilha. Sei de casos nos outros Departamentos que fazem isso que iam assistir às aulas uns dos outros e no fim tinham uma conversa informal e assim funciona, porque é como diz a colega uma pessoa com quem eu me identifique eu gosto de trabalhar com aquela colega” (coordenador C1C).

“Já me aconteceu ter que ir assistir, supervisionar aulas de colegas, porque os alunos se queixavam que o professor não tinha uma postura correta na aula ou não lidava com eles da maneira que deveria lidar e os resultados não eram os esperados e numa situação dessas tem que ser e vai e pronto. Quando as coisas estão a decorrer normalmente é preciso implementar é preciso fazer-se” (coordenador CI).

“Nós fomos obrigados por este sistema a assistir a aulas para a avaliação, não é? E é mau porque quando vamos a uma aula e sentimos que os colegas não se sentem bem e não estão a fazer as coisas como até fariam noutras condições, apenas porque está ali alguém que por acaso é um colega que já esteve noutras circunstâncias com eles, mas com o título de coordenador por trás condiciona tudo” (coordenador CMCE).

“Experimentamos, avaliamos, voltamos a experimentar tal como estava prometido nos documentos de trabalho, e funciona assim, vamos modificando, e a supervisão vai por este lado, e é esta a minha ideia, daí eu dizer que a supervisão é um acompanhamento” (coordenador CL).

No que diz respeito à dimensão “práticas inovadoras de supervisão implementadas no agrupamento”, pareceu-nos haver numa primeira análise alguma dificuldade na perceção do que é considerado inovador do ponto de vista da supervisão. Contudo, há testemunhos que destacam atividades e projetos desenvolvidos no agrupamento e que são encarados como inovadores.

“No meu departamento não sei se teremos alguma prática que podemos apontar mas a escola tem coisas inovadoras: Spot Inglês o E+ no nosso departamento nós temos por exemplo sala de estudo em que há horas que os professores veem se podem receber os alunos que têm dúvidas” (coordenador CCHS).

“Nós estamos a começar a criar essa cultura dentro do departamento e penso que pouco a pouco também será a cultura de Supervisão da escola. Bom, não estamos a forçar nada, porque estamos à espera que as pessoas pensem que vai começando pouco a pouco, o que se nota, também, são as pessoas mais antigas na profissão que mais mostram resistência” (coordenador CL).

“Às vezes são pequenos aspetos, e nós estamos na sala e sabemos disso, há pequenas reações que a gente tem nas aulas e às vezes condicionam-na completamente e uma segunda pessoa na sala de aula às vezes consegue vê-lo e detetá-lo e isso é muito importante. São pequenos aspetos para além dos aspetos depois mais específicos: condução de aulas, de interação com os alunos” (coordenador CMCE).

Tal como começámos por referir, esta análise encontra-se, ainda, numa fase preliminar, mas permite-nos, desde já, algumas breves ilações, que serão referidas no ponto seguinte.

5 Conclusões

A supervisão pedagógica foi, ao longo dos tempos, um campo fértil de controvérsias. Em Portugal, a supervisão pedagógica segundo Alarcão (2000) “tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor (em formação inicial) e à sua interação pedagógica em sala de aula” (p. 18), consistindo a função do supervisor na orientação e apoio ao desenvolvimento profissional e pessoal de um professor em início de carreira, através da reflexão sobre as suas práticas em contexto de sala de aula, visando, assim, a melhoria das atitudes e competências profissionais do professor em formação inicial e, desta forma, a qualidade das aprendizagens dos alunos. Na última década, assistiu-se a uma evolução deste conceito, a uma ampliação da sua área de influência, uma reconceptualização estendida ao desenvolvimento profissional e à escola e a todas as atividades em que a comunidade educativa está implicada, contribuindo assim para o envolvimento de todos na construção de uma escola que se quer, cada vez mais, dinâmica, autónoma e em constante desenvolvimento e aprendizagem.

Contudo, amada e defendida por muitos professores, odiada e olhada com imensa desconfiança por muitos outros que não conseguem distanciá-la da avaliação docente, a supervisão pedagógica continua a ser um campo polémico e muito pouco consensual. E, a análise preliminar que realizámos às entrevistas efetuadas constituem-se como um bom exemplo dessa falta de consenso sobre a importância da implementação de práticas supervisoras nas escolas. De facto, todos estão de acordo no interesse em melhorar as práticas pedagógicas, no trabalho colaborativo, na partilha de boas práticas, contudo a abertura da sala de aula a pares ainda é, inúmeras vezes, encarada como uma intromissão, como uma forma de avaliação com a qual há professores que discordam. Além deste fator, relevante, sem dúvida, outros são apontados

como impeditivos, nomeadamente, os horários estabelecidos e a falta de tempo que se constituem como um enorme obstáculo à implementação de práticas supervisoras contínuas no tempo e relevantes para as práticas pedagógicas.

Urge, pois, encontrar soluções, cabendo às escolas e a todos os intervenientes a procura das opções mais exequíveis de forma a tornar estas práticas não como exceções e pontuais, mas sim como práticas persistentes e usuais no quotidiano escolar.

6 Referências

- Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J.A. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Ferreira, F. I., & Formosinho, J. (2000). A decisão no quotidiano. Contributo para o estudo da iniciativa social em educação. In J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado, *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp. 65-76). Porto: Ed. Asa.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In J. A. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura (orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 185-199). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Newton, Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores II – Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, V., Galdames, S., & Rodriguez, S. (2010). Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2),136-157.
- Prates, M. L., Aranha, A., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *EDUSER: revista de educação*, 2(1), 20-36.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Londres: Sage Publications.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Legislação consultada

Decreto-Lei N.º 79, de 22 de abril de 2008

Decreto-Lei N.º 126, de 2 de julho de 2012