

**Modelos de Supervisão Pedagógica**  
Um estudo de caso entre o sector público  
e o sector privado na R.A.M.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Sara Carolina Granito Ferreira**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

dezembro | 2016

T/M  
34  
FER Mod  
+ED-R

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
BIBLIOTECA

**Modelos de Supervisão Pedagógica**  
Um estudo de caso entre o sector público  
e o sector privado na R.A.M.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Sara Carolina Granito Ferreira**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ORIENTADORA  
Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki

## SUMÁRIO

Índice de Quadros .....	ii
Índice de Figuras.....	iii
Lista de Acrónimos.....	iv
Agradecimentos.....	vi
Resumo.....	viii
Abstract.....	x
Résumé.....	xii
Resumen.....	xiv

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>DEFINIÇÃO DO TEMA .....</b>	<b>7</b>
<b>1. PROBLEMATIZAÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>7</b>
<b>3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>1. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E OS SEUS MODELOS .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1. Conceitos de Supervisão .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2. Modelos de Supervisão.....</b>	<b>15</b>
<b>1.3. Supervisor: Perfil, Funções e Papel .....</b>	<b>29</b>
<b>2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A CARREIRA DOCENTE .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1. Avaliação do Desempenho Docente .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2. Formação Contínua...uma mais – valia .....</b>	<b>44</b>
<b>2.3. Estatuto da Carreira Docente .....</b>	<b>52</b>
<b>3. NATUREZA DO PROJETO.....</b>	<b>59</b>
<b>3.1. Opção Metodológica.....</b>	<b>59</b>
<b>3.2. Estudo de Caso .....</b>	<b>61</b>
<b>3.3. Investigação Qualitativa .....</b>	<b>64</b>
<b>3.4. Sujeitos Empíricos.....</b>	<b>66</b>
<b>3.5. Recolha e Registo de Dados .....</b>	<b>67</b>
<b>3.5.2. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados .....</b>	<b>69</b>
<b>4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>77</b>

<b>4.1. Dados Obtidos pela análise das Entrevistas.....</b>	<b>77</b>
<b>4.2. Perfil dos Entrevistados .....</b>	<b>78</b>
<b>4.3. Dados Obtidos nas entrevistas no Sector Público.....</b>	<b>79</b>
<b>Guião de entrevista ao Diretor .....</b>	<b>79</b>
<b>4.3.1. Categorização dos dados obtidos na entrevista ao Diretor.....</b>	<b>79</b>
<b>4.3.2. Categorização dos dados obtidos na entrevista ao Supervisor .....</b>	<b>81</b>
<b>Guião de entrevista ao Supervisor .....</b>	<b>81</b>
<b>4.4. Dados Obtidos na entrevista no Sector Privado .....</b>	<b>85</b>
<b>Guião de entrevista ao Diretor .....</b>	<b>85</b>
<b>4.4.1. Categorização dos dados obtidos na entrevista ao Diretor.....</b>	<b>86</b>
<b>4.4.2. Categorização dos dados obtidos na entrevista ao Supervisor .....</b>	<b>90</b>
<b>Guião da entrevista ao Supervisor .....</b>	<b>90</b>
<b>5. Resposta às Questões de Investigação .....</b>	<b>94</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>127</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Quadro síntese das principais diferenças nos Modelos de Supervisão.....	29
<b>Quadro 2</b> - Diferenças entre o Modelo de Produto e o Modelo de Processo segundo Winter.....	37
<b>Quadro 3</b> - Modelos de Avaliação de Desempenho.....	38
<b>Quadro 4</b> - Dimensões diferenciadoras da Supervisão e da Avaliação.....	40
<b>Quadro 5</b> - Quadro Síntese das Fases da Carreira Docente (Huberman, 1989, p. 47)..	46
<b>Quadro 6</b> - Pontos Gerais do Estudo de Caso. ....	63
<b>Quadro 7</b> - Perfil dos Entrevistados. ....	78
<b>Quadro 8</b> - Quadro de Categorização da entrevista realizada ao Diretor do setor público. ....	79
<b>Quadro 9</b> - Quadro de Categorização da entrevista realizada ao Supervisor do setor público .....	82
<b>Quadro 10</b> - Quadro de Categorização da entrevista realizada ao Diretor do setor privado.....	87
<b>Quadro 11</b> - Quadro de Categorização da entrevista realizada ao Supervisor do setor privado.....	92

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Esquema 1. Grupo dos Entrevistados.....</b>	<b>95</b>
--	-----------

## **LISTA DE ACRÓNIMOS**

**DPb** – Diretor Público

**DPrv** – Diretor Privado

**SPb** – Supervisor Público

**SER** – Secretaria Regional da Educação

**DRE** – Direção Regional da Educação

**RAM** – Região Autónoma da Madeira

**SREC** – Secretaria Regional da Educação e Cultura

**FENPROF** – Federação Nacional dos Professores

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**CCPFC** – Concelho Científico Pedagógico da Formação Contínua



## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Ana França pela orientação, por todo o empenho, disponibilidade e profissionalismo e calma que me transmitiu ao longo deste processo.

A todos os Professores de Mestrado que de alguma maneira enriqueceram a minha vida quer a nível profissional quer a nível do meu crescimento pessoal.

Às minhas colegas de mestrado, pelas palavras de apoio e encorajamento.

Aos Diretores e Supervisores que se disponibilizaram prontamente para me ajudar e me fornecer os dados necessários para que este estudo fosse possível.

Aos meus pais por não me deixarem desistir, e por me apoiarem incondicionalmente desde o início e por acreditarem em mim.

À minha irmã que mesmo longe está sempre perto.

Aos meus amigos, Mikas, Paulinha, Pedro, Catarina e Margarida que sempre me encorajaram, acreditaram em mim e foram o meu lado resiliente ao longo deste processo.

À minha colega Cláudia Bilou que teve a amabilidade e paciência de ler a dissertação sempre com a sua boa disposição.

E a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para que este projeto de investigação fosse possível.



## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal dar uma visão mais ampla sobre a importância da Supervisão Pedagógica em duas instituições de educação da Região Autónoma da Madeira (RAM), sendo que uma é do setor público e outra do setor privado.

O meu trabalho incidiu numa investigação científica, de natureza qualitativa, onde foram entrevistados dois diretores e dois supervisores de duas escolas de ensino básico, de natureza pública e privada, de dois diferentes estabelecimentos, através de entrevistas semiestruturadas.

Após uma recolha efetiva dos dados procedi à análise dos mesmos utilizando uma perspectiva qualitativa do tipo descritivo, através do apuramento dos dados recolhidos entre as quatro entrevistas e subsequentemente o cruzamento entre os dados das entrevistas e os dados que foram recolhidos *a priori* para a análise de conteúdo.

O objetivo deste trabalho é encontrar as variações inerentes aos processos da Supervisão Pedagógica e a sua relação com o desempenho da carreira docente em ambos os sectores público e privado, visando o discurso oficial e verificando a existência de alguma concomitância entre o que foi preconizado na teoria dos Modelos da Supervisão pedagógica e na sua prática.

Como sabemos, cada vez é maior a complexidade da sociedade vigente e subsequentemente maior a complexidade das escolas, conceitos que se interligam pois uma está inerente à outra sendo que funcionam em “consonância”. A Supervisão não será uma “panaceia” mas poderá com certeza ajudar a colmatar algumas das lacunas que persistem no tempo.

**Palavras – Chave:** Supervisão Pedagógica; Papel do Supervisor; Setor Privado, Setor Público.



## **ABSTRACT**

This paper aims to give a broader view of the importance of Supervision in two RAM education institutions (Madeira) of which one is the public sector and one from the private sector.

My work focused on scientific research, qualitative in nature, where they were interviewed two officers and two supervisors of the respective institutions of basic education in two different institutions, through semi-structured interviews.

After an effective collection of data I proceed do analyze them using a qualitative perspective descriptive, through the collection of data collected from the four interviews and subsequently the crossing between the data from the interviews and the data were collected prior to analysis content.

My objective will be to find the variations inherent in the processes of pedagogical supervision and its relationship with the performance of the teaching career in both the public and private sectors, seeking the official discourse and check if there is concurrence between what was recommended in the theory of models pedagogical supervision and practice.

As we know increasingly more is greater complexity of current society and subsequently the greater the complexity of the schools, concepts that are interconnected as one is inherent to the other is operating in "line".

Supervision will not be a "panacea" but it can certainly help bridge some of the gaps that persist over time.

**Key words:** Supervision; Role of the Supervisor; Private Sector; Public Sector.



## **RESUMEN**

Este documento tiene como objetivo dar una visión más amplia de la importancia de la supervisión en dos centros de enseñanza de RAM (Região Autónoma da Madeira) sendo una del sector público y otra del sector privado.

Mi trabajo se centró en la investigación científica, de carácter cualitativo, en el que se entrevistó a dos directores de escuelas y dos supervisores de las respectivas instituciones de educación básica, en los dos diferentes instituciones, através de entrevistas semiestructuradas.

Después de una captura efectiva de datos, a procedido a la analize desde una perspectiva cualitativa descriptiva, a través de la recolección de los datos recogidos de las cuatro entrevistas y posteriormente, el cruce entre los datos de las entrevistas y los datos que se recogieron a priori para el análisis de contenido.

Mi objetivo será encontrar las variaciones inherentes en los procesos de supervisión pedagógica y su relación con el rendimiento de la carrera docente tanto en el sector público y privado, buscando el discurso oficial y comprobar si hay simultaneidad entre lo que se afirma en la teoría de los modelos de supervisión pedagógica y la práctica.

Como sabemos es cada vez mayor la complejidad de la sociedad actual, y en consecuencia mayor es la complejidad de las escuelas y los conceptos que están interconectados, porque uno es inherente a la otra, dado que operan en consonância.

La supervisión no será una "panacea", pero sin puede ayudar a cerrar algunas de las brechas que persisten en el tiempo.

**Palabras claves:** Supervisión pedagógica; El Papel del Supervisor; Sector privado; Sector público.



## RÉSUMÉ

Ce travail vise à donner une vision plus large de l'importance de la surveillance, sur deux écoles de RAM (Região Autónoma da Madeira). Un du secteur public et l'autre secteur privé.

Mon travail a porté sur la recherche scientifique, qualitative, où il a rencontré deux directeur et deux superviseurs des institutions respectives de l'éducation de base, dans les deux différentes institutions, à travers des entretiens semi-structurés.

Après une collecte de données efficace, je a procédé à analyser dans une perspective qualitative descriptive, à travers la collecte des données collectées à partir des quatre entretiens, puis la jonction entre les données des entretiens et des données ont été recueillies à priori analyse de contenu.

Mon objectif est de trouver les variations inhérentes aux processus de supervision pédagogique et sa relation avec la performance de la carrière d'enseignant à la fois le secteur public et privé, à la recherche du discours officiel et vérifier la simultanéité entre ce qui est dit en théorie des modèles pédagogiques et de supervision, et la pratique.

Comme nous savons, est plus grande la complexité de la société actuell , et par conséquent, est plus grande la complexité des écoles et des concepts qui sont reliés entre eux, parce que l'un est inhérent à l'autre.

Supervision ne sera pas une «panacée», mais peut aider à combler certaines des lacunes qui persistent au fil du temps.

**Mots - clés:** Supervision pedagogique; Le Rôle du Superviseur; Secteur prive; Secteur public.



Os analfabetos do século XXI não serão aqueles que não conseguem ler e escrever, mas aqueles que não conseguem aprender, desaprender e reaprender.

Toffler,1970.



## INTRODUÇÃO

É notória uma necessidade cada vez mais urgente de uma reformulação curricular. Esta encontra-se cada vez mais patente no sistema educativo, não só visando a progressão do aluno mas também a do professor/formador. Com esta reformulação poderia haver uma melhoria, ainda que ínfima, de algumas lacunas existentes que persistem e necessitam ser colmatadas, no que respeita à maneira como o aluno e o professor são vistos.

É imperiosa uma descentralização do papel do aluno de mero recetor, não reduzindo e minimizando todo o mundo envolvente do mesmo. O mesmo, podemos afirmar do professor/formador. Não é algo que podemos ou devemos dissociar, pois é através do processo “ensino – aprendizagem” que poderá haver potencialmente uma maximização das capacidades crítica, cognitiva e psicológica do aluno, e é através da relação professor – aluno que se criarão as bases alicerçadoras necessárias para uma aprendizagem profícua com “futuro”.

Todo o ato educativo, diga respeito ao ensino, à formação do professor ou à formação da pessoa, situa-se num contexto muito mais vasto onde entram em jogo os sistemas políticos, ideológico, filosófico, religioso, económico, tecnológico, etc., em interação permanente (Sousa, 2000, p.23).

Como refere Freire (1996), deverá ser do conhecimento saber que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p.47). E será através da Supervisão Pedagógica que este objetivo poderá estar mais perto de ser atingido, pois, segundo Alarcão (2008), a área da Supervisão tem o seu enfoque direcionado para a aprendizagem e para o ensino, onde o seu objeto primordial é a “qualidade do ensino” e a aprendizagem.

Ainda segundo a autora Isabel Alarcão (2008), citando Rangel (1988), a Supervisão Pedagógica pode ser caracterizada por “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino - aprendizagem.” (pp.13-14).

Visando todos os “parâmetros”, supracitados, que são inerentes à Supervisão Pedagógica e todo o manancial de conceitos que lhes estão subjacentes, surgem algumas dúvidas, nomeadamente no que diz respeito ao que está legitimado e ao que é posto em prática.

Assim sendo, surgem algumas questões que vão ao encontro do objeto que vai ser estudado: Quais as diferenças entre o discurso oficial do setor público e o setor privado na área da Supervisão Pedagógica? O discurso oficial dos setores privado e público visando a avaliação do desempenho assemelha-se a algum Modelo de Supervisão Pedagógica em específico? As ideologias preconizadas inicialmente pelos Modelos de Supervisão são postas em prática?

Como sabemos cada vez é maior a complexidade e exigência da sociedade vigente e subsequentemente maior a complexidade das escolas, conceitos que se interligam pois uma está inerente à outra sendo que funcionam em “consonância”. É esperado da escola uma construção e consciencialização dos mais variados valores, crenças e normas. Desta forma é esperado da escola uma seleção de princípios que sejam intemporais porque “decorrem dos direitos humanos” (Formosinho - Oliveira, 2002). Será que os professores ao se dotarem e capacitarem continuamente irão influenciar as “exigências” feitas? Será a Supervisão Pedagógica crucial para um melhor funcionamento das instituições?

A Supervisão, indubitavelmente, não será uma “panaceia” mas poderá com toda a certeza ajudar a colmatar algumas das lacunas que persistem no tempo.

Este trabalho de investigação apresenta-se dividido em duas partes, que embora de naturezas distintas se complementam, tendo em vista a sua concomitância, e pelo facto de não poderem ser dissociadas, pois uma serve de alicerce à outra.

A primeira parte do trabalho é alusiva aos conceitos chave, para uma melhor compreensão do tema em desenvolvimento. Aqui foi feito o desenvolvimento teórico, sendo o seu sustentáculo a revisão de literatura, visando o objeto de estudo. Tendo em consideração os temas abordados, esta parte encontra-se dividida em quatro capítulos.

No primeiro Capítulo, intitulado “A Supervisão Pedagógica e os seus Modelos”, foram abordados os conceitos básicos que servem de alicerce ao conceito de Supervisão Pedagógica, seguindo-se uma abordagem aos Modelos de Supervisão existentes nomeadamente: a) Modelo de Imitação Artesanal; b) Modelo da Aprendizagem pela Descoberta Guiada; c) Modelo *Behaviorista*; d) Modelo Clínico; e) Modelo Psicopedagógico; f) Modelo Pessoalista; g) Modelo Reflexivo; h) Modelo Ecológico; i) Modelo Dialógico.

Termino este Capítulo com a definição de supervisor, complementando esta definição com o seu perfil, funções e papel. É importante clarificar a importância do supervisor pois a aprendizagem dos alunos é um processo determinado pelo professor, e

cabe a estes potencializarem-se adequadamente, podendo desta forma, maximizar as capacidades dos alunos, adquirindo, um vasto leque de competências visando também o seu crescimento não só como professor mas como pessoa. O supervisor tem então como missão: seguir, orientar, ensinar, facilitar a aprendizagem do professor.

De maneira a contextualizar o tema central do estudo, o segundo Capítulo incidiu a sua atenção sobre a avaliação do desempenho da carreira docente e alguns dos parâmetros que esta abrange e ainda sobre a avaliação contínua, questionando se esta será uma mais-valia para o desenvolvimento da carreira do docente. Deste modo, o segundo Capítulo intitula-se “Desenvolvimento Profissional e o Estatuto da Carreira Docente”.

No seguimento da investigação, o terceiro Capítulo é constituído pelos Processos Metodológicos utilizados, onde é explicitada, numa primeira parte, a natureza do estudo, os participantes, os instrumentos usados na recolha e subsequente registo dos dados e os procedimentos utilizados na análise.

No Capítulo seguinte, é apresentada a análise feita aos dados recolhidos nas entrevistas realizadas, fazendo a triangulação dos dados obtidos no que diz respeito aos Modelos de Supervisão Pedagógica em Instituições de Ensino Público e Privado na RAM.

Na segunda parte do trabalho, a parte final, são apresentadas as conclusões, e seguidamente a bibliografia utilizada, Legislação consultada e apêndices que incluem: as entrevistas realizadas aos supervisores e diretores de duas instituições de ensino, nomeadamente dois de uma instituição pública e dois de uma instituição privada na RAM, bem como os respetivos guiões e respetivas transcrições, a carta de pedido de autorização para proceder às entrevistas na instituição de ensino do setor público, a carta da Orientadora deste projeto, os consentimentos assinados pelo Diretor e Supervisor do setor público, a nota metodológica, documentos requeridos pela DRE, e a carta de autorização da DRE.

Embora a educação não se faça apenas com uma ideologia, uma teoria e um método, existem pontos cruciais de cada um que fazem com que esta possa eventualmente avançar numa direção que a faça avançar e atingir patamares até agora não atingidos. Conseguir superar a utopia patente, existente e incessante, de que a educação é sempre “mais do mesmo”.

Visando o meu objeto de estudo e os meus objetivos, o intuito é conseguir encontrar algumas respostas nomeadamente se existem variações inerentes à supervisão

pedagógica e qual a sua relação com o desempenho da carreira docente em ambas as escolas, privada e pública, visando o discurso oficial. Através de uma análise, verificar se há alguma semelhança entre o que foi preconizado na teoria dos Modelos da Supervisão Pedagógica e o que é posto em prática.

Com a minha pesquisa, espero conseguir clarificar algumas ideias, ao tentar descobrir o que é posto em prática, tendo em conta o que está legitimado, visionar o que pode ser então mudado, adaptado ou readaptado.

Posso então enfatizar três conceitos fundamentais para a educação e sua subsequente potencialização, nomeadamente: Supervisão, Aprendizagem e Desenvolvimento. Três palavras que não se podem dissociar entre elas e que poderão fazer uma grande mudança se o sistema acreditar que a mudança é possível.

***DEFINIÇÃO DO TEMA***

---



## **DEFINIÇÃO DO TEMA**

*Escrever é fácil. Começa-se com uma letra maiúscula e termina-se com o ponto final. No meio você coloca as ideias.*

Pablo Neruda

### **1. PROBLEMATIZAÇÃO**

Tendo como ponto de partida o tema “Modelos de Supervisão Pedagógica: Um estudo de caso entre o setor público e o setor privado na RAM”, proponho que o estudo da problemática, seja envolta no discurso oficial do estatuto da carreira docente do setor público e do setor privado, visando a avaliação do desempenho docente e o discurso oficial à prática das escolas e o respetivo desempenho profissional docente perspetivando a supervisão e subsequente qualidade e excelência.

### **2. OBJETIVOS**

Defini para este projeto três objetivos, nomeadamente:

- Compreender quais são as diferenças entre o discurso oficial da carreira docente do setor público e privado no âmbito da supervisão pedagógica;
- Encontrar as variações inerentes à supervisão pedagógica e a sua relação com o desempenho da carreira docente em ambos os setores, visando o discurso oficial;
- Verificar se há alguma concomitância entre o que foi preconizado na teoria dos Modelos da Supervisão Pedagógica e na sua prática.

### **3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

**Q<sub>1</sub>**. Quais as diferenças entre o discurso oficial do setor público e o setor privado na área da Supervisão Pedagógica?

**Q<sub>2</sub>**. O discurso oficial dos sectores privado e público visando a avaliação do desempenho assemelha-se a algum Modelo de Supervisão Pedagógica em específico?

**Q<sub>3</sub>**. As ideologias preconizadas inicialmente pelos Modelos de Supervisão são postas em prática?



***CAPÍTULO I***  
***A Supervisão Pedagógica e os seus Modelos***

---



# 1. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E OS SEUS MODELOS

## 1.1. Conceitos de Supervisão

A urgente necessidade de uma reformulação curricular marca cada vez mais a sua presença no sistema educacional, não só visando a subsequente progressão e maximização do aluno mas também a do professor/formador. Com esta reformulação poderá haver uma (re)solução, ainda que minúscula, para muitas das lacunas persistentes e existentes no que toca à maneira como o aluno e o professor são vistos. É imperiosa uma desmistificação e descentralização no que diz respeito ao papel do aluno de mero recetor passivo e do professor como um “ditador”, não minimizando todos os aspetos do mundo em que estes se inserem, não podemos nem devemos dissociá-los, pois é através do processo de “ensino – aprendizagem” que poderá haver, eventualmente, uma potencialização das capacidades cognitiva, psicológica e crítica do ambos, e poderá ser através da importante relação educador – educando que se criarão as bases que irão alicerçar uma aprendizagem benéfica e com “futuro”, não esquecendo que o professor é também aluno no seu processo de desenvolvimento, pois como refere Freire (1996),

Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objecto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objecto de meu acto formador (...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (p.23).

É imperioso ressaltar a importância do ato de ensinar. Ainda na linha de pensamento de Freire (1996), não podemos esquecer-nos do facto de que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p.47), e é através desta ideologia preconizada por este autor que posso afirmar que a Supervisão Pedagógica desempenha assim um papel importante pois, segundo Isabel Alarcão (2008), a área da Supervisão direciona o seu foco para o ensino e aprendizagem, tendo como objeto principal a “qualidade do ensino”.

Segundo a mesma autora (2008), ao citar Rangel (1988), afirma então que a Supervisão Pedagógica é caracterizada por “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e actualização do desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem” (pp.13-14).

Inicialmente a Supervisão era vista de outra forma, sendo que este é um conceito relativamente recente em Portugal. Era vista consoante as funções que eram

exercidas e estava ligada a conceitos de “soberania”, segundo Sergiovanni e Starrat (1978),

(...) os padrões mais antigos de supervisão (ou inspeção) dando ênfase à autoridade, submissão e controle, e identificando-a como a sabedoria aliada à posição hierárquica, colocava os professores na posição de aceitar passivamente as diretrizes do director, do inspector ou do chefe de departamento (p. XI).

Tendo em vista esta perspectiva, a noção de Supervisão Pedagógica e o Papel do Supervisor estavam associados a cargos de chefia e fiscalização.

No que diz respeito à formação de professores, o conceito de Supervisão “remonta aos anos 30, vulgarizando-se sobretudo a partir dos anos 50 com o desenvolvimento do modelo de “supervisão clínica” nos EUA” (Vieira, 1993, p.144). Mas com o passar do tempo o conceito de Supervisão foi se “atualizando” sofrendo algumas modificações no que diz respeito ao seu significado e ao seu papel no contexto escolar. Visando que inicialmente a Supervisão era “pensada, sobretudo, por referência ao professor em formação inicial e à sua interação em sala de aula” (Alarcão & Tavares, 2003, p.144).

Atualmente a Supervisão Pedagógica é um processo no qual um professor mais capacitado, formado e informado, irá orientar e guiar um professor no seu início de carreira, através de um processo dialogante e colaborativo, visando o seu desenvolvimento tanto a nível profissional com a nível pessoal (Alarcão & Tavares, 2003), mas o seu foco primordial é a orientação da prática pedagógica (Sá – Chaves, 2000).

Esta ação é um processo continuado e com um objetivo muito claro e bem implementado: *o desenvolvimento profissional do professor* (Alarcão & Tavares, 2003). Mas este objetivo, para funcionar e produzir efeito deve incluir um leque diversificado de competências, que irão contribuir para uma melhoria das mais diversas áreas da vida do professor (Alarcão & Tavares, 2003), podendo executar a sua profissão com todo o sucesso, onde se irá repercutir o sucesso e aprendizagem dos seus alunos. A formação continuada tem como ponto fulcral a facilitação da produção e crescimento do *self* no aluno-formando que visa o seu desenvolvimento pessoal assim como o profissional “(...) ajudar os alunos – formandos a se tornarem bons professores seria o mesmo que os ajudar a tornarem-se pessoas” (Sousa, 2000, p. 208). Bem como o desenvolvimento de uma participação crítica e prática reflexiva no futuro professor, onde a aquisição de

saberes vão um pouco aquém do “saber fazer”, mas supõe uma aquisição que antecede a ação (Perrenoud, 1999).

Segundo Alarcão e Tavares (2003),

(...) a aprendizagem é vista como um processo de resolução de problemas que passa pelo envolvimento dos sujeitos, que têm de aprender a resolver tarefas ou problemas, mais ou menos específicos, através de estratégias psicopedagógicas ou e técnico-didáticas adequadas (...) num contexto afectivo-relacional propício à aprendizagem (p.47).

Posto isto, podemos afirmar que todo o ambiente envolvente é benéfico à aprendizagem e não pode ser posto de parte nenhuma das suas componentes. Só tendo em conta todos os aspetos do “mundo” na qual este irá atuar, é que poderá então obter com sucesso os seus objetivos, de ensinar assertivamente da maneira mais potencializadora possível (Alarcão & Tavares, 2003).

Ainda segundo as conceções preconizadas por Alarcão e Roldão (2008) o supervisor perde a conotação tida até agora, adquirindo um certo positivismo pois este passa a ser

Alguém que se preocupa em ajudar a crescer como professora, alguém que proporciona aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber didático, alguém que sabe abanar quando é preciso, alguém que influencia todo o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão do ensino (para além de uma transmissão de conhecimentos), estimulando o auto conhecimento e a reflexão sobre a prática profissional (p.54).

A noção de Supervisão Pedagógica ganha então um novo sentido. Há uma mudança paradigmática no que diz respeito à sua noção e conceções, sendo que esta “não é apenas um modelo de análise mas algo mais elaborado e complexo, que implica uma ruptura com os quadros de referência anteriores” (Fernandes, 2000, p.30, citando Kuhn).

Será então fundamental que o professor tenha alicerçada a sua prática reflexiva numa base forte de competências profissionais, que englobem não só o âmbito escolar, mas toda a comunidade, de maneira a dinamizar todo o sistema educativo (Perrenoud, 1999). Sendo estas competências profissionais “(...) fios condutores do conjunto de formação, das atitudes que deveriam ser adotadas, visadas e desenvolvidas pelo conjunto dos formadores e das unidades de formação, segundo diversas modalidades” (Perrenoud, 1999, p. 8). Fomentado assim uma prática reflexiva, pois os alunos, professores e todos os componentes constituintes das instituições são como *sistemas*

*abertos*, visto que se encontram em “constante interação com o ambiente que os rodeia” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 137).

É ainda importante ressaltar a ideologia perspectivada por Formosinho (2002), no que diz respeito à nova conceção, reconcetualizada e contextualizada do ponto fulcral da Supervisão, ou seja:

A supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através da pesquisa cooperativa), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado (p. 12).

Para além da vertente de orientar e guiar o formando através do diálogo e colaboração, a Supervisão tem também uma vertente de avaliação, surgem ambas numa espécie de concomitância articulada, onde se interligam por meio de processos que irão ajudar na “tomada de decisões sobre os desempenhos dos formandos em relação a determinado referente (perfil profissional pretendido).” (Nolan & Hoover, 2004). Ainda na linha de pensamento sobre a avaliação, segundo Hadji (1995),

A avaliação é, pois, julgamento, valoração, no sentido em que ela não tem significação fora da relação como um fim, e que o avaliador se pronuncia sobre “o sucesso ou o fracasso” do projeto. Avaliar equivale a tomar partido em função de expectativas precisas, sobre a realização dessas mesmas expectativas. Nunca se poderá avaliar um objeto de que não se espere coisa nenhuma (p.28).

Segundo Sá – Chaves a “Supervisão pode constituir-se como uma dupla mediação entre o conhecimento e o formando, num processo facilitador o desenvolvimento dos participantes através da reconstrução continuada dos saberes pessoais e profissionais” (2000, p. 193).

Na atualidade, o professor tem de se encontrar capacitado e dotado de uma vasta gama de componentes intelectuais, técnicas e emocionais, podendo assim ter uma melhor postura na sua atividade profissional, possuindo uma grande capacidade de resiliência, pois assim conseguirá adequar-se a qualquer tipo de situação vigente na sua profissão. Enfrentando, posteriormente, da maneira mais correta e assertiva a multiplicidade de desafios com o qual irá se deparar ao longo da sua carreira profissional.

Os professores e educadores são vistos como,

Profissionais de uma actividade cognitiva complexa, (...) de uma actividade comunicativa baseada no domínio da informação, que, por isso mesmo se torna mais complexa numa sociedade de informação; (...) de uma actividade

relacional que é inevitavelmente mediada pelo professor como pessoa (Formosinho, 2002, p.10).

Desta maneira, o professor, ao ter uma formação contínua, vai se dotar e capacitar de um manancial de conhecimentos e estratégias necessárias à sua boa prática, potencializando o processo de ensino aprendizagem dos seus alunos, bem como o seu.

A Supervisão surgirá no âmbito de melhoramento a nível profissional, segundo Vieira (1993), esta surge “no contexto da formação de professores, é uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação.” (p. 28).

Como referi até agora a Supervisão é um processo que engloba diversas vertentes e não podem ser minimizadas visto estas se encontrarem correlacionadas. Assim, para este ser executado, com o seu máximo potencial, podem ser adotados diversos Modelos de Supervisão, constituintes de características particulares com algumas das “facetas mais significativas da *praxis* da supervisão” (Alarcão & Tavares, 2003).

## **1.2. Modelos de Supervisão**

Como referi já anteriormente, a Supervisão Pedagógica é um processo no qual um professor mais capacitado, formado e informado, irá orientar e guiar um professor no seu início de carreira, visando o seu desenvolvimento tanto a nível profissional com a nível pessoal (Alarcão & Tavares, 2003), mas sobretudo visando a orientação da prática pedagógica (Sá – Chaves, 2000).

Segundo a Mestre Isabel Gouveia da Silva (2014), existem as seguintes etapas em qualquer um dos Modelos de Supervisão: “1) objetivos; 2) pressupostos teóricos; 3) princípios e conceitos principais; 4) a sintaxe; 5) o sistema social; 6) os princípios de reação; 7) as condições de apoio” (p. 24). Todas estas etapas são comuns em qualquer Modelo, pois estes organizam-se de modo a refletir uma determinada prática num determinado contexto, e visa a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no contexto na qual está a atuar (Silva, 2014).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), existe uma grande variedade de Modelos, estes referem-se na sua obra aos Modelos como cenários, e são estes: a) Modelo de Imitação Artesanal; b) Modelo da Aprendizagem pela Descoberta Guiada; c) Modelo

*Behaviorista*; d) Modelo Clínico; e) Modelo Psicopedagógico; f) Modelo Pessoalista; g) Modelo Reflexivo; h) Modelo Ecológico; i) Modelo Dialógico.

Começo então por explicar um pouco mais detalhadamente a essência de cada Modelo:

#### **a) Modelo de Imitação Artesanal**

Embora este modelo tenha sido alvo de várias críticas e algumas discordâncias perante algumas vozes, a componente prática pedagógica tem demonstrado a sua relevância no processo de formação de professores. No princípio consistia em pôr os futuros professores a praticar com o modelo, o bom professor, o mestre, o experiente, o que sabia como e o que fazer e passava os seus conhecimentos ao aprendiz. Inerentes a este modelo estavam os ideais de autoridade do mestre assim como a “imutabilidade do saber” que eram associadas à convicção de que a melhor forma de aprender e fazer, era aprender através da demonstração e imitação. “Era a passagem do saber – fazer de geração em geração como uma forma de perpetuar a cultura; era o modelo do artífice medieval a ser «moldado» pelo artesão e a ser, através dele «socializado»” (Alarcão Tavares, 2003, p. 17). Este ideal não se encontrava muito aquém do que era proposto nos ditos “estágios do ensino secundário “clássicos” em que havia um modelo a imitar: o professor metodólogo” (ibid. p. 18). Este modelo poderia refletir a sua (in)eficácia através da (in)existência dos modelos referidos. O facto de ao longo do tempo haver uma mudança e desenvolvimento exponencial no que diz respeito ao grau de exigência nos vários parâmetros integrantes da educação, nomeadamente no que visa aos conhecimentos inter e transdisciplinares, fez com que este modelo tivesse de ser repensado, visando que a formação prática de professores necessitava de uma mudança paradigmática no âmbito do desenvolvimento da prática pedagógica.

Este modelo rege-se pelo paradigma tradicional de aprendizagem artesanal, procurando profissionalizar o futuro professor e socializá-lo visando o exemplo dos modelos que lhes são “impostos”, que deverão seguir passivamente sem questionamentos.

#### **b) Modelo da Aprendizagem pela Descoberta Guiada**

Este modelo assenta as suas ideias na existência de “bons modelos e na perpetuação dessas qualidades através da imitação” (p. 18).

Esta ideologia de bons modelos fez com que fossem desenvolvidas várias investigações em prol do conceito do “bom professor”, sendo que a mais conhecida é a

de Ryans (1960). Os investigadores, em pouco tempo, chegaram à conclusão da incapacidade de definir um bom professor sem as variáveis que condicionavam o processo ensino – aprendizagem, sendo necessário projetar modelos de ensino em que as componentes e inter-relações pudessem ser “estudadas e analisadas na prática de ensino” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 18). Tendo então que ter em consideração não só o efeito da aprendizagem mas como é que esta era feita e porquê, isto através do método mais apto visando não só o professor mas também o aluno, e as circunstâncias em que o processo de ensino – aprendizagem era feito.

A investigação desenvolvida veio influenciar a orientação da prática pedagógica, pois a imitação do professor modelo seria agora preterida em detrimento do conhecimento analítico dos modelos de ensino. Substituir então, segundo a expressão de Stolorow (1965), o *model the master teacher* pelo *master the teaching model* (ibid. p. 18). Esta estratégia de formação pressupõe que o futuro professor tenha um conhecimento dos modelos teóricos, e se possível, a oportunidade de observar vários professores em diversas situações, antes de iniciar o estágio. A consciência desta situação foi o que levou Portugal, por volta da década de 60, a criar vários ramos na área da educação nas Faculdades de Ciências, integrando e consagrando, por volta dos anos 70, nas Universidades novas, o modelo integrado de formação de professores dos ensinos preparatório e secundário. Com as adaptações necessárias foi adotado pelas Escolas Superiores de Educação.

Embora este seja um modelo com uma maior “assertividade” que o primeiro, não se encontra imune a alguns problemas no âmbito da teoria e da prática, sendo que o problema que surge não é algo pontual mas sim algo mais abrangente.

Dewey (1934), partindo da ideologia de que a formação profissional dos professores deve abranger uma componente prática e outra teórica, apresenta dois objetivos para a componente prática, nomeadamente: tornar a componente prática mais viva, mais real, concretizando-a e permitir aos professores desenvolverem as ferramentas necessárias para executarem da melhor forma a sua função. Estes objetivos, embora tendo carácter diferente, não podem ser dissociados pois complementam-se. A teoria não pode ser completamente “desligada” da realidade, antes pelo contrário, ao serem exercidas em concomitantemente poderá ser uma mais-valia. Ainda segundo a linha de pensamento de Dewey, os candidatos a professores devem observar vários professores não com o intuito de descobrirem como é que o bom professor atua, mas sim para poderem visionar a interação do professor com os seus alunos. Este adverte

ainda sobre o perigo que é o facto de se iniciar cedo a carreira de professor, pois deveria primeiro ter tempo para poder ganhar prática e evitando assim ganhar hábitos pela observação de professores com mais experiência (Alarcão & Tavares, 2003, p. 20).

Um outro objetivo de Dewey, relativamente à formação de professores, seria o de capacitar um futuro professor para a observação, intuição e reflexão, sugerindo que a prática pedagógica fosse um processo progressivo e gradual. Iniciando por observar e integrar progressivamente atividades com uma complexidade crescente, não sendo alvo de uma supervisão demasiado rígida, poderia o professor desenvolver não só o seu potencial dando largas à sua imaginação, mas também potencializar o seu espírito de autocrítica (Alarcão & Tavares, 2003).

Este modelo, opostamente ao primeiro, reconhece o futuro professor como um ser ativo na construção do seu próprio “legado”, utilizando e adaptando os princípios pelo qual se regem os pressupostos do processo de ensino – aprendizagem.

### c) **Modelo Behaviorista**

Este modelo assenta em bases “realistas”, pois tem a noção de que o futuro professor não consegue dominar todas as técnicas ao mesmo tempo. Visando este facto, um grupo de investigadores Norte Americanos da Universidade de Standford, movidos pela emergência de encontrar técnicas específicas de ensino e a relação que estas exercem sobre a aprendizagem, tentou identificar as competências de maior relevância para os jovens professores e desenvolveu um programa que treinasse essas competências (Alarcão & Tavares, 2003).

Esta técnica, conhecida na década de 60 por microensino assenta os seus pressupostos na ideia de que todos os “professores executam determinadas tarefas”. Através de uma análise, estas poderiam ser identificadas, seguidamente seriam analisadas na sua totalidade para posteriormente serem explicadas e demonstradas aos novos professores. Depois seriam postas em prática as técnicas aprendidas (e se necessário filmadas) numa espécie de mini-aula, com o intuito de poder analisar depois a sua atuação pedagógica e visar qual a competência que tencionava melhorar, com o *feedback* dos alunos, colegas e supervisores. Seguidamente daria outra mini – aula mas com outro grupo de alunos e pondo em prática as competências aprendidas, por si mesmo (Alarcão & Tavares, 2003).

Segundo Allen e Ryan (1969), a técnica do microensino é definida da seguinte forma,

Microteaching provides teachers with a practise setting for introduction in wich the normal complexities of the classroom are reduced and in wich the teacher receives a great deal of feedback on his performance. To minimize the complexities of the normal teaching encounter, several dimensions are limited. The length of the lesson is reduced. The scope of the lesson is narrowed. In mircroteaching, the teacher instructs only a few students instead of the normal 23 or 30 (pp. 1- 2).

O facto de o tempo de aula ser reduzido, assim como a limitação do conteúdo, a inexistência de avaliação sumativa, a redução do número de alunos, a variedade e contiguidade do feedback existente e da proveniência deste e o conhecimento dos parâmetros de avaliação por parte não só do professor mas também do supervisor fez com que este modelo tivesse sido introduzido com uma visão bastante positiva nas instituições de formação de professores (Alarcão & Tavares, 2003, p. 22).

Este modelo não pretendia a eliminação do estágio pedagógico, mas sim, focar a sua atenção em determinadas tarefas de ensino, preparando de maneira maximizante os futuros professores e incluindo neste processo os supervisores, articulando um trabalho de camaradagem, não só para os pontos negativos mas também para os pontos positivos. Facilitando deste modo a sua atuação na sala de aula, através das estratégias aprendidas neste processo (*Ibid*, p. 22).

Neste modelo é perpetuado a *imitação do modelo*, onde há uma substituição do professor modelo por uma gravação, onde posteriormente será visualizada e onde o futuro professor poderá ver o que pretende melhorar.

A maior lacuna existente no microensino é a provável descontextualização e desarticulação entre as competências. Há uma falha no que diz respeito à coesão entre o que é aprendido e o que é ensinado, dando prioridade ao modo como é ensinado em detrimento do que tem de ser aprendido (*Ibid*. p. 23).

Esta ideia foi utilizada e progressivamente modificada e adaptada de maneira a integrar técnicas de formação de professores que foram sendo desenvolvidas e têm vindo a ser utilizadas como técnica auxiliar a outros modelos de formação.

Na década de 70, houve um *up grade* no microensino, movimento denominado por CBTE (*Competency – based teacher education*) ou PBTE (*Performance – based teacher education*). Visando as necessidades sentidas nesta época, os professores passam a ser responsabilizados pelos resultados dos seus alunos, impondo às instituições uma maior uniformidade no que toca aos resultados obtidos (*Ibid*. p. 24).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), este programa de formação inclui então três etapas fundamentais, citando Houston e Howsam (1972), nomeadamente: “a)

definição operacional dos objetivos; b) responsabilidade e c) individualização” (*Ibid.* p. 24). Nesta formação os futuros professores são inicialmente informados explicitamente sobre as competências que devem ser desenvolvidas, sendo que estas são traduzidas em objetivos operacionais, visando a adequação das estratégias que mais lhes convém, e podem trabalhar ao seu ritmo tendo com conta os meios de que dispõe. A prática pedagógica gradual e acompanhada está assim condicionada a estas três etapas.

#### **d) Modelo Clínico**

O Modelo Clínico, conhecido também como o Modelo Original, foi desenvolvido por volta da década de cinquenta na Universidade de Harvard, quando uns alunos do *Master of Arts in Teaching*, insatisfeitos com os seus supervisores e a sua “precariedade” na arte do “ensinar a ensinar”, lançam o desafio de modo a colmatar esta lacuna existente. Posto isto, M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson tentam arranjar maneira de dar resposta ao desafio lançado (Alarcão & Tavares, 2003). Este modelo é caracterizado pela colaboração existente entre o supervisor e o professor, visando o “aperfeiçoamento da prática docente” e tem as suas bases implementadas na “observação e na análise das situações reais de ensino” (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 25 - 26).

Segundo Formosinho (2002), “a Supervisão Clínica envolve uma interacção próxima entre duas pessoas, as quais estão preocupadas com o melhoramento da instrução e com o estudo do desempenho individual” (p. 38).

O elemento fulcral deste modelo é a colaboração entre os seus atores. Aqui o professor é um “agente dinâmico” onde o supervisor tem a tarefa de ajudá-lo fazendo com que este analise e repense o seu próprio ensino. Este Modelo é sistemático e direccionado para os objetivos, embora seja passível de flexibilidade (Formosinho, 2002).

O objetivo principal reside na melhoria da prática de ensino do professor na sua sala de aula. A postura do professor, de pedir ajuda ao supervisor, é fundamental neste modelo, pois este deve recorrer ao supervisor pedindo o seu auxílio para a análise de situações problemáticas, devendo o supervisor por sua vez, se encontrar à sua disposição, disponibilizando do máximo de recursos possíveis podendo assim ajudar o professor a ultrapassar as suas dificuldades da maneira mais apropriada (Alarcão & Tavares, 2003). A utilização do Modelo Clínico é mais adequada no âmbito da formação contínua (Alarcão & Tavares, 2003).

Segundo Goldhammer et al., (1980), citados por Alarcão & Tavares (2003), o Ciclo de Supervisão neste modelo organiza-se em cinco fases, nomeadamente: 1) encontro pré-observação; 2) observação, 3) análise dos dados e planificação da estratégia de discussão; 4) encontro pós-observação e análise do ciclo de Supervisão (p.26).

Segundo Vieira & Moreira (2011) este cenário tem vindo a resistir à passagem do tempo revelando elevadas potencialidades que visam a formação, possivelmente devido à clareza expressa e à sua aplicabilidade que se mostra adequada à maior parte dos contextos de Supervisão Pedagógica. Clareza expressa nas críticas relativamente aos resultados obtidos numa aula que é observada, aos “objetivos dos dados que são recolhidos e aos objetivos profissionais do professor” (Formosinho, 2002, p. 38).

Podemos ainda acrescentar que esta requer um aspeto muito importante, a confiança entre o supervisor e o professor e convém que seja fomentada a comunicação, sendo que a confiança é “o elo de ligação da supervisão clínica” (Formosinho, 2002, p.38).

#### **e) Modelo Psicopedagógico**

O Modelo Psicopedagógico foi preconizado por E. Stones, que afirma que “*supervisão é ensinar*”, para este o intuito fulcral de toda a Supervisão Pedagógica é “*ensinar os professores a ensinar*”.

Segundo Alarcão & Tavares (2003), as bases que alicerçam este modelo assentam nas teorias que baseiam os seus pressupostos na psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Sendo que esta teoria, preconizada por Stones, é comum a dois mundos que se encontram concomitantes, nomeadamente “o mundo da relação de ensino/aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor e o mundo da relação de ensino/aprendizagem que existe entre o professor e os seus alunos” (pp. 28 – 29).

Segundo Alarcão & Tavares (2003), citando E. Stone considera que o processo de “ensino – aprendizagem” consiste na construção de uma capacidade de resolução de problemas e tomada de decisões com consciência, e que irão subsequentemente permitir uma adaptação e acomodação a todas as exigências vigentes, sendo que estas devem assentar num “corpo coerente, integrado e hierarquizado de conceitos, processos e atitudes” (p. 29).

Referem também que todos os educadores ensinam consoante o patamar de desenvolvimento dos seus alunos, visando o grau de competências na qual estes se inserem, visto que o seu intuito primordial é a aquisição e desenvolvimento das capacidades, habilidades e técnicas, e tudo com a visão de ajudá-los a se superarem a si mesmos através da transferência de conhecimentos e de situações anteriormente aprendidas, interiorizadas e superadas (Alarcão & Tavares, 2003).

Para este apoio se concretizar, os educadores possuem então um “conjunto de princípios psicopedagógicos”, que tem por base teorias preconizadas por Vygotsky, Piaget, Bruner entre outros, tudo com o intuito de ter uma melhor perspetiva sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Assim como as teorias preconizadas por Skinner, Ausubel, Rogers entre outros, que visam a forma como os indivíduos fazem a aquisição de conceitos, competências e as utilizam em situações novas com as quais se deparam (Alarcão & Tavares, 2003).

Neste modelo de Supervisão, a relação entre aluno/professor assemelha-se à relação entre supervisor/professor, pois o supervisor está incumbido de ensinar ao seu educando um determinado manancial de conceitos, ajudando-o no desenvolvimento das suas capacidades, potencialidades e competências. Pondo à sua disposição todas as ferramentas necessárias para que este seja capaz de ultrapassar as suas dificuldades e conseguindo então resolver os problemas com o qual se depara, fazendo-o num clima de “camaradagem”, compreensão, encorajamento (Alarcão & Tavares, 2003).

#### **f) Modelo Pessoalista**

Este modelo assenta as suas bases nas influências preconizadas pelas correntes como a psicanálise, psicologia do desenvolvimento, psicologia cognitiva, filosofia existencial entre outras. São vários os autores que incidem as suas pesquisas sobre este modelo, nomeadamente Combs (1974), Fuller (1972, 1974), Glassberg e Sprinthall com a sua teoria designada de “Developmental teacher education” (1980), Murphy e Brown (1970) e Hunt e Joyce (1967). Embora todos apresentem teorias distintas, é sublinhada por todos a importância do desenvolvimento do professor como pessoa (Alarcão & Tavares, 2003, p. 33).

Combs propôs um desenvolvimento centrado no autoconhecimento, no autodesenvolvimento, realçando os aspetos percetivos. Por sua vez, Fuller baseia o seu estudo numa vertente mais psicológica, pois este incide sobre as preocupações e necessidades sentidas pelo professor. Glassberg e Sprinthall utilizaram as premissas

defendidas pelas teorias de desenvolvimento de Piaget, Kohlberg e Loevinger, que afirmam que devemos ter em conta a complexidade da estrutura cognitiva do sujeito, visando o grau de maturidade psicológica dos futuros professores e desenvolver a partir daí as características dos estádios mais avançados das respetivas teorias de desenvolvimento (Alarcão & Tavares, 2003).

Estudos realizados em prol deste assunto indicam que efetivamente há uma relação entre o grau e desenvolvimento cognitivo dos professores e a sua atuação. Segundo as investigações realizadas por Hunt e Joyce (1967), citados por Alarcão e Tavares (2003), podemos afirmar que “os professores com um nível conceptual mais elevado utilizavam modelos de ensino mais variados e tinham mais facilidade em adaptar a sua planificação às necessidades dos alunos.” (p. 33).

Ainda nesta linha de pensamento, segundo Alarcão e Tavares (2003) mas agora segundo as preconizações feitas por Murphy e Brown (1970), os professores com um maior desenvolvimento a nível conceptual, não só favoreciam o desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos, mas tinham como estratégia a aprendizagem por descoberta e fomentavam a “independência intelectual” dos alunos, fazendo com que estes expusessem as suas opiniões ainda que divergentes (Alarcão & Tavares, 2003, p. 33).

Em suma, este modelo valoriza o grau de desenvolvimento dos futuros professores. As suas perceções, objetivos e sentimentos não podem ser desvalorizados para o seu potencial desenvolvimento profissional. Esta é uma perspetiva cognitiva, construtivista onde o autoconhecimento seria a base para o desenvolvimento potencializador dos futuros professores.

#### **g) Modelo Reflexivo**

Este modelo tem uma grande repercussão na formação de professores. Assenta as suas bases nas ideologias preconizadas por Dewey e na observação reflexiva. Schon defende então uma abordagem reflexiva, sendo que esta se baseia no “valor da reflexão *na e sobre* a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional que apelidou de *epistemologia prática*” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 33).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), este modelo opera segundo uma combinação de ação, experimentação e reflexão sobre a ação, onde deverá haver um diálogo reflexivo sobre o que foi experienciado e vivido pelo futuro professor, segundo uma metodologia do saber fazer fazendo, evidência do *know – how*, processo que

conduzirá a uma “construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão.” (p. 35). Assim sendo, os supervisores, profissionais mais capacitados e experientes, deverão estimular, apoiar, avaliar, orientar esta prática refletida.

O papel dos supervisores é crucial, pois é, através da sua ajuda, que os futuros professores terão uma melhor compreensão das situações com as quais se deparam, ajudando-os assim na maneira de como estes devem agir, sistematizando a interação resultante entre a ação e o conhecimento. Como referiu Schon, “o Supervisor deverá encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção” (*Idid.* p. 35). A reflexão na ação revela-se importante a longo prazo, pois remete para uma dimensão metacognitiva que será fundamental para o desenvolvimento progressivo do professor para quando este chegar ao patamar de autosupervisão (Alarcão & Tavares, 2003).

O Modelo Reflexivo acarreta o possível exercício da autosupervisão, onde o futuro professor se consciencializa com auxílio da reflexão o que pode melhorar.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), as preconizações de Schon sobre o paradigma reflexivo, detêm estratégias de Supervisão que se evidenciam como adequadas. Estas estratégias são essencialmente três: “as experimentações em conjunto (*joint experimentation*), a demonstração acompanhada de reflexão (*follow me*) e a experiência multifacetada (*play in a hall of mirrors*)” (p. 36). Estas estratégias incluem,

Demonstrações acompanhadas de comentários elucidativos dos processos seguidos, ou seja, a verbalização do pensamento como expressão da reflexão na acção, diálogo com a situação e envolvimento do estagiário nesse diálogo, esclarecimentos sobre as contribuições que os vários domínios do saber podem trazer para a compreensão e solução do problema em causa, crítica, reapreciação, reformulação, atenção operativa às réplicas da própria situação, encorajamento, instruções, sugestões (Alarcão & Tavares, 2003, p. 36).

Uma panóplia de situações que levarão ao futuro professor a aquisição das bases suficientes para poder desempenhar da maneira mais potencializadora a sua profissão, com o apoio do supervisor.

#### **h) Modelo Ecológico**

Este modelo é inspirado no Modelo de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979), onde são tomadas em consideração as dinâmicas sociais em especial a do processo sinérgico que é estabelecido entre o meio envolvente e o indivíduo, ambos em constante transformação (Alarcão e Tavares, 2003, p. 37).

Visando a ideologia preconizada e desenvolvida por Bronfenbrenner relativamente ao desenvolvimento da primeira fase de vida, focando a sua atenção nas crianças, Alarcão e Sá – Chaves (1994) afirmam que,

A ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica o estudo (...) da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre contextos imediatos e os contextos mais vastos em que eles se integram (p. 210).

É importante denotar a dinâmica das relações e intercontextualidade que lhes é inerente visando os vários níveis de influência diversificados (Alarcão e Tavares, 2003, p. 37).

A Supervisão, no Modelo Ecológico tem como função gerir e proporcionar experiências diversificadas nos mais variados contextos, garantindo aos futuros professores uma adaptação mais eficaz às transições ecológicas, um bom desempenho de novas atividades e novos papéis que tenha de assumir e também a interação com os intervenientes do ambiente na qual irão atuar (*Idib.* p. 37).

As *atividades*, os *papéis* e as *relações* são três fatores cruciais para o desenvolvimento humano e profissional. Igualmente importantes são as condutas que delineiam a natureza dos contextos e das relações. Na perspectiva bronfenbrenneriana, os contextos adquirem um papel crucial, pois os “conjuntos articulados dos microssistemas em que os profissionais se vão inserindo exercem sobre eles uma acção directa” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 38). Indirectamente, estes vão ter uma grande influência sobre a formação da pessoa, os conjuntos meso e macrossistemas, que se interligam entre si.

É fundamental na Supervisão e sua atuação ter em conta as relações existentes entre os microssistemas e as variáveis que neles são introduzidas.

Existem três aspetos de extrema relevância neste modelo. O primeiro assenta na correlação existente entre o desenvolvimento do professor e o desenvolvimento das crianças que este educa. O segundo diz respeito às condições excepcionais vinculativas existentes entre a formação inicial e a formação contínua que esta noção de formação e vínculo interinstitucional apresentam. O terceiro aspeto foca a sua importância entre a ligação indissociável entre a instituição de formação inicial e as instituições onde é realizada a prática pedagógica, interligando dois mundos que não podem ser desconexos (*Ibid.* p. 38).

Alarcão e Sá – Chaves (1994) apresentam dez princípios que regem este modelo, numa postura reflexiva e metodizada das práticas de supervisão realizadas, nomeadamente:

- 1- Princípio da continuidade da formação;
- 2- Princípio da actividade de natureza molar;
- 3- Princípio da transição ecológica com a assunção de novos papéis;
- 4- Princípio da evolução da natureza didáctica;
- 5- Princípio da experiencição de contextos diversificados;
- 6- Princípio da relação interpessoal;
- 7- Princípio da relação intercontextual;
- 8- Princípio da organização da matriz conceptual;
- 9- Princípio da consciencialização;
- 10- Princípio da influência inovadora.

Estes princípios evidenciam as dimensões do envolvimento ativo e de interação, de compreensão da realidade e do apoio formativo, que são subjacentes a uma programação supervisiva ecológica, visando a reflexão sobre ação e o desenvolvimento do conhecimento na prática (*Ibid.* p. 39).

Neste modelo há uma conjugação entre o desenvolvimento pessoal com a socialização, faz-se uma relação entre teorias públicas e teorias pessoais, e é feita uma análise entre o que é justo e verdadeiro. De modo a adquirir uma “concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico”, há uma aprendizagem no que diz respeito à interação deste, de maneira a respeitá-lo e a saber atuar e intervir aproximando-nos assim do ideal de desenvolvimento (Alarcão & Tavares, 2003, p.39). Visando deste modo uma melhor adaptação ao ambiente na qual iremos atuar e podendo efetuar as alterações necessárias.

Neste cenário o desenvolvimento pessoal do futuro professor é visto como um “processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber – fazer profissional e do saber estar, viver e conviver com os outros.” (Alarcão & Tavares, 2003, p.39).

### **i) Modelo Dialógico**

Waite (1995) defendeu esta ideologia que tem como por base concepções antropológicas, linguísticas e sociológicas, visando uma supervisão dialógica contextualizada (Alarcão & Tavares, 2003, p. 40).

Este modelo tem referências dos modelos Pessoalista, concebido no âmbito da supervisão da instrução, e enfatua a dimensão emancipatória da política da formação, atribuindo à linguagem e ao diálogo crítico papel de destaque na formação e construção do conhecimento e cultura dos professores e todos os trâmites que influenciam direta ou indiretamente o exercício da sua profissão (Alarcão & Tavares, 2003, p. 40).

É de ressaltar a importância da análise dos contextos em detrimento à análise do professor, sendo que esta abordagem implica uma análise ao discurso dos professores e à sua prática em campo, visando a interligação de ambas. Neste modelo o foco recai sobre o professor, visando-o numa perspectiva coletiva em vez de uma perspectiva individual.

O respeito pela alteralidade é assumido e evidenciado na atenção que os supervisores concedem à voz dos professores. Esta abordagem dialogante e contextualizadora situa-se na linha da consciencialização do colectivo identitário dos professores e não numa concepção hierarquizada do supervisor em busca do que está a necessitar de correcção na actuação do professor. (Alarcão & Tavares, 2003, p.40).

Neste modelo a autoridade do supervisor decorre da sua experiência, dos seus conhecimentos do “mundo profissional e das suas competências interpessoais”, sendo que a o seu desenvolvimento é favorecido pela verbalização do seu pensamento reflexivo, e a linguagem atuará como um catalisador da capacidade cognitiva (Alarcão & Tavares, 2003, p. 40).

Aqui o foco recai sobre o “ambiente” de camaradagem criado entre professores e supervisores, trabalhando conjuntamente em prol da inovação e de novos paradigmas nos contextos educacionais, através de um diálogo construtivo, onde o conhecimento e a regulação dos contextos situacionais e a utilização de uma estratégia dialógica são o epicentro deste método (Alarcão & Tavares, 2003, p. 41).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), Waite (1995), focaliza a sua análise na compreensão do que se faz nas circunstâncias em que se atua, assim sendo, este afirma que “The search for understanding is on of the main goals of dialogic supervision. The goal is for the teacher to understand the supervisor’s perspective and for the supervisor to understand the teacher’s perspective” (p. 133).

Este modelo contribui então para a “criação de contextos em que a supervisão, baseada em relações simétricas de colaboração e de base clínica [...] funcione como instrumento de emancipação individual e colectiva dos professores” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 41).

Os cenários apresentados não têm como intuito se excluírem mutuamente, até porque estes se interpenetram, cada um com a sua ideologia, diretrizes, historia e cultura mas em prol do mesmo assunto e visando o mesmo fim, “a supervisão como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas”, todos eles compostos por elementos válidos (Alarcão & Tavares, 2003, p. 41).

Sumarizando, apresento no seguinte quadro a síntese dos Modelos de Supervisão, nomeadamente as suas principais diferenças:

<b>Modelos</b>	<b>Principais diferenças dos Modelos de Supervisão</b>
<b>Imitação Artesanal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ideais de autoridade;</li> <li>- Imutabilidade do saber;</li> <li>- Aprendizagem através da demonstração e imitação;</li> <li>- Aprendizagem artesanal;</li> <li>- Profissionalização e socialização do professor através dos ideais impostos.</li> </ul>
<b>Aprendizagem pela descoberta guiada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Efeito da aprendizagem visando o processo ensino – aprendizagem;</li> <li>- Segue e imita os “bons modelos”;</li> <li>- Teoria deve ter uma ligação à prática;</li> <li>- Valoriza a observação de professores com mais experiência</li> <li>- Capacita para a intuição e reflexão.</li> </ul>
<b>Behaviorista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Técnicas específicas de ensino e a sua relação com a aprendizagem;</li> <li>- Microensino;</li> <li>- Foco em determinadas tarefas do ensino;</li> <li>- Utilização de estratégias aprendidas;</li> <li>- Responsabilização dos resultados dos alunos;</li> <li>- Três etapas: - Definição operacional dos objetivos;               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilidade;</li> <li>- Individualização.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Clínico (Original)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaboração entre Supervisor e Professor;</li> <li>- Observação e análise de situações reais de ensino;</li> <li>- Aperfeiçoamento da prática docente;</li> <li>- Sistemático;</li> <li>- Direcionado para os objectivos.</li> </ul>
<b>Psicopedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>Ensinar a ensinar</i>”;</li> <li>- Bases assentam na psicologia do desenvolvimento e aprendizagem;</li> <li>- Relação Ensino/ Aprendizagem: - Professor/Supervisor;               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professor/Aluno.</li> </ul> </li> <li>- Princípios psicopedagógicos com base nas teorias de Vygotsky, Piaget, Bruner, entre outros;</li> <li>- Criação de clima de compreensão, encorajamento, amizade.</li> </ul>

<b>Pessoalista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baseia-se nas correntes como psicanálise, psicologia do desenvolvimento, psicologia cognitiva, filosofia existencial.</li> <li>- Desenvolvimento do professor com pessoa;</li> <li>- Correlação direta entre o desenvolvimento e atuação do professor;</li> <li>- Enfatiza o grau de desenvolvimento do professor;</li> <li>- Foco no Autoconhecimento.</li> </ul>
<b>Reflexivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização da observação reflexiva;</li> <li>- Reflexão “na e sobre a ação”;</li> <li>- Combina a ação, experimentação e reflexão sobre a ação;</li> <li>- Estimulação sobre a prática reflexiva;</li> <li>- Autosupervisão.</li> </ul>
<b>Ecológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foco recai nas dinâmicas sociais;</li> <li>- Relaciona o indivíduo com o seu meio envolvente;</li> <li>- Enfatiza a dinâmica das relações e intercontextualidade;</li> <li>- Gere e proporciona experiências diversificadas nos variados contextos;</li> <li>- Valoriza os microssistemas;</li> <li>- Realça a relação do professor e os seus alunos;</li> <li>- Vinculação entre formação inicial e formação contínua.</li> </ul>
<b>Dialógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceções antropológicas, linguísticas e sociológicas;</li> <li>- Destaca a linguagem e o diálogo crítico na formação e construção do desenvolvimento;</li> <li>- Relaciona o discurso dos professores e a sua prática;</li> <li>- Focaliza numa perspetiva individual;</li> <li>- Autoridade do supervisor decorre da sua experiência;</li> <li>- Valoriza ambiente criado entre professor e supervisor;</li> <li>- Visa a inovação, novos paradigmas educacionais;</li> <li>- Diálogo construtivo.</li> </ul>

**Quadro 1 - Quadro síntese das principais diferenças nos Modelos de Supervisão**

### **1.3. Supervisor: Perfil, Funções e Papel**

Após ter referido a definição do conceito de Supervisão e os Modelos de Supervisão Pedagógica preconizados pelos vários autores é importante realçar e clarificar a noção do conceito de supervisor, referindo o seu perfil, as suas funções e o seu papel.

Consideramos o supervisor como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega, um profissional que adopta uma relação adulta de conhecimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável (Alarcão & Tavares, 2003, p. 58).

O supervisor deve ser dotado de um manancial de características de maneira a promover um clima positivo no processo de formação dos futuros professores, deverá ser um indivíduo mais experiente, provido de compreensão, criticismo e com uma atitude positiva, de maneira a potencializar da maneira mais proveitosa a formação dos seus formandos.

Oferecendo desta forma, e não só, condições pedagógicas e académicas, bem como condições pessoais necessárias à boa prática e aprendizagem, nomeadamente, a capacidade de criatividade, empatia, organização e de bom senso. De facto, como salientam Alarcão e Tavares (2003), “o facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo – relacionais, observacionais – analíticas, hermenêutico – interpretativas e avaliativas” (p. 151).

O supervisor é um elemento chave para o desenvolvimento pessoal e social do futuro professor como afirmaram Mosher e Purpel (1972),

Supervision as teacher development focuses on the individual teacher as well, but not with the intent of evaluating him; its purpose is to help him develop as a person and as a teacher. The supervisor tries to define the working environment for the teacher by clarifying the rules, traditions and values of the school; in this role, the supervisor sees himself primarily as a person who helps the teacher to help himself. (...) Supervisor’s job is to reduce administrative barriers as well as personal inhibitions, doubts, fears and insecurities (p. 19).

O processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem do supervisor, bem como a sua prática no ciclo supervisivo, pré – observação, observação e pós – observação, revela-se benéfico não só para a sua prática pedagógica e supervisiva, mas contribuirá em grande parte para a maximização das competências profissionais dos formandos, sendo que é de extrema importância a sua formação contínua. Para uma melhor compreensão do ciclo supervisivo podemos enunciar sucintamente os três momentos cruciais, nomeadamente:

- Pré – observação é o momento que antecede qualquer atividade educativa, momento que irá ajudar o formando na análise à sua prática pedagógica, tendo como principal objetivo focar a sua atenção em qualquer situação que possa ocorrer, visando colmatar qualquer impasse que o faça sentir mais desconfortável;

- Observação é o momento em que ocorrem as atividades que são destinadas à obtenção de dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino, para posteriormente procederem a uma análise;

- Pós – observação é o momento de reflexão sobre o que se passou durante a prática, a sua interação com os alunos em contexto aula, tendo em vista os dados recolhidos durante a observação sobre o que é necessário alterar para melhorar, tentando chegar à conclusão de qual o melhor método a utilizar na sua prática, perspetivando a qualidade do ensino. (Alarcão e Tavares, 2003)

Outro ponto a salientar é a capacidade que o supervisor deverá ter de se avaliar a si próprio, não só como supervisor, mas enquanto profissional, a sua postura, a sua conduta, e toda a sua ação perante o contexto educativo, visando a sua finalidade, de atingir eficazmente todos os objetivos das suas funções, propiciando melhorias, fomentando e inculcando nos seus formandos uma necessidade de mudança de paradigma, através de atitudes, ideias e perspetivas inovadoras de maneira a tentar colmatar alguma lacuna existente no sistema vigente. Para tal, este deverá ter princípios éticos e, através de uma análise contextual, promover se necessário uma adaptação tendo em conta as necessidades e particularidades dos seus formandos.

Deste modo, confiança mútua e a transparência entre o supervisor e todos os intervenientes no processo de supervisão são as bases para uma boa prática da supervisão. Podemos então afirmar que no processo ensino-aprendizagem, o supervisor está provido de uma responsabilidade social e moral, assim sendo a sua função e de extrema importância, pois

(...) a ação do supervisor destina-se essencialmente a ajudar o professor a crescer e a ensinar os seus alunos para que eles aprendam e se desenvolvam. Na realidade, as tarefas do formando têm pontos de contacto com as do supervisor no que respeita à criação de um bom clima afectivo – relacional, ao desenvolvimento pessoal e profissional, etc. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 58).

Tendo em vista que os principais objetivos da Supervisão, a contribuição para um aprimoramento do ensino e que conseqüentemente irá se refletir no desenvolvimento profissional dos agentes educacionais e na subsequente aprendizagem dos alunos, Alarcão e Tavares (2003) referem, no contexto da escola reflexiva, as funções no que toca aos supervisores, nomeadamente:

Dinamizar comunidades educativas e acompanhar, incentivando, iniciativas nesse sentido; privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos na escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação – acção; acompanhar a formação e integração de novos agentes educativos; fomentar a auto e hetero – supervisão; colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários atores; colaborar no processo de auto-avaliação institucional, que deve ter o projecto como referência, e analisar as suas implicações; colaborar no processo de monitorização do desempenho de professores e funcionários; dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos (p.150).

Ainda segundo a ideologia preconizada por Alarcão e Tavares (2003), os supervisores têm, não só a função de acompanhar os formandos e orientá-los, mas

também analisar sistematicamente todo o processo pedagógico, porque, “efetivamente, a função do supervisor consiste em ajudar o professor a ensinar e tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais.” (p. 59).

O supervisor perde assim o estatuto de “inspetor”, verificando-se uma alteração no que diz respeito à sua relação com os demais elementos envolventes no processo educacional, passando a ser um vinculador dos processos pedagógicos. Harris (2002) menciona que “as práticas de supervisão estão a sofrer alterações e o mundo de trabalho do supervisor pode ser comparado a um fluxo”. (p. 195).

Ainda nesta linhagem de pensamento, Vieira (1993), refere através da área da supervisão, da área da observação e da área da didática, que “informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar (...)” (p. 33), são também funções do supervisor.

É importante ainda referir e destacar, segundo a mesma autora (2006), os “princípios reguladores das práticas supervisivas”, que são nomeadamente:

Desenho, realização e avaliação de planos onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar; Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter) subjectividade, a negociação e a regulação (p. 31).

Visando o sucesso e qualidade do ensino inerentes ao papel do supervisor, este terá de ser como um pilar, de maneira a orientar e colaborar na construção do desenvolvimento e aprendizagem dos futuros professores, tendo um papel ativo, construtor, posto isto, Harris (2002) afirma que “os papéis dos supervisores assumem claramente em muitos casos pré – requisitos a nível de competências” (p. 151).

De modo a desempenhar o seu papel de forma potencializadora o supervisor deverá ser inovador e criativo, promovendo o aconselhamento de todos os envolventes no seu meio profissional. Deste modo, facilita não só a aprendizagem mas também o pensamento crítico e reflexivo sobre esta, tendo como base as suas competências profissionais e pessoais e os seus conhecimentos científicos e pedagógicos. Este deverá ser aberto à mudança, propulsionando a articulação em todo o processo de formação.

Como referiram Garmston, Lipton et al (2002), “o supervisor contemporâneo deverá ser um ecologista social com competências para manter e alimentar um sistema escolar saudável” (p. 18), visando

Estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si

próprios, responsáveis e empenhados numa auto – renovação colaborativa para benefício de todos os alunos (Id. p. 26).

É crucial que para a sua atuação enquanto pessoa e profissional, tenha sempre presente o objetivo das suas funções, nomeadamente, a auto – avaliação, a análise e reflexão.

Segundo Alarcão e Roldão (2008), o crescimento pessoal e profissional do futuro professor, depende fortemente do papel do supervisor, uma vez que este é

(...) alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão do ensino (para além da mera transmissão de conhecimento), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional (p. 54).

O seu papel acompanhou o crescimento do conceito de Supervisão, assim sendo, o seu contributo apresenta uma relação estrita com o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os intervenientes com o qual trabalham, sendo o seu principal contributo na área de formação dos futuros professores, e também na formação contínua dos professores e educadores. Tendo um papel importante no desenvolvimento do sistema de ensino, visto que uma das suas principais incide no aconselhamento e acompanhamento e orientação, este contribuirá para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica de todos os envolventes do sistema de ensino.

O supervisor é como um agente transformador e formador que articula os processos educativos, cuja cooperação é um factor crucial no que diz respeito à implementação de políticas educacionais inovadoras.



***CAPÍTULO II***  
***Desenvolvimento Profissional e o Estatuto da Carreira Docente***

---



## 2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A CARREIRA DOCENTE

### 2.1. Avaliação do Desempenho Docente

Uma das práticas mais usadas em Supervisão é o controlo e avaliação formal do ensino em contexto sala de aula. Quer seja de natureza sumativa ou formativa, instituídas ou introduzidas a nível regional, informais ou estruturadas, a prática de avaliação dos professores está muito dispersa e constitui uma parte substancial daquilo que é entendido como de supervisão do ensino.

Segundo Day (1992), os processos de avaliação “devem reforçar as capacidades dos professores para uma ação responsável e autónoma. Uma das formas de o conseguir é optar por um *modelo de processo*, em vez de *modelo de produto*, como estratégia central da avaliação dos professores.” (p. 92). Ainda segundo este autor (1992), citando Winter (1987), as principais diferenças destes dois Modelos são as seguintes:

Modelo de Produto	Modelo de Processo
- O valor fulcral do mecanismo de avaliação consiste na recolha de “informações” sobre o trabalho do professor e cujo objetivo é padronizar “desempenhos profissionais” utilizando para o efeito um conjunto de recomendações.	- O valor fulcral consiste no trabalho que, por sua vez, irá levar ao “desenvolvimento profissional”.
- Gera “avaliações autoritárias do desempenho” (que servirão de ancora para futuras prescrições).	- Procura fomentar uma “aprendizagem eficaz” do professor através da produção de “ideias” que este possa utilizar para o seu aperfeiçoamento contínuo.

Adaptado de Day (1992), p. 92 in Winter (1987).

#### Quadro 2 - Diferenças entre o Modelo de Produto e o Modelo de Processo segundo Winter

Analisando os dados do quadro 2, podemos verificar que o “Modelo de Processo” é o modelo que mais se adequa visando o crescimento individual de desempenho do professor.

Segundo um estudo realizado por Torrecilla (2006), intitulado por *Carreira docente e avaliação de desempenho em cinquenta países da Europa e América Latina*, Sanches (2008, p.174) teve como base este estudo para distinguir cinco modelos de avaliação de desempenho, apresentados no quadro 3:

<b>Modelos</b>	<b>Principais Características</b>
<b>Autoavaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não prevê avaliação de professores;</li> <li>- Está incorporada na avaliação da escola;</li> <li>- Natureza sistemática;</li> <li>- Releva a autoavaliação da escola e professor;</li> <li>- O estado impulsiona uma cultura de avaliação, sugerindo modelos e instrumentos que a escola utilize no uso da sua autonomia.</li> </ul>
<b>Casuístico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A avaliação só ocorre em condições peculiares (acreditação de aspirantes a cargos de gestão);</li> <li>- A avaliação é executada por uma entidade externa.</li> </ul>
<b>Desenvolvimento Profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A avaliação de desempenho é articulada com os progressos dos alunos;</li> <li>- A avaliação é executada por uma entidade externa;</li> <li>- A avaliação é anual, incorpora sugestões de melhoria e ocasionalmente, um plano de formação profissional.</li> </ul>
<b>Incremento Salarial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A avaliação é externa e de natureza periódica;</li> <li>- Os melhores resultados de avaliação determinam percentagens variadas de aumento de remuneração.</li> </ul>
<b>Subida de Escalão com Incremento Salarial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A avaliação é externa e de natureza sistemática;</li> <li>- Os resultados da avaliação determinam diferentes arbítrios como retenção no escalão, subida de escalão, exoneração e um plano de desenvolvimento profissional como suporte da avaliação do ano seguinte.</li> </ul>

Adaptado de Sanches (2008), in Torrecilla (2006).

### **Quadro 3 - Modelos de Avaliação de Desempenho**

Podemos verificar que o modelo de autoavaliação se encontra incorporado na avaliação da escola, este modelo não prevê a avaliação dos professores pois prioriza a sua auto-avaliação, apresenta uma natureza sistemática.

Por sua vez no modelo casuístico a avaliação ocorre apenas em condições peculiares sendo esta executada por avaliadores externos.

No modelo de desenvolvimento profissional a avaliação é anual e feita por uma entidade externa e visa o progresso dos alunos perspectivando e sugerindo melhorias e ocasionalmente um plano de formação profissional.

No modelo de incremento salarial a avaliação é externa e periódica e os melhores resultados de avaliação determinam percentagens variadas de aumento de remuneração.

O modelo subida de escalão com incremento salarial avaliação é externa e de natureza sistemática, onde os resultados da avaliação determinam diferentes arbítrios como: retenção no escalão, subida de escalão, exoneração e um plano de desenvolvimento profissional como suporte da avaliação do ano seguinte.

Em Portugal o modelo utilizado referente à avaliação de desempenho dos docentes, é uma “amálgama” de todos os modelos supramencionados, e neste contexto Fernandes (2008) acresce que

Um dado modelo de avaliação pode estar mais focado em avaliar a qualidade dos professores, isto é, na análise da competência dos professores, outro pode estar mais interessado em avaliar a qualidade do ensino, analisando o desempenho dos professores, enquanto outro pode estar mais orientado para avaliar a eficácia dos professores através da apreciação dos resultados dos seus alunos. [...] São três abordagens significativamente diferentes baseadas em conceitos que, muitas vezes, são tomados com o mesmo significado: a) competência do professor; b) desempenho do professor; e c) eficácia do professor (p.15).

Tendo em conta os Modelos de Supervisão vigentes, o modelo clínico é segundo Vieira e Moreira (2011), “aquele que, no contexto de avaliação de desempenho docente, pode apoiar a observação de aulas e a reconstrução das práticas dos professores.” (p. 29).

No que diz respeito à observação das aulas como técnica supervisiva e de desenvolvimento profissional, a abordagem clínica será a mais precisa, pois a pré – observação e pós – observação de aulas devem “garantir processos de descrição, interpretação, confronto e reconstrução de práticas, reforçando as dimensões colaborativa, experimental e investigativa da regulação dos processos de ensino e aprendizagem.” (Vieira, 1993 citada por Vieira e Moreira, 2011, pp. 30 – 31).

Assim sendo, haverá uma democratização no que diz respeito aos papéis no sistema de avaliação e conseqüentemente uma expansão no campo da ação supervisiva, contribuindo para uma avaliação do desempenho docente mais qualificada.

Segundo Formosinho et. al (2010), a avaliação do desempenho docente

(...) afasta-se de uma perspectiva de escola reflexiva quando desloca o enfoque da escola para o professor enquanto indivíduo e o desapossa do controlo do processo de supervisão, quando coloca o foco no ato de ensinar e o fragmento com intuítos apenas de medida e classificação [...] (p. 108).

Há uma aniquilação da componente sumativa sobre a componente formativa de avaliação, pois a atenção é direcionada para os “erros”, atitude que irá subsequentemente repercutir-se na progressão da carreira docente, isto através do progresso de uma certa “fiscalização”, ancorada numa logística seletiva onde os “bons” serão premiados e os “maus” castigados.

O facto de o sistema de classificação se basear em demasia na assertividade da avaliação, e “negligenciar” a função da Supervisão, levará a um maior interesse no

modelo baseado no produto em detrimento ao modelo do processo, tendo conseqüentemente efeitos na progressão da carreira docente.

Deste modo, o conceito real da função supervisiva esbate-se e passa a ser um mero ato administrativo que visa o controlo do sistema e das carreiras dos docentes e proscree a “aprendizagem cooperativa” e a colaboração entre os envolventes neste processo, afeta a “autonomia profissional” e a “melhoria de práticas”. O “conformismo” e a “conformidade” são usados em detrimento da pró – atividade, e há uma diminuição na capacidade de “autorreflexão” e “autorregulação” sobre as práticas pedagógicas (Formosinho et. al, 2010).

Há autores que fazem uma divisão explícita entre as atividades de Avaliação e de Supervisão, nomeadamente Moreira (2009, p. 252) in Nolan & Hoover (2005) como se resume no seguinte quadro:

	<b>Supervisão</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Finalidade Principal</b>	Promover o crescimento individual, para além do nível actual de desempenho.	Formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor.
<b>Fundamentação</b>	Reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar.	Direito legítimo do Estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional dos professores.
<b>Âmbito</b>	Restrito (um factor de cada vez).	Alargado (juízo globalizado).
<b>Enfoque da recolha de dados</b>	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais.	Baseado em critérios estandardizados.
<b>Valorização da competência profissional</b>	Competência partilhada e mutuamente reconhecida.	Avaliador certificado pelo Estado/distrito/escola.
<b>Relação professor - supervisor</b>	Colegial, “reciprocidade orgânica” (respeito e confiança, partilha de objectivos, liderança).	Hierarquizada, com grau razoável de distância de modo a tornar a avaliação mais justa e neutra possível.
<b>Perspectiva do professor sobre o processo</b>	Oportunidade para correr riscos e experimentar.	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador.

**Quadro 4 - Dimensões diferenciadoras da Supervisão e da Avaliação**

Analisando o quadro 4, verificamos que as finalidades da Supervisão e da Avaliação divergem bastante, sendo que a supervisão tem o objetivo de incrementar o desenvolvimento profissional. Por sua vez, a avaliação tem como finalidade a formulação de juízos de valor relativamente às competências dos professores. É notório que a Supervisão visiona o desenvolvimento e crescimento profissional como um meio

com a finalidade de uma melhoria da ação e desempenho do professor, contrariamente, a Avaliação pretende apenas certificar-se das competências do professor no que toca ao exercício das suas atividades, refletindo-se na progressão na carreira. Subsequentemente os princípios, enfoque e a posição de acordo com a competência profissional são divergentes, assim como as relações entre os seus intervenientes. Por estas razões a tarefa de Supervisão e de Avaliação são atribuídas a pessoas diferentes como maneira de distinguir as finalidades das atividades de cada um deles (Moreira, 2009).

Moreira (2009) acrescenta ainda, no que diz respeito aos antagonismos das respetivas funções da função supervisiva e avaliativa, “ora, não são estas funções consagradas ao avaliador que a legislação atribui, atualmente, ao docente que exerce funções de supervisor [...] por outras palavras, a legislação atribui à mesma pessoa funções quase irreconciliáveis” (pp. 252 – 253).

Vieira (2009), vem reforçar esta ideia ao referir que,

(...) a supervisão pedagógica não pode ser ditada pela existência de mecanismos de avaliação de desempenho. Ela só pode ser ditada pela consciência profissional dos professores, pelo imperativo moral de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, pela necessidade, de uma maior satisfação profissional, pela busca de uma visão de educação que faça das escolas lugares de esperança e de luta por sociedades mais justas e democráticas (p. 34).

Contrariamente às ideias preconizadas por Vieira, os autores, Martins, Candeias e Costa (2010), afirmam que a Supervisão e Avaliação são conceitos que se relacionam diretamente, assim sendo,

(...) a avaliação de desempenho é um processo contínuo que visa determinar o desempenho de um professor no seu contexto, considerando um vasto conjunto de circunstâncias. A ação supervisiva contínua e reflexiva permite assegurar a melhoria individual, institucional e de qualidade do sistema educativo. Por conseguinte, a supervisão e a avaliação são interdependentes, na medida em que uma avaliação de desempenho de qualidade potencia o desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida, facto que tendencialmente e traduzirá num incremento da eficácia pedagógica das práticas lectivas (pp. 5 – 6).

Esta “vertente cooperativa” entre a Supervisão e a Avaliação visiona a obtenção de resultados positivos em prol da maximização da qualidade do ensino e aprendizagens bem como um favorecimento no trabalho interpares, sendo que uma é inerente à outra.

Ainda nesta linha de pensamento, Jesus (2006) afirma que “a avaliação do desempenho dos professores pode constituir um instrumento para a qualidade das escolas e do processo de ensino – aprendizagem, bem como a motivação e o bem-estar

docente” (p.16), pois assim será mais fácil detetar os aspetos a potencializar, aumentando desta forma as práticas reflexivas que poderão contribuir para o aumento da motivação da aprendizagem e para o desenvolvimento profissional por parte do professor (Jesus, 2006).

No que diz respeito à ligação existente entre a Supervisão e Avaliação do desempenho docente, Alarcão e Tavares (2003) afirmam que esta

(...) constitui uma das dificuldades das funções do supervisor em Portugal, em virtude de, no nosso país, a mesma pessoa ter de desempenhar funções de avaliação formativa e sumativa que, ainda por cima, vão influir decisivamente em classificações profissionais e dar acesso a lugares e promoções (p. 107).

Segundo Cunha (2011), citando Reis Monteiro (2005), uma, “Deontologia ou Ética Profissional é um código de princípios e deveres (com os correspondentes direitos) que se impõem a uma profissão a que ela se impõe a si própria, inspirados nos seus valores fundamentais” (p. 23). E para que este código de princípios e deveres possa ser levado a cabo o professor deverá formar-se continuamente para, de maneira assertiva e mais correta, poder executar a sua tarefa de lecionar e dotar os seus docentes de um pensamento e reflexão crítica através de regras legitimadas.

Para ensinar é necessário que o professor se encontre dotado de uma sensibilidade para poder encarar da melhor maneira as mais diversas situações com as quais se depara ao longo da sua carreira, pois como refere Paulo Freire (2009) há que ter em consideração que, “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (p.47).

É imperioso para a prática pedagógica progressista que os educadores se encontrem capacitados de ética que facilmente se confunde com moral, pois como refere Cunha (2011), citando Imbert (2001), “(...) a moral define as Boas Formas da conduta, enquanto a ética interroga o sujeito preso nesta moral, interpelando-o exatamente onde ele acredita estar em regra, além de transtornar as certezas daquele que faz tudo o que é conveniente” (p. 22). Esta é uma tarefa difícil, pois muitas vezes não é fácil encontrar o equilíbrio entre atitudes que não se encontram em “consonância”.

O facto de a nossa sociedade se encontrar em desequilíbrio não facilita a tarefa do professor pois encontramos bem presentes situações dicotómicas, “(...) por um lado, uma sociedade sem valores de referência, e por outro, professores que tentam concretizar a enorme tarefa de ‘orientar caminhos de desenvolvimento pessoal num mundo que desejamos cada vez mais humano’” (Cunha *apud* Batista, 2011, p.22). Por

estas razões é que os ideais de conformismo e indiferença representam uma realidade antagônica no que diz respeito à atitude ética (Cunha *apud* Batista, 2011), especialmente no que diz respeito à profissão de educador, pois o seu intuito deverá ser guiar e orientar os seus alunos no seu trajeto, não só acadêmico mas também na sua formação como cidadãos e humanos. Visando estes aspetos, a reflexão crítica e “decisão fundamentada” são “peças cruciais”.

Uma prática pedagógica que assente os seus pilares na ética e vise a autonomia do aluno requer por parte do professor uma formação contínua e atualizada de maneira a poder atuar adequadamente nas diversas situações com o qual se depara, podendo usar estratégias mais adequadas (Freire, 2009).

Como já foi referido anteriormente, a Supervisão é entendida como um processo no qual um professor com mais experiência, informação e formação, dá a orientação necessária a outro professor, visando o seu desenvolvimento profissional e humano. Neste processo, o principal objetivo é o “desenvolvimento profissional” do docente, este para possuir “caráter” de processo é contínuo (Alarcão & Tavares, 2003).

É de realçar então a importância da existência deste processo, onde o professor é visto como um ser que se encontra em constante desenvolvimento, um ser inacabado, na busca incessante de se potencializar e de *empowerment*. Assim, através da sua aprendizagem do “como ensinar”, o professor aprende também. “O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado” (Freire, 2003, p.28). É um ciclo que se renova a cada atualização feita, a cada aprendizagem o professor aprende e reaprende, pois ensinar também é aprender. Este processo visa a influência do educador sobre os alunos, nomeadamente no que diz respeito à sua aprendizagem e o seu desenvolvimento nos mais variados aspetos (Alarcão & Tavares, 2003).

É então nesta visão de ser curioso, inacabado e incompleto que o professor deve formar-se continuamente, pois adquire uma série de competências necessárias à sua boa prática. Assim, é a curiosidade epistemológica que o leva a ser mais e melhor pessoa, e também melhor educador (Freire, 2003).

## 2.2. Formação Contínua...uma mais – valia

O conceito de formação contínua não foi nem é atualmente percecionado da mesma aceção, tendo sido objeto de diferentes definições em diversos contextos espaço-temporais. Almeja-se, deste modo, apresentá-las, não esquecendo que nenhuma definição é absoluta.

Num sentido mais lato, Day (2001) situa a formação contínua no promover do desenvolvimento profissional dos docentes e das instituições, realizando-se dentro e fora dessas mesmas instituições, na forma de cursos. Num sentido mais restrito, salienta ainda que a formação contínua é um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola (Day, 2001).

Inerente ao desenvolvimento do professor, Huberman (1989), refere que este não é um processo linear, homogéneo e contínuo. O mesmo desenvolveu um estudo relativo ao ciclo de vida dos professores, onde aplicou questionários e entrevistas a 160 professores do ensino secundário, sendo que estes constituem uma referência de especial destaque, visto que há um grande enfoque, sobre o desenvolvimento da sua carreira, desde a entrada na profissão até ao momento em que se aposentam, contribuindo de forma clara para a compreensão do percurso profissional.

O ciclo de vida profissional do professor é então apresentado como um percurso temporal definido por uma perspetiva longitudinal de vida, apresentando os seus próprios princípios organizadores, na qual são caracterizadas fases distintas e o envolvimento da própria identidade pessoal do indivíduo.

Huberman (1989) distinguiu sete fases na carreira dos professores:

- **Entrada na carreira** (1-3 anos) - caracterizada pelos estádios: “sobrevivência” que é traduzido no “choque do real” o confronto inicial com a situação profissional em campo e pelo estádio de “descoberta” que é traduzido no “entusiasmo inicial da experimentação”;

- **Fase da Estabilização** (4-7 anos) - etapa na qual são tomadas responsabilidades, de novos cargos, é um momento em que o professor passa a pertencer a um corpo profissional, havendo um comprometimento à profissão durante um período.

- **Fase da Diversificação** (7- 25 anos) – nesta fase há uma consolidação pedagógica, na qual são feitas experiências que visam a maximização da sua prestação na aula, após estarem estabilizadas e cimentadas encontram-se aptas aos “ataques às aberrações” do sistema;

- **Pôr-se em questão** (35- 45 anos) – nesta fase a monotonia da vida quotidiana leva posteriormente ao questionamento de situações não muito claras e explícitas, desencadeadas pelo desencanto motivado pelo fracasso das experiências;

- **Serenidade e distanciamento afectivo** (45-55 anos) – nesta fase à um decréscimo relativamente à ambição pessoal e investimento no que diz respeito às situações sala de aula, por sua vez há um aumento do nível de confiança, pois sentem um certo distanciamento e despreocupação sobre o ambiente laboral quer seja relativamente aos colegas de diferentes faixas etárias quer aos alunos;

- **Conservadorismo e lamentações** (50-60 anos) – nesta fase é notória uma certa resistência às inovações, à política educacional, há um descontentamento relativamente à evolução dos alunos e da sua atitude negativa;

- **Desinvestimento** – esta fase ocorre no final da carreira profissional, onde há libertação do investimento da mesma, o desinvestimento invoca um retrocesso e uma interiorização, é o recuo face aos interesses e ambições que se encontram presentes no início de carreira, nesta fase há um maior interesse pela vida fora do ambiente escolar, este desinvestimento poderá ser sereno ou amargo, depende da postura adotada pelo professor em fim de carreira.

Estas fases encontram-se interligadas entre si através de aspectos que são considerados importantes, pois estas fases não são um processo linear e monótono, cada professor sente-o à sua maneira, dependendo de como encara as situações habituais com os quais se depara ao longo da sua carreira.

No quadro 5 apresento sumariamente as fases da carreira docente dos professores do ensino secundário (Huberman, 1989, p. 47), este modelo é um modelo esquemático e especulativo na qual são agrupadas algumas ideias que foram supramencionadas, incluindo algumas variantes determinantes para o seu desenvolvimento:

Anos de Carreira	Fases/ Temas da Carreira
1 – 3	Entrada, Tateamento
4 – 6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
7 – 25	Diversificação, “Ativismo” → Questionamento
25 – 35	Serenidade, Distanciamento Afetivo → Conservantismo
35 – 40	Desinvestimento (Serenos ou Amargo)

Quadro 5 - Quadro Síntese das Fases da Carreira Docente (Huberman, 1989, p. 47)

Estas fases nem sempre ocorrem seguidas e pela mesma ordem, em certas alturas alguns professores passam apenas por algumas das fases, ou por todas mas alternadamente, existem algumas possibilidades no que diz respeito à variação e ao desenvolvimento das fases da carreira do docente, sendo este processo subjetivo, pois o desenvolvimento profissional do docente como já referi depende de um misto de variantes que servem de suporte para o bom funcionamento não só da vertente profissional, mas também da vertente sociológica e psicológica.

Huberman (1996), por sua vez, refere que a terminologia clássica remete a formação contínua e as ações que refletem esforços de crescimento e melhoramento de educadores e professores: a atualização, o aperfeiçoamento, a capacitação e a reciclagem.

Contudo, a palavra reciclagem não define a formação contínua, uma vez que a reciclagem, segundo Landsheere (1987), é um aspeto específico do aperfeiçoamento, um conhecimento que se torna obsoleto ou quando há uma lacuna na formação do professor. A formação contínua também não pode ser definida como um curso que objetiva uma aprendizagem num curto espaço de tempo, pois esta é uma definição limitadora. A formação contínua assim perspectivada define-se por uma aprendizagem isolada e consumista para a obtenção de créditos e progressão na carreira.

Segundo Perrenoud (2000), formar-se não é fazer cursos, é aprender, é mudar a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação. Por outro lado, Rodrigues e Esteves (1993) descrevem a formação contínua como aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial.

Alvarez (1987) considera a formação contínua como toda a atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas.

Do ponto de vista de Day (2001), a formação deve encaixar nas necessidades dos professores, em relação à sua experiência, à etapa de desenvolvimento da carreira, às exigências do sistema e às necessidades de aprendizagem ao longo da vida ou do sistema. Daí que seja provável que a formação contínua resulte num *crescimento acelerado*, quer se trate de um crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspetos), quer se trate de um crescimento transformativo (resultante em mudanças significativas nas crenças, no conhecimento, nas destrezas e modos de compreensão). Esse crescimento transformativo direciona-se para o paradigma da colaboração da formação contínua que emerge na atualidade.

A formação é um processo de construção e reconstrução profissional, sendo sistemática e inacabada, processando-se no eixo presente, passado e futuro (Alarcão & Roldão, 2008). Assim, deve ser entendida a formação contínua. Alarcão e Tavares (2003) referem que a formação de um professor não termina no momento da sua profissionalização, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua. No entanto, não deve se tornar num consumidor de formação com falta de espírito crítico. Smyth (1993) aponta para um novo tipo de formação contínua, inspirado no modelo de supervisão clínica e assente em três vetores: ação, reflexão e colaboração. Este tipo de formação contínua implica necessariamente a entrada de outro colega na sala de aula, uma reflexão sistemática sobre o ensino, o respeito entre colegas, uma passagem do eu solitário ao eu solidário (Sá-Chaves & Amaral, 2001), formando-se, assim, um ciclo reflexivo partilhado, e refletindo no conhecimento na ação, na reflexão na ação, na reflexão sobre a ação e sobre a reflexão para a ação (Schön, 1990).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), seria um verdadeiro programa de formação contínua, implicando uma mudança qualitativa e radical, uma dinâmica em espiral, articulando a formação inicial e a contínua, uma verdadeira atitude de formação ao longo da vida.

As necessidades de formação contínua apontadas pelos professores podem advir de duas situações. Por um lado, poderão ser impostas pelo sistema educacional e, por

outro, poderão advir de interesses pessoais dos docentes. O conceito de necessidade de formação, segundo Rodrigues (1991), é resultante, por um lado, do confronto entre expectativas, desejos e aspirações, por outro, das dificuldades e problemas sentidos no quotidiano profissional. Complementarmente, Montero (1987) afirma que as necessidades formativas são o conjunto de desejos, carências, deficiências encontradas pelos professores no desenrolar da sua prática pedagógica.

Segundo Hewton (1988), é possível estabelecer diferentes níveis de necessidades de formação assinaladas pelos professores: necessidades relativas aos alunos, ao currículo, dos próprios professores e da escola enquanto organização. É de destacar, segundo Stufflebeam (1985) quatro conceções de necessidades educativas: as necessidades como discrepâncias ou lacunas; as necessidades como mudança ou direção desejada; as necessidades como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento; as necessidades, cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica.

Relativamente às necessidades de formação, Kaufman (1973) diz que planificar sem ter em conta as necessidades é semear a degradação e a anarquia. Na verdade, uma formação que não vá ao encontro das necessidades e interesses dos destinatários, dificilmente trará verdadeiras transformações nas práticas docentes (Formosinho, 1990), como é referido no caderno n.º 26, de outubro de 1990, da FENPROF.

A necessidade da formação contínua de professores, como refere Silva (2003), surge com a escola de massas que se expandiu significativamente após a II Guerra Mundial, exigindo um aumento desmedido do corpo docente, e conseqüentemente a um recrutamento, num espaço curto de tempo, de professores sem preparação científica e pedagógica.

Nóvoa (1992) salienta ainda que este fenómeno desencadeou uma desprofissionalização do professorado e aponta valores quantitativos específicos, esclarecendo que, em 1960, havia pouco mais de 6000 professores do ensino secundário oficial e, em 1990, este número ultrapassa os 70000 professores do ensino preparatório e secundário. Nóvoa (1992) acrescenta que, se as décadas de 60 e 70, foram marcadas pelo signo da formação inicial e da profissionalização em serviço dos professores, a década de 90 é marcada pelo signo da formação contínua de professores.

Silva (2003) refere que a profissionalização em serviço e a formação em serviço foram uma tentativa de resolver os problemas emergentes da massificação escolar. Para além disto, Nóvoa (1992) acrescenta que a formação contínua surge na confluência de

interesses políticos e sindicais, visando assegurar a Reforma do Sistema Educativo e o Estatuto de Carreira Docente, mas também assegurar a formação de professores para o desempenho de novas funções. Em 1991, decorreu o I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores, no qual Tavares (1991) apontou três objetivos para a sua realização: fazer o ponto da situação da formação contínua em Portugal; analisar experiências realizadas noutros países e pensar na implementação de possíveis modelos de formação contínua; discutir quais os modelos mais adequados à realidade portuguesa.

A partir dos anos 90, com o estatuto de carreira docente, bem como o regime jurídico de formação contínua, houve sucessivas alterações na formação contínua, como a introdução de novos modelos. Atualmente, com suspensão da progressão na carreira, consequência da crise económico-financeira que se faz sentir, enfraquecem as motivações dos professores para frequentarem formação contínua ou outro tipo de formação, frequentam-nas apenas por necessidade de créditos (Formosinho & Machado, 2014).

Se atualmente o Estado controla a tutela, a empregabilidade e a administração no setor da educação, na década de 40, exercia igualmente uma política de controlo, mas contraditória, pois a desvalorização do estatuto do professor (perfil pouco exigente) opunha-se à dignificação e ao prestígio da imagem social do professor, sendo este um meio de propaganda estatal. Segundo Nóvoa (1992), o Estado Novo exerceu um controlo autoritário sobre os professores, eliminando a veleidade de autonomia profissional, através da redução (pouca exigência na admissão de professores, redução de conteúdos e menor exigência intelectual e científica) e através do controlo ideológico da formação base, do estágio e do exame de estado. Esta visão do professor funcionário, controlado pelo Estado, também se revê nos primeiros normativos legais que se referem à formação contínua como “aperfeiçoamento contínuo”.

Como refere Silva (2003) a necessidade de formação contínua surge nos anos 40, estabelecendo-se que os professores tinham “por obrigação fazer o seu “aperfeiçoamento contínuo” sob pena de processo disciplinar” (Decreto-Lei n.º 27084/36, de 14 de Outubro).

Em 1973, foram aprovadas as bases a que devia obedecer a reforma do sistema educativo. Na lei n.º 5/73, de 25 de julho, a formação contínua era designada de “formação permanente”, a qual deveria ser “suficientemente diversificada, de modo a assegurar a atualização dos conhecimentos e o aperfeiçoamento da preparação

pedagógica e a favorecer a promoção e mobilização profissionais.” e a sua “frequência era considerada serviço docente.” A formação permanente ficaria a cargo das entidades estatais, referidas na base XX, ou nos próprios estabelecimentos de ensino.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei.º 46/86, de 14 de outubro, no seu artigo 35.º, – estabelece os princípios em que assenta a formação contínua, sendo esta um complemento e uma atualização da “formação inicial numa perspectiva de educação permanente.” A LBSE objetiva a formação como um meio de “assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”, sendo “assegurada predominantemente pelas respetivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham” e é reconhecida como um direito do professor.

Posteriormente, conforme referem Formosinho e Machado (2014), é estabelecido, em 1989, através do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, o ordenamento jurídico da formação de professores e é definido ainda o perfil profissional nos campos de competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didática e da adequada formação pessoal e social, adquiridas numa perspectiva de integração. Este documento legal assume importância uma vez que determina que a formação contínua visa “promover a atualização e aperfeiçoamento da atividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional.” A formação contínua constitui ainda condição para a progressão na carreira, sendo objeto de creditação. Neste diploma, consagrando um modelo estatista, são dadas orientações relativas ao planeamento a nível nacional, regional e local e ao levantamento das necessidades de formação, articulando-as com as instituições superiores de formação.

Em 1990, o Estatuto da Carreira dos docentes refere-se à formação contínua como uma modalidade de formação e reafirma o direito à formação e à informação para o exercício da prática educativa, passando a ser garantido o acesso à formação contínua regular. Formosinho e Machado (2014) salientam que as instituições superiores são apontadas como entidades formadoras, mas o diploma abre a porta a outras entidades, como associações de escolas, agrupamentos, centros de formação. Através do Decreto Regulamentar n.º 29/92, de 9 de novembro, é definida o número de unidades de crédito para a progressão na carreira, bem como a dispensa do requisito da formação como condição de progressão na carreira por impossibilidade de ter acesso à formação.

O Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro aprova o regime jurídico da formação de professores. Deste modo, são traçadas as linhas orientadoras que nortearam o sistema de formação contínua: as áreas, as modalidades, os níveis, a avaliação, a atribuição de créditos, as entidades formadoras. O processo de creditação ficou a cargo de um conselho coordenador de formação contínua, o qual foi substituído pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), através do Decreto-Lei n.º274/94, de 28 de outubro.

Em 1996, foi redefinida a sua composição e foram criadas duas seções: uma para a formação contínua e outra para formação especializada. A base arquitetónica jurídica da formação contínua já havia sido criada e tem vindo a sofrer ligeiras alterações e regulamentações, provenientes do estatuto de carreira docente ou do regime jurídico de formação contínua, mantendo os seus objetivos e organização. Todavia, salienta-se que as alterações no estatuto de carreira docente, em 2007, associam a formação contínua à progressão na carreira e sobrevaloriza a atualização e aprofundamento de conhecimentos relacionados com o grupo de recrutamento. Deste modo, Formosinho e Machado (2014) reforçam a ideia de que a formação contínua assume tendências burocráticas, secundarizando outras áreas como a ética e outras iniciativas.

O CCPFC (1999), no relatório sobre formação contínua centrada nas práticas, aponta que a formação contínua se pode centrar no exercício profissional, na mudança da escola/território e no conteúdo/ aprofundamento. Relativamente às modalidades centradas no exercício profissional, salientam-se as seguintes: o estágio (mudanças de práticas profissionais apoiada em supervisão) e a oficina de formação (mudanças de práticas profissionais apoiada em materiais). No que diz respeito às modalidades centradas na mudança da escola/território, apontam-se as seguintes: projeto (ação conjunta de mudança de procedimentos nas escolas/territórios) e círculo de estudos (conhecimentos técnicos para mudar procedimentos nas escolas/territórios). Por último, as modalidades que se centram no conteúdo: seminário (exercitar trabalho científico sobre práticas profissionais ou temas da educação) e curso e módulo (adquirir conhecimentos e competências profissionais e problematizar experiência dos professores).

Em 2014, o regime jurídico de formação contínua privilegia o ensino à distância e introduz o conceito de ação de curta duração. Segundo o Decreto-Lei n.º22/2014 de 11 de fevereiro, é estabelecido um novo paradigma para o sistema de formação contínua. Nesse documento, são enunciadas as áreas de formação contínua, dispondo-se do

seguinte modo: área da docência; prática pedagógica e didática na docência; formação educacional geral e das organizações educativas; administração escolar e administração educacional; liderança, coordenação e supervisão pedagógica; formação ética e deontológica; tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar.

Relativamente às modalidades de formação contínua, são referidas as seguintes: os cursos de formação; as oficinas de formação; os círculos de estudos; as ações de curta duração; o estágio e o projeto, que são modalidades que requerem acreditação ao CCPFC. O CCPFC procedeu à definição das características de cada uma destas modalidades e agrupou-as do seguinte modo: o estágio e a oficina de formação centram-se no exercício profissional; o projeto e o círculo de estudos centram-se na mudança da escola; os cursos de formação centram-se no conteúdo e aprofundamento.

Na Região Autónoma da Madeira, o Despacho n.º 30-A/2010 aprova o Regulamento de Formação Contínua da Secretaria Regional da Educação e Cultura (SREC). Nesse documento, é referido que “a qualificação e o desenvolvimento pessoal e profissional dos colaboradores, docentes e não docentes, da SREC enquadra-se no âmbito de um modelo de formação contínua em rede, sob a coordenação da Direção Regional de Educação (DRE).

### **2.3. Estatuto da Carreira Docente**

Atualmente a Carreira Docente na RAM é regido pelo Decreto Legislativo Regional – 20/2012/M de 29 de agosto. Este serve de base para o enquadramento da profissão docente na Região Autónoma da Madeira, sendo que ao longo do tempo foram introduzidas algumas alterações na legislação, tendo sido a última realizada em 2012.

Este Estatuto surge em 2004 na RAM, com a revisão da Constituição da República Portuguesa, e no desenvolvimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, como um ponto de referência importante, visando o desenvolvimento e aprofundamento da autonomia, e valorização da função do professor.

Sendo este aplicado não só às escolas do domínio público dependentes da Secretaria Regional de Educação e Cultura, mas também às escolas privadas, apesar de não afetar em parâmetro algum a legislação especial pela qual estas últimas se regem.

São estabelecidos os direitos e deveres para os docentes do Estado perspetivando a valorização da profissão numa relação mais estreita e direta com as famílias e membros da comunidade educativa.

Visando os parâmetros que dizem respeito à formação, esta engloba a formação especializada, inicial e contínua. Enquadra-se ainda a “formação pedagógica dos licenciados do ensino básico e secundário”, e os “titulares de licenciaturas adequadas à docência de disciplinas de natureza profissional ou artística dos ensino básicos ou secundários e os cursos de formação especializada para o exercício de outras funções educativas”. “No plano da formação contínua, é privilegiada a formação em contexto escolar, nas interrupções da atividade letiva”.

No que diz respeito à “prossecação da estabilidade profissional do docente” são evidenciados dois momentos: o primeiro momento, diz respeito aos quadros de escola e de instituição de educação especial, e o segundo aos quadros de zona pedagógica. Quanto ao “exercício transitório de funções mantém-se o contrato administrativo de provimento”.

Ao docente são diferenciadas determinadas funções visando a natureza, grau e responsabilidade, tendo em vista o perfil do docente para a função no quadro do projeto educativo da escola.

Prevê-se um sistema aberto onde é permitida a comunicação dos “docentes do restante espaço nacional”.

Visando o tempo de serviço, é da competência do Secretário Regional de Educação e Cultura fixar as funções e os cargos, que na região revestem natureza técnico – pedagógica.

No que diz respeito à avaliação do desempenho do docente, este enquadra-se numa perspetiva de rigor e melhoria das práticas do docente tendo em vista o contexto educacional, onde são contemplados os intervenientes no processo, os procedimentos de avaliação, incluindo a reclamação e o recurso, visando a valorização do serviço público de educação.

Podemos então concluir que o Estatuto da Carreira Docente na RAM, se “assume como um documento valorizador da diferenciação em função de uma responsabilização da função do docente”. Este facto não minimiza o contexto socio – educativo em que as escolas se inserem, visando a melhoria do serviço público de educação e do processo de ensino – aprendizagem na Região Autónoma da Madeira,

não descurando, assim, o pressuposto de que “educar não é apenas escolarizar e certificar”.

Segundo o Decreto Legislativo Regional nº 26/2012M, no artigo 14.º - os docentes encontram-se obrigados a cumprir os deveres estabelecidos em geral, para os trabalhadores que exercem funções públicas.

No que diz respeito à avaliação, segundo o Decreto Legislativo Regional nº 26/2012M, o artigo 43.º - A avaliação do desempenho do pessoal docente visa melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e excelência.

Ainda no que diz respeito à avaliação, no Decreto Legislativo Regional nº 26/2012M, o artigo 44.º, pontos 1 e 2:

1. A avaliação do desempenho é obrigatoriamente considerada para efeitos de: a) Progressão na carreira; b) Ingresso na carreira no termo de período probatório; c) Renovação do contrato a termo resolutivo.

2. O tempo de serviço dos docentes em regime de contrato a termo resolutivo que não satisfaça a verificação do requisito do período mínimo exigido para a avaliação de desempenho revela para todos os efeitos legais.

Quanto ao âmbito e periodicidade, no Decreto Legislativo Regional nº 26/2012M, o artigo 45.º, pontos 1, 2, 3 e 4:

1. A avaliação incide sobre as seguintes dimensões do desempenho do pessoal docente: a) Científica e pedagógica; b) Participação nas atividades desenvolvidas na escola ou serviço técnico da Direção Regional de Educação; c) Formação contínua e desenvolvimento profissional.

2. Os ciclos de avaliação dos docentes integrados na carreira incidem com o período correspondente à duração dos escalões da carreira docente, devendo o processo de avaliação do desempenho ser concluído no final do ano escolar anterior ao termo do ciclo avaliativo.

3. Os docentes integrados na carreira só são sujeitos a avaliação do desempenho desde que tenham prestado serviço docente efetivo durante, pelo menos, metade do período em avaliação a que se refere o número anterior.

4. A avaliação dos docentes em regime de contrato a termo resolutivo realiza-se no final do período de vigência do respetivo contrato e antes da eventual renovação da

sua colocação desde que tenha prestado serviço docente efetivo durante, pelo menos, 180 dias.

Ainda são de referir a importância dos artigos do Decreto Legislativo Regional nº 26/2012M:

- 14.º - Deveres gerais;
- 15.º - Deveres para com os alunos;
- 16.º - Deveres para com a escola e os outros docentes,
- 17.º - Deveres para com os pais e encarregados de educação;
- 19.º - Modalidades de Formação.

É relevante referir ainda alguns Diplomas Legais que estão relacionados com a Supervisão. De facto, o Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro, que surge no âmbito da Avaliação do Desempenho dos docentes integrados na carreira, debruça-se sobre a avaliação que é feita através de órgãos de gestão executiva aos cargos ou funções de natureza pedagógica nomeadamente a supervisão pedagógica (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p.46). Para além disto, o Decreto – Lei nº 270/2009 de 30 de Setembro surge no âmbito de alteração do Estatuto da Carreira Docente, pois há uma previsão sobre o período probatório de acesso à profissão sendo que terá de haver um acompanhamento por um professor titular, de preferência com “formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p.46).

Ainda nesta linha de pensamento, é importante realçar também o Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho, que dá destaque à importância da auto supervisão por via da autoavaliação e reflexão, centralizando os seus ideais, no desenvolvimento profissional através da componente didática da supervisão, valorizando a especialização na dimensão supervisiva, e dando uma especial distinção ao “(...) Diretor pelas direções intermédias e acompanhamento pelo Conselho Científico da escola – relação com a gestão escolar e com os processos de regulação.” (p. 47)

Estes artigos integrantes do Decreto Legislativo, são parte crucial para a avaliação e desempenho do docente, uma vez que definem os deveres dos docentes perante todas as partes integrantes do sistema educativo, bem como a suas funções e perfil.



***CAPÍTULO III***  
***Processo Metodológico***

---



### 3. NATUREZA DO PROJETO

#### 3.1. Opção Metodológica

Quais as diferenças entre o discurso oficial do setor público e o setor privado na área da Supervisão Pedagógica?

O discurso oficial dos setores privado e público visando a avaliação do desempenho assemelha-se a algum Modelo de Supervisão em específico?

As ideologias preconizadas inicialmente pelos Modelos de Supervisão são postas em prática?

Estas questões foram o ponto de partida para o início do desenvolvimento deste estudo de investigação, que visa apurar se existe alguma diferença entre o modelo, ou modelos, utilizados no processo de Supervisão nos sectores público e privado, podendo desta maneira contextualizar o estudo a ser elaborado para poder desta maneira preparar a entrada no trabalho de campo.

Máximo – Esteves (2008) referiu que, “formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação” (p. 80), acrescentando ainda que, “as questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer.” (Id., *ibid.*).

Ainda relativamente ao facto de ser crucial ter bem definido o ponto de partida Tuckman afirma que “o problema é a questão a que a investigação procura responder. Apresenta-se ou exprime-se em forma de definição de um problema” (2000, p. 545).

Um estudo no âmbito da investigação em educação, segundo Sousa (2005), tem como finalidade “o nobre propósito de descobrir algo novo que venha beneficiar a educação” (p. 44) e também “procurar solucionar um problema educacional concreto” (*Ibid.* p. 44).

Visando todas estas considerações e indicações, foi elaborada numa primeira fase do estudo, uma pesquisa bibliográfica, podendo desta maneira construir os pilares necessários para a aquisição das bases teóricas necessárias ao conhecimento referente à problematização do tema em estudo. Servindo estas de mote, e conseqüentemente de fio condutor para que a investigação tomasse o seu rumo, sendo desta forma definido o quê, o quem e como seria estudado e desenvolvido o tema em estudo.

Foram tidos em conta três objetivos, nomeadamente:

- Compreender quais são as diferenças entre o discurso oficial do setor público e no setor privado no âmbito da Supervisão Pedagógica;

- Encontrar as variações inerentes à Supervisão Pedagógica e a sua relação com o desempenho da carreira docente em ambos os setores, visando o discurso oficial.

- Verificar se há alguma concomitância entre o que foi preconizado na teoria dos Modelos da Supervisão Pedagógica e na sua prática.

Visando os objetivos supramencionados foram elaboradas três questões de maneira a lhes dar resposta, nomeadamente:

**Q<sub>1</sub>** - Quais as diferenças entre o discurso oficial do setor público e o setor privado na área da Supervisão Pedagógica?

**Q<sub>2</sub>** – O discurso oficial dos setores privado e público visando a avaliação do desempenho assemelha-se a algum modelo de Supervisão em específico?

**Q<sub>3</sub>** – As ideologias preconizadas inicialmente pelos Modelos de Supervisão são postas em prática?

Através dos objetivos e questões de investigação, é tido como propósito a compreensão de aspetos que se encontram relacionados com o tema central da investigação. Deste modo, e visando a pertinência do enquadramento teórico, procedi à escolha da opção metodológica que melhor se enquadrava para a obtenção da resposta às questões formuladas. Assim sendo, optei pela investigação qualitativa, uma vez que esta, como afirma Stake (2009), distingue-se “pela sua ênfase no tratamento holístico dos fenómenos” (p. 58), ou seja, concentra a sua atenção nos vários contextos, sejam quer de índole económica, política ou histórica, ou quer sejam de índole social, cultural ou pessoal, para Stake (2009), os estudos qualitativos visam: “a produção do conhecimento; a reprodução de casos atípicos; honrar múltiplas realidades; fornecer generalizações formais; fornecer visões de valor” (p. 63).

Este é um estudo empírico por se fundamentar na pesquisa feita pelo investigador, numa realidade escolar, desprendendo-se das amostragens e generalizações dos resultados em contextos mais globalizantes. Deste modo, o investigador está incumbido de dar ênfase aos “episódios significativos, a sequencialidade dos acontecimentos em contexto, a totalidade do indivíduo” (Stake, 2009, p. 12).

Yin (2009) aponta determinadas características ao investigador deste tipo de metodologia, nomeadamente, este deverá ser dotado de certas características emocionais e intelectuais, de modo a que o contexto onde todo o estudo se desenvolve tenha o

realce necessário no que diz respeito à descrição e interpretação dos dados. Este acrescenta ainda que o investigador deverá ser:

- uma pessoa que saiba fazer boas perguntas – e interpretar respostas;
- uma pessoa que seja um bom ouvinte e que não seja traído pelas suas próprias ideologias ou preconceitos;
- uma pessoa que seja adaptável e flexível, que consiga ver as situações inesperadas como oportunidades e não como ameaças;
- uma pessoa que deve ter uma boa capacidade de “agarrar” os aspetos que estão a ser estudados, quer se trate de um trabalho com uma orientação teórica ou política, ou mesmo num estudo exploratório. Esta capacidade reduz os dados relevantes e a informação toma proporções manejáveis;
- uma pessoa que não seja influenciada por preconceitos, incluindo os que derivam da teoria. Ou seja, uma pessoa que seja sensível e reaja a evidências contraditórias (Yin, 2009, p. 83).

O que nos leva ao segundo ponto deste capítulo, a metodologia de um estudo de caso.

### **3.2. Estudo de Caso**

Ainda na linha de pensamento de Yin (2009), este afirma que um estudo de caso “é uma estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos” (p. 32) e “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32).

É importante que o investigador tenha a noção real de como as coisas se desenvolvem e acontecem visando o mundo envolvente nas instituições escolares que irá estudar, sabendo deste modo explicar os fenómenos que acontecem.

Sousa (2005) declara que “o estudo de um caso visa essencialmente a compreensão do comportamento [...] de um grupo de sujeitos [...] considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural.” (pp. 137 – 138).

Deste modo, podemos afirmar que estudo de caso no seu sentido lato é “uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância”

(Adelman et. al., 1976, p. 2), sendo que essa instância poderá ser uma instituição, um indivíduo entre outros.

Os resultados gerados no estudo de caso possuem um valor singular, próprio e único. André (1984) esclarece ainda que o estudo de caso não é um

pacote metodológico padronizado, isto é, não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de pesquisa [...] os estudos de caso pretendem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento ideográfico, isto é, que enfatiza a compreensão dos eventos particulares (casos) (pp.51 - 52).

Deste modo o estudo de caso apresenta algumas características que lhe são fundamentais, e que lhe são frequentemente associadas. Segundo André (1984) estas caracterizam-se da seguinte forma:

- Os estudos de caso buscam a descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos que orientam a coleta inicial de dados. Ele estará constantemente atento a elementos que podem emergir como importantes durante o estudo, aspetos não previstos, dimensões não estabelecidas *a priori*. A compreensão do objeto efetua-se a partir dos dados em função deles;

- Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. É pressuposto básico desse tipo de estudo que uma apreensão mais completa do objeto só é possível se for levado em conta no contexto no qual este se insere;

- Estudos de caso procuram representar os diferentes, e às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Neste tipo de estudo o pesquisador propõe-se a responder às múltiplas e geralmente conflitantes perspectivas envolvidas numa determinada situação;

- Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador faz uso frequente da estratégia de triangulação, recorrendo para isso a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e provenientes de diferentes informantes;

- Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura descrever a experiência que ele está a ter no decorrer do estudo, de modo a que os leitores possam fazer as suas “generalizações naturalísticas”;

- Os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. Este tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes

numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar e enfatizar os detalhes, as circunstâncias mais específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo;

- Os relatos de estudo de caso são elaborados numa linguagem mais acessível do que os outros tipos de relatórios de pesquisa. (p. 52).

No estudo de caso cada caso é tratado como único e singular. Assim sendo, a “generalização” é tratada com certa subjetividade e não como uma “inferência lógica” (Ibid. p. 52). As generalizações que ocorrem no estudo de caso devem ser utilizadas em prol da conceção de novas ideias, compreensões e significados (Ibid. p. 52).

Assentando no pressuposto que o leitor deverá criar as suas próprias interpretações, ao ler o estudo de caso, é crucial que o estudo apresente todos os elementos necessários de modo a que o leitor tenha material suficiente para poder reiterar ou não as “representações do autor”. Assim sendo, terão que ser bem explícitas e claras as diferenças entre a interpretação, descrição, afirmações, depoimentos e citações (André, p. 52).

Sumarizando, o conhecimento derivado dos estudos de caso será um conhecimento mais contextual, concreto e sujeito à interpretação do leitor (Ibid. p. 54).

Pretende representar uma instância (pessoa, grupo, escola, etc.) em ação e utiliza um tipo de linguagem coloquial, simples, com figuras de estilo, bem como ilustrações, exemplos e descrições (Ibid. p. 54).

Apela ao conhecimento tático, pessoal e experiencial do leitor, enfatizando a importância de contextualizar as situações retratadas e a informação obtida (Ibid. p. 54).

No seguinte quadro, são apresentados os pontos gerais importantes nos quais deverá incidir o estudo de caso:

<b>Pontos Gerais do Estudo de Caso</b>	
<b>Elaboração</b>	- Deverá ser elaborado de modo a permitir interpretações alternativas e generalizações naturalísticas.
<b>Estruturação</b>	- Deverá ser estruturado de maneira a permitir as várias formas de conhecimento (não apenas o lógico formal) e de favorecer o desenvolvimento de interpretação alternativas.
<b>Conteúdo</b>	- Deverá conter uma grande quantidade de informação e de dados de maneira a admitir subseqüentes interpretações por parte do leitor.
<b>Descrição</b>	- Deverá descrever os métodos de trabalho utilizados, assim como o processo de triangulação utilizado.
<b>Apresentação</b>	- Deverá apresentar e perspetivar os diferentes pontos de vistas dos participantes.

Quadro 6 - Pontos Gerais do Estudo de Caso

### 3.3. Investigação Qualitativa

O presente estudo incidiu os seus pressupostos numa investigação científica. Segundo Fortin (2003) citado por Bento (2012), esta é um “processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento de fenómenos do mundo real no qual vivemos” (p. 40), explorando deste modo o impacto da problemática posta em questão e de que maneira poderá influenciar o desenvolvimento das sociedades, das organizações e dos indivíduos.

A análise deste estudo foi elaborada segundo uma perspetiva qualitativa do tipo descritivo, posso então afirmar que esta perspetiva assenta as suas bases alicerçadoras em “pesquisas que, usando ou não quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir dos significados que as pessoas atribuem ao que falam e ao que fazem” (Chizzotti, 2006, p. 289).

A pesquisa qualitativa tem o seu foco central direcionado no “modelo fenomenológico” em que as realidades preconizadas são enraizadas nas perceções dos sujeitos que vão ser posteriormente entrevistados. O objetivo deste tipo de investigação é tentar encontrar o apuramento de significados atribuídos pelos entrevistados e compreendê-los através de “narrativas verbais e de observações em vez de números” (Bento, 2012, p. 40).

Ainda nesta linha de pensamento, segundo Bogdan e Biklen (1994), “o método qualitativo auxilia os educadores a tornarem-se mais sensíveis a fatores que afetam o seu próprio trabalho e a sua interação com os outros.” (p. 289), sendo que este é um método que valoriza o processo e não apenas os resultados.

Bogdan e Biklne afirmam ainda que,

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais estabelecedora do nosso objeto de estudo (p. 12).

Neste tipo de investigação, segundo Máximo – Esteves (2008), “a descrição e a explicitação dos significados dessas unidades, em articulação com as questões iniciais e a reflexão sobre o efeito dessas descobertas nas futuras ações podem ser o objetivo da investigação [...]” (p. 103).

Como foi referido anteriormente, a investigação qualitativa é a mais adequada visando o âmbito dos parâmetros pretendidos, o estudo qualitativo apresenta determinada relevância e pertinência. Segundo Pacheco (1995), “um estudo qualitativo,

julga-se mais por um critério de qualidade, que se pretende com a sua utilidade conceptual e metodológica, do que se for por uma validação empírica de hipóteses perviamente formuladas.” (p. 210).

A pesquisa realizada teve cariz descritivo, ou seja, não foi passível de qualquer interferência. O meu estudo foi feito através da colheita de dados, através de entrevistas semiestruturadas.

O processo descritivo visa à identificação, registo e análise das características, factores ou variáveis que se relacionam com o fenómeno ou processo. Esse tipo de pesquisa pode ser entendida como um estudo de caso onde, após a colecta de dados, é realizada uma análise das relações entre as variáveis (A/d).

Esta é uma pesquisa descritiva, visto que os dados que foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, sendo que esta foi a melhor forma para recolher dados descritivos. Ou seja, é em forma narrativa e não através de imagens ou números, e serão entrevistas semiestruturadas pois desta forma irei obter dados comparáveis entre os vários entrevistados (Biklen, 1994, p.135). Desta forma foi privilegiado o contacto com os mesmos, sendo desta forma valorizados os vários contextos dos intervenientes de maneira a compreender os diversos pontos de vista e perceções que daí possam advir, pois pretende-se “compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 19).

Bogdan e Biklen (1994) apontam determinadas características gerais à investigação qualitativa. Embora os métodos possam ser abordados das mais variadas formas, podemos afirmar que a fonte direta de dados deverá ser feita no ambiente natural. O investigador tem um papel crucial no que diz respeito à recolha de dados, e a análise deverá ser feita através duma perspectiva indutiva. A perspectiva indutiva é quando o investigador analisa os dados indutivamente, não há qualquer tipo de preocupação em arranjar evidências ou dados para comprovar ou refutar as hipóteses encontradas.

Segundo a ordem de ideias expostas até agora, podemos afirmar que este trabalho é caracterizado como uma investigação qualitativa do tipo interpretativo, que segundo Erikson (1986), citado por Lessard, Goyette e Boutin (2008),

Erikson utiliza, em seguida, a expressão “investigação interpretativa” essencialmente para sublinhar que a “família” das abordagens assim designadas partilha um interesse fulcral pelo *significado* conferido pelos “atores” às ações nas quais se empenharam. Este significado é o produto de um processo de *interpretação* que desempenha um papel – chave na vida social; é por este motivo que o autor qualifica de “*interpretativas*” as

investigações que tomam em consideração esta dimensão na delimitação do objeto de estudo nas opções metodológicas (p. 32).

### 3.4. Sujeitos Empíricos

No que diz respeito ao grupo de sujeitos sobre o qual se pretende desenvolver a investigação, Tuckman (2002) considera como “população alvo”. Sousa (2005) afirma que “em algumas situações, o entrevistador tem que efectuar uma seleção dos entrevistados, enquanto que noutras, é a própria investigação que define a amostra a ser entrevistada” (p. 252). Visando o objetivo principal deste estudo, os entrevistados foram selecionados segundo este, assim como referem Rosa e Arnoldi (2008), “a informação (*temas, objetivos*) que se considere relevante a um estudo será o que determina, em grande parte, a seleção de entrevistados [...]” (p. 42).

Tendo em vista a “impossibilidade de se trabalhar com todo o universo” (Pacheco, 1995, p. 209), foi feita uma pré - seleção dos participantes, visando a sua pertinência para o estudo em questão.

No total foram realizadas quatro entrevistas, embora seja um público - alvo pequeno, como referiram Rosa e Arnoldi (2008), “na pesquisa qualitativa, não é a quantidade de pessoas que irão prestar informações que tem importância, mas sim, o significado que os sujeitos têm, em razão do que se procura para a pesquisa” (p. 53).

Esta escolha permitiu captar as mais diversas visões e opiniões dos diversos intervenientes, visto terem diferentes áreas pedagógicas, diferentes anos de serviço, diferentes ciclos lecionados e de diferentes instituições de ensino. Assim sendo o meu apuramento e os meus dados recolhidos não foram limitados, pois apresentaram uma maior perceção do tema em questão.

Nesta linha de pensamento, e seguindo as ideologias de Quivy e Campenhoudt (1998),

A análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc. (p. 193).

Deste modo, os intervenientes selecionados para o estudo, após serem contactados pessoalmente para as entrevistas, disponibilizaram-se prontamente. Foram entrevistados um Diretor e um Supervisor de um estabelecimento público e um privado,

nomeadamente a escola do setor público, situada na freguesia de Santo António, e a escola do setor privado, situado no Centro da cidade do Funchal, ambos os estabelecimentos de ensino da área do Concelho do Funchal, na RAM.

Desta maneira podemos evidenciar a ideologia preconizada por Bogdan e Biklen (1994), no que diz respeito aos intervenientes nos estudos qualitativos, que afirmam, “não só as pessoas que ocupam diferentes posições em determinada organização tendem a ter perspetivas diferentes, como também se verifica uma grande diversidade entre aqueles que ocupam posições semelhantes” (p. 283).

### **3.5. Recolha e Registo de Dados**

#### *3.5.1. Procedimentos*

Nenhuma metodologia pode dispensar procedimentos responsáveis por selecionar as informações necessárias, visto que da escolha correta dos processos é que resultará a verdadeira contribuição científica da pesquisa, sua fidedignidade e validação. (Rosa & Arnoldi, 2008, p. 8).

A realização do trabalho de campo foi feita nos meses de Maio, Junho e Setembro de 2016, quando foi inicializada a recolha de dados através das entrevistas.

Na primeira fase foram estabelecidos os contactos necessários à realização das entrevistas aos respetivos Diretores e Supervisores. O primeiro contacto foi com o Diretor e Supervisora da instituição de ensino do sector público. Como referem Rosa e Arnoldi (2008), “a primeira aproximação entrevistador↔entrevistado é de fundamental importância, pois dela pode depender todo o desenvolvimento da Entrevista” (p. 50). Os guiões das entrevistas a serem realizadas foram previamente elaborados, embora as instituições fossem de sectores diferentes, os guiões para os Diretores foram o mesmo e os guiões para os Supervisores foram também o mesmo. Todavia, as perguntas de ambos eram diferentes, pois, visando a experiência de todos os entrevistados, o objetivo era adquirir dados suficientes para poder identificar se entre o sector publico e o privado haveria alguma diferença no que diz respeito ao Modelo de Supervisão utilizado, e saber como decorre o processo de Supervisão Pedagógica em cada escola.

Nos guiões de entrevistas semiestruturadas foram esboçados os objetivos gerais para cada entrevista, de maneira a que tanto os Diretores como os Supervisores explicitassem da melhor maneira os pontos que pretendemos clarificar.

Numa segunda fase, as entrevistas foram realizadas nos dias e horas combinados previamente estabelecidos, e após a permissão dos entrevistados, foi utilizado um gravador de maneira a poder registar os dados. Contudo, no início de cada entrevista foram evidenciados determinados aspetos, destacados por Rosa e Arnoldi (2008), nomeadamente:

Fazer com que o entrevistado se conscientize de que a participação é um convite, levando-a a ter acesso aos objetivos e aos métodos de condução da Entrevista; as vantagens da sua participação; os benefícios que podem, razoavelmente, ser obtidos para o participante ou para terceiros, por intermédio dos resultados alcançados (p. 51).

Para além dos aspetos acima mencionados, foi também informado e assegurado aos entrevistados a confidencialidade das informações posteriormente facilitadas, sendo também esclarecido que a entrevista teria um carácter informativo, para uma recolha de dados mais efetiva. A entrevista estaria então isenta de julgamentos e avaliações e juízos de valor, sendo que o seu contributo seria valorizado. No fim de cada entrevista e “*off record*” os entrevistados tiveram a oportunidade de dar o seu parecer sobre o tema em questão e sobre os tópicos abordados durante a entrevista.

A autora Máximo – Esteves (2008) afirmou que, “pode optar-se pela transcrição integral de cada entrevista, pela transcrição de partes ou, simplesmente, pela sua divisão em segmentos devidamente catalogados, de modo a garantir a acessibilidade a uma audição frequente” (p. 102). Posta esta situação, após a realização de cada entrevista foi feita uma transcrição integral, de maneira a que não fossem descurados detalhes ou aspetos relevantes. Os autores Hérbert, Goyette e Boutin referiram-se à transcrição das entrevistas como algo crucial e de elevada importância,

Tal como no caso dos dados recolhidos por sistemas abertos de observação, os dados provenientes de entrevistas devem ser registados por escrito (ou transcritos, no caso de ter havido gravação áudio) e reduzidos (codificados, formatados) para serem, em seguida tratados (2008, p. 163).

Seguidamente, as transcrições foram lidas e relidas, procedendo-se posteriormente à análise do seu conteúdo. Para proceder à categorização e subcategorização das entrevistas realizadas, foram tidas como base, a revisão de literatura elaborada previamente, as questões dos guiões das entrevistas, e as respetivas respostas obtidas nas mesmas.

No que diz respeito aos tratamentos dos dados foi realizada uma análise documental à legislação referente à supervisão nas escolas, providenciado pelos Diretores.

### 3.5.2. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados

#### 3.5.2.1. A Entrevista

A entrevista nem sempre foi utilizada como método de recolha de dados, Rosa e Arnoldi (2008), afirmaram que até ao ano de 1982, o privilégio recaía sobre as análises estatísticas. A entrevista ganhou terreno no campo científico, apenas quando a indução e descrição ganharam alguma relevância, passando a ser uma técnica privilegiada de recolha de dados.

Desde então, e visando as mudanças nesse âmbito e como afirma a autora Máximo – Esteves (2008), a entrevista “é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional” (p. 92).

Bogdan e Biklen (1994) compartilham a mesma ideia afirmando que “podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados [...]” (p. 134).

A recolha direta de dados, através das entrevistas, aos entrevistados, facilitará o entendimento do problema em estudo, Bringham e Moore (1924), na sua obra “*How to interview*”, afirmaram que este método de recolha de informação direta é “uma conversa com um objetivo”, citado por Sousa (2005). Deste modo esta será a maneira mais fiel, precisa e rigorosa de conseguir os dados do que é pretendido (Sousa, 2005).

Segundo este mesmo autor (2005), a informação que irá ser obtida pelo investigador deverá ser concisa e clara, tendo esta que refletir de maneira objetiva o que foi respondido nas entrevistas.

A postura e atitude do investigador perante os entrevistados é crucial para um bom desenvolvimento da entrevista, sendo que o entrevistador deverá ser imparcial, utilizando as técnicas adequadas necessárias de maneira a obter a informação que deseja. Como afirma Sousa (2005), deverá possuir então, “uma formação ética que lhe permita conseguir suplantar as suas opiniões e desejos individuais de modo a não influenciarem as respostas dadas pelo entrevistado” (p.258).

Existem nomeadamente três tipos de entrevistas, segundo os autores Bogdan e Biklen (1994), Máximo – Esteves (2008) e Rosa e Arnoldi (2008), relativamente à sua estruturação existem então a entrevista não estruturada, a entrevista estruturada e a entrevista semiestruturada, mas como já referi anteriormente, utilizei a entrevista semiestruturada ou semi dirigida. Visando as características das entrevistas esta é a que mais se adequa ao que pretendia. A sua flexibilidade estrutural, a liberdade inerente às

respostas, a possibilidade de improviso e a orientação que esta leva não se desviando assim do tema central foram as razões pela qual escolhi esta estrutura.

Sousa (2005) realça um aspeto importante no que diz respeito à validação dos resultados que não deverá ser descurado, nomeadamente, “os dados recolhidos deverão procurar refletir objetivamente o que os entrevistados responderam e não o que o entrevistador esperava, interpretou ou deduziu” (p. 252).

Pacheco (1995) realça outro aspeto importante, “a credibilidade de um estudo qualitativo está sempre dependente de uma interpretação circunscrita dos resultados sem que seja possível generalizar e tirar conclusões conectivamente válidas” (p. 210).

Deste modo podemos ver que as entrevistas englobam um manancial de aspetos a considerar, de maneira a potencializar a investigação, não podendo se dissociar de determinados parâmetros que se revelam cruciais para o bom desenvolvimento do estudo.

### *3.5.2.2 Análise de Conteúdo*

O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade [...] (Quivy & Campenhout, 1998, p. 227).

Por conseguinte e visando os objetivos pretendidos neste trabalho de investigação, a análise de conteúdo, que é uma técnica inerente às entrevistas, surge deste modo como a técnica do tratamento dos dados.

Ainda na mesma linha de pensamento, Quivy e Campenhout (1998) afirmam que “além de ter um campo de aplicação muito vasto” (p. 229), este método apresenta ainda a vantagem que permite a construção “de uma forma muito metódica e sistemática sem que isso prejudique a profundidade de trabalho e a criatividade do investigador” (p. 230).

Sousa (2005) apresenta ainda outra vantagem deste método de análise, citando Huberman e Miles (1991), nomeadamente quando referem que,

(...) os dados qualitativos obtidos a partir da análise de conteúdo permitem inferências, explicações e interpretações solidamente baseadas em procedimentos que respeitem a singularidade de cada situação específica e o contexto em que se desenrola (p. 266).

Tendo em conta este parâmetro, é imperioso ter em conta um variado leque de aspetos para proceder ao tratamento dos dados que serão recolhidos. Sousa (2005) sugere “quem proferiu o discurso, quais são as características do documento, a quem se dirige, qual o objetivo da mensagem e como é que se procura atingir esses objetivos” (p. 267). Ainda na mesma linha de pensamento, Sousa refere que “a análise de conteúdo compreende, portanto, uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente” (id., p. 264).

Bardin (1977) define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análises das comunicações” (p. 31), nas quais “o “tratamento descritivo constitui um primeiro tempo de procedimento” (p. 34).

Segundo a mesma autora, a análise de conteúdo é composta por três etapas. A primeira consiste na pré – análise, onde as ideias serão sistematizadas e organizadas, após uma “leitura flutuante” para a execução dos guiões das entrevistas a realizar, ou seja, fase onde o investigador cimeta as suas bases, ancorando posteriormente todo a sua investigação.

Numa segunda fase desta etapa, na qual é feita uma escolha e ordenação dos documentos, existem regras que não podem ser descuradas, nomeadamente: a regra da exaustividade, onde devem ser tidos em conta todos os documentos, a regra da representatividade, a regra da homogeneidade, onde deverá haver uma uniformidade na escolha de todos os documentos a serem usados e a regra da pertinência, onde todos os documentos deverão se adequar aos objetivos pretendidos.

A etapa seguinte consiste na exploração e organização do material visando os objetivos da investigação, onde inicialmente é feita uma categorização e subcategorização, orientada por critérios que irão representar o conteúdo a ser analisado. As informações recolhidas nas entrevistas são expostas a recortes em unidades de contexto e unidades de registo, que segundo Bogdan e Biklen (1994) “as unidades de dados são usualmente parágrafos das transcrições das entrevistas, mas por vezes podem ser frases ou uma sequência de parágrafos” (p. 233).

Ainda nesta linha de pensamento, Sousa (2005), citando Ghuglione e Matalon (1997), refere que as unidade de conteúdo podem ser organizadas em:

Unidades de registo (frases, por exemplo), [...] podendo ser provenientes de vários campos, sendo algumas vezes classificadas em unidades semânticas (tema, item), unidades linguísticas (palavra, morfema), e unidades psicológicas (experiências, traços psicológicos); unidade de contexto: caracterizadas por comparação com as precedentes; unidades de enumeração; que são independentes das outras, podendo ser; aritméticas (o

número de vezes que aparece um determinado conteúdo); geométricas (o espaço dedicado a determinado conteúdo) (p. 270).

Este autor refere ainda que “as categorias são classes ou agrupamentos de unidades de conteúdo, organizadas em conformidade com as características comuns dessas unidades” (id., *ibid.*).

Para a construção das tabelas de categorização e subcategorização existem vários aspetos que tem de ser tidos em conta, nomeadamente, Bardin (1977) define categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género, com os critérios previamente definidos” (p. 117).

Relativamente aos aspetos que têm determinada relevância: a homogeneidade é um dos aspetos que não pode ser dissociado deste processo, isto é, deverão ser recolhidas informações da mesma temática através da mesma técnica de modo a apresentar uma certa linearidade; a exaustividade, sendo que não deverá ser ocultado nenhum aspeto do tema que está a ser investigado; a exclusividade, visto que um elemento deverá ser categorizado singularmente numa categoria e a objetividade e pertinência onde o objetivo do estudo deverá ser pertinaz. Estes aspetos são cruciais pois é através deste que a análise se realizará num processo contínuo e gradual. A categorização apresenta várias etapas e subsequente a este processo há uma subcategorização na qual os elementos recolhidos são divididos e classificados em função das mensagens, posto isto, Bardin (1977) afirma que “a categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (p. 119). Relativamente a este processo de categorização e subcategorização é importante evidenciar que não existem modelos fixos, pois segundo Bogdan e Biklen (1994), estas “podem ser modificadas, podem-se desenvolver novas categorias, e as categorias anteriores podem ser abandonadas” (p. 223).

No que diz respeito à análise de conteúdo, Bardin (1997), descreve variadas técnicas utilizadas para esta, por conseguinte: da enunciação, da análise categorial, de avaliação, da expressão, do discurso e das relações. O investigador deverá então utilizar e adequar as técnicas à sua investigação e aos seus objetivos, como realçam Rosa e Arnoldi (2008) “o discernimento por parte do entrevistador é imprescindível no momento de categorização e seleção dos dados obtidos para que os objetivos propostos sejam atingidos” (p. 97).

Ainda nesta linha de pensamento, no que diz respeito às técnicas de análise, Sousa (2005) afirma que

As técnicas mais recentes da análise de contúdo utilizam procedimentos mais cuidadosos e sofisticados, procurando essencialmente identificar (categorias) e unidades de análise, refletindo ambas a natureza do documento analisando em relação ao propósito de investigação (p. 265).

Visando as várias categorias de métodos existentes, distinguidas por Quivy e Campendhout (1998), vou apenas referir a que mais se adequa ao meu estudo, nomeadamente, a análise temática, na qual se distingue a análise de avaliação e a análise categorial, onde são apresentados os discursos e respetivos elementos representativos das representações sociais dos locutores. A análise categorial “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (na maior parte das vezes, os temas evocados) previamente agrupados em categorias significativas” (Quivy & Campendhout, 1998, p. 228).

Tendo em vista estas características, a análise dos dados é estruturada e sistemática, assegurando desta forma atribuir significado aos mesmos. Desta maneira toda a informação é contextualizada e interpretada da maneira mais precisa. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), no que diz respeito à categorização e os códigos utilizados para as unidades de análise, “o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas [...], com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros, aquilo que encontrou” (p. 205).

Na última etapa, como refere Sousa (2005), “a intenção de qualquer investigação é a de produzir inferências válidas a partir dos dados obtidos, tratando-se de uma indução efetuada a partir dos focos estudados” (p. 275).

### 3.5.2.2. *Análise Documental*

Um passo fundamental para a análise do trabalho de investigação é a triangulação de dados, da revisão de literatura e os dados recolhidos posteriormente. De facto, como referem Quivy e Campendhout (1998), “os métodos de entrevista [...] são frequentemente acompanhados pela análise de documentos relativos aos grupos ou aos fenómenos estudados” (p. 204).

Posto isto, a base que alicerçou este trabalho de investigação foram os Métodos de Supervisão Pedagógica e a legislação relacionada com o Estatuto da Carreira Docente.

Após a realização das entrevistas e sua respetiva análise, foi realizada uma análise documental. Esta distingue-se da análise de conteúdo pois, a análise de conteúdo “tem por objetivo a condensação de informação” (Sousa, 2005, p. 262) e a análise documental por sua vez “a sua inferição” (ibid. id.).

Ainda na mesma linha de pensamento, Sousa (2005), citando Chaumier (1994), a análise documental “é uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (p. 46). Desta forma, o objetivo pretendido foi entender os pressupostos do Estatuto da Carreira Docente de maneira a fazer uma correlação entre o legítimo e os intervenientes e suas perceções sobre a temática deste trabalho de investigação.

Foi então realizada uma leitura prévia da totalidade do documento seguida de uma leitura mais minuciosa e pormenorizada, de maneira a selecionar os elementos cruciais para a estruturação da análise.

*CAPÍTULO IV*  
*Apresentação e Análise de Dados*

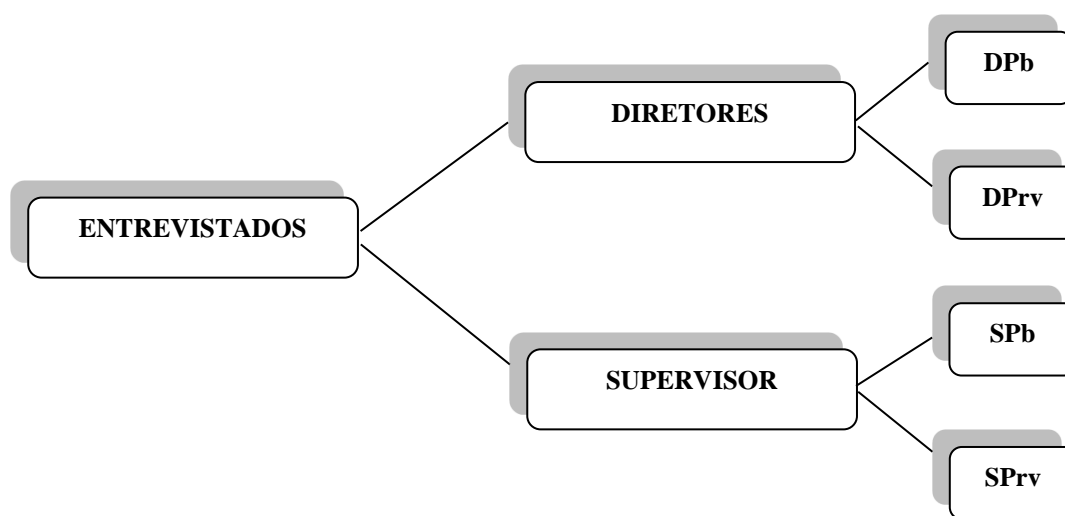
---



## 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

### 4.1. Dados Obtidos pela análise das Entrevistas

Foram realizadas quatro entrevistas, nomeadamente a dois Diretores e a dois Supervisores: um Diretor e um Supervisor de uma Instituição de Ensino Público e um Diretor e uma Supervisora de uma Instituição de Ensino Privado. A sua codificação encontra-se exposta da seguinte maneira:



**Figura 1** - Grupo dos Entrevistados

Os entrevistados dispuseram-se prontamente a responder e colaborar com a investigação, e foram entrevistados, num dia e local que lhes foi conveniente e marcado previamente.

No início de cada entrevista foi entregue a cada interveniente um pequeno guião de modo a recolher os dados sobre o Tempo de Serviço e Formação Académica. Assim sendo, de seguida é apresentado um quadro síntese do perfil dos sujeitos da pesquisa e as informações recolhidas.

## 4.2. Perfil dos Entrevistados

<b>Categoria</b> <b>Entrevistados</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Formação Académica</b>
DPb	38 anos	- Licenciatura em Ciências da Educação
DPrv	23 anos	- Licenciatura em Teologia
SPb	28 anos	- Curso no Magistério Primário (1º ciclo) - Licenciatura em Educação Especial - Especialização Educação Especial e Formação de Formadores (S.R.E)
SPrv	14 anos	- Licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo

**Quadro 7 - Perfil dos Entrevistados**

No quadro 7 são apresentados os perfis dos entrevistados, nomeadamente, o Tempo de Serviço e a Formação Académica dos Diretores e Supervisor dos setores em estudo.

O tempo de serviço dos Diretores está compreendido entre os 23 e os 38 anos, enquanto o dos supervisores está compreendido entre os 14 e os 28 anos.

No que diz respeito à formação académica, o Diretor do sector público é licenciado em Ciências da Educação e o Diretor do sector privado é licenciado em Teologia.

O Supervisor do sector público tem também um curso no Magistério Primário, uma especialização em Educação Especial e Formação de Formadores (ministrado pela Secretaria Regional de Educação). Por sua vez o Supervisor do sector privado tem uma licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo.

### 4.3. Dados Obtidos nas entrevistas no Sector Público

#### Guião de entrevista ao Diretor

- 1 - Como é feita a seleção do Supervisor(a)/Avaliador(a)?
- 2 - Quais são os critérios necessários à seleção do Supervisor(a)/Avaliador(a)?
- 3 - Qual o Perfil que terá de ter o Supervisor(a)/Avaliador(a)?
- 4 - Qual o Papel do Supervisor(a)/Avaliador(a)?
- 5 - Há alguma legislação específica para esta Prática Supervisiva?

#### 4.3.1. Categorização dos dados obtidos na entrevista ao Diretor

Categoria	Subcategoria	Definição	Unidades de Contexto
Seleção	Seleção do Supervisor	Explicita como é feita a seleção do Supervisor	“São escolhidos os docentes com mais tempo de serviço.”
Critérios	Critérios de Seleção do Supervisor	Refere quais os critérios usados para a seleção do Supervisor	“Precisam ter vínculo e ter formação na área de supervisão pedagógica.”
Perfil	Perfil do Supervisor	Refere que perfil deverá ter o Supervisor	“Revelar capacidade de isenção, manter equidade entre os avaliados, exibir um manifesto sentido de justiça, conservar alguma independência intelectual e ainda idoneidade profissional e distanciamento emocional.”
Papel	Papel do Supervisor	Explica qual o papel do Supervisor	“Supervisionar, acompanhar e abrir uma linha de aconselhamento com o avaliado.”
Legislação	Legislação Específica à Supervisão	Refere a Legislação existente à prática de Supervisão	“Há. Toda a legislação tem como fundamento o “Estatuto Da Carreira Docente Da RAM – Decreto Legislativo Regional – 20/2012/M de 29 de agosto, nos seus artigos 43º, 44º, 45º, 53º, 54º, 55º e 56º.”

Quadro 8 - Quadro de Categorização da entrevista realizada ao Diretor do setor público

#### 4.3.1.1. Análise dos dados obtidos na entrevista ao Diretor

No quadro 8 constam cinco categorias e respetivas subcategorias, nomeadamente: a categoria Seleção à qual corresponde a subcategoria Seleção do Supervisor, onde é explicitada a maneira como é selecionado o supervisor; a categoria Critérios, que tem como subcategoria, Critérios de Seleção do Supervisor, na qual são referidos quais os critérios usados para a seleção do Supervisor; a terceira categoria é o

Perfil, onde a subcategoria é o Perfil do Supervisor, e refere que perfil deverá ter o Supervisor; A categoria seguinte é o Papel, que tem como subcategoria Papel do Supervisor, nesta é explicado qual o papel do Supervisor; A última categoria é relativa à Legislação, sendo que esta foi subcategorizada como Legislação Específica à Supervisão, nesta categoria é referida a Legislação existente à prática de Supervisão.

Referente à primeira categoria “Seleção”, a questão colocada ao Diretor do sector público, foi “Como é feita a seleção do Supervisor/Avaliador?”, à qual este respondeu que os supervisores são escolhidos tendo em vista os anos de serviço, confirmando o que consta no artigo 37.º, ponto 5, do Decreto Legislativo Regional – 20/2012/M de 29 de agosto, na qual está legislado que,

os docentes do três ultimo escalões da carreira, desde que detentores de formação especializada, podem candidatar-se, com possibilidade de renúncia a reproduzir efeitos no termo de cada ano escolar, a uma especialização funcional para o exercício exclusivo ou predominante das funções de supervisão pedagógica.

Na segunda questão feita, correspondente à categoria relativa aos “Critérios de Seleção”, foi respondido que os docentes escolhidos para a tarefa de Supervisão precisam de ter um vínculo e ter formação na área de Supervisão Pedagógica. Esta resposta, vai ao encontro do mesmo artigo referido anteriormente, que enuncia que “os docentes do três ultimo escalões da carreira, desde que detentores de formação especializada (...)” podem se candidatar ao cargo de supervisor.

Na terceira questão, onde o Diretor foi questionado sobre o Perfil necessário à Seleção do Supervisor, este respondeu que o supervisor, tem de ser dotado de “capacidade de isenção, manter equidade entre os avaliados, exibir um manifesto sentido de justiça, conservar alguma independência intelectual e ainda idoneidade profissional e distanciamento emocional”, qualidades que são requisitadas visando o 2.º ponto, alíneas *a)*, *b)* e *d)* do artigo 14.º do Decreto Legislativo, onde são enunciadas estas mesmas características. Parafraseando o que referi no início, o supervisor “deverá ainda ser dotado de um manancial de características de maneira a promover um clima positivo no processo de formação dos futuros professores, deverá ser um indivíduo mais experiente, provido de compreensão, criticismo e com uma atitude positiva, de maneira a potencializar da maneira mais proveitosa a formação dos seus formandos”.

Na quarta questão, foi perguntado ao Diretor, qual o papel do supervisor, tendo sido respondido que este deverá “supervisionar, acompanhar e abrir uma linha de aconselhamento com o avaliado”. Relativamente a esta questão são algumas as

concepções "idealizadas" sobre o papel do supervisor. De facto, como referi no Primeiro Capítulo, para Sá – Chaves a “supervisão pode constituir-se como uma dupla mediação entre o conhecimento e o formando, num processo facilitador o desenvolvimento dos participantes através da reconstrução continuada dos saberes pessoais e profissionais.” (2000, p. 193), o que se coaduna com a resposta do Diretor, indo ao encontro do foco primordial do que é a Supervisão: “processo na qual um professor mais capacitado, formado e informado, irá orientar e guiar um professor (...)”.

A última questão é relativa à existência de Legislação direcionada para a Supervisão, à qual o Diretor referiu que existe e que se orienta de acordo com o Estatuto Da Carreira Docente da RAM – Decreto Legislativo Regional – n.º 20/2012/M, de 29 de agosto.

#### 4.3.2. Categorização dos dados obtidos na entrevista ao Supervisor

##### Guião de entrevista ao Supervisor

- 1 - Fez algum tipo de formação específica para ser Supervisor (a)?
- 2 - Quantos anos de carreira são necessários para ser Supervisor(a)?
- 3 - Como se processa a supervisão/avaliação nesta instituição escolar?
- 4 - Quais são as funções do Supervisor(a)/Avaliador?
- 5 - Faria alguma mudança no âmbito da Supervisão Pedagógica?

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Formação</b>	Tipo de formação realizada para ser Supervisor	Refere o tipo de formação realizada para poder exercer o papel de Supervisor	“Sim, <b>“Qualificar para Formar”</b> ministrado e validada à época pela Secretaria Regional da Educação e Cultura, na valência de “Diferenciação Pedagógica”, fator este que habilita para a “Supervisão Pedagógica.”
<b>Tempo de Carreira</b>	Número de anos de carreira necessários para ser escolhido para Supervisor	Enuncia o número de anos de carreira necessários para ser escolhido para Supervisor	“Quando frequentei esta formação era necessário possuir vínculo com a SREC (à data).”
<b>Processo</b>	Como se realiza o Processo de Supervisão	Explica sucintamente como se processa a Supervisão Pedagógica no estabelecimento	“Nesta escola o Avaliador Interno foi selecionado pela sua graduação profissional (tempo de serviço) e segue as instruções constantes no “Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012/M de 8 de outubro, artigos

		em questão	15º, 16º, 17º,19º e respectivas alíneas.”
<b>Funções</b>	Funções do Supervisor	Refere quais as funções do Supervisor	“O Avaliador Interno (escola) tem a função de orientar, ler os relatórios de acordo com o “Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012/M de 8 de outubro, no seu artigo 14º, alíneas 1e 7.”
<b>Mudanças</b>	Mudanças no âmbito da prática supervisiva	Enuncia uma opinião sobre que mudanças gostaria o Supervisor que fossem feitas no âmbito da Supervisão	“Penso que sim, pois deveria haver uma maior aproximação entre avaliador e avaliado, possibilidade de maior supervisão e não ser nos momentos de avaliação – embora na nova legislação, a aprovar (alteração ao “Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012/M de 8 de outubro), já esteja contemplado.”

**Quadro 9 - Quadro de Categorização da entrevista realizada ao Supervisor do setor público**

#### 4.3.2.1. *Análise dos dados obtidos na entrevista ao Supervisor*

No quadro 9, constam cinco categorias e respetivas subcategorias, nomeadamente: a categoria Formação, na qual a subcategoria refere o tipo de Formação realizada para ser Supervisor; Tempo de serviço é a segunda categoria, e a subcategoria, refere o número de anos de carreira necessários para ser escolhido para Supervisor; A categoria seguinte é Processo, onde é explicado sucintamente como se processa a Supervisão Pedagógica no estabelecimento em questão; Na categoria seguinte, Funções, são enunciadas as funções do Supervisor; Na última categoria, Mudanças, é enunciada uma opinião sobre que mudanças gostaria o Supervisor que fossem feitas no âmbito da Supervisão.

Na primeira questão realizada ao Supervisor do setor Público foi perguntado se foi necessário algum tipo de formação específica para ser Supervisor. A esta questão, o Supervisor em causa, respondeu afirmativamente, acrescentando que a especialização em questão - “Qualificar para Formar”, foi ministrada e validada à época pela Secretaria Regional da Educação e Cultura, na valência de “Diferenciação Pedagógica”, fator este que habilita para a “Supervisão Pedagógica”. Este aspeto respeita o definido no artigo 37.º, ponto 5, do Decreto Legislativo Regional – 20/2012/M de 29 de agosto, na qual está definido que,

os docentes do três últimos escalões da carreira, desde que detentores de formação especializada, podem candidatar-se, com possibilidade de renúncia a reproduzir efeitos no termo de cada ano escolar, a uma especialização

funcional para o exercício exclusivo ou predominante das funções de supervisão pedagógica.

Na questão seguinte, o Supervisor foi questionado sobre o tempo de carreira necessário para poder exercer a tarefa de Supervisor, na qual este referiu que aquando da realização da formação para poder exercer o cargo de Supervisor era necessário possuir vínculo à SREC.

A questão seguinte é sobre os processos de Supervisão. Esta tenta explicar sucintamente como se processa a Supervisão Pedagógica no estabelecimento em questão, à qual o supervisor respondeu que no estabelecimento em questão “o Avaliador Interno foi selecionado pela sua graduação profissional (tempo de serviço) e segue as instruções constantes no “Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012/M de 8 de outubro, artigos 15º, 16º, 17º, 19º e respetivas alíneas”.

Quando questionado sobre as funções do Supervisor, o inquirido respondeu que, “O Avaliador Interno (escola) tem a função de orientar, ler os relatórios de acordo com o “Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012/M de 8 de outubro, no seu artigo 14.º, alíneas 1e 7.” Segundo o artigo 14.º ponto 1, “É avaliador interno o docente que reúna, preferencialmente, os requisitos previstos no n.º 1 do artigo 13.º, designado nos termos dos números seguintes”, e segundo o ponto 7, compete ao Avaliador Interno a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas no artigo 4.º através dos seguintes elementos:

- a) Projeto docente, sem prejuízo do disposto no n.º 4 do artigo 17.º;
- b) Documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho pedagógico para esse efeito;
- c) Relatórios de autoavaliação.

As funções do supervisor apontadas pelo supervisor entrevistado, diferem um pouco das funções apontadas inicialmente, visto que o “ideal” seria como defenderam Alarcão e Tavares (2003), que as funções dos supervisores fossem, nomeadamente:

Dinamizar comunidades educativas e acompanhar, incentivando, iniciativas nesse sentido; privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos na escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação – ação; acompanhar a formação e integração de novos agentes educativos; fomentar a auto e hétero – supervisão; colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários atores; colaborar no processo de auto - avaliação institucional, que deve ter o projeto como referência, e analisar as suas implicações; colaborar no processo de

monitorização do desempenho de professores e funcionários; dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos (p.150).

Ainda segundo a teoria preconizada por Alarcão e Tavares (2003), os supervisores têm não só a função de acompanhar os formandos e orientá-los mas como analisar sistematicamente todo o processo pedagógico, porque, “efetivamente, a função do supervisor consiste em ajudar o professor a ensinar e tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (p. 59). Aquilo que a Legislação define, “estreita” um pouco a tarefa do supervisor “unificando-a” apenas a uma avaliação e subsequente relatório. Esmorecendo assim uma das ideologias mencionadas acima, que valorizam a análise sistemática do processo de ensino – aprendizagem visando a melhoria e desenvolvimento do ensino.

Para além da vertente de orientar e guiar o formando, a supervisão tem também uma vertente de avaliação, surgem ambas numa espécie de concomitância articulada, onde se interligam por meio de processos que irão ajudar na “tomada de decisões sobre os desempenhos dos formandos (...)”, segundo Hadji (1995),

A avaliação é, pois, julgamento, valoração, no sentido em que ela não tem significação fora da relação como um fim, e que o avaliador se pronuncia sobre “o sucesso ou o fracasso” do projeto. Avaliar equivale a tomar partido em função de expectativas precisas, sobre a realização dessas mesmas expectativas. Nunca se poderá avaliar um objeto de que não se espere coisa nenhuma (p.28).

A vertente avaliativa vai ao encontro do que é esperado e feito no processo de Supervisão. Ainda nesta linha de pensamento, e parafraseando o que foi referido na revisão literária, embora existam diversos Modelos de Avaliação do Desempenho Docente, o modelo utilizado referente à avaliação de desempenho dos docentes, é uma “amalgama” de todos os modelos vigentes, e neste contexto Fernandes (2008) acresce que

Um dado modelo de avaliação pode estar mais focado em avaliar a qualidade dos professores, isto é, na análise da competência dos professores, outro pode estar mais interessado em avaliar a qualidade do ensino, analisando o desempenho dos professores, enquanto outro pode estar mais orientado para avaliar a eficácia dos professores através da apreciação dos resultados dos seus alunos. [...] São três abordagens significativamente diferentes baseadas em conceitos que, muitas vezes, são tomados com o mesmo significado: a) competência do professor; b) desempenho do professor; e c) eficácia do professor (p.15).

Na última questão, foi perguntado ao Supervisor, qual a sua opinião sobre que mudanças, gostaria o Supervisor que fossem feitas no âmbito da Supervisão, à qual este

respondeu que deveria haver “uma maior aproximação entre avaliador e avaliado, possibilidade de maior supervisão e não ser nos momentos de avaliação – embora na nova legislação, a aprovar, já esteja contemplado”. Como se pode verificar pela resposta dada, o Supervisor gostaria que não houvesse uma “dissociação pessoalista” do processo de Supervisão, sendo que há regras e protocolos a seguir e deste modo, perde-se em parte a verdadeira “essência” de Supervisão e do que é Supervisor,

Alguém que se preocupa em ajudar a crescer como professora, alguém que proporciona aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber didático, alguém que sabe abanar quando é preciso, alguém que influencia todo o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão do ensino (para além de uma transmissão de conhecimentos), estimulando o auto conhecimento e a reflexão sobre a prática profissional (Alarcão & Roldão, 2008, p.54).

Ao ser seguida a legislação, são negligenciados certos parâmetros importantes, como o ambiente envolvente, que é um ponto fulcral para uma boa aprendizagem,

(...) a aprendizagem é vista como um processo de resolução de problemas que passa pelo envolvimento dos sujeitos, que têm de aprender a resolver tarefas ou problemas, mais ou menos específicos, através de estratégias psicopedagógicas ou e técnico-didáticas adequadas (...) num contexto afetivo-relacional propício à aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003,p.47).

Tendo em vista este facto, podemos afirmar que todo o ambiente envolvente é benéfico à aprendizagem e não pode ser posto de parte nenhuma das suas componentes, só tendo em conta todos os aspetos do “mundo” na qual este irá atuar é que poderá então obter com sucesso os seus objetivos, de ensinar assertivamente da maneira mais potencializadora possível (Alarcão & Tavares, 2003).

#### **4.4. Dados Obtidos na entrevista no Sector Privado**

##### **Guião de entrevista ao Diretor**

- 1 - Como é feita a seleção do Supervisor(a)/Avaliador(a)?**
- 2 - Quais são os critérios necessários à seleção do Supervisor(a)/Avaliador(a)?**
- 3 - Qual o Perfil que terá de ter o Supervisor(a)/Avaliador(a)?**
- 4 - Qual o Papel do Supervisor(a)/Avaliador(a)?**
- 5 - Há alguma legislação específica para esta Prática Supervisiva?**

#### 4.4.1. Categorização dos dados obtidos na entrevista ao Diretor

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Seleção</b>	Seleção do Supervisor	Explicita como é feita a seleção do Supervisor	“O Diretor Pedagógico da escola é eleito por voto secreto de maioria relativa dos membros do Conselho Escolar.”
<b>Critérios</b>	Critérios de Seleção do Supervisor	Refere quais os critérios usados para a seleção do Supervisor	“Pelo menos três anos de serviço e que seja membro da Igreja.”
<b>Perfil</b>	Perfil do Supervisor	Refere que perfil deverá ter o Supervisor	“Experiência no campo educacional e pedagógico e espírito de liderança.”
<b>Papel</b>	Papel do Supervisor	Explica qual o papel do Supervisor	<p>“Ser supervisor natural da atividade diária dos docentes no que diz respeito ao processo educativo;</p> <p>Ser o responsável pelo prestígio do estabelecimento na comunidade;</p> <p>Ser o responsável direto pelo cumprimento das normas denominacionais e estatais;</p> <p>Procurar conseguir junto do corpo docente uma atitude de aperfeiçoamento constante, tanto no aspeto profissional como social e espiritual;</p> <p>Colaborar diretamente com o Capelão nas atividades religiosas do estabelecimento;</p> <p>Definir e planificar com o Conselho Pedagógico, antes do começo do ano escolar, os objetivos e as atividades do estabelecimento;</p> <p>Determinar, em colaboração com o pessoal docente e não docente, qual o programa anual das atividades escolares e extraescolares;</p> <p>Preparar as informações requeridas pelos organismos oficiais e denominacionais, juntamente com o Corpo Docente;</p> <p>Acompanhar os supervisores denominacionais e oficiais, prestando todas as informações requeridas;</p> <p>Reunir-se com o corpo docente, regularmente, para avaliar a atividade educativa e o rendimento dos alunos;</p> <p>Reunir-se com os pais e encarregados de educação dos alunos para os informar acerca dos projetos e realizações do estabelecimento, assim como de outra atividade de interesse para todos;</p> <p>Empenhar-se em divulgar informações, tendo em vista a atualização pedagógica dos docentes;</p> <p>Apresentar ao corpo docente os</p>

			<p>problemas que exigem uma solução integral e de conjunto;  Ajudar o Administrador na elaboração do Orçamento Geral do estabelecimento;  Manter organizados os processos dos alunos no arquivo administrativo juntamente com os Educadores / Professores;  Tratar, com os Professores Titulares, todos os documentos relacionados com o desenvolvimento do ano letivo em curso (Informação Intercalar, Fichas de Avaliação de período, Atas dos Conselhos de Turma e outros documentos);  Controlar, no ato das matrículas, todo o processo de renovação e transferência de alunos;  Controlar o depósito de documentos pedagógicos.”</p>
--	--	--	--

**Quadro 10 - Quadro de Categorização da entrevista realizada ao Diretor do setor privado**

#### *4.4.1.1. Análise dos dados obtidos na entrevista ao Diretor*

No quadro 10 constam cinco categorias e respectivas subcategorias, nomeadamente: a categoria Seleção à qual corresponde a subcategoria Seleção do Supervisor, onde é explicitada a maneira como é selecionado o Supervisor; a categoria Critérios, que tem como subcategoria, Critérios de Seleção do Supervisor, onde são referidos quais os critérios usados para a seleção do Supervisor; A terceira categoria é o Perfil, onde a subcategoria é o Perfil do Supervisor, e refere que perfil deverá ter o Supervisor; A categoria seguinte é o Papel, que tem como subcategoria Papel do Supervisor, nesta é explicado qual o papel do Supervisor; A última categoria é relativa à Legislação, sendo que esta foi subcategorizada como Legislação Específica à Supervisão, nesta categoria é referida a Legislação existente à prática de Supervisão.

Na primeira questão da entrevista, referente à primeira categoria “Seleção”, a questão feita ao Diretor do setor público, foi “Como é feita a seleção do Supervisor/Avaliador?”, à qual este respondeu que o Supervisor é eleito por voto secreto de maioria relativa dos membros do Conselho Escolar.

Relativamente a esta questão podemos afirmar que difere dos parâmetros instituídos pela legislação, onde os supervisores são escolhidos segundo os anos de

serviço como consta no artigo 37.º, ponto 5, do Decreto Legislativo Regional – 20/2012/M de 29 de agosto, na qual está legitimado que,

os docentes do três ultimo escalões da carreira, desde que detentores de formação especializada, podem candidatar-se, com possibilidade de renúncia a reproduzir efeitos no termo de cada ano escolar, a uma especialização funcional para o exercício exclusivo ou predominante das funções de supervisão pedagógica

Na segunda questão feita, correspondente à categoria relativa aos Critérios de Seleção, foi respondido que seriam necessários pelo menos três anos de serviço e que o docente em causa fosse membro da Igreja relativa à escola em questão.

Na terceira questão, na qual o Diretor foi questionado sobre o perfil necessário à Seleção do Supervisor, este respondeu que seria crucial “Experiência no campo educacional e pedagógico e espírito de liderança”.

O Perfil necessário à Seleção do Supervisor vai de encontro ao pretendido, como referiram Alarcão e Tavares (2003), o supervisor deverá ser “(...) alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados (...)” (p. 58). Ainda dentro da linha de pensamento do diretor relativamente ao perfil do supervisor, na qual é apontada como característica do perfil necessário o espírito de liderança, Alarcão e Roldão (2008) afirmam, que o supervisor é, “(...) alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão do ensino (...) estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional.” (p. 54), daqui se subentende uma vertente de liderança, visando a potencialização do futuro professor.

Na quarta questão, foi perguntado ao Diretor, qual o Papel do Supervisor, sendo respondido que o Supervisor deverá:

- “- Ser supervisor natural da atividade diária dos docentes no que diz respeito ao processo educativo;
- Ser o responsável pelo prestígio do estabelecimento na comunidade;
- Ser o responsável direto pelo cumprimento das normas denominacionais e estatais;
- Procurar conseguir junto do corpo docente uma atitude de aperfeiçoamento constante, tanto no aspeto profissional como social e espiritual;
- Colaborar diretamente com o Capelão nas atividades religiosas do estabelecimento;

- Definir e planificar com o Conselho Pedagógico, antes do começo do ano escolar, os objetivos e as atividades do estabelecimento;
- Determinar, em colaboração com o pessoal docente e não docente, qual o programa anual das atividades escolares e extraescolares;
- Preparar as informações requeridas pelos organismos oficiais e denominacionais, juntamente com o Corpo Docente;
- Acompanhar os supervisores denominacionais e oficiais, prestando todas as informações requeridas;
- Reunir-se com o corpo docente, regularmente, para avaliar a atividade educativa e o rendimento dos alunos;
- Reunir-se com os pais e encarregados de educação dos alunos para os informar acerca dos projetos e realizações do estabelecimento, assim como de outra atividade de interesse para todos;
- Empenhar-se em divulgar informações, tendo em vista a atualização pedagógica dos docentes;
- Apresentar ao corpo docente os problemas que exigem uma solução integral e de conjunto;
- Ajudar o Administrador na elaboração do Orçamento Geral do estabelecimento;
- Manter organizados os processos dos alunos no arquivo administrativo juntamente com os Educadores / Professores;
- Tratar, com os Professores Titulares, todos os documentos relacionados com o desenvolvimento do ano letivo em curso (Informação Intercalar, Fichas de Avaliação de período, Atas dos Conselhos de Turma e outros documentos);
- Controlar, no ato das matrículas, todo o processo de renovação e transferência de alunos;
- Controlar o depósito de documentos pedagógicos”.

No que diz respeito a esta questão podemos afirmar que o Papel do Supervisor vai também ao encontro do que é preconizado por Alarcão e Tavares (2003), onde são referidas algumas das funções que se encontram inerentes ao seu Papel, nomeadamente:

- a dinamização da comunidade educativa e acompanhamento onde são incentivadas iniciativas nesse sentido;

- o facto de privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos na escola, numa atitude de aprendizagem experiencial;

- o acompanhamento da formação e integração de novos agentes educativos;

- a colaboração na conceção do projeto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários atores integrantes da comunidade educativa em questão;

- a colaboração no processo de auto - avaliação institucional, que deve ter o projeto como referência, e analisar as suas implicações e no processo de monitorização do desempenho de professores e funcionários;

- a dinamização de atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos. (p.150).

A última questão é relativa à existência de Legislação direcionada para a Supervisão, à qual o Diretor referiu que existe e que a base de fundamentos é feita segundo o Regulamento Interno da Rede Escolar.

#### **4.4.2. Categorização dos dados obtidos na entrevista ao Supervisor**

##### **Guião da entrevista ao Supervisor**

1 - Fez algum tipo de formação específica para ser Supervisor (a)?

2 - Quantos anos de carreira são necessários para ser Supervisor(a)?

3 - Como se processa a supervisão/avaliação nesta instituição escolar?

4 - Quais são as funções do Supervisor(a)/Avaliador?

5 - Faria alguma mudança no âmbito da Supervisão Pedagógica?

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Formação</b>	Tipo de formação realizada para ser Supervisor	Refere o tipo de formação realizada para poder exercer o papel de Supervisor	“Não.”
	Número de anos de carreira necessários para ser escolhido para	Enuncia o número de anos de carreira necessários para ser escolhido para	“Três anos.”

<b>Tempo de Carreira</b>	Supervisor	Supervisor	
<b>Processo</b>	Como se realiza o Processo de Supervisão	Explica sucintamente como se processa a Supervisão Pedagógica no estabelecimento em questão	“Penso que a resposta seguinte também responde a esta.”
<b>Funções</b>	Funções do Supervisor	Refere quais as funções do Supervisor	<p>“Ser supervisor natural da atividade diária dos docentes no que diz respeito ao processo educativo;</p> <p>Ser o responsável pelo prestígio do estabelecimento na comunidade;</p> <p>Ser o responsável direto pelo cumprimento das normas denominacionais e estatais;</p> <p>Procurar conseguir junto do corpo docente uma atitude de aperfeiçoamento constante, tanto no aspeto profissional como social e espiritual;</p> <p>Colaborar diretamente com o Capelão nas atividades religiosas do estabelecimento;</p> <p>Definir e planificar com o Conselho Pedagógico, antes do começo do ano escolar, os objetivos e as atividades do estabelecimento;</p> <p>Determinar, em colaboração com o pessoal docente e não docente, qual o programa anual das atividades escolares e extraescolares;</p> <p>Preparar as informações requeridas pelos organismos oficiais e denominacionais, juntamente com o Corpo Docente;</p> <p>Acompanhar os supervisores denominacionais e oficiais, prestando todas as informações requeridas;</p> <p>Reunir-se com o corpo docente, regularmente, para avaliar a atividade educativa e o rendimento dos alunos;</p> <p>Reunir-se com os pais e encarregados de educação dos alunos para os informar acerca dos projetos e realizações do estabelecimento, assim como de outra atividade de interesse para todos;</p> <p>Empenhar-se em divulgar informações, tendo em vista a atualização pedagógica dos docentes;</p> <p>Apresentar ao corpo docente os problemas que exigem uma solução integral e de conjunto;</p> <p>Ajudar o Administrador na</p>

			elaboração do Orçamento Geral do estabelecimento; Manter organizados os processos dos alunos no arquivo administrativo juntamente com os Educadores / Professores; Tratar, com os Professores Titulares, todos os documentos relacionados com o desenvolvimento do ano letivo em curso (Informação Intercalar, Fichas de Avaliação de período, Atas dos Conselhos de Turma e outros documentos); Controlar, no ato das matrículas, todo o processo de renovação e transferência de alunos; Controlar o depósito de documentos pedagógicos.”
<b>Mudanças</b>	Mudanças no âmbito da prática supervisiva	Enuncia uma opinião sobre que mudanças gostaria o Supervisor que fossem feitas no âmbito da Supervisão	“No meu caso, o ideal seria ter só a Direção Pedagógica da escola. Como também tenho uma turma, torna-se complicado gerir o tempo para fazer face a todas as necessidades.”

**Quadro 11 - Quadro de Categorização da entrevista realizada ao Supervisor do setor privado**

#### *1.4.2.2. Análise dos dados obtidos na entrevista ao Supervisor*

No quadro 11 constam cinco categorias e respetivas subcategorias, nomeadamente: a categoria Formação, na qual a subcategoria refere o tipo de Formação realizada para ser Supervisor; Tempo de serviço é a segunda categoria, e a subcategoria, refere o número de anos de carreira necessários para ser escolhido para Supervisor; A categoria seguinte é Processo, onde é explicado sucintamente como se processa a Supervisão Pedagógica no estabelecimento em questão; Na categoria seguinte, Funções, são enunciadas as funções do supervisor; Na última categoria, Mudanças, é enunciada uma opinião sobre que mudanças gostaria o Supervisor que fossem feitas no âmbito da Supervisão.

Na primeira questão realizada ao Supervisor do setor privado, foi perguntado se foi necessário algum tipo de formação específica para ser Supervisor, à qual este respondeu que não.

No que diz respeito a esta questão não se verifica o que é instituído pela legislação, pois, o Decreto Lei n.º 270/2009 de 30 de Setembro, deverá haver uma preferência no que diz respeito à categoria de titular aos professores que têm alguma experiência e/ou formação na área em questão, nomeadamente à área de Supervisão Pedagógica, o que não se verifica neste caso. Bem como o Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho, no qual se valoriza o grau académico e a formação especializada na Supervisão Pedagógica.

Na questão seguinte, o Supervisor foi questionado sobre o tempo de carreira necessário para poder exercer a tarefa de Supervisor, à qual foi respondido que eram necessários três anos de carreira.

Esta questão, embora sejam necessários três anos de serviço no mínimo, o Diretor referiu também que este era escolhido por voto secreto pelos membros do conselho escolar, ou seja os anos de serviço não serão o fator determinante para a seleção do Supervisor.

A questão seguinte é sobre os processos de Supervisão. Ao ler inicialmente o guião da entrevista, a inquirida respondeu que esta questão poderia ser respondida na questão seguinte.

Quando questionado sobre as funções do supervisor, este respondeu:

- Ser supervisor natural da atividade diária dos docentes no que diz respeito ao processo educativo;
- Ser o responsável pelo prestígio do estabelecimento na comunidade;
- Ser o responsável direto pelo cumprimento das normas denominacionais e estatais;
- Procurar conseguir junto do corpo docente uma atitude de aperfeiçoamento constante, tanto no aspeto profissional como social e espiritual;
- Colaborar diretamente com o Capelão nas atividades religiosas do estabelecimento;
- Definir e planificar com o Conselho Pedagógico, antes do começo do ano escolar, os objetivos e as atividades do estabelecimento;
- Determinar, em colaboração com o pessoal docente e não docente, qual o programa anual das atividades escolares e extraescolares;
- Preparar as informações requeridas pelos organismos oficiais e denominacionais, juntamente com o Corpo Docente;

- Acompanhar os supervisores denominacionais e oficiais, prestando todas as informações requeridas;
- Reunir-se com o corpo docente, regularmente, para avaliar a atividade educativa e o rendimento dos alunos;
- Reunir-se com os pais e encarregados de educação dos alunos para os informar acerca dos projetos e realizações do estabelecimento, assim como de outra atividade de interesse para todos;
- Empenhar-se em divulgar informações, tendo em vista a atualização pedagógica dos docentes;
- Apresentar ao corpo docente os problemas que exigem uma solução integral e de conjunto;
- Ajudar o Administrador na elaboração do Orçamento Geral do estabelecimento;
- Manter organizados os processos dos alunos no arquivo administrativo juntamente com os Educadores / Professores;
- Tratar, com os Professores Titulares, todos os documentos relacionados com o desenvolvimento do ano letivo em curso (Informação Intercalar, Fichas de Avaliação de período, Atas dos Conselhos de Turma e outros documentos);
- Controlar, no ato das matrículas, todo o processo de renovação e transferência de alunos;
- Controlar o depósito de documentos pedagógicos.”

Relativamente a esta questão podemos verificar que o diretor respondeu com os mesmos dados.

Na última questão, foi perguntado ao Supervisor, qual a sua opinião sobre as mudanças que gostaria que fossem feitas no âmbito da Supervisão, à qual este respondeu “No meu caso, o ideal seria ter só a Direção Pedagógica da escola. Como também tenho uma turma, torna-se complicado gerir o tempo para fazer face a todas as necessidades”.

## **5. Resposta às Questões de Investigação**

Inicialmente foram formuladas três questões de investigação, nomeadamente:

**Q<sub>1</sub>** - Quais as diferenças entre o discurso oficial do setor público e o setor privado na área da Supervisão Pedagógica?

**Q<sub>2</sub>** – O discurso oficial dos setores privado e público visando a avaliação do desempenho assemelha-se a algum modelo de Supervisão em específico?

**Q<sub>3</sub>** – As ideologias preconizadas inicialmente pelos Modelos de Supervisão são postas em prática?

Todas as questões foram pensadas com o intuito de compreender quais são as diferenças entre o discurso oficial do setor público e do setor privado no âmbito da Supervisão Pedagógica. Encontrar as variações inerentes à Supervisão Pedagógica e a sua relação com o desempenho da carreira docente em ambos os setores, visando o discurso oficial. Verificar se há alguma concomitância entre o que foi preconizado na teoria dos Modelos da Supervisão Pedagógica e na sua prática. Após alguma pesquisa realizada, posso então responder às questões formuladas inicialmente, visando uma melhor compreensão do assunto em estudo.

**Q<sub>1</sub> - Quais as diferenças entre o discurso oficial da carreira docente do setor público e o setor privado na área da supervisão pedagógica?**

Relativamente à primeira questão, podemos afirmar que, segundo as respostas recolhidas nas entrevistas, para uma melhor compreensão do processo de Supervisão, entre os setores público e privado, há uma diferença entre ambos os setores.

No setor público no que diz respeito à seleção do supervisor e os critérios de seleção, os anos de serviço e o vínculo e formação na área da Supervisão Pedagógica são os principais aspetos tidos em conta visando os parâmetros acima mencionados. Relativamente ao perfil do supervisor, este deverá ser dotado de um conjunto de características que promovam um positivismo munido pelo sentido de justiça, independência intelectual e idoneidade profissional visando potencializar o processo de formação de professores. A vertente avaliativa vai ao encontro do que é esperado e feito no processo de supervisão.

No setor privado, no que diz respeito à seleção do supervisor e aos critérios de seleção, é tido em consideração os anos de serviço, sendo que o supervisor terá de ter

três anos de serviço no mínimo. Para além disto, este é escolhido por voto secreto maioritário pelos membros do Conselho Escolar. Relativamente ao perfil do supervisor, os pontos cruciais apontados pelo diretor são a “Experiência no campo educacional e pedagógico e espírito de liderança”, aspetos tidos em conta por Alarcão e Tavares (2003), quando afirmam que o supervisor deverá ser “(...) alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados (...)” (p. 58).

## **Q<sub>2</sub> – O discurso oficial dos setores privado e público visando a avaliação do desempenho assemelha-se a algum modelo de supervisão em específico?**

Relativamente à segunda questão de investigação e após alguma pesquisa feita e recolhidos os dados necessários, podemos afirmar que no que diz respeito ao setor público há uma pequena semelhança, visando a vertente avaliativa, que vai ao encontro do que é esperado e feito no processo de supervisão. Embora existam diversos modelos de avaliação do desempenho docente, o modelo utilizado referente à avaliação de desempenho dos docentes é uma “amalgama” de todos os modelos vigentes. Porém, visando todos os modelos preconizados, o sector público utiliza vários aspetos dos vários modelos, sendo que estes se complementam tendo em vista as necessidades à qual tem de atender. O modelo que mais se assemelha à prática de supervisão no sector público é o Modelo Clínico, pois, como referi inicialmente, o objetivo principal deste reside na melhoria da prática de ensino do professor na sua sala de aula. A postura do professor, de pedir ajuda ao supervisor é fundamental neste método, pois este deve recorrer ao supervisor pedindo o seu auxílio para a análise de situações problemáticas, devendo o supervisor por sua vez, se encontrar à sua disposição, disponibilizando do máximo de recursos possíveis podendo assim ajudar o professor a ultrapassar as suas dificuldades da maneira mais apropriada (Alarcão & Tavares, 2003). Embora a prática da Supervisão deste sector esteja um pouco aquém do pretendido, apresenta alguns parâmetros do modelo clínico.

No que diz respeito ao setor privado, existe uma grande semelhança com o Modelo Clínico, visto que a teoria se assemelha em diversos aspetos com o que é posto em prática. Este modelo caracteriza-se pela colaboração existente entre o supervisor e o professor, visando o aperfeiçoamento nos diversos parâmetros educativos, profissionais e sociais (Alarcão e Tavares, 2003). De facto, como afirmaram ambos os entrevistados

do setor privado, é importante “procurar conseguir junto do corpo docente uma atitude de aperfeiçoamento constante, tanto no aspeto profissional como social e espiritual”.

Ainda nesta linha de pensamento, como afirmou Formosinho (2002), “a supervisão clínica envolve uma interação próxima entre duas pessoas, as quais estão preocupadas com o melhoramento da instrução e com o estudo do desempenho individual” (p. 38). Assim o que se verifica no estabelecimento em questão, como afirmaram tanto o diretor como a supervisora, é a concretização da necessidade de ser um “(...) supervisor natural da atividade diária dos docentes no que diz respeito ao processo educativo”. Este método é sistemático e direcionado para os objetivos, embora seja passível de flexibilidade, o que se assemelha fortemente ao método referido pois o supervisor neste estabelecimento, é responsável por um conjunto de atividades que visam o bom funcionamento do sistema implementado no mesmo. Como podemos verificar, ambos os entrevistados referiram que o supervisor é responsável pelo prestígio do estabelecimento na comunidade, pelo cumprimento das normas denominacionais e estatais, pela logística organizacional dos processos dos alunos, do desenvolvimento do ano letivo, entre outras atividades importantes para que o processo educativo seja potencializado.

Embora ambos os setores apresentem semelhanças com o Método Clínico, em especial o setor privado, estes não apresentam muitas semelhanças entre si.

### **Q<sub>3</sub> – As ideologias preconizadas inicialmente pelos Modelos de Supervisão são postas em prática?**

No setor privado sim, no setor público não propriamente.

O nosso sistema educativo, no setor público tem algumas “imposições” que esbatem o conceito de Supervisão Pedagógica no seu sentido lato.

Os modelos que foram preconizados inicialmente não se assemelham à prática propriamente dita no setor público, pois a prática segue o que está legislado.

Podemos afirmar que no setor público não existe Supervisão Pedagógica, o que ocorre é uma avaliação interna, onde há uma “minimização” do que foi preconizado pelos modelos, pois estes englobam determinadas características que são postas “de lado”, visam o lado social e o que acontece na realidade é uma prática “automatizada”, onde são postos variados pontos instituídos e que têm de ser atingidos, como é o caso do relatório anual. É da competência do avaliador interno/supervisor a avaliação do

desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas no artigo 4.º:

“a) Projeto docente, sem prejuízo do disposto no n.º 4 do artigo 17.º;

b) Documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho pedagógico para esse efeito;

c) Relatórios de autoavaliação.”

Assim sendo as funções do supervisor apontadas pelo supervisor entrevistado, ficam um pouco aquém das funções apontadas nos modelos, onde “idealmente” consistiria, como defenderam Alarcão e Tavares (2003), na dinamização das comunidades educativas e no incentivo em prol do desenvolvimento das mesmas, em privilegiar uma atitude de aprendizagem experimental onde o foco seria a identificação e resolução de problemas, no acompanhamento e integração dos novos agentes educativos, fomentando a auto e hétero – supervisão e dinamizando atitudes de avaliação dos processos educativos e subsequentemente dos resultados dos alunos através do processo de aprendizagem (p. 150).

No que diz respeito ao setor privado, podemos afirmar que há uma Supervisão Pedagógica, que incide os seus pressupostos no Modelo Clínico. Esta ilação baseia-se nos dados recolhidos e vai ao encontro dos parâmetros supramencionados. Ainda nesta linha de pensamento, segundo Isabel Alarcão (2008) citando Rangel (1988), a Supervisão Pedagógica é caracterizada por “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem” (pp.13-14). Efetivamente, este estabelecimento de ensino visa todos estes aspetos, como referiram ambos os intervenientes, nomeadamente, o supervisor deverá “supervisionar naturalmente” a atividade diária dos docentes no que diz respeito ao processo educativo visar o prestígio do estabelecimento na comunidade, ser o responsável direto pelo cumprimento das normas denominacionais e estatais, procurar conseguir junto do corpo docente uma atitude de aperfeiçoamento constante, tanto no aspeto profissional como social e espiritual, definir e planificar com o Conselho Pedagógico, antes do começo do ano escolar, os objetivos e as atividades do estabelecimento, determinar, em colaboração com o pessoal docente e não docente, qual o programa anual das atividades escolares e extraescolares, preparar as informações requeridas pelos organismos oficiais e denominacionais, juntamente com o Corpo Docente, acompanhar os supervisores denominacionais e oficiais, prestando todas as informações requeridas, reunir-se com o

corpo docente, regularmente, para avaliar a atividade educativa e o rendimento dos alunos, reunir-se com os pais e encarregados de educação dos alunos para os informar acerca dos projetos e realizações do estabelecimento, assim como de outra atividade de interesse para todos, empenhar-se em divulgar informações, tendo em vista a atualização pedagógica dos docentes, apresentar ao corpo docente os problemas que exigem uma solução integral e de conjunto, ajudar o Administrador na elaboração do Orçamento Geral do estabelecimento, manter organizados os processos dos alunos no arquivo administrativo juntamente com os Educadores / Professores, tratar, com os Professores Titulares, todos os documentos relacionados com o desenvolvimento do ano letivo em curso (Informação Intercalar, Fichas de Avaliação de período, Atas dos Conselhos de Turma e outros documentos) e controlar, no ato das matrículas, todo o processo de renovação e transferência de alunos, controlar o depósito de documentos pedagógicos”. Como podemos constatar, nesta instituição de ensino o supervisor é responsável por um manancial de tarefas, que visam o bom desenvolvimento da escola.

É importante realçar ainda o Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho, onde é dado o destaque à importância da auto supervisão por via da autoavaliação e reflexão, centralizando os seus ideais, no desenvolvimento profissional através da componente didática da supervisão, valorizando a especialização na dimensão supervisiva, e dando uma especial distinção ao “(...) Diretor pelas direções intermédias e acompanhamento pelo Conselho Científico da escola – relação com a gestão escolar e com os processos de regulação” (p. 47).

Ainda nesta linha de pensamento, o modelo evidente nesta instituição do setor privado, é caracterizado pela colaboração existente entre o supervisor e o professor, visando o “aperfeiçoamento da prática docente” e tem as suas bases implementadas na “observação e na análise das situações reais de ensino” (Alarcão & Tavares, 2003).

O elemento fulcral deste modelo é a colaboração entre os seus atores. E isto é um fator presente, pois o professor é um “agente dinâmico”, tendo o auxílio do supervisor. Este método é sistemático e direcionado para os objetivos, embora seja passível de flexibilidade (Formosinho, 2002), indo este facto também ao encontro do que é pretendido.

Como podemos verificar através destes parâmetros todos, na instituição do setor privado são postas em prática as ideologias preconizadas.



*CONCLUSÃO*



## CONCLUSÃO

Embora a educação não se faça apenas com uma ideologia, uma teoria e um modelo, existem pontos cruciais de cada um que fazem com que esta possa eventualmente avançar numa direção que a faça atingir patamares até agora não atingidos. Conseguir superar a “utopia patente”, existente e incessante, de que a educação é sempre “mais do mesmo”.

Uma maneira de lá chegar é através da melhoria e evolução dos processos educativos, o desenvolvimento contínuo dos que ensinam e dos que aprendem, do saber ensinar e do saber aprender.

A Supervisão poderá ser, se bem utilizada, uma ferramenta precisa e eficaz no que diz respeito a esta melhoria e evolução, podendo dar resposta às necessidades educacionais.

Esta encontra-se ainda um pouco fora do tema que deveria ser central, nomeadamente a obtenção de resultados positivos quer a nível pessoal, quer a nível profissional, onde acima de tudo a aprendizagem é valorizada e onde são construídas relações recíprocas de apoio. Melhorando desta forma a instrução através do desenvolvimento da aprendizagem do educador, promovendo a capacidade de organizar e criar ambientes propícios à aprendizagem, isto ainda não acontece em pleno, porque existem trâmites legislativos que têm de ser seguidos, o que deixa de lado a capacidade da Supervisão de melhorar, desenvolver e fortalecer a prática pedagógica do professor.

Foram definidos inicialmente para esta investigação três objetivos:

- Compreender quais são as diferenças entre o discurso oficial do setor público e no setor privado no âmbito da Supervisão Pedagógica;
- Encontrar as variações inerentes à Supervisão Pedagógica e a sua relação com o desempenho da carreira docente em ambos os setores, visando o discurso oficial;
- Verificar se há alguma concomitância entre o que foi preconizado na teoria dos Modelos da Supervisão Pedagógica e na sua prática.

Visando os objetivos em questão, consegui tirar algumas ilações no que diz respeito à relação entre a teoria e a prática. O contexto da atuação em campo diverge um pouco do que está preconizado pelos Modelos de Supervisão Pedagógica.

A Supervisão Pedagógica, como referi inicialmente, é um processo onde um professor mais capacitado, formado e informado irá orientar e guiar um professor no seu início de carreira, visando o seu desenvolvimento tanto a nível profissional com a nível

pessoal (Alarcão & Tavares, 2003), sendo o seu foco primordial a orientação da prática pedagógica (Sá – Chaves, 2000).

Esta ação é um processo continuado, dialogante e colaborativo com um objetivo muito claro e bem implementado: *o desenvolvimento profissional do professor* (Alarcão & Tavares, 2003). Todavia este objetivo, para funcionar e produzir efeito, engloba um leque de vertentes que irão dotar os profissionais adequadamente para que haja então a tal maximização nas mais diversas áreas da vida do professor (Alarcão & Tavares, 2003), podendo executar a sua profissão com todo o sucesso e influenciar na potencialização e aprendizagem dos seus alunos. Focando na melhoria da instrução, no desenvolvimento do potencial de aprendizagem do educador e na promoção da capacidade da organização de ambientes autorenováveis, visando a inovação invenção e criatividade.

A Supervisão exercida na escola do setor público fica aquém do pressuposto teórico, pois há uma certa “dissociação pessoalista” do processo de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, está em falta uma envolvimento por parte do professor mais capacitado relativamente aos professores em início de carreira, está faltando o fortalecimento do clima afetivo – relacional, o espírito de reflexão e os apoios iniciais, quer sejam de cariz psicológico ou sociológico, há uma falha na fomentação da comunicação e construção de confiança mútua, aspetos que farão a diferença para o desenvolvimento profissional do futuro professor. A Supervisão passa então por uma automatização de resultados provenientes de relatórios anuais, não está bem implementado o ciclo supervisivo, momentos que são cruciais para uma análise crítica ao que está em falta e para os aspetos positivos que devem ser mantidos, assim como a possibilidade de reflexão crítica, falta uma maior aproximação entre o avaliador e o avaliado, ficando “perdida” a possibilidade de uma maior Supervisão, mais detalhada, onde poderiam ser encontradas conjuntamente algumas lacunas existentes e sua subsequente colmatação. Desta forma o sentimento de confiança, transparência e desenvolvimento do professor “apagam-se” e não passam muito mais que um relatório, onde é “esquecida” a verdadeira essência de Supervisão. No setor público, no que diz respeito à seleção do supervisor e os critérios de seleção, os anos de serviço e o vínculo e formação na área da Supervisão Pedagógica são os principais aspetos tidos em conta, visando os parâmetros acima mencionados. Relativamente ao perfil do supervisor, este deverá ser dotado de um conjunto de características que promovam um positivismo munido pelo sentido de justiça, independência intelectual e idoneidade profissional

visando potencializar o processo de formação de professores. A vertente avaliativa vai ao encontro do que é esperado e feito no processo de supervisão.

No que diz respeito ao setor privado, há uma forte ligação com os conceitos teóricos preconizados pela Supervisão Pedagógica e, no que diz respeito aos modelos de Supervisão existentes, apresenta características do Modelo Clínico. O processo de aprendizagem e desenvolvimento, é potencializado por um acompanhamento sistemático e consistente ao longo do ano letivo, há uma aproximação entre avaliador e avaliado. Ao contrário do que se verifica na instituição do setor público, a essência de supervisão não é “esquecida”. Neste sector, no que concerne à seleção do supervisor e os critérios de seleção, é necessário ter no mínimo três anos de serviço, o voto secreto maioritário pelos membros conselho escolar e ser membro da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Relativamente ao perfil do supervisor, este deverá ser dotado de experiência no campo educacional e pedagógico e espírito de liderança.

No setor público a vertente avaliativa vai ao encontro do que é esperado e feito no processo de Supervisão, pois a avaliação é feita visando as expectativas precisas e sobre essas mesmas (Hadji, 1995). E ainda como referiu Day (1992) a avaliação e os seus processos “devem reforçar as capacidades dos professores por uma ação responsável e autónoma” (p. 92).

Embora existam diversos modelos de avaliação do desempenho docente, o modelo utilizado referente à avaliação de desempenho dos docentes, é uma “amalgama” de todos os modelos vigentes, ou seja, relativamente ao Modelo de Produto (quadro 2) podemos evidenciar no setor público a recolha de informação sobre o trabalho do professor onde o objetivo será padronizar os desempenhos e gerar avaliações do desempenho como âncora para futuras prescrições. Relativamente ao Modelo de Processo (quadro 2), o valor recai sobre o trabalho que levará ao desenvolvimento profissional, e posteriormente à fomentação da aprendizagem eficaz do professor visando a produção de ideias que serão utilizadas em prol do aperfeiçoamento contínuo. Ainda nesta linha de pensamento e visando os modelos de avaliação do desempenho (quadro 3), chegamos a conclusão que o nosso sistema educativo não segue nenhum em específico, mas tem umas leves semelhanças entre os modelos apresentados.

Quanto à prática da Supervisão Pedagógica e os seus Modelos (quadro 1), o que mais se assemelha à nos setores em estudo é o Modelo Clínico, pois, como referi inicialmente, o objetivo principal deste reside na melhoria da prática de ensino do professor na sua sala de aula. A postura do professor, de pedir ajuda ao supervisor, num

ambiente colaborativo e de diálogo, é fundamental neste método, pois este deve recorrer ao supervisor pedindo o seu auxílio para a análise de situações problemáticas ou que lhes faça sentir mais desconfortáveis. Por sua vez, o supervisor deverá disponibilizar-se, a si e ao máximo de recursos possíveis, podendo assim ajudar o professor a ultrapassar as suas dificuldades da maneira mais apropriada (Alarcão & Tavares, 2003). Embora a prática da Supervisão no setor público esteja um pouco distante do pretendido, apresenta alguns parâmetros do Modelo Clínico. Já no setor privado este método encontra-se bem implementado.

O nosso sistema educacional, no setor público, tem algumas “imposições” que esbatem o conceito de Supervisão Pedagógica no seu sentido lato. Avaliação interna é o termo mais correto a ser utilizado, sendo que Supervisão ainda não está bem implementada no nosso sistema, pois há uma “minimização” do que foi preconizado pelos modelos. Estes englobam determinadas características que são postas “de lado”, sendo que na teoria visam o lado social e o que acontece na realidade é uma prática “automatizada”, onde são postos variados pontos instituídos e que têm de ser atingidos, como é o caso dos relatórios.

É da competência do avaliador interno/supervisor a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas no artigo 4.º do Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012/M de 8 de outubro. Como referi acima os dados e resultados são estereotipados por tabelas e leis, sendo um pouco esquecida a parte pessoal/social do supervisor e supervisionado.

As funções do supervisor apontadas pelo supervisor público, diferem um pouco das funções apontadas nos modelos, onde “idealmente” seria como defenderam Alarcão e Tavares (2003), a dinamização das comunidades educativas e o incentivo em prol do desenvolvimento das mesmas, privilegiar uma atitude de aprendizagem experimental onde o foco seria a identificação e resolução de problemas, o acompanhamento e integração dos novos agentes educativos, fomentando a auto e hétero – supervisão e dinamizando atitudes de avaliação dos processos educativos e subsequentemente dos resultados dos alunos através do processo de aprendizagem (p. 150).

Tendo em conta os modelos propostos, na minha perspetiva, para além do Modelo Clínico, o Modelo Psicopedagógico, modelo que apresenta muitas semelhanças ao Modelo Clínico, poderá ser o que mais potencial apresenta, uma vez que visa a aprendizagem e maximização do processo ensino – aprendizagem.

Este modelo visa não só a problemática da prática pedagógica assim como a prática pedagógica em si, mas tem em vista a índole prática da componente psicopedagógica, ou seja, irá se preocupar não apenas com o “saber” mas também como o “saber fazer”, atos que estão intimamente interligados. Todos os educadores ensinam visando o patamar de desenvolvimento em que se encontram os seus alunos, consoante o grau de competências na qual estes se inserem, visto que o intuito primordial é adquirir e desenvolver as suas capacidades, habilidades e técnicas, tudo com o propósito de ajudá-los a se autosuperarem através da transferência de conhecimentos e de situações anteriormente aprendidas, interiorizadas e superadas (Alarcão & Tavares, 2003).

Neste caso os educadores possuem um “conjunto de princípios psicopedagógicos”, que tem por base as teorias preconizadas por Piaget, Vygotsky, Bruner entre outros, tudo com o intuito de ter uma melhor perspectiva sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Assim como as teorias preconizadas por Skinner, Ausubel, Rogers entre outros, que visam a forma como a aquisição de conceitos, competências é feita e como os indivíduos as utilizam em situações novas com as quais se vão deparando (Alarcão & Tavares, 2003).

Ainda nesta linha de pensamento podemos realçar que a relação professor/aluno assemelha-se à relação entre supervisor/professor, visto que o supervisor tem a tarefa de ensinar ao seu educando um determinado conjunto de conceitos, ajudando-o no desenvolvimento das suas capacidades, competências e potencialidades. Dispondo todas as ferramentas necessárias para que este se sinta e seja capaz de ultrapassar as suas dificuldades e conseguindo resolver os problemas com o qual se depara, fazendo-o num clima de compreensão, encorajamento e confiança (Alarcão & Tavares, 2003).

Inicialmente foram formuladas três questões de investigação, nomeadamente:

**Q<sub>1</sub>** - Quais as diferenças entre o discurso oficial do setor público e o setor privado na área da Supervisão Pedagógica?

**Q<sub>2</sub>** – O discurso oficial dos setores privado e público visando a avaliação do desempenho assemelha-se a algum modelo de supervisão em específico?

**Q<sub>3</sub>** – As ideologias preconizadas inicialmente pelos Modelos de Supervisão são postas em prática?

Todas com o intuito de compreender quais são as diferenças entre o discurso oficial do setor público e no setor privado no âmbito da Supervisão Pedagógica.

Encontrar as variações inerentes à Supervisão Pedagógica e a sua relação com o desempenho da carreira docente em ambos os setores, visando o discurso oficial. Verificar se há alguma semelhança entre o que foi idealizado na teoria dos Modelos da Supervisão Pedagógica e na sua prática. Após a pesquisa realizada, pode então responder às questões que foram formuladas inicialmente, tendo em vista a compreensão do assunto em estudo.

Relativamente à primeira questão, pode verificar segundo as respostas recolhidas nas entrevistas, para uma melhor compreensão do processo de Supervisão, entre os setores público e privado, que há uma diferença entre ambos os sectores.

No setor público no que diz respeito à seleção do supervisor e os critérios de seleção, os anos de serviço e o vínculo e formação na área da Supervisão Pedagógica são os principais aspetos tidos em conta visando os parâmetros acima mencionados. Relativamente ao perfil do supervisor, este deverá ser dotado de um conjunto de características que promovam um positivismo munido pelo sentido de justiça, independência intelectual e idoneidade profissional visando potencializar o processo de formação de professores. A vertente avaliativa vai ao encontro do que é esperado e feito no processo de supervisão.

No setor privado no que diz respeito à seleção do supervisor e os critérios de seleção, é tido em consideração os anos de serviço, sendo que o supervisor terá de ter três anos de serviço no mínimo, e este é escolhido por voto secreto maioritário pelos membros do Conselho Escolar. Relativamente ao perfil do supervisor, os pontos cruciais apontados pelo diretor são a “Experiência no campo educacional e pedagógico e espírito de liderança”, aspetos tidos em conta por Alarcão e Tavares (2003), onde afirmaram que o supervisor deverá ser “(...) alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados (...)” (p. 58).

Relativamente à segunda questão de investigação e após alguma pesquisa feita e recolhidos os dados necessários, pudemos afirmar que no que diz respeito ao setor público há uma pequena semelhança, visando a vertente avaliativa, que vai ao encontro do que é esperado e feito no processo de supervisão, embora existam diversos modelos de avaliação do desempenho docente, o modelo utilizado referente à avaliação de desempenho dos docentes, é uma “amalgama” de todos os modelos vigentes. Porém, visando todos os modelos preconizados, o setor público, utiliza vários pontos dos vários modelos, sendo que estes se complementam tendo em vista as necessidades à qual tem de atender. O modelo que mais se assemelha à prática de supervisão no setor público é o

Modelo Clínico. No que diz respeito ao sector privado existe uma grande semelhança com o Modelo Clínico, visto que a teoria se assemelha, em diversos aspetos, com o que é posto em prática, este modelo caracteriza-se pela colaboração existente entre o supervisor e o professor, visando o aperfeiçoamento nos diversos parâmetros educativos, profissionais e sociais (Alarcão e Tavares, 2003), e como afirmaram ambos os entrevistados do setor privado, é importante “Procurar conseguir junto do corpo docente uma atitude de aperfeiçoamento constante, tanto no aspeto profissional como social e espiritual”.

Embora ambos os setores apresentem semelhanças com o Método Clínico, em especial o setor privado, estes não apresentam muitas semelhanças entre si.

Quanto à terceira questão sobre se as ideologias preconizadas inicialmente pelos Modelos de Supervisão são postas em prática, pudemos conferir que no setor privado sim, no setor público não propriamente.

O nosso sistema educacional, no setor público, tem algumas “imposições” que esbatem o conceito de Supervisão Pedagógica no seu sentido lato.

Os modelos que foram preconizados inicialmente, não se assemelham à prática propriamente dita no sector público, pois, a prática segue o que está legislado.

Podemos afirmar que no setor público não existe Supervisão Pedagógica, o que ocorre é uma avaliação interna, onde há uma “minimização” do que foi preconizado pelos modelos, pois estes englobam determinadas características que são postas “de lado”, visam o lado social e o que acontece na realidade é uma prática “automatizada”, onde são postos variados pontos instituídos e que têm de ser atingidos, como é o caso do relatório anual.

Assim sendo as funções do supervisor apontadas pelo supervisor entrevistado, ficam um pouco aquém das funções apontadas nos modelos, onde “idealmente” seria como defenderam Alarcão e Tavares (2003), a dinamização das comunidades educativas e o incentivo em prol do desenvolvimento das mesmas, privilegiar uma atitude de aprendizagem experimental onde o foco seria a identificação e resolução de problemas, o acompanhamento e integração dos novos agentes educativos, fomentando a auto e hétéro – supervisão e dinamizando atitudes de avaliação dos processos educativos e subsequentemente dos resultados dos alunos através do processo de aprendizagem (p. 150).

No que diz respeito ao setor privado, podemos afirmar que há uma Supervisão Pedagógica, que incide os seus pressupostos no Modelo Clínico, esta ilação baseia-se

nos dados recolhidos, e vai ao encontro dos parâmetros supramencionados. Ainda nesta linha de pensamento, segundo Isabel Alarcão (2008), citando Rangel (1988), a Supervisão Pedagógica é caracterizada por “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem” (pp.13-14), e este estabelecimento de ensino visa todos estes aspetos, como referiram ambos os intervenientes.

Ainda nesta linha de pensamento, o modelo evidente nesta instituição do sector privado, é caracterizado pela colaboração existente entre o supervisor e o professor, visando o “aperfeiçoamento da prática docente” e tem as suas bases implementadas na “observação e na análise das situações reais de ensino” (Alarcão & Tavares, 2003).

O elemento fulcral deste modelo é a colaboração entre os seus atores, e isto é um fator presente, pois o professor é um “agente dinâmico”, tendo o auxílio do supervisor. Este método é sistemático e direcionado para os objetivos, embora seja passível de flexibilidade (Formosinho, 2002), este facto também vai ao encontro do que é pretendido.

Como podemos verificar através destes parâmetros todos, na instituição do sector privado são postas em prática as ideologias preconizadas.

Podemos então concluir que no sector público há alguns aspetos que podem e devem ser melhorados, pois deverão ser tidos em conta vários aspetos nomeadamente os de cariz social e psicológico, e não apenas os objetivos “impostos”, os resultados sistematizados. Insistir numa congruência a nível emocional, pois só através de uma estabilidade a todos os níveis, podem os professores e futuros professores progredir com sucesso.

Posso então finalizar, dando ênfase a três conceitos fundamentais para a educação e sua subsequente potencialização, nomeadamente, Supervisão, Aprendizagem e Desenvolvimento, três palavras que não se podem dissociar entre elas e que poderão fazer uma grande mudança se o sistema acreditar que a mudança é possível.

Utopia é uma palavra que se encontra fortemente associada ao paradigma educativo. Cabe-nos a nós supervisores, mostrar que a mudança é uma “utopia cada vez mais real”.

***REFERÊNCIAS***



## REFERÊNCIAS

- Adelman, C. et. al., (1976). *Re - thinking case study: notes from the second Cambridge Conference*. Cambridge Journal of Education, (6), 3.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar supervisiivo ao olhar da Supervisão. In Rangel, M. (Org.). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas*. (pp. 11 – 37). (8ª ed.) Campinas, SP: Papyrus.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alvarez, J. (1987). Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del video. Alcoy: Marfil.
- Alarcão, I. & Sá – Chaves, I. (1994). *Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica*. In Tavares, J. (Org.) Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE. Aveiro: Edições CIDInE.
- Allen, D. & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Reading, Massachusetts. Addison - Wesley.
- André, M. (1984). *Estudo de Caso: Seu Potencial na Educação*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. (49). (pp. 51 – 54).
- Autor desconhecido. (s/d). *As diferenças entre as pesquisas exploratória, descritiva e exploratória*. Recuperado de URL: (<http://posgraduando.com/blog/as-diferencas-entre-as-pesquisas-exploratoria-descritiva-e-explicativa>). Acedido a 02 de Novembro de 2015.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Bento, A. (2012). Investigação Quantitativa e Qualitativa: Dicotomia ou Complementaridade? *Revista JA: (Associação Académica da Universidade da Madeira)*. Nº 64, ano VII (pp. 40 – 43). ISSN: 1647 – 8975.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CCPFC (1999). Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais. Braga: Barbosa e Xavier Lda.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. (8ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Cunha, C. (2011). Ética e Deontologia. In *Ética e Deontologia para a Docência: Ser Professor, Hoje*. Portugal, Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Day, C. (1992). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (orgs): *Avaliações em educação: novas perspetivas*. (pp. 89 – 104) Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. & Rodrigues, A. (orgs.). (1993). *Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editora. Recuperado de URL: (<http://hdl.handle.net/10451/5508>), acessado a 20 de Abril de 2016.
- Fortin, M. F. (2003). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lisboa: Lusociência, Edições Técnicas e Científicas Lda.

- Formosinho, J. (2002). *Introdução* in Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores*. (Vol. 1). Porto: Porto Editora (pp. 9 – 18).
- Formosinho – Oliveira, J. (Org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Formosinho, Júlia & Machado, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação dos professores*. Lisboa: Ed. Pedago.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Professora Sim, Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar*. (13ª ed.) São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (39ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Garmston, R., Lipton, L., Kaiser, K. (2002). *A Psicologia da Supervisã*. In J. Oliveira – Formosinho (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora. pp. 17 – 132.
- Gaspar, M., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A Supervisão Pedagógica: Significado e Operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Vol. 12. (pp. 29 – 57).
- Gil, A. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. (4ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A..
- Hadji, C. (1995). A avaliação de professores – linhas diretivas para uma metodologia pertinente. In Estrela & Rodrigues (orgs.). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Colibri: Lisboa (pp. 27 – 50).

- Harris, B. (2002). *Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação*. In J. Oliveira – Formosinho (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora, pp. 133 – 223.
- Hewton, E. (1988), *School-focused Staff Development*. London: Palmer Press.
- Houston, W. R. & Howsam, B. R. (1972). *Competency – based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects*. Chicago. Science Research Associates.
- Huberman, M. (1999). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *A vida dos professores..* (pp. 30 – 59). Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- Huberman, M. (1989). *La Vie des Enseignants. Évolution et Bilan d'une Profession*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Huberman, S. (1996). *Cómo aprenden los que enseñan: la formación de los formadores*. Buenos Aires: Aique.
- Jesus, S. N. (2006). Avaliação do Desempenho Docente e Bem – Estar Docente. In *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. X, nº 1, (pp. 7 – 22).
- Kaufman, A. (1973). *Educational System Planing*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, N.J.
- Landsheere, V. (1987), Des compétences minimales pour l'enseignement secondaire. *Perspectives*, vol. XVII, n.º1.
- Lessard – Hérbert, M., Goyette, G., Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas*. (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Máximo – Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Ação*. Porto: Porto Editora.

- Machado, J. & Formosinho, J. (2014). Formação contínua de professores. In *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, vol II – Conhecimento, Atores, Recursos, ed. Maria de Lurdes Rodrigues et al. , Coimbra: Edições Almedina.
- Montero. L. (1987). Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio. Revista [de investigación educativa](#), Vol. 5, n-º 9, p. 7-31.
- Moreira, M. A. (2009). A Avaliação do (des)empenho docente: perspetivas da supervisão pedagógica. In Vieira, F. et al. (Orgs). *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: actas do Encontro do Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia, 4, Braga, 2009*. [CD – ROM]. Braga: CIED, 2009, pp. 241 – 258. Recuperado de URL: (<http://hdl.handle.net/1822/10366>), acedido a 20 de Abril de 2016.
- Mosher, R., & Purple, D. (1972) *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin.
- Neruda, P. (2006). *Dicas de Português – Escrever é*.
- Nolan, J. & Hoover, L. (2004). *Teacher Supervision and Evaluation. Theory into Practice*. Hoboken: Wiley & Jossey-Bass Education.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Ação do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, nº 12, pp. 5 – 21.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Quivy, M. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.
- Rodrigues, M. A. (1991). *Necessidades de Formação: contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Rosa, M. & Arnoldi, M. (2008). *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa*. (1ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Sá – Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributo na área de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. J. (2001). Supervisão Reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In Alarcão, I. (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp.79-85). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. (2008). *Professores. Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho – identidades, visões e instrumentos para a ação*. V. N. Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Shön, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- Sergiovanni, T. & Starrat, R. (1978). *Novos Padrões de Supervisão Escolar*. São Paulo: Edusp.
- Silva, I. (2014). *Um Modelo de Supervisão Pedagógica para o Professor de Filosofia*. Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, J. (2003). A Formação de Professores. Contradições de um modelo. In Pacheco, J. A., Moraes, M. C., Evangelista, M. O. (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.

- Smyth, J. (1993). Reflective Practice in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 18 (1). Recuperado de URL: (<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1993v18n1.2>), acessado a 25 de Abril de 2016.
- Sousa, J. M. (2000). *O Professor como pessoa*. Porto: Asa Editores.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação em Estudos de Caso*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stufflebeam, D. (1985). Institutional Self-Evaluation. In T. Husen e T. Postlethwaite (Eds.). *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, 2534-2538.
- Tavares, J. (1991). 1º Congresso Internacional de Formação Contínua de Professores. In Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, p.10.
- Toffler, A. (1970). *Choque do futuro*. Lisboa: Edição “Livros do Brasil”.
- Tuckman, W. (2002). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I., (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009). *Supervisão Pedagógica e Emancipação Profissional*. Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, 16, 31 – 35. Recuperado de URL:

(<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>) , acedido a 23 de Abril de 2016.

Vieira, F & M. Moreira, (2011) *Supervisão e avaliação do desempenho docente – para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP, Lisboa, Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. (4<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

*LEGISLAÇÃO CONSULTADA*

---



## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Legislação consultada em URL: (<http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=B0CFmA1WqU8%3D&tabid=2738>), acedido em Maio de 2016.
- Decreto Lei n.º 270/2009 de 30 de Setembro
- Decreto Legislativo Regional n.º 26/2012M artigo 17.º
- Decreto Legislativo Regional n.º 26/2012M artigo 19.º
- Decreto Legislativo Regional n.º 26/2012M, o artigo 43.º
- Decreto Legislativo Regional n.º 26/2012M, o artigo 44.º, pontos 1 e 2.
- Decreto Legislativo Regional n.º 26/2012M, o artigo 45.º, pontos 1, 2, 3 e 4.
- Decreto Legislativo Regional – 20/2012/M de 29 de agosto.
- Decreto Legislativo Regional – 20/2012/M de 29 de agosto artigo 37.º ponto 5
- Decreto Legislativo Regional – 20/2012/M de 29 de agosto artigo 43.º
- Decreto Legislativo Regional – 20/2012/M de 29 de agosto artigo 44.º
- Decreto Legislativo Regional – 20/2012/M de 29 de agosto artigo 45.º
- Decreto Legislativo Regional – 20/2012/M de 29 de agosto artigo 53.º
- Decreto Legislativo Regional – 20/2012/M de 29 de agosto artigo 54.º
- Decreto Legislativo Regional – 20/2012/M de 29 de agosto artigo 55.º
- Decreto Legislativo Regional – 20/2012/M de 29 de agosto artigo 56.º
- Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M de 8 de outubro
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho



*APÊNDICES*

---

---



## **APÊNDICES**

(Apêndices disponíveis em versão digital CD – ROM.)

1. APÊNDICE I - Guião de Entrevista ao Diretor;
2. APÊNDICE II - Guião de Entrevista ao Supervisor;
3. APÊNDICE III - Transcrição de Entrevista ao Diretor Público;
4. APÊNDICE IV - Transcrição da Entrevista ao Supervisor Público;
5. APÊNDICE V - Transcrição de Entrevista ao Diretor Privado;
6. APÊNDICE VI - Transcrição da Entrevista ao Supervisor Privado;
7. APÊNDICE VII - Carta de pedido de autorização para a DRE;
8. APÊNDICE VIII - Carta da Orientadora;
9. APÊNDICE IX - Consentimento Informado ao Diretor Público;
10. APÊNDICE X - Informações para a DRE - Nota Metodológica;
11. APÊNDICE XI - Consentimento Informado Supervisor Público;
12. APÊNDICE XII - Carta de autorização da DRE.