

O Supervisor Pedagógico e as Suas Representações Um estudo de caso múltiplo entre Portugal e a Bélgica

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sónia Alexandra da Cunha Rodrigues

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Nuno Miguel da Silva Fraga

Sumário

<i>Índice de Figuras</i>	ii
<i>Índice de Tabelas</i>	iii
<i>Índice de Gráficos</i>	iv
<i>Índice de Quadros</i>	v
<i>Lista de Acrónimos</i>	vi
<i>Agradecimentos</i>	vii
<i>Resumo</i>	viii
<i>Abstract</i>	ix
<i>Résumé</i>	x
<i>Resumen</i>	xi
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
I. DEFINIÇÃO DO TEMA	5
1. Questão Central da Investigação	5
2. Objetivos da investigação.....	5
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO	7
1. Conceito(s) de Supervisão Pedagógica.....	7
2. O conceito de <i>Feedback</i>	16
3. O conceito de Representações Sociais	25
III. OS SISTEMAS EDUCATIVOS EM ESTUDO	29
1. O Sistema Educativo em Portugal: breve perspetiva.....	32
2. O Sistema Educativo na Bélgica: breve perspetiva.....	39
IV - O PAPEL DOS DIRETORES DE ESCOLA NA LIDERANÇA E NO ATO SUPERVISIVO	43
V - METODOLOGIA	47
1. Opções Metodológicas	47
2. Desenho do estudo: um Estudo de Caso Múltiplo.....	49
3. Técnicas de Recolha de Dados	50
4. Sujeitos da Investigação.....	53
5. Métodos de análise de dados.....	54
6. Análise da Informação e triangulação de dados	61
6.1. Concepções iniciais de Supervisão Pedagógica.....	65
6.2. Concepção de Supervisor Pedagógico.....	74
6.3. Relação entre Supervisor Pedagógico e Supervisionado	82
6.4. A Supervisão Pedagógica e o Feedback.....	87
6.5. A Supervisão Pedagógica e o local de trabalho	95
6.6. O Supervisor Pedagógico e as Representações Sociais	101
6.7. A Supervisão Pedagógica e o futuro.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
<i>Referências</i>	124
<i>Legislação Consultada</i>	132
<i>Anexos</i>	133
<i>Apêndices</i>	134

Índice de Figuras

Figura 1 – Conceito de Reflexividade	10
Figura 2 - Modelo de <i>feedback</i> promotor de aprendizagem	22
Figura 3 - Orçamento educativo para 2011.....	42
Figura 4 - Planos de pesquisa para a integração entre pesquisa qualitativa e quantitativa.....	55
Figura 5 - Condições de aprendizagem organizacional na escola	100
Figura 6 - Esquema acerca das representações sociais	103
Figura 7 - Exposição esquemática da representação social do supervisor pedagógico	123

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Dimensões Diferenciadoras da Supervisão e da Avaliação	15
Tabela 2 - Resultados dos Indicadores Educativos de 2013 (%)	30
Tabela 3 - Índices de Instrução em Lisboa e Vale do Tejo em Comparação à Região Autónoma da Madeira	36

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Impacto da avaliação de professores e <i>feedback</i>	18
Gráfico 2 - População – Género	63
Gráfico 3 - População - Idade	64
Gráfico 4 - População - Habilitações Académicas	64
Gráfico 5 - Opinião dos docentes sobre o conceito de SP	68
Gráfico 6a - Opinião dos docentes sobre as finalidades da SP	69
Gráfico 6b - Opinião dos docentes sobre as finalidades da SP	70
Gráfico 6c - Opinião dos docentes sobre as finalidades da SP	72
Gráfico 7a - Opinião dos docentes sobre o perfil do Supervisor Pedagógico	74
Gráfico 7b – Opinião dos docentes portugueses e belgas sobre o perfil do Supervisor Pedagógico – Assertividade	75
Gráfico 7c – Opinião dos docentes portugueses sobre o perfil do Supervisor Pedagógico.....	78
Gráfico 7d – Opinião dos docentes portugueses sobre o perfil do Supervisor Pedagógico	78
Gráfico 7e – Opinião dos docentes sobre a prática do Supervisor Pedagógico.....	79
Gráfico 7f – Opinião dos docentes sobre a prática do Supervisor Pedagógico	80
Gráfico 7g – Opinião dos docentes de Portugal e da Bélgica sobre as competências do Supervisor Pedagógico – Competência: Possuir específica na área	81
Gráfico 8a – Opinião dos docentes sobre a relação entre supervisor e supervisionado	85
Gráfico 8b – Opinião dos docentes sobre a relação entre supervisor e supervisionado	86
Gráfico 9 – Opinião dos docentes sobre as características mais importantes em relação ao <i>feedback</i>	94
Gráfico 10a – Resposta dos docentes acerca da regularidade de reuniões e/ou encontros periódicos de discussão da prática pedagógica	96
Gráfico 10b – Resposta dos docentes acerca do tipo de articulação existente entre o corpo docente	98

Índice de Quadros

Quadro 1 – <i>Feedback</i> : níveis e questões.....	23
Quadro 2 - – Estrutura do sistema educativo português 2012/13	37
Quadro 3 - Orçamento de despesas do setor educativo 2012 (em euros)	38
Quadro 4 - Áreas de despesa no setor educativo 2012 (%)	38
Quadro 5 - Estrutura do sistema educativo belga 2012/13.....	41
Quadro 6 - Fases da investigação.....	55
Quadro 7 - Categorização e classificação – análise de conteúdo das entrevistas às de e ao drrhae.....	56
Quadro 8 - Categorização e classificação – análise de conteúdo da entrevista a john hattie.....	57
Quadro 9 - Categorização e classificação – análise de conteúdo dos inquéritos por questionário aplicados aos docentes	59
Quadro 10 - Quadro síntese do percurso académico e profissional dos entrevistados	62
Quadro 11 - Quadro síntese das respostas dos docentes sobre o conceito de sp	67
Quadro 12 - Categorização das respostas abertas na secção vii dos inquéritos por questionários e entrevistas – Possíveis contributos da SP para a melhoria da prática pedagógica	112
Quadro 13 - Categorização das respostas abertas na secção vii dos inquéritos por questionários e entrevistas – Obstáculos com que a SP se pode deparar.....	115

Lista de Acrónimos

SP – Supervisão Pedagógica

Sp – Supervisor pedagógico

DE – Diretor de Escola

DEP – Diretor de Escola de Portugal

DEB – Diretor de escola da Bélgica

DRRHAE – Diretor Regional dos Recursos Humanos e Ação Educativa

EDEP – Entrevista Diretor de Escola de Portugal

EDEB – Entrevista Diretor de escola da Bélgica

EDRRHAE – Entrevista Diretor Regional dos Recursos Humanos e Ação Educativa

EJH – Entrevista John Hattie

QDP1 a 9 – Questionários dos docentes de Portugal de 1 a 9

QDB1 a 10 – Questionários dos docentes da Bélgica de 1 a 10

RAM – Região Autónoma da Madeira

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OECD – Organization for Economic Co-operation and Development

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Agradecimentos

Pelo apoio demonstrado ao longo deste percurso, parece natural deixar algumas palavras de agradecimento a quem sempre acreditou neste projeto.

Ao João, meu filho e minha vida, pela paciência que os seus quatro aninhos souberam demonstrar e por perceber que faltava “só mais um bocadinho”. *Até ao infinito e mais além!*

Ao Luís, pelo apoio e estímulo. *Tu és capaz!* Foram palavras que nunca cansei de ouvir.

À minha família, por acreditar sempre!

Ao meu orientador, Professor Doutor Nuno Fraga, por me guiar pelos ladrilhos verde-esmeralda, pelo trabalho colaborativo e, acima de tudo, pela motivação e por me encorajar em ir mais além. Muito obrigado!

Aos protagonistas deste estudo, pela disponibilidade e pelo SIM!

Resumo

A presente investigação/estudo pretende conhecer e dar a conhecer o universo da Supervisão Pedagógica, numa perspetiva nacional e estrangeira, de forma a colocar em confronto duas realidades e poder tirar partido do melhor que cada uma delas nos pode oferecer.

Fatores como a globalização, a convergência e a unidade, enfim, a essência da dimensão europeia da educação, pressupõem um novo olhar sobre as ações educativas, ainda que respeitando a sua especificidade nacional.

Sendo um estudo de caso múltiplo entre Portugal e a Bélgica, a investigação procurou responder aos objetivos inicialmente traçados: (i) enquadrar a Supervisão Pedagógica à luz dos sistemas educativos de cada país; (ii) conhecer as representações que os professores têm do Supervisor pedagógico; (iii) construir e refletir um perfil de Supervisor Pedagógico, com base nos dados recolhidos.

Procuramos ainda, perceber as vantagens do *feedback* “co-constutivo” como ferramenta eficaz na melhoria da prática pedagógica dos docentes.

De forma a entender como as pessoas partilham o conhecimento e de como constroem uma realidade comum, intentamos em expor o conceito de Representações Sociais, assim como a (s) teoria (s) que lhe (s) está (ão) subjacente (s).

A Supervisão Pedagógica tem vindo a assumir, indiscutivelmente, um papel de destaque no desafio diário do ato de ensinar. Desta forma, e recorrendo a todo um referencial teórico-metodológico, procuramos aprofundar o(s) conceito(s), bem como expor as nuances que subjazem aos sistemas de ensino em estudo.

Palavras-Chave: Supervisão Pedagógica; Supervisor Pedagógico; Representações Sociais; *Feedback*.

Abstract

This research / study aims to learn and get to know the universe of Pedagogical Supervision, either a national and international perspective, in order to place in confrontation the two realities and take advantage of the best that each of them can offer.

Factors such as globalization, convergence and unity, in short, the essence of the European dimension of education, assume a new look at the educational activities, while respecting their national specificity.

Being a multiple case study between Portugal and Belgium, the research sought to answer the initial goals: (i) to frame Pedagogical Supervision to the education systems of each country; (ii) to know the representations that teachers have of the Pedagogical Supervisor; (iii) to build and reflect a Pedagogical Supervisor profile, based on the collected data.

In order to understand how people share knowledge and build it as a common reality, we attempt to expose the concept of social representations, as well as the theory (s) underlying it.

We also seek to realize the advantages of “co-constructive” feedback as an effective tool in improving teachers' pedagogical practice.

Pedagogical Supervision has assumed undoubtedly a major role in the daily challenge of the act of teaching. In this way, and using a whole theoretical and methodological framework, we seek to deepen the concept (s) and explain the nuances that underlie the education systems under study.

Keywords: Pedagogical Supervision; Pedagogical Supervisor; Social Representations; Feedback.

Résumé

Cette recherche vise à connaître et à dévoiler l'univers de la Supervision Pédagogique, un point de vue national et international, afin de mettre en confrontation deux réalités et pouvoir jouir du meilleur de ce que chacun d'eux peut nous offrir.

Les faits comme la globalisation, la convergence et l'unité et, enfin, l'essence de la dimension européenne de l'éducation, supposent un nouveau regard sur les activités éducatives, tout en respectant leur spécificité nationale.

En tant qu'étude de cas multiples entre le Portugal et la Belgique, la recherche aspire à répondre aux objectifs initiaux: (i) cadrer une supervision pédagogique aux yeux des systèmes éducatifs de chaque pays; (ii) connaître les représentations que les enseignants ont du superviseur pédagogique; (iii) renforcer et méditer sur le profil superviseur pédagogique, sur la base des données recueillies.

Afin de comprendre comment les gens partagent leurs connaissances et de construire une réalité commune, nous essayons pour exposer le concept de représentations sociales, ainsi que la théorie (s) que vous (s) est (sont) sous-jacent (s).

Nous cherchons également à comprendre les avantages du réflexe "co-constructif" comme un outil efficace pour améliorer la pratique pédagogique des enseignants.

La supervision a assumé, incontestablement, un rôle majeur sélectif du défi quotidien de l'acte d'enseigner. De cette façon, et en utilisant tout un cadre théorique et méthodologique, nous cherchons à approfondir le (s) concept (s) et expliquer les nuances qui inclut les systèmes d'éducation à l'étude

Mots-clés: Supervision Pédagogique; Superviseur pédagogique; représentations sociales; réflexe.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo aprender y conocer el universo de Supervisión, una perspectiva nacional e internacional, con el fin de colocar en confrontación dos realidades y puede tomar ventaja de lo mejor que cada uno de ellos nos puede ofrecer.

Factores como la globalización, la convergencia y la unidad, en definitiva, la esencia de la dimensión europea de la educación, asumen una nueva mirada a las actividades educativas, respetando su especificidad nacional.

Al ser un estudio de caso múltiple entre Portugal y Bélgica, la investigación trató de responder a las metas iniciales: (i) a la supervisión para los sistemas educativos de cada país; (ii) conocer las representaciones que los docentes tienen el supervisor pedagógico; (iii) construir y reflejar un perfil de Supervisor pedagógico, sobre la base de los datos recogidos.

Para entender cómo la gente comparte el conocimiento y construir como una realidad común, intentamos exponer el concepto de representaciones sociales, así como la (s) teoría (s) que usted (s) está (n) subyacente (s).

También tratamos de conseguir las ventajas de la realimentación "co-constructivo" como una herramienta eficaz en la mejora de la práctica pedagógica de los profesores.

La Supervisión Pedagógica ha asumido sin duda, un papel importante en el reto diario de el acto de enseñar. De esta manera, y el uso de un marco teórico y metodológico conjunto, buscamos profundizar (s) concepto (s) y explicar los matices que subyacen a los sistemas educativos en estudio.

Palabras-clave: Supervisión Pedagógica; Supervisor pedagógico; Representaciones sociales; realimentación.

Considerações Iniciais

O facto de participar ativamente em projetos comunitários, especificamente em Programas Comenius de parcerias multilaterais, influenciou a escolha deste estudo, assim como aguçou a curiosidade em ir mais além, em saber mais. A curiosidade em saber como se processa a Supervisão Pedagógica (SP) noutra país do Espaço Schengen – a Bélgica, procurando articular este contexto com o contexto nacional. Da simples curiosidade, o estudo tomou a forma de investigação epistemológica, perspetivando-se contribuir para uma educação de qualidade, através do “intercâmbio de informações e experiências comuns aos sistemas educativos dos Estados-Membros” (Tratado de Lisboa, art.º 149, n.º 4), neste caso concreto, entre Portugal e a Bélgica.

Surgiu, assim, a necessidade de aprofundar questões relacionadas com a SP, numa perspetiva globalizante, que não pode ser posta à margem da dimensão europeia da educação.

A primeira questão que se impôs foi, naturalmente, a seguinte: Em que consiste a SP (no ensino primário) nos países mencionados? A par com a motivação pessoal, o principal motor de ignição deste percurso que nos propusemos percorrer foi a tentativa de compreender o hiato existente entre o que está consagrado na legislação nacional de cada país em estudo, e o que realmente e efetivamente se processa nas escolas.

Levantaram-se novas questões, todas elas pertinentes, todas elas necessárias esclarecer: Que modelos de SP são praticados? Qual a figura do supervisor pedagógico (Sp)? Que representações têm os professores desta figura?

Para responder a estas questões, e outras que eventualmente surgiram no decurso da investigação, tornou-se necessária uma profunda reflexão acerca não só da questão central – a SP-, mas também uma investigação acerca dos sistemas educativos de cada país, tendo em conta os seus aspetos contextuais e as suas experiências educativas.

Podemos afirmar então, que o início desta investigação foi, forçosamente, uma investigação às idiosincrasias de cada sistema, às suas particularidades, bem como às suas diferenças.

Nem sempre o percurso foi fácil. Por vezes, colocaram-se no nosso caminho, pequenos montes, com inclinação considerável, mas que sempre soubemos ultrapassar.

Certos de que iríamos encontrar grandes diferenças, abismais até, cedo começamos a interiorizar que estas se relativizavam, na medida em que ambas as realidades caminhavam no sentido de uma dimensão comum de educação.

Predispusemo-nos a estudar o problema mais profundamente, debruçando-nos não só sobre conceitos que queríamos compreender melhor, mas também nos próprios intervenientes, os docentes das duas escolas escolhidas para este estudo.

Nesta primeira fase, a investigação centrou-se na reflexão sobre SP, desmistificando conceitos (quase) ultrapassados, dando forma a outros emergentes, comparando-os entre os países em estudo e apresentando a perspetiva nacional e estrangeira que os professores implicados têm desta. Procurámos, assim, compreender os conceitos de SP e de Sp, fazendo uma reflexão sobre a literatura específica, denunciando conflitos e explicitando determinadas correntes, de forma a apresentar um quadro teórico-metodológico coeso e coerente com a visão que nos orienta.

Partindo destes pressupostos, esta investigação foi orientada no sentido de estudar a SP no âmbito da prática pedagógica dos professores em exercício, na sua dinâmica diária e de como esta pode ser potenciadora ou inibidora da mudança que hoje se impõe em educação.

Posteriormente, procurámos enquadrar a atividade docente à luz desse quadro teórico-metodológico, dando-lhe voz e conhecendo as suas condições, os seus contextos, as suas relações e as suas representações.

Através do estudo das representações sociais dos docentes, conseguimos enquadrar concetualmente as duas realidades que nos propusemos investigar, denunciando, afinal, a existência de realidades similares, com metas e objetivos comuns, esboçando, progressivamente, uma visão partilhada da SP.

À medida que a investigação se foi desenvolvendo, foram-se também detetando fragilidades dos sistemas em vigor, que foram sendo apontadas tanto pelos sujeitos da investigação, como também pelos estudos consultados, nomeadamente de organizações fidedignas, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Durante o trabalho de campo, fomos nos deparando com vários contratemplos e até com dilemas éticos (por sermos parte integrante da realidade que nos propusemos investigar).

Progressivamente, com afinco e perseverança, fomos nos distanciando dos obstáculos, e levar a bom porto um trabalho de investigação que nos preenche e nos faz sentir plenos da sensação de dever cumprido.

I. Definição do Tema

Escrever é fácil. Começa-se com uma letra e termina-se com um ponto final. No meio, colocam-se ideias.

Pablo Neruda

Tema: O Supervisor Pedagógico e as suas representações: um estudo de caso múltiplo entre Portugal e a Bélgica.

1. Questão Central da Investigação

▶ Como se processa a supervisão Pedagógica em Portugal e na Bélgica, no ensino primário?

Questões a explorar:

▶ Que modelos de SP são praticados nos países em análise, ao nível do ensino primário?

▶ Qual a figura do Supervisor Pedagógico?

▶ Que representações têm os professores do Supervisor Pedagógico?

▶ Que significados tem o *feedback* do Supervisor Pedagógico na (des)construção da prática pedagógica dos professores?

2. Objetivos da investigação

2.1. Objetivo Geral

▶ Compreender as representações do Sp em Portugal e na Bélgica.

2.2. Objetivos Específicos

- ▶ Enquadrar a SP à luz dos sistemas educativos de cada país;
- ▶ Conhecer as representações que os professores têm do Supervisor Pedagógico;
- ▶ Construir e refletir um perfil de Supervisor Pedagógico, com base nos dados recolhidos.

II. Enquadramento Teórico do Estudo

Se vi mais longe foi por estar de pé sobre ombros de gigantes.

Isaac Newton

1. Conceito(s) de Supervisão Pedagógica

A conceção inicial de supervisão, intimamente associada a funções de controlo, de chefia e inspetivas, tem sido alvo de aprofundada reflexão, tendo em vista a rutura e a reconstrução do sistema, assumindo-se esta “como artesã da mudança social” (Rodrigues, 2008, p. 213). A reforma que se vislumbra, não só de pensamentos, como também de práticas, requer que os papéis (quer do supervisor, quer do supervisionado) sejam reexaminados e reconcetualizados. No entender de Sá-Chaves (1994), supervisão é “um termo que pretende rasgar e aprofundar o quadro teórico, organizacional e operacional da orientação da prática pedagógica” (p. 147). A supervisão deve, assim, conduzir o professor não só a refletir sobre a sua praxis, numa auto-reflexão crítica, como também a incentivá-lo a não aceitar simplismos ou certezas absolutas, levando-o, forçosamente, à inovação pedagógica.

Stones (1984) refere que “*Seated one day at the typewriter making notes on supervision, when the machine hiccuped and produced super-vision. In a blinding flash I knew what it was all about. The qualification for becoming a supervisor was super-vision*” (Stones, 1984, citado por Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. e Fernandes, I. S., 2010, p. 8).

É nesta linha de *super-visão* do autor citado, aparte de influências políticas e de instrumentos de controlo, que a prática supervisiva deve decorrer, reafirmando e reforçando a sua “concepção humanista e emancipatória” (Vieira *et. al.*, 2010, p. 9).

À realidade escolar dos dias de hoje interessa e importa um professor eclético, capaz de se adaptar constantemente a novas situações, capaz de ser reflexivo na sua prática docente, capaz de ser inventivo na construção do saber, capaz de ser inovador no seu agir e, no nosso entender acima de tudo, capaz de ser autónomo na construção da sua própria identidade profissional.

A SP nesta perspetiva, deve auxiliar no pleno desenvolvimento das capacidades acima referidas pois, “fazer supervisão é fundamentalmente interagir;

informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar.” (Vieira, 1993, p. 12). A atuação do supervisor deve situar-se “não só ao nível técnico e prático mas também crítico e emancipatório, [pois este é] o agente do desenvolvimento autonomizante do professor” (Alarcão, 1996, p. 8).

Compreende-se que as práticas de supervisão, em última instância, deverão potenciar a ação de um professor que se quer mais autónomo, mais inovador, mais capaz de satisfazer as reais necessidades dos seus alunos e da sua escola, num projeto pedagógico mediado por orientações curriculares, que se pretendem ser críticas. Tal como afirma Jesus Maria Sousa (2000a), há dimensões da pessoa do professor que devem ser contempladas nos processos de supervisão, na medida em que,

a aposta no desenvolvimento do professor, em termos pessoais, irá redimensionar toda a Prática Pedagógica, enquanto área de formação, pois para além das componentes científica e técnico-didática, ela terá igualmente de estar atenta aos valores e às atitudes, ao saber estar e ao “ser”. Ela levará o futuro professor a treinar determinadas competências características do “ser Pessoa”, como a autonomia na tomada de decisões, o espírito de iniciativa, o sentido crítico, a imaginação, a busca de soluções para eventuais problemas e a disponibilidade para os outros. (p. 2)

Neste sentido importa compreender o conceito de supervisão pedagógica na perspetiva dos diversos modelos que o concetualizam. Há já um vasto leque de autores [Alarcão e Tavares (1987; 2003); Sá-Chaves (1994); Schon (1983); Zeichner (1993)] que defendem modelos de supervisão cuja tónica se centra na reflexão, tendo em vista a emancipação e a construção da identidade profissional, encarando a supervisão como um “processo” que orienta para o desenvolvimento humano e profissional do professor (Alarcão & Tavares, 2003). Pela palavra “processo” entendemos que há um constante e contínuo desenvolvimento, que nos sugere uma reflexão e posterior reconstrução da prática docente pois um bom profissional deve ser um profissional reflexivo (Vieira, 1993).

No limiar deste paradigma reflexivo, encontramos em Schon o principal autor da prática profissional reflexiva. O autor defende que

competent practitioners usually know more than they can say. They exhibit a kind of knowing-in-practice, most of which is tacit. (...) Indeed practitioners

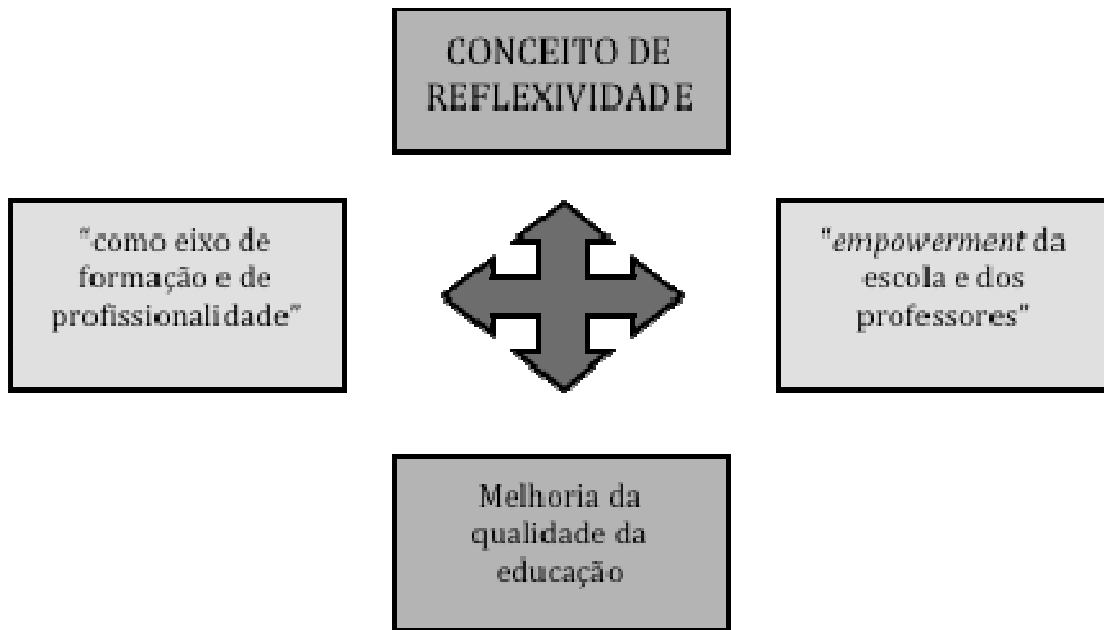
themselves often reveal a capacity for reflection on their intuitive knowing in the midst of action and sometimes use this capacity to cope with the unique, uncertain and conflicted situations of practice. (Schon, 1983, viii-ix).

A esta consciência crítica, Schon (1983) apelida-a de reflexão-na-acção, sobre-a-acção e sobre-a-reflexão-na-acção, numa dinâmica constante, que requer do professor uma atitude indagatória, uma “curiosidade epistemológica” (Freire, 2002, p. 14), que o próprio seja uma “máquina de criar dúvidas” (Sá-Chaves, 2000, p. 134). “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (Freire, 2002, p. 14), no sentido de (re)configurar o conhecimento pessoal e profissional como um processo contínuo, “interactivo, inacabado, dependente do indivíduo e das possibilidades do meio, construtor do saber e da personalidade” (Sá-Chaves, 2000, p. 157). Neste sentido, a SP “será desconstrutora de convicções culturais de modo a avaliar as implicações que estas provocam nas actividades de docência e, portanto, de aprendizagem” (Rodrigues, 2008, p. 196).

Este processo reflexivo torna-se, assim, um desafio para os professores, na medida em que, não só os impele a questionarem as suas práticas quotidianas, muitas vezes já fossilizadas, como também os leva a porfiar, no sentido de encontrar resposta para novas situações problemáticas, com que se deparam no exercício da sua profissão (Alarcão, 1996). Perrenoud (2000) advoga que “(...) o exercício metódico de uma prática reflexiva poderia tornar-se uma alavanca essencial de auto-formação e de inovação e, por conseguinte, de construção de novas competências e de novas práticas” (p. 160).

Podemos esquematizar o conceito de reflexividade da seguinte forma:

Figura 1 – Conceito de Reflexividade



Fonte: Roldão M.C. (2000). *A escola como instância de decisão curricular*

Deixámos, assim, de nos tornarmos “escravos do acaso, da irracionalidade, do interesse centrado em [nós] próprios e da superstição” (Cruikshank, 1987, citado por Zeichner, 1993, p. 45), se pensarmos as razões. A par de todo este processo está a autonomia que poderá ser dada ao professor, no sentido de entender “a reflexão profissional como condição para o abandono de práticas pedagógicas transmissivas e reprodutoras” (Vieira *et. al.*, 2010, p. 18), “dignas de museu” (Perrenoud, 2000, p. 157), não recusando as ideias ou concepções de outros mas sujeitando-as ao julgamento do próprio (Zeichner, 1993) promovendo também, e de forma “espiralada”, a autonomia do aluno.

Através da sua experiência reflexiva, o professor pode, então, promover contextos de autonomia do aluno, como “consumidor crítico e produtor criativo do saber” (Vieira *et. al.*, 2010, p. 232), potenciando uma razão emancipatória para todos os participantes envolvidos. Esta prática reflexiva,

enquanto instrumento de acção crítica (...) reconhece e denuncia a tensão entre o mundo como ele é e como poderia ser, implica o conflito e a subversão, e contém sempre um elemento de risco que é necessário aceitar, enfrentar e controlar (...) (Vieira *et. al.*, 2010, p. 17).

É aqui, numa perspetiva de transformação pessoal e social, que a supervisão deve ocorrer, quando “as perguntas pedagógicas do professor (...) podem transformar-se em problemas de investigação-acção e constituir um ponto de partida para o desenvolvimento de planos de intervenção (supervisiva e pedagógica)” (Vieira *et. al.*, 2010, p. 35). Importa, assim, reconhecer que “a formação de Professores deverá privilegiar a prática pedagógica como espaço ideal para a problematização e a investigação de que o ensino tanto carece...” (Sousa, 2000b, p. 6)

A supervisão ao contribuir para a (des)construção de um professor que se quer reflexivo e crítico da sua prática pedagógica, está, simultaneamente, a potenciar as funções da escola, nomeadamente as que visam o desenvolvimento da sua identidade alicerçada num Projeto Educativo inovador. Um professor reflexivo é capaz de desenvolver, pela investigação-ação, um Projeto Educativo que se assume

congruente com o meio inter e intra escola, enquanto resposta aos problemas da comunidade escolar. Exige-se, num universo cada vez mais competitivo e adepto de um darwinismo social implacável, que o questionamento das ideias e acções seja praticado. A avaliação dos processos escolares, das dinâmicas internas e consequentes relações com o meio é imprescindível. (Fraga, 2008, p. 285)

Tendo em linha de conta o papel de “ator organizacional” que o professor detém e de como este precisa de meios de suporte contextualizados para o desenvolvimento pleno do seu trabalho (Oliveira-Formosinho, 2002), o papel do Supervisor pedagógico (Sp) deve ser o de par, daquele que apoia, que trabalha em processo colaborativo e cuja prática supervisiva seja “entendida como acção facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um” (Alarcão, 2000, p. 7), pois “saber analisar e explicitar sua prática [a dos professores] permite o exercício de uma lucidez profissional” (Perrenoud, 2000, p. 160). O Sp deve ser “aquele que questiona de dentro para fora, que aprende a ser, que não se extasia perante a razão bem pensante, nem se eleva nas margens da experiência” (Rodrigues, 2008, p. 197).

Apesar de, nas palavras de Alarcão e Tavares (2003, p. 43), se assistir a uma “indefinição conceptual” em Portugal, no que diz respeito a modelos de supervisão, sobressai o modelo de supervisão clínica. Não adotando nem descartando nenhum outro modelo, e tendo em conta que nenhum se adaptará perfeitamente à realidade que

subjaz à prática de cada um, este modelo – de supervisão clínica –, apresentado por Sergiovanni e Starratt (1993), assenta numa perspectiva colaborativa, de parceria entre supervisor e supervisionado, assumindo o primeiro “o papel de um indivíduo com experiência e compreensão e não o de detentor de conhecimentos especializados” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 59). Esta abordagem é propícia à emergência de novos modelos, pois instiga o profissional a assumir responsabilidades no que concerne ao seu crescimento e desenvolvimento profissional, levando, em última instância, à criação de um novo modelo, que sirva os propósitos de quem dele necessita e se fundamenta. O supervisor atua, assim, como encorajador da exploração das capacidades de aprendizagem.

Realçando o carácter de mutação constante do ensino, sobressai também o modelo ecológico, no qual se tomam “em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interacção que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 37).

Esta perspectiva não é nova. Bronfenbrenner, na sua obra *The ecology of human development* (1979), apresentou uma “nova concepção do desenvolvimento da pessoa com realce para a interacção que se estabelece entre esta e o meio que a envolve” (Sá-Chaves, 2000, p. 144). O autor apresenta-nos os conceitos de sistemas nos quais os indivíduos vivem e se movimentam, e da influência que estes, quer sejam mais imediatos ou não, exercem sobre os primeiros:

With reference to human growth, an ecological perspective focuses attention on development as a function of interaction between the developing organism and the enduring environments or contexts in which it lives out its life. (...) Ecology implies a fit between the organism and its environment.
(Bronfenbrenner, 1975, p. 439).

Num contexto mais imediato, o autor aponta o micro-sistema como aquele que se dá numa relação directa, sendo exemplos a família, a escola, os colegas. No sistema imediatamente exterior a este, encontramos o meso-sistema, isto é, aquele “que atravessa as fronteiras de diferentes contextos” (Sá-Chaves, 2000, p. 146), as relações que se estabelecem entre os micro-sistemas anteriores. Numa outra esfera, encontramos o exo-sistema, ou seja, a vizinhança, os meios de comunicação social, os

amigos da família. Por último, mas de importância capital, situa-se o macro-sistema, ao nível dos conceitos, das atitudes, das ideologias. Para o autor, este último “confere movimento a todos os outros sistemas, incluindo o próprio sujeito” (Sá-Chaves, 2000, p. 147).

A abordagem da supervisão numa perspectiva bronfenbreniana, é plausível, no sentido em que procura “compreender as relações que se estabelecem entre os processos de interacção que ocorrem” no micro-sistema escola (Ibid, p. 149), mas também alargando esta compreensão a todos os outros sistemas, nunca estando estes fechados num compartimento estanque. Sempre que estas mudanças ou transições ecológicas acontecem, o “professor participa num novo contexto e nele assume novos papéis, desempenha novas actividades e entra em contacto com outras pessoas” (Sá-Chaves, 2000, p. 150).

Desta forma, cabe ao supervisor pedagógico ter um olhar mais abrangente sobre a pluralidade de variáveis que interferem no processo educativo.

Assim, o paradigma emergente viabiliza a “compreensão dos fenómenos na sua integridade” (Ibid, p. 182), destacando o todo em detrimento da parte, articulando saberes, concepções e práticas, “valorizando o efeito multiplicador da diversificação” e possibilitando o “alargamento da relação didáctica e dual supervisor - supervisionado”. (Ibid, p. 128), e a “compreensão dos macrossistemas físicos, humanos e conceptuais” (Ibid, p. 124).

A formação docente deve, assim, fazer-se pelo reconhecimento dos valores “das emoções, da afectividade, da intuição e da adivinhação”, da mesma forma que deve promover o “exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingénua à curiosidade epistemológica” (Freire, 2002, p. 20). Esta “passagem do saber ao saber-fazer” (Alarcão, 1996, p. 28) é de difícil operacionalização: implica uma “base de conhecimentos sobre os quais se possa reflectir”, deve “compreender bem o problema e reorganizar os saberes relevantes” e, quando encontrada a resposta, deve ajudar a solidificar este novo saber, através da reflexão (Ibid, p. 29).

Estes processos de reflexão, experimentação e nova reflexão, com vista à melhoria do desempenho profissional, implicam uma atitude de co-responsabilização entre os pares, entre supervisor e supervisionado, num processo colaborativo, com vista à observação de situações problemáticas, de recolha de informação, de repensar de atitudes, de sugerir propostas, contribuindo, assim, para uma prática de ensino mais eficaz: “(...) *the produce teachers who are independent pedagogical problem solvers*

implies an approach to supervision that respects the autonomy of students and aims at a mode of supervisor/student interaction that will foster students' independence" (Stones, 1984, p. 49).

Urge, pois, repensar a educação no sentido de, em primeiro lugar, reconhecer as suas fraquezas e, conseqüentemente, refletir sobre o caminho a seguir, dando primazia ao "desenvolvimento das capacidades individuais de reflexão e *praxis*" (Rodrigues, 2008, p. 207), cabendo à prática supervisiva a projeção da "autonomia e a emancipação por oposição ao aquartelamento educativo que cega a actividade marginal e verdadeira do homem: a capacidade de se recriar" (Ibid., p. 206).

Importa também dedicar alguma atenção ao cariz avaliativo da prática supervisiva, sendo que, "um dos principais dilemas do supervisor reside na conciliação entre as funções de apoio e avaliação" (Vieira, 2010, p. 40). Na perspectiva de Vieira (2010), a avaliação da competência profissional não deve ser vista no sentido de atribuição de nota classificativa, mas sim no sentido de "problematizar teorias, práticas e contextos" (p. 40). Torna-se, assim,

necessário criar uma imagem construtiva da (auto-) avaliação, assente numa concepção de avaliação como instrumento a favor do professor e da sua actuação profissional, implicando passar de uma abordagem burocrática (postura de controlo e sujeição) para uma mais profissional, ou seja, para uma postura sistémica e de reconhecimento dos sujeitos (Vieira & Moreira, 2011, p. 19).

Do mesmo modo, Moreira (2009), apresenta-nos a avaliação do desempenho docente numa perspectiva que deve promover a mobilização e a motivação docente, "de natureza sobretudo formativa e desenvolvimentalista", "(...) conducente à melhoria efectiva dos processos de ensino-aprendizagem e das escolas" (p. 250).

Sendo que a supervisão e a avaliação operam em dimensões diametralmente distintas, a tabela seguinte dá-nos conta dessas duas dimensões:

Tabela 1 - Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação

	SUPERVISÃO	AVALIAÇÃO
Finalidade principal	Promover o crescimento individual, para além do nível atual do desempenho	Formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor
Fundamentação	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
Âmbito	Restrito (um fator de cada vez)	Alargado (juízo globalizante)
Enfoque da recolha de dados	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais	Baseado em critérios standardizados
Valorização da competência profissional	Competência partilhada e mutuamente reconhecida	Avaliador certificado pelo Estado/ distrito/ escola
Relação professor-supervisor	Colegial, reciprocidade orgânica (respeito e confiança, partilha de objetivos, experiência, liderança)	Hierarquizada, com grau razoável de distância de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível
Perspetiva do professor sobre o processo	Oportunidade para correr riscos e experimentar	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador

Fonte: Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica, p. 252

Reconhecendo que a formação do professor se processa ao longo da sua vida profissional (*life long learning*), a figura do supervisor pedagógico tem tendência a desvanecer-se, tornando-se os professores os “supervisores da sua própria prática”, no

sentido em que possuem agora a capacidade de (re)conceptualizarem o seu saber pedagógico e participarem, individual e colectivamente, na (re)construção da pedagogia escolar.” (Vieira, 2009, p. 201).

Em última instância, a supervisão deverá compreender por fora e por dentro, deverá ter um olhar atento e abrangente, deverá potenciar a autonomia e a consciência crítica, o conhecimento partilhado e colaborativo e tornar a “*métier impossible*” de Freud, numa profissão valorizada aos olhos da sociedade em que se insere.

2. O conceito de *Feedback*

Podemos facilmente entender o *feedback* numa perspectiva de instrução, fornecendo informação ao nível das tarefas ou dos processos de aprendizagem. Neste sentido, a hermenêutica que se possa desenvolver em torno do conceito de *feedback* é essencial ao desenvolvimento do conceito de supervisão pedagógica, até porque, na base deste último está o desenvolvimento, com sucesso, das práticas pedagógicas e por consequência da escola.

De forma a situar o conceito de *feedback* num panorama mais alargado, recorreremos a estudos multinacionais, nomeadamente o relatório apresentado pela OCDE em 2009, intitulado *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*¹, e que revela que

Given the importance of professional development in some education systems it is important to clarify the role of appraisal and feedback not only in identifying development needs but also in assessing the impact of professional development on the work of teachers within schools (OECD, 2009, p. 152)

O mesmo relatório avança que uma parte significativa de professores, não recebeu qualquer tipo de *feedback* relacionado com o seu trabalho, sendo a percentagem atribuída a Portugal de 26% (OECD, 2009). Tal significa que os professores “*are not receiving the potential benefits of appraisal and feedback*” (Ibid,

¹ TALIS: *Teaching and Learning International Survey*

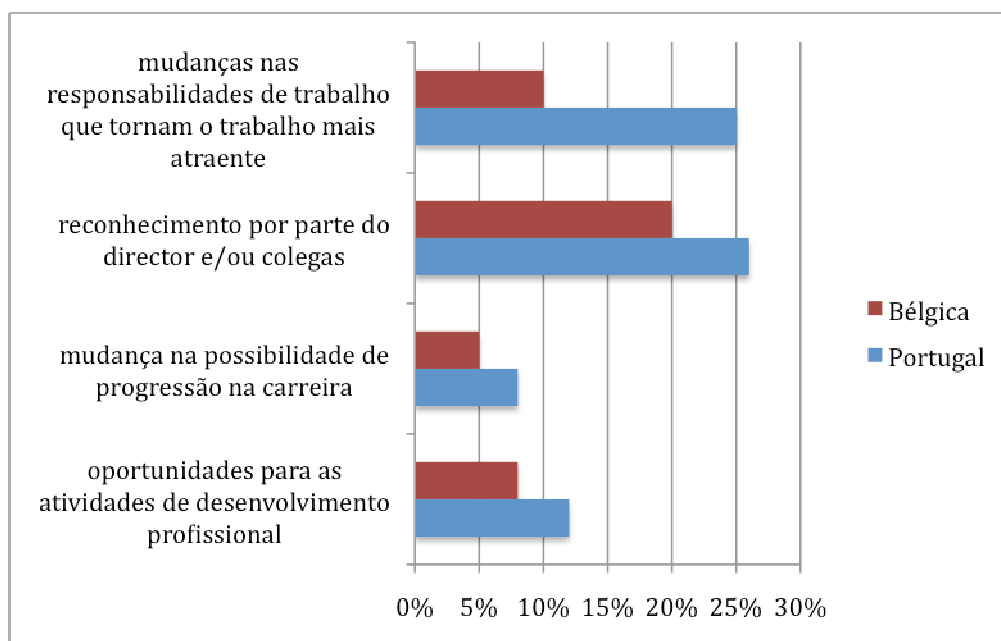
p. 150). Por outro lado, a percentagem atribuída aos professores belgas, situa-se nos 9% (OECD, 2009).

Encarando esta perspetiva, há autores que entendem o *feedback* como o tipo de informação recebida, quer ao nível cognitivo ou meta-cognitivo, e que permite confirmar, adicionar, reestruturar, direccionar, entre outros, a informação já interiorizada. Por outras palavras, o *feedback* pode ser aceite, modificado ou, simplesmente, rejeitado (Hattie & Timperley, 2009).

Também Alarcão, Leitão e Roldão (2009) partilham esta ideia. O *feedback* tem maior importância quanto maior for o carácter construtivo do conhecimento, podendo “assumir modalidades variadas consoante as perspectivas do formador sobre o que é a formação e qual o papel do formando no seu processo de desenvolvimento.” (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009, p. 20). Para os autores, o tipo de *feedback* fornecido poderia ser do tipo informativo, estimulador ou não, com ou sem sentido de relevância, de valor cognitivo ou afectivo, e que, provocaria no supervisionado diferentes graus de eficácia no seu desenvolvimento profissional (Ibid, 2009).

O impacto do *feedback* de professores, quer assumindo um carácter de desenvolvimento profissional, quer de recompensa do desempenho, revela-se de extrema importância. No relatório da OECD (2009), foram apontados quatro tópicos. Nesta questão, os dois países em estudo revelam resultados similares, à exceção da mudança das responsabilidades de trabalho e que o tornam mais atraente (registando-se uma diferença de quinze pontos percentuais), como se pode confirmar pelo gráfico abaixo:

Gráfico 1- Impacto da avaliação de professores e *feedback*



Fonte: OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*

Ambos os países se situam abaixo da média TALIS, ocupando a Bélgica o último lugar da tabela. No entanto, ressalva-se que Portugal iguala a média TALIS no que concerne às mudanças das responsabilidades de trabalho que o tornam mais atraente².

No entanto, definir o termo *feedback* revela-se uma tarefa complexa, pois implica a compreensão de todas as suas variáveis e dimensões.

Embora seja um termo relativamente pouco estudado, destacam-se alguns autores, tais como John Hattie e H. Timperley (2007; 2012) e, no panorama nacional (embora de uma forma ainda pouco difundida), Isabel Alarcão, Álvaro Leitão e Maria do Céu Roldão (2009).

No artigo publicado por Hattie e Timperley em 2007, intitulado *The Power of Feedback*, os autores procuram definir o conceito: “(...) *feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g. teacher, peer, book, parent, self, experience)*

² Fonte: OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, p. 156, e que reportam dados recolhidos entre 2007 e 2008.

regarding aspects of one's performance or understanding. (...) Feedback, thus is a "consequence" of performance." (p. 81).

Desta forma, o *feedback* deve ser necessariamente considerado uma mais-valia supervisiva, no sentido em que deve servir para estimular, orientar, informar e, em última análise, levar a questionar a prática docente, com o intuito de evoluir profissionalmente, sendo este desenvolvimento profissional sinónimo de evolução e de continuidade (Marcelo, 2009).

Da mesma forma, Hattie (2012) reforça que a tarefa primordial do professor deve ser, antes de mais, a de *"assist by clarifying goals, enhancing commitment or increase effort to reaching them [students] through feedback"* (p. 87). O professor *"can create a learning environment in which students develop self-regulation (...)"* (p. 87), conduzindo a resultados mais produtivos.

Reportando à questão da SP, Alarcão, Leitão e Roldão (2009) afirmam que *"o papel do feedback no diálogo supervisivo tem vindo a destacar-se como elemento formativo de grande valor"* (p. 2). Para os autores, o termo que aqui adquire extrema relevância é o do diálogo que acontece quer em situações formais, quer em situações informais, mas que se torna condição *sine qua non* para a aprendizagem. Numa conceção mais alargada de supervisão, esta deverá ser *"um processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes"* (Alarcão & Tavares, 2003, p. 154).

Considerando a supervisão numa perspetiva reflexiva e promotora de reflexividade, o *feedback* deve ocorrer como agente orientador *"da acção e do pensamento de um modo interactivo, dialógico"* (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009, p.4), apelidando-o de *feedback* co-constructivo, potenciador de aprendizagens.

De acordo com os dados recolhidos no relatório da OCDE já apontado anteriormente, as evidências dos benefícios do *feedback* no trabalho docente são bem explícitas, na medida em que

over three-quarters of teachers also agreed or strongly agreed that their appraisal and feedback was useful in the development of their work. (...) However, over 40% of teachers reported that they did not received suggestions for improving aspects of their work. Contrasting these two

findings suggest that feedback may be helpful in the sense that it highlights teachers' strengths and weaknesses even if it does not contain suggestions for addressing weaknesses or building on strengths (OECD, 2009, p. 159).

Tal torna-se particularmente importante na medida em que a melhoria dos resultados da escola enquanto organização, está diretamente relacionada com o trabalho docente, considerando que “*numerous initiatives developed by policy makers aiming to lift school improvement have had teacher development at the core*” (OECD, 2009, p. 169).

Alongando o conceito à área supervisiva, importa salientar o esforço que o SP deve ter em propiciar *feedback* sobre o trabalho docente observado, conduzindo o docente à reflexão necessária para o seu desenvolvimento profissional.

Tendo apontado anteriormente as potenciais vantagens que o *feedback* pode fornecer em relação trabalho docente, importa ainda destacar que a maioria dos docentes que participaram no estudo levado a cabo pela OECD (2009) reportaram que este é útil no seu desenvolvimento profissional e, necessariamente, na melhoria dos resultados escolares.

No entanto, e ainda de acordo com os resultados do TALIS, “*thirteen per cent of teachers have received no appraisal or feedback upon their work as teachers. In (...) Portugal it is over one in four (...)*” (OECD, 2009, p. 170).

Nas suas conclusões, e reportando algumas recomendações com base nos resultados do estudo, o mesmo organismo (OCDE) aponta que “*aligning criteria for school evaluation with those for teacher appraisal and feedback would emphasise the importance of policy objectives at the school level and could give teachers and school principals an incentive to meet such objectives*” (OECD, 2009, p. 172), de forma a que não haja um desencontro entre os objetivos traçados para as organizações escolas e para os docentes, quando o objetivo final é alcançar o sucesso educativo.

Por forma a colmatar as fragilidades latentes de um trabalho pedagógico individual, torna-se assim necessário promover uma cultura de escola que traga à ribalta as potencialidades do trabalho colaborativo. Hattie (2009) enfatiza que “*one of the major messages from Visible Learning is the power of teachers learning from and talking to each other about planning – learning intentions, success criteria, what is valuable learning, progression, what it means to be “good at” a subject*” (Hattie, 2012, p. 67).

O mesmo autor (2012) coloca ainda três questões centrais que norteiam todo o seu trabalho e que se relacionam diretamente com o *feed up*, *feed back* e o *feed forward*³.

A primeira questão que o autor coloca – *Where am I going*⁴? – diz respeito à informação dada (pelo professor) sobre os objectivos traçados. O tipo de *feedback* pode ocorrer em várias dimensões: comparativo, de tipo sequencial (*engagement related*) ou automático. A este propósito, o autor refere que “*when goals have appropriate challenge and teachers and students are committed to these goals, a clear understanding of the criteria for success is likely to be shared*” (Hattie & Timperley, 2007, p. 89). O mesmo é dizer que, quanto maior for a clarificação dos objectivos traçados e o empenho no seu alcance, maior é a probabilidade de sucesso.

A segunda questão – *How am I going*?⁵ – e ainda ao nível da execução das tarefas, remete-nos para a informação dada pelo professor, pelo colega ou até pelo próprio, em relação ao desempenho/ progresso atingido. Nesta fase, utiliza-se normalmente um tipo de avaliação sumativa que, muitas vezes, não atinge o principal objectivo: fornecer informação relacionada com o real estado do processo de aprendizagem.

A última questão – *Where to next*?⁶ -, diz respeito ao tipo de informação fornecida que vai ao encontro a uma maior possibilidade de aprendizagem. Ou seja, ao invés de conduzir a mais informação ou a mais tarefas, esta questão deve contemplar “*(...) enhanced challenges, more self-regulation over the learning process, greater fluency and automatically, ore strategies and processes to work on the task, deep understanding, and more information about what is and what is not understood.*” (Hattie & Timperley, 2007, p. 90). A figura seguinte sintetiza o exposto anteriormente:

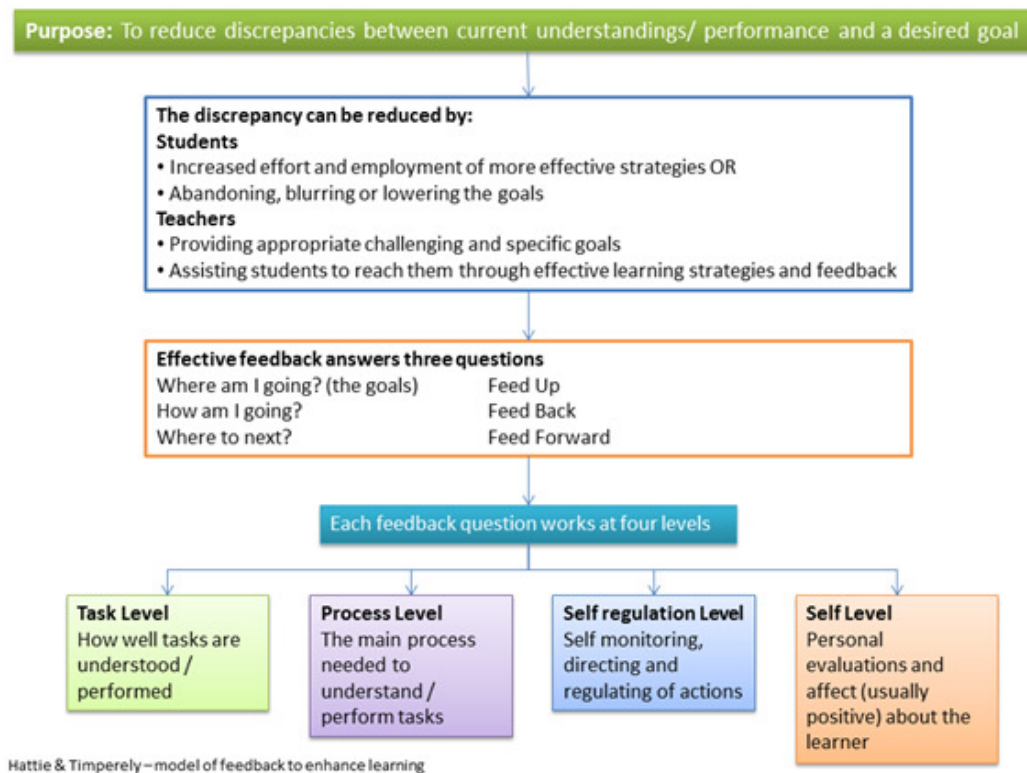
³ Optou-se por manter as designações no original.

⁴ Para onde vou? (tradução livre da autora)

⁵ Como estou? (tradução livre da autora)

⁶ Para onde vou? (tradução livre da autora)

Figura 2 - Modelo de *feedback* promotor de aprendizagem



Fonte: *Model of feedback to enhance learning* (Hattie & Timperley, 2007, p. 87)

Hattie e Timperley (2007) aprofundam ainda mais esta questão, realçando quatro níveis:

1. Nível da tarefa;
2. Nível do processamento;
3. Nível da auto-regulação;
4. Nível do elogio/louvor⁷.

No primeiro nível, o *feedback* necessário situa-se no “correcto/incorrecto”, podendo ainda “include direction to acquire more, different, or correct information (...)” (Hattie & Timperley, 2007, p. 90).

No segundo nível, “*feedback can be aimed at the process used to create a product or complete a task*” (Ibid, p. 90), sendo mais direto e assertivo.

Ao nível da auto-regulação, os autores referem que esta deverá ser “*greater skill in self-evaluation or confidence to engage further on a task*” (Ibid, p. 90). Isto é,

⁷ Os autores não consideram como *feedback* o louvor/elogio.

implica empenho, controle, confiança, mais esforço de forma a procurar ajuda quando necessário ou mudar de estratégia.

O último nível, o do elogio ou louvor, não é propriamente considerado *feedback* pelos autores, pois relaciona-se mais com a personalidade, a afetividade ou o ego, não contribuindo para o desenvolvimento dos níveis anteriores. É considerado pouco efetivo, no sentido em que nada acrescenta à compreensão, ao empenho e ao desenvolvimento em relação aos objectivos traçados, podendo mesmo ser “(...) *counterproductive and have negative consequences on students’ self-evaluations of their ability*” (Hattie & Timperley, 2007 p. 97).

O quadro seguinte reporta o que foi dito anteriormente:

Quadro 1 – Feedback: níveis e questões

Levels		Major questions		3 Feedback questions
1	Task	How well as the task been performed; is it correct or incorrect?		Where am I going? What are my goals?
2	Process	What are the strategies needed to perform the task; are there alternative strategies that can be used?		How am I going? What progress is being made towards the goal?
3	Self-regulation	What is the conditional knowledge and understanding needed to know what you are doing? Self-monitoring, directing the processes and tasks		Where to next? What activities need to be undertaken next to make better progress?
4	Self	Personal evaluation and affect about the learning		

Fonte: *The Feedback levels and questions* (Hattie, 2012, p. 130)

O conceito de *feedback* co-constutivo de Alarcão, Leitão & Roldão (2009), baseia-se no estudo de experiências formativas (em contexto de estágio) numa Escola

Superior de Educação. Foi encontrada uma tipologia que permitiu identificar as seguintes categorias de *feedback* utilizados pelos supervisores⁸:

- ▶ Questionamento como pedido de esclarecimento (visa caracterizar ou clarificar determinados cenários).
- ▶ Questionamento crítico ou estimulador (incide sobre a natureza crítica e reflexiva das práticas).
- ▶ Apoio/encorajamento (visa a confirmação de boas práticas e o encorajamento de prosseguir o aprofundamento teórico, validando essas mesmas práticas).
- ▶ Recomendação (no sentido de sugerir alternativas, aprofundamentos teóricos).
- ▶ Síntese/balanço (em forma de um registo do que já foi feito, de evoluções ou de aspectos a melhorar).
- ▶ Esclarecimento concetual e teórico (na medida em que clarificam conceitos, reconfiguram concetualizações, propõem alternativas e conduzem à auto-teorização/concetualização das próprias práticas).

Dos vários estudos feitos pelas autoras (experiências formativas em contexto de estágio), a primeira grande conclusão que se aferiu, foi a de que o *feedback* (ou a sua necessidade) vai decrescendo, à medida que se regista uma evolução da prática pedagógica e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional.

Outra conclusão que se pode aferir pelo estudo em questão, relaciona-se com os tipos de *feedback* utilizados no início e no fim da prática pedagógica. Isto é,

se no início do ano, por exemplo, era recorrente solicitar aos estagiários que explicitassem as razões e/ou as finalidades de certas acções [questionamento como pedido de esclarecimento], este questionamento foi perdendo pertinência à medida que a explicitação dos objectivos e fundamentação da acção desenvolvida passou a acompanhar a descrição da mesma (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009, p. 22).

⁸ São referentes a textos de reflexão produzidos pelos alunos

Desta forma, destaca-se como elemento crucial no processo formativo, por forma a potenciar o desenvolvimento profissional, assente numa prática reflexiva, autónoma e emancipatória, “a relevância do *feedback* co-construtivo, dialógico, contextualizado”, “orientador da acção e do pensamento” (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009, p.27).

3. O conceito de Representações Sociais

Embora alguns autores já tivessem abordado a questão das representações sociais, o grande legado foi desenvolvido, ao longo de quatro décadas, por Serge Moscovici, culminando na obra *Representações Sociais – Investigações em Psicologia Social*. O objetivo traçado pelo autor foi o da construção de uma psicologia social do conhecimento, isto é, desenvolver o estudo de como as pessoas partilham o conhecimento de forma a construírem uma realidade comum. Para o autor, “o conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração” (Moscovici, 2003, p. 9). Desta forma, a “psicologia social está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projectado no mundo social” (Ibid., p. 9).

Se, por um lado, podemos facilmente entender e compreender a realidade das representações (por serem entidades quase tangíveis), por outro, a compreensão do seu conceito não o é. O autor apelida mesmo o conceito de “conceito perdido”, por se situar numa encruzilhada entre os conceitos sociológicos e os conceitos psicológicos (Moscovici, 2003).

O conceito de representação tem a sua origem na filosofia medieval, referindo-se ao conhecimento como reprodução mental do objeto conhecido. Mais tarde, é-lhe associado o sinónimo de imagem, traduzindo-se no “conteúdo concreto do pensamento” (Pieron, 1967, p. 374).

Moscovici começa por teorizar o fenómeno, demonstrando que a explicação que pode “tornar os fenómenos sociais inteligíveis deve incluir conceitos psicológicos, bem como sociológicos” (Moscovici, 2003, p. 12). Partindo do trabalho realizado por Durkheim, que introduziu os conceitos de representações coletivas e de representações individuais, e segundo o qual as representações coletivas se

sobrepunham às representações individuais, sendo estas assimiladas pelas primeiras, Moscovici revitaliza o conceito do sociólogo, ao contemplar a influência que as representações individuais têm no cotidiano, na sociedade.

Assim, o autor apresenta a teoria das representações sociais como o estudo da aquisição de conhecimento por grupos sociais que partilham uma visão e identidades próprias, constituindo “uma realidade social *sui generis*” (Moscovici, 2003, p. 41). É esta “sociedade pensante” que o autor pretende observar e compreender, descrever e explicar, isto é, como os grupos se organizam, comunicam e quais as suas ações e crenças, enfim, as suas representações pois, “quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta” (Ibid, p. 43).

Uma representação social é, assim, uma construção coletiva da realidade (ações, pensamentos, características, etc.), isto é, uma rede de conceitos e imagens que possibilitam ao grupo a interpretação de aspetos da realidade, transformando o estranho, o desconhecido, em algo familiar, sendo esta a sua finalidade:

as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade (Ibid, p. 58).

As razões que levam os sujeitos a criar tais representações prendem-se com:

- a) a hipótese de *desiderabilidade*, isto é, a criação de imagens, sentenças subjetivas;
- b) a hipótese do *desequilíbrio*, onde as ideologias e as concepções servem para solucionar tensões;
- c) a hipótese do *controlo*, que serve como filtro de informação emanada do meio que os rodeia (Moscovici, 2003).

Nas palavras do autor,

nós somente experienciamos e percebemos um mundo em que, em um extremo, nós estamos familiarizados com coisas feitas pelos homens (...) e, no outro extremo, com substitutos por estímulos cujos originais, seus

equivalentes naturais, tais como partículas ou genes, nós nunca veremos (Moscovici, 2003, p. 32).

Por forma a simplificar o que é complexo, e de “construir uma ponte entre o estranho e o familiar” (Ibid, p. 207), começamos pelo processo de *ancoragem*, isto é, pela classificação e a nomeação das coisas, pois

coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas (Ibid, pp. 61-62).

O outro processo que gera a representação social, é o da *objetivação*, isto é, “reproduzir um conceito em uma imagem” (Ibid, pp. 71-72), ou, por outras palavras, dar forma concreta a algo abstracto.

Para o autor, “a materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala” (Ibid, p. 71). Através dos dois conceitos apresentados – ancoragem e objetivação – conseguimos entender a influência da cognição (do sistema cognitivo) no social e de como o social interfere na elaboração cognitiva, ressaltando o seu carácter dinâmico.

O autor refere ainda as duas funções das representações sociais. Por um lado, estas são *normativas*, no sentido em que “convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos” (Ibid, p. 34), ou seja, encaixam o objeto num determinado modelo social; por outro lado, as representações sociais são *prescritivas*, uma vez que “se impõem sobre nós com uma força irresistível” (Ibid, p. 36). Elas apontam-nos, assim, o caminho para as ações e as relações sociais, numa mescla de pré-pensamento (no sentido de estar presente antes mesmo de começarmos a pensar) e de tradição.

As representações sociais são, portanto, fundamentais na interacção de qualquer grupo. “A determinação da representação é criada pela interacção, mas a interacção sofre a influência da representação” (Rodrigues, 2008, p. 209). Quer isto dizer que as representações criadas num determinado grupo são passíveis de ser alteradas pela natureza dessas relações, implicando “transformações a nível de actos e de juízos individuais” (Ibid, p. 209). Entender os fenómenos sociais, no seu conjunto e complexidade, é entender múltiplas realidades, que estruturam um designado corpo

social. Por outras palavras, e na perspetiva de Sousa (1997), “(...) qualquer ponto do domínio interno está em relação com o domínio externo” (p. 664).

O conceito de representações sociais aqui apresentado tem a finalidade de esclarecer o conceito de representação social do Supervisor Pedagógico. Isto é, pretende-se analisar a objetivação e a ancoragem que levaram à constituição dessa mesma representação, no grupo social dos professores: as crenças, os valores, as imagens e as informações manifestadas por este grupo específico.

Pretende-se, igualmente, investigar as relações que se estabelecem entre os sujeitos da investigação, tendo em conta os aspetos culturais, ambientais e até ideológicos, por forma a compreender a sua rede de significações. Ou seja, tentando dar resposta à terceira questão desta investigação, objetiva-se o estudo de como os diferentes sujeitos, que partilham a mesma condição profissional, se apropriam da representação da figura do Supervisor pedagógico.

III. Os Sistemas Educativos em estudo

Construímos muros demais e pontes de menos.

Isaac Newton

É tarefa impossível isolar o sistema educativo de um país dos seus contextos sociais, políticos, económicos e culturais.

Não podendo situar-se fora de um determinado contexto político, económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado como uma rede de interações complexas, que o obrigam a ter em conta a realidade social envolvente, de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais (Arroteia, 1991, p. 55)

Ao longo dos últimos dois séculos, tanto Portugal, como a Bélgica passaram por diferentes períodos sociais, quer de acalmia, quer de agitação que, forçosamente, ditaram diferentes abordagens no que concerne às suas políticas educativas.

Se, por um lado, a Bélgica detém um dos melhores *rankings* (8.º) em termos educativos (o investimento em educação é de 6.6% do PIB), Portugal, fica abaixo da média dos países da OCDE, com um investimento de 5,8% do PIB (de acordo com os dados referentes a 2010) (OECD, 2013b, 2013c).

Por forma a combater estes baixos índices, Portugal tem procurado melhorar a eficácia e a eficiência com vista à qualidade do sistema educativo, promovendo medidas que intervêm em áreas prioritárias, tais como as competências básicas e linguísticas, no desenvolvimento profissional de professores, formadores e líderes escolares e na modernização do ensino superior.

Com o aumento da imigração, em especial na região da Flandres (Geyer, 2009), a Bélgica tem-se deparado com problemas crescentes de integração social. Desta forma, e desde 2009, a Bélgica tomou medidas por forma a precaver diferenças, tendo estabelecido como objetivo principal a melhoria da qualidade educativa, auxiliando, através de atos inspetivos, as escolas mais propícias a resultados insatisfatórios.

Na Bélgica, apesar de se registar uma recessão económica nos últimos quatro anos, a taxa de desemprego não foi tão acelerada como em outros países da OCDE, situando-se nos 3,4% (na população adulta dos 25-64 anos), em comparação com a média da OCDE, de 4,8% (OECD, 2013c). É ainda o 8.º país no ranking da OCDE, no que respeita ao investimento no setor educativo (desde o ensino primário ao ensino superior), gastando cerca de 11 028USD por aluno.

Em Portugal, a despesa total com a Educação situa-se nos 11%, enquanto que na Bélgica essa percentagem é de 12,5% (OECD, 2013c).

A tabela abaixo apresenta um resumo dos Indicadores Educativos de 2013 para ambos os países, bem como a média dos países da OCDE.

Tabela 2 - Resultados dos Indicadores Educativos de 2013 (%)

Indicadores	Portugal	Bélgica	Média OCDE
Diploma de ensino superior (25-64 anos)	17.3	34.6	31.5
Só diploma de ensino pré-escolar e primário (25-64 anos)	43.8	12.4	25.2
Diploma de ensino secundário superior (25-64 anos)	35	71.3	74.8
Diploma de ensino secundário inferior (25-64 anos)	65	28.7	25.2
Matrículas na educação pré-escolar – 3 anos	75.3	98.5	67.4
Matrículas na educação pré-escolar – 4 anos	87.8	98.8	84.5
Professores com menos de 40 anos no ensino primário	43.4	51.9	41
Rácio de aluno - professor (ensino primário)	11	12	15

Recursos Financeiros Anuais (em dólares)			
Despesa, por aluno, na educação pré-escolar	5977	6024	6762
Despesa, por aluno, no ensino primário	5922	8852	7974
Despesa, por aluno, no ensino secundário	8882	11004	9014
Despesa, por aluno, no ensino superior	10578	15179	13528
Despesa total em educação (% do PIB)	5.8	6.6	6.1

Fontes: *OECD (2013b e 2013c), Country Note, Education at a glance 2013 Portugal and Belgium*

Podemos ainda apontar grandes assimetrias entre os sistemas de ensino dos dois países, nomeadamente no que concerne a:

- a) **descentralização de poderes:** em Portugal, o Estado Central controla todo o processo educativo, desde as normas de ingresso dos alunos, à definição do calendário escolar, passando pela contratação e colocação de professores, bem como a organização curricular e a avaliação de alunos e professores. De salientar a autonomia regional, no caso específico da Região Autónoma da Madeira, no que concerne a estes assuntos, nomeadamente através dos organismos da DRE, SRRHAE e DRAE. Na Bélgica, estas tarefas são da responsabilidade das Comunidades e das escolas;
- b) **autonomia das escolas:** na Bélgica, as escolas são amplamente autónomas, quer no que respeita à organização do currículo (obedecendo, no entanto, a um currículo mínimo comum), quer em relação ao aspecto financeiro cuja gestão, por uma questão de eficiência, é da responsabilidade destas. Na RAM, as escolas de 1º ciclo, não estão dotadas de autonomia financeira;
- c) **duração do ensino primário:** em Portugal, o ensino primário (1º ciclo do Ensino Básico) está compreendido entre os 6 e os 10 anos de idade, isto é, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. Na Bélgica, o ensino primário é alargado por mais dois anos, incluindo o 5.º e o 6.º ano de escolaridade.

Em resumo, podemos concluir que os sistemas de ensino em estudo não são, de todo, análogos. Por um lado, temos um sistema cujo Estado é controlador e central a quase todos os níveis e, por outro, um Estado que delega competências e funções nos vários organismos diretamente envolvidos na prática educativa, contribuindo assim, na nossa perspetiva, para uma maior qualidade e equidade do ensino.

1. O Sistema Educativo em Portugal: breve perspetiva

Expressões como escolaridade obrigatória ou universalização do ensino são conceitos relativamente recentes na sociedade portuguesa, na sua praticabilidade.

Tomando a realidade de outros países da Europa, tal como a Suécia, nos quais a escolaridade básica obrigatória era já uma realidade há algumas décadas, em Portugal a sua institucionalização foi lenta e demorada.

Recuando na história do sistema de ensino em Portugal, este estava entregue à doutrina e à pedagogia dos Jesuítas, entre os séculos XVI e XVII. Disponibilizando o ensino gratuito em colégios distribuídos por todo o país, os Jesuítas asseguravam quase a totalidade do ensino em Portugal à data.

Com a extinção da Companhia de Jesus e a expulsão dos Jesuítas do país, foi possível ao Estado começar, progressivamente, a controlar a educação e assumir um papel cada vez mais relevante.

O advento do liberalismo, que preconizava a instrução como uma necessidade de todos, e a conseqüente Revolução Liberal de 1820, resultam numa profunda reforma do sistema de ensino. Na Carta Constitucional de 29 de Abril de 1826, encontramos uma das primeiras medidas de implementação da instrução primária. No seu artigo 145.º, n.º 30, pode ler-se “A Instrução Primária é gratuita a todos os cidadãos” registando-se um compromisso real em proporcionar aos cidadãos o acesso à educação.

Destaca-se também o Regulamento Geral da Instrução Primária, de 1835, que regulava a instrução primária ministrada em escolas públicas e de acesso gratuito a todos os cidadãos. Criava ainda um liceu em cada distrito e dois em Lisboa, e também, além da já existente Universidade de Coimbra, Escolas de Ensino Superior

em Lisboa e no Porto, bem como a Escola Politécnica de Lisboa e a Academia Politécnica do Porto.

Em 1844, com o Decreto de 20 de Setembro, ocorre uma nova reforma que dividia a instrução primária em dois graus (e que se desenrolava em escolas distintas), sendo que o segundo grau de instrução complementaria as aprendizagens básicas do primeiro. Este decreto criou ainda as habilitações necessárias ao ingresso na carreira do Ensino Primário Elementar.

A frequência escolar era, assim, obrigatória para todas as crianças em idade escolar, sendo que os pais (responsáveis) destas, tinham o dever de encaminhar os seus filhos para a escola, dos 7 aos 15 anos de idade, sendo sujeitos a penalizações caso não o fizessem.

O mesmo decreto dedica também atenção ao ensino do sexo feminino, podendo este funcionar (à falta de outro espaço), no mesmo local do que o do sexo masculino. Havia assim, em teoria, paridade no que respeitava ao ensino.

Ao longo dos anos seguintes, foram introduzidos sucessivos reajustamentos, com decretos e portarias que visavam complementar os anteriores, normalizando aspectos de administração, funcionamento e instrução.

Ainda a destacar a Carta de Lei de 2 de Maio de 1876, que declarava a obrigatoriedade de frequência do primeiro grau de ensino (com a duração de três anos) a todas as crianças com idades compreendidas entre os seis e os doze anos.

Sendo a Instrução Elementar Primária da responsabilidade dos municípios, e tendo estes dotação financeira para o efeito, foram instituídas as Comissões Escolares (uma em cada concelho) e as Conferências Pedagógicas. As primeiras eram constituídas pelo Administrador, pelo Presidente da Câmara Municipal e por um cidadão representante. A sua principal função era a de incentivar a frequência escolar das crianças mais carenciadas, providenciado material escolar e vestuário. As segundas, funcionavam como espaços de debate pedagógico (à semelhança das atuais comunidades de prática), refletindo sobre a prática pedagógica e trocando experiências.

Nesta breve perspetiva histórica, e no debate em torno das questões da obrigatoriedade do ensino, “é curioso assinalar que os níveis de cobertura da escolarização dos primeiros anos em Portugal – que hoje chamámos primeiro ciclo – no final do século XIX, eram idênticos aos de outros países da Europa, como a Suécia, por exemplo (...)” (Roldão, 2007b, p. 23-24).

Com a proclamação da República em 1910, a principal preocupação relacionava-se com a elevada taxa de analfabetismo (cerca de 70%):

os índices de alfabetização da população portuguesa registados entre 1878 e 1911 (20,4% e 29,7%, respectivamente) colocavam Portugal a par dos países da Europa do sul e do leste e distante das taxas registadas na vizinha Espanha e nos países da Europa central (Fernandes & Correia, 2010, p. 190).

Assim, tornava-se imperativo expandir a educação básica e estabelecer objetivos e conteúdos mais ajustados. Estabelece-se uma nova reforma do ensino primário em 1911, criando o ensino infantil na forma de Jardins Escola.

No que concerne ao ensino superior, são criadas as Universidades de Lisboa e do Porto, dotadas de autonomia e de recursos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

O Ensino Comercial e Industrial, bem como o ensino liceal feminino é encarado também uma preocupação política, assegurando o papel de relevo da educação no desenvolvimento social e económico.

É ainda criado o Ministério da Instrução Pública, que vem supervisionar todos os graus de ensino do país.

Nestas décadas, e apesar de alguma instabilidade política e social, assiste-se à massificação do ensino e a uma preocupação crescente com o fazer chegar a toda a população a tão ansiada educação, promotora de igualdade de oportunidades.

Com o golpe militar de 28 de Maio de 1926, regista-se um retrocesso em algumas áreas, vincando-se o conceito de ideologia política que o regime preconizava. Este período ficou fortemente marcado por repressões políticas (quer a estudantes, quer a docentes), devido à sua doutrina de carácter predominantemente moral, contribuindo para um “posição fortemente retrógrada em termos educativos” (Sebastião & Correia, n/d, p. 8).

O Ministério da Educação Nacional substitui a designação do anterior e é criada a Mocidade portuguesa e a Obra das Mães.

Em 1952 é introduzido o Plano de Educação popular, por forma a combater a elevada taxa de analfabetismo que, à data, se situava nos 40% (Pordata, 2014). A escolaridade obrigatória passa a ser de quatro anos, mas apenas é exequível para os

alunos do sexo masculino e os adultos, sendo a população do sexo feminino abrangida em 1960.

Ciente do atraso educacional do país, a escolaridade obrigatória é alargada para seis anos em 1966, e estendida a ambos os sexos, criando-se, no ano seguinte o ensino preparatório.

A discussão pública da reforma do sistema de ensino teve um novo alento com a reforma do ministro Veiga Simão, em 1971, quebrando, parcialmente, a repressão política e o ideal nacionalista que se fazia sentir. Esta reforma prolongou-se por toda a década de 70, culminando, posteriormente, no estabelecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986.

No período posterior ao golpe militar de 1974, o objetivo prendia-se com o alargamento da frequência escolar a um maior número de alunos.

Ao contrário do que se verificava noutros países da Europa, e mercê da instabilidade política e dos diferentes regimes, a unificação do ensino secundário apenas acontece em 1975, com a criação do ensino geral unificado para os 7.º, 8.º e 9.º anos.

Em 1977 cria-se o ano propedêutico (de acesso ao ensino superior) e em 1978, o curso complementar (10.º e 11.º anos) com vista à continuação de estudos. Em 1988, cria-se o 12.º, substituindo, assim, o ano propedêutico e com duas vias: a via de ensino (superior universitário) e a via profissionalizante (superior politécnico).

No que diz respeito à educação pré-escolar, é de assinalar uma subida acentuada da taxa de cobertura nacional, situação que era praticamente inexistente nos anos 50/60 (Sebastião & Correia, s/d). De entre as várias razões, os autores apontam as seguintes:

- ▶ transformações na estrutura familiar;
- ▶ maior participação feminina no mercado de trabalho e;
- ▶ conseqüentemente, uma expansão das políticas sociais de proteção à infância.

Se, por um lado, a Carta de Lei de 2 de Maio de 1876 vem demonstrar o pioneirismo em Portugal no debate em torno das questões da obrigatoriedade do ensino, reafirma também, por outro lado, a veracidade da afirmação inicial no que

respeita à praticabilidade no que concerne à escolarização obrigatória e à universalização do ensino,

Exemplo deste movimento lento é a evolução da população analfabeta no nosso país. A descida de 75% em 1911 para 12,5% nos censos 2001 significa que estamos a conseguir realizar hoje as metas de universalização da escolaridade básica de 1836 (reafirmadas em 1911 e 1964, entre outros momentos relevantes), completadas por uma parte significativa dos países europeus até ao início do século XX.” (Sebastião & Correia, s.d., p. 10).

Atualmente, o Ministério da Educação e Ciência é o organismo responsável por todo o sistema de ensino. Nas regiões autónomas da Madeira e dos Açores, a administração educativa é da responsabilidade dos governos regionais, que procuram adequar as políticas nacionais à sua realidade, quer em termos de gestão de recursos financeiros e materiais, quer em termos de gestão de recursos humanos.

Não obstante o acima exposto, e considerando o mérito de muitas políticas educativas e do fracasso ou abandono de outras tantas, Portugal continua a registar baixos índices de entre os países da OCDE.

A escolaridade obrigatória regista ainda grandes assimetrias regionais, fruto de características dos mercados de trabalho, da ruralidade de algumas áreas e das diferenças sociais e económicas que se verificam. De acordo com os Censos de 2001, e tendo como base comparativa a população residente na RAM e a população residente na área de Lisboa e Vale do Tejo (LVT), verificamos que os índices de instrução atingidos se distribuem da seguinte forma:

Tabela 3 - Índices de instrução em Lisboa e Vale do Tejo em comparação à Região Autónoma da Madeira

Região	Lisboa e Vale do Tejo	Região Autónoma da Madeira
Níveis de Ensino		
Nenhum nível de ensino	11,6%	17,4%
Analfabetos com 10 ou mais anos	5,2%	11,2%

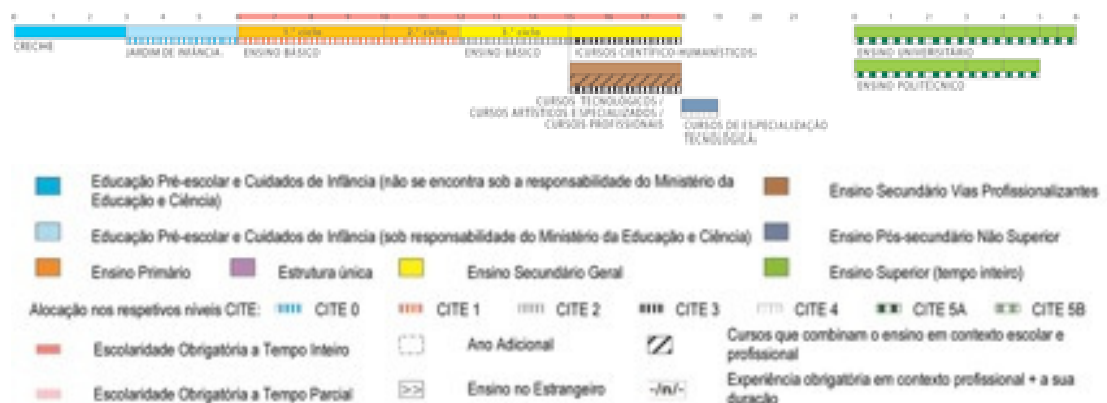
1.º Ciclo	28,5%	35,6%
2.º Ciclo	9,5%	13,2%
3.º Ciclo	11,3%	11,6%
Secundário	21,5%	14%
Médio	1,3%	0,5%
Superior	16,3%	7,7%

Fonte: Censos 2001, quadro 1.03, pág. 3

É, portanto, necessário repensar a “universalização” do sistema, não só a nível nacional, mas procurando soluções capazes de dar resposta às transformações sociais, económicas e humanas que se registam nos diferentes espaços do território.

Atualmente, o sistema de ensino português está dividido de acordo com o quadro abaixo:

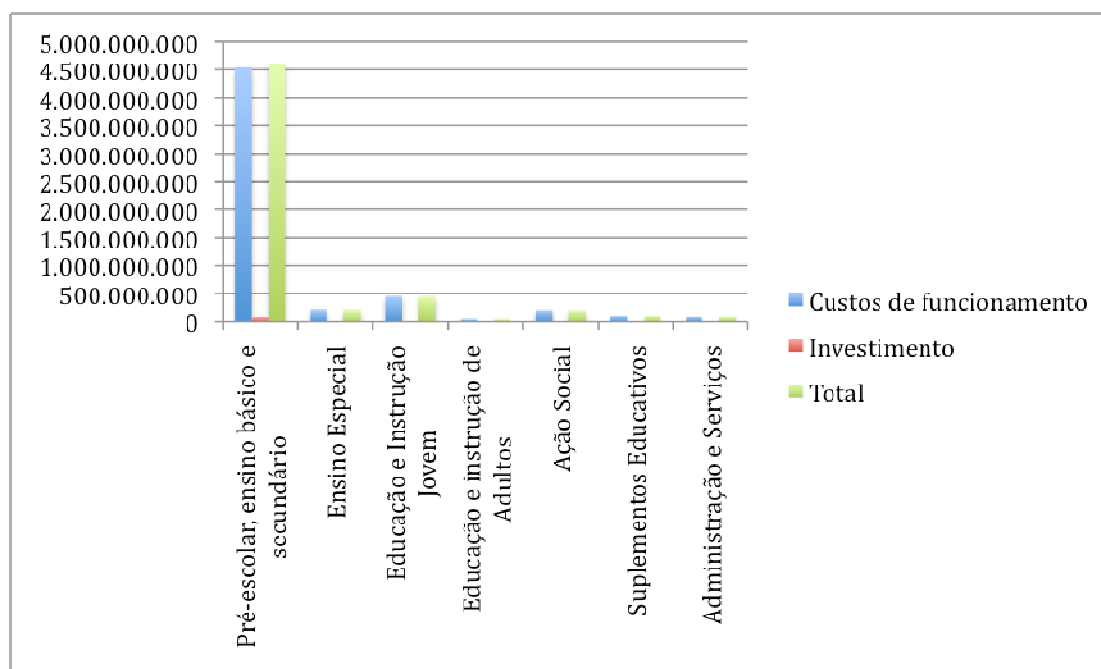
Quadro 2 - – Estrutura do Sistema Educativo Português 2012/13



Fonte: Eurydice, s.d., Estrutura do Sistema Educativo Português 2012/13

De acordo com dados recolhidos pela Eurypedia, o investimento português nas diferentes áreas do setor educativo na atualidade resumem-se da seguinte forma:

Quadro 3 - Orçamento de despesas do setor educativo 2012 (em euros)



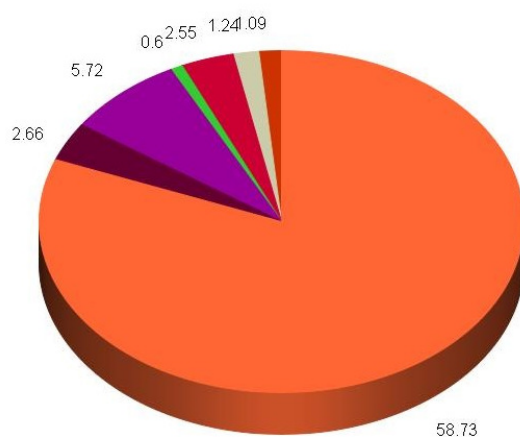
Fonte: Eurypedia,

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Funding_in_Education

Quadro 4 - Áreas de Despesa no setor educativo 2012 (%)

Áreas de despesa (%)

■ Pré-escolar, ensino básico e secundário
 ■ Ensino especial
 ■ Educação e Instrução Jovem
 ■ Educação e Instrução de adultos
 ■ Ação Social
 ■ Suplementos Educativos
 ■ Administração e serviços



Fonte: Eurypedia,

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Funding_in_Education

2. O Sistema Educativo na Bélgica: breve perspectiva

Em 1830, a Bélgica foi criada como um Estado independente, constituindo-se como uma monarquia constitucional.

Quando nos referimos ao sistema educativo belga, temos de ter em consideração o facto de não ser um sistema único, mas constituído por três sistemas distintos, cada um com as suas particularidades.

De acordo com a estrutura política do país, e devidamente consagrado na Constituição (cf. Constituição Belga⁹, art.º 2), este está dividido em três comunidades diferentes:

- a) a Comunidade Flamenga, a norte;
- b) a Comunidade Francesa, a sul, e;
- c) a Comunidade Falante Holandesa, a este.

Divide-se ainda em três regiões distintas, a Região Flamenga, a Região da Valónia e a Região de Bruxelas (cf. art.º 3 da Constituição).

Na segunda metade do século XIX, travou-se um conflito linguístico, por forma a que o holandês fosse reconhecido como língua oficial, a par do francês. No entanto, tal só se veio a verificar em 1959.

Em 1962, os limites linguísticos territoriais foram definidos, e no ano seguinte, a Bélgica foi dividida em quatro áreas linguísticas:

- a) área linguística holandesa (Flandres);
- b) área linguística francesa (Valónia);
- c) área linguística germânica (Cantões do Este); e,
- d) área bilingue (que inclui a área Capital-Bruxelas).

No que diz respeito à Educação Primária, o primeiro Ato Educativo ocorreu em 1842 e *“recognize the Catholic religion as the basis of education and gave municipalities the freedom to accept private schools but conferred the powers of*

⁹ Versão inglesa da Constituição da Bélgica em

http://www.dekamer.be/kvvcr/pdf_sections/publications/constitution/grondwetEN.pdf

appointment exclusively to the municipal councils.”¹⁰ (Eurydice, s.d.). Até esta data, o ensino estava, quase exclusivamente, nas mãos do clero.

No entanto, só em 1878, foi posto em exercício.

Entre os anos de 1907 e 1932, a educação estava sob a alçada do Ministério da Arte e das Ciências, sendo, posteriormente apelidado de Educação Pública e em 1961, de Educação Nacional.

Após a segunda Guerra Mundial, foi ratificado o Ato do Pacto das Escolas (29 de Maio de 1959), por forma a evitar mais conflitos, e que proclamava um sistema educativo subsidiado pelo Estado.

O sistema político belga, bem como a divisão do território em regiões e comunidades tem, forçosamente, implicações diferenciadas nas várias estruturas e organismos públicos.

No que concerne à Educação, as competências foram delegadas nas diferentes Comunidades e consagradas na Constituição. No entanto, e por forma a haver uma certa homogeneidade e coerência, o governo central chamou a si o dever de estabelecer o calendário escolar e de determinar os requisitos de idade e duração da escolaridade obrigatória, entre outros assuntos (cf. art.º 127, 2.º).

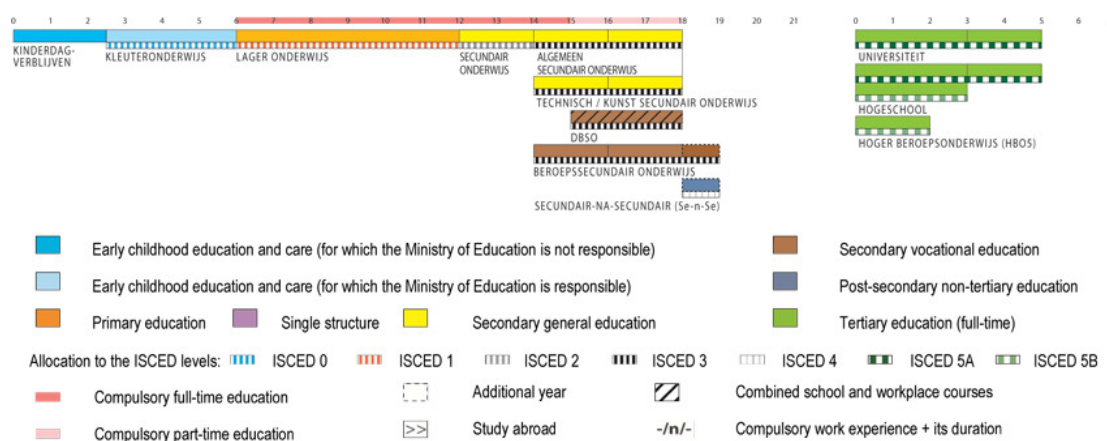
A Comunidade Flamengo e a região Flamengo são aquelas implicadas diretamente no nosso estudo. Daí que, em diante, focaremos a nossa atenção apenas nestas.

Na comunidade Flamengo, o Departamento de Educação e Instrução tem como missão a preparação das diretrizes políticas e quatro agências autónomas são responsáveis pela sua implementação. Juntos, formam atualmente o Ministério Flamengo de Educação e Instrução.

A reorganização do sistema educativo Flamengo foi estabelecida por decreto em 1998. Estende-se desde as creches (entre os dois anos e meio e os seis), ao ensino primário (dos seis aos doze anos), o ensino secundário (dos doze aos dezoito anos) e o ensino superior. O ensino secundário é dividido em três etapas, de dois anos cada. No final do segundo ano da primeira etapa, os alunos têm de optar por uma área de especialização: geral, técnica, artística ou vocacional.

¹⁰ Tradução livre da autora: “*reconhecer a religião católica como a base da educação e conceder aos municípios a liberdade de aceitar escolas privadas, sendo conferidos exclusivamente aos conselhos municipais os poderes de nomeação*”.

Quadro 5 - Estrutura do Sistema Educativo Belga 2012/13



Fonte: Eurydice, s.d., Estrutura do Sistema Educativo Belga 2012/13

A participação da comunidade, bem como das famílias é de extrema importância, pelo que os órgãos de escolas que têm representantes dos encarregados de educação, possuem também funções consultivas, nomeadamente no que concerne ao plano de ação da escola, às regras acerca das atividades diárias da escola, à aquisição de material pedagógico e à prestação de aulas suplementares e/ou opcionais, entre outras. Resguardam-se todos os assuntos relacionados com os professores e de suspensão ou expulsão de alunos.

As escolas primárias gozam de total autonomia em determinadas áreas, tais como o conteúdo dos programas a leccionar, a avaliação contínua dos alunos ou a alocação e aplicação do orçamento descolar, entre muitos outros. Por outro lado, é da competência das entidades responsáveis, definir o número de dias de aulas por ano, a duração de um período ou os critérios de selecção dos alunos.

Outra particularidade do sistema educativo Flamengo reside na não imposição de um currículo, mas sim na definição de metas e objetivos a desenvolver pelos alunos, sendo a forma como o fazem da inteira responsabilidade das escolas.

As escolas flamengas providenciam ainda, e desde 1991, as chamadas *reception classes*, que consistem em aulas intensivas de holandês para os alunos não nativos, de forma a que estes possam ser integrados e consigam acompanhar o currículo.

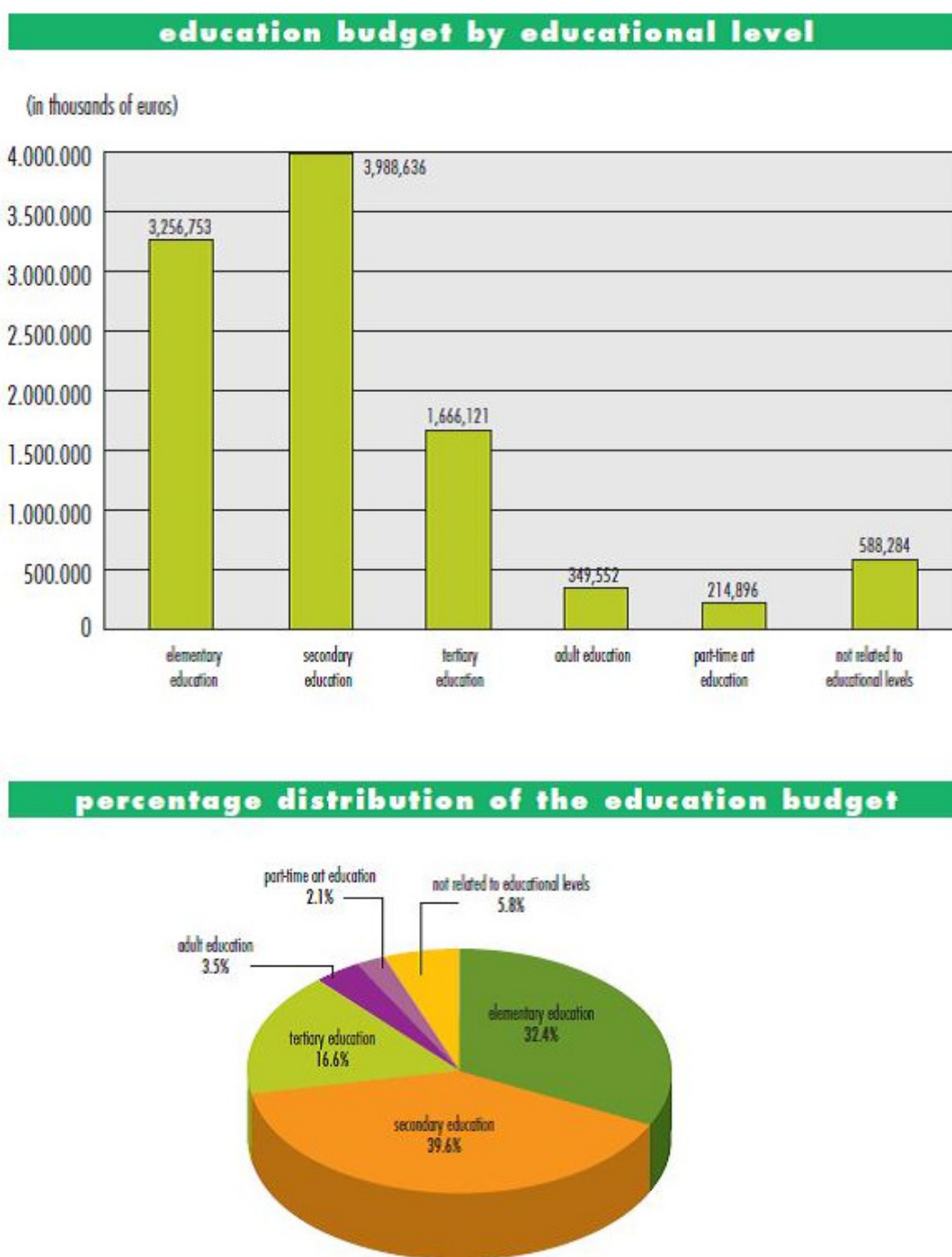
Desta forma, os objetivos a atingir centram-se em três grandes áreas:

1. garantir a igualdade de oportunidades;
2. combater a discriminação, e

3. prevenir o fracasso escolar.

De acordo com os dados apresentados pela Eurypedia, o investimento no setor educativo Belga divide-se da seguinte forma:

Figura 3 - Orçamento Educativo para 2011



Fonte: Eurypedia, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-Flemish-Community:Funding_in_Education

IV - O papel dos diretores de escola na liderança e no ato supervisivo

Ao analisar a estrutura orgânica das escolas em estudo, ressaltam imediatamente diferenças significativas em relação às respectivas direções, quer na sua essência, quer na sua prática.

Em Portugal, o papel de Diretor de Escola (DE) enquadra-se, por um lado, numa perspetiva de sobrevivência institucional, isto é, encarando a organização escola como uma instituição a preservar e, por outro lado, como veículo privilegiado de disseminação de valores democráticos. Por outras palavras, o novo modelo de gestão de escolas, consagrado no D.L. n.º 75/2008 de 22 de Abril, concentra ambos os papéis na figura do diretor, incumbindo-lhe tarefas administrativas, de gestão e de líder pedagógico (este último ainda de uma forma muito superficial).

Neste sentido, é aos líderes que se exige “coerentemente mudança na postura e renovação do conhecimento próprio face aos desafios que uma nova compreensão do tempo e a emergência dos acontecimentos impõem” (Carvalho & Fraga, 2011, p. 166).

Denota-se, no entanto, um fosso consideravelmente grande entre o que é previsto na legislação e aquilo que se concretiza (ou pode concretizar) na prática.

De acordo com o relatório da OCDE de 2012, *“research from the different countries indicates that school leadership focused on monitoring teacher, giving feedback, planning teacher professional development and supporting collaborative work cultures can help improving teaching and learning approaches”* (OECD, 2012a, p. 92), pois estes (os diretores) possuem um papel essencial no que concerne à melhoria do desempenho não só das escolas, como também dos professores e das políticas educativas. Tal significa, no caso português, que a atenção deve recair em equipar os DE de competências e capacidades que lhes permitam desenvolver na sua escola esta cultura de líderes pedagógicos, *“(…) focus thoroughly on the quality of teaching and learning and help set up the collaborative and trusting work environment necessary to embed a focus on continuous evaluation and improvement*

in the everyday work of teachers” (OECD, 2012a, p. 92), numa atitude de responsabilidade supervisiva.

Numa escola que se quer democrática e partilhada, urge dotar os seus principais responsáveis, os seus líderes, de competências que lhes permitam iniciar um processo de transformação, não só de estruturas, como também de mentalidades e de práticas ainda vigentes.

O processo tem sido lento e demorado. Portugal ainda

peca por uma centralização curricular e administrativa em demasia e [que] é, inúmeras vezes e de forma oculta, motor de uma desresponsabilização dos actores que nos centros educativos deveriam assumir uma atitude mais reflexiva e crítica em prol de uma territorialização e do arrogar de uma autonomia que não pode ser eternamente tida em conta como decreto onírico e impraticável, por excesso de controlo burocrático estatal (Carvalho & Fraga, 2011, p. 163).

Num quadro mais recente de novas práticas educativas, surge o Despacho Normativo n.º 6/2014, de 24 de Maio, que consagra no seu preâmbulo, uma maior autonomia às escolas e aos seus diretores, nomeadamente, no que concerne à “(...) competência para estabelecer a redução da componente letiva para o desempenho de cargos de natureza pedagógica, designadamente de orientação educativa e de Supervisão Pedagógica, a que se refere o ECD”, cabendo assim, aos órgãos de administração e gestão das escolas um papel fundamental, cujas “caraterísticas de liderança e capacidade de decisão permitam uma boa gestão dos recursos disponíveis, de modo a garantir uma boa qualidade de ensino” (Ibid).

Tal pressuposto vai ao encontro das recomendações apresentadas no relatório da OECD (2012a), quer no que concerne à avaliação dos docentes, quer no que concerne à avaliação das próprias organizações escola. Uma das principais recomendações objetiva-se na passagem dos DE a “líderes educativos”, fomentando as tais estruturas colaborativas e promovendo mecanismos regulares de *feedback*. No entanto, e ainda de acordo com o mesmo relatório, “*there is no mandatory pre-service training for school leadership and many directors have not had professional development in teacher appraisal and feedback methods, which may reduce their*

willingness and capacity to engage in observing and guiding their teachers” (OECD, 2012a, p. 85).

No caso da Bélgica, operam-se grandes mudanças em relação ao sistema português: por um lado, o concurso para o cargo de DE e, por outro, a dotação das escolas de autonomia financeira.

No que concerne aos DE, estes não são eleitos pelos seus pares, mas conduzidos ao cargo através de concurso¹¹, sendo publicitado anualmente o número de vagas pelo conselho de administração da respetiva comunidade. Para que possa exercer o referido cargo, o professor candidato deve frequentar um curso para o efeito, com a duração de dois anos (embora possa já estar a exercer as funções de DE), passando por um período probatório de doze meses. O candidato, no processo de concurso, apenas pode concorrer para uma escola específica, devendo apresentar um portefólio de todo o trabalho desenvolvido até então, bem como várias condições de admissão, nomeadamente ser de nacionalidade belga (ou de um estado-membro da União Europeia), apresentar o registo criminal, possuir os requisitos linguísticos determinados ou cumprir o serviço militar obrigatório, entre outros¹². Após a seleção, o candidato deverá ainda submeter-se a uma entrevista, bem como prestar prova de possuir as competências necessárias através da simulação e resolução de uma situação real. Esta escolha de instrumentos de seleção e contratação fica a cargo de um júri composto por outros diretores de escola e um representante da comunidade.

Uma das principais tarefas dos DE consiste em observar aulas, *“it’s part of your job description (...)”* (EDEB). Na conjuntura atual, e como nos refere a DE da Bélgica, é tarefa muitas vezes relegada para segundo plano, pois os afazeres administrativos e de gestão impõe-se como mais urgentes. Como a própria atesta, *“I don’t have enough time. So, when I go once a year in every class it’s good...”* (EDEB).

¹¹

Cf.

Legislação

em

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12528>

¹²

Cf. Decreto 13CC/VB/ML, de 23 de Novembro de 1999, secção 2.2.2. Selectie – en

bevorderingsambten

em

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9212>

De acordo com a opinião desta DE, conjugar estas duas tarefas – a de supervisionar e a de administrar – não deveria ter lugar, sendo “*a conflicting role all the time*”, e correndo-se o risco de uma ou outra ficar aquém do esperado.

No que diz respeito à autonomia financeira das escolas, a diferença entre os dois países centra-se no facto de esta não existir no caso português (em escolas de 1.º ciclo). Em Portugal, as escolas de 1.º ciclo do ensino básico não gozam de autonomia financeira, sendo esta totalmente centralizada e dependente da tutela.

No caso belga, as escolas são dotadas de um orçamento anual, que gerem de acordo com a reais necessidades, num processo descentralizado e entregue a quem se encontra no terreno.

Desta forma, podemos aferir que os contextos em que os DE de ambos os países operam são distantes, quer em termos supervisivos, quer em termos de autonomia pedagógica e financeira.

Não nos cabe a nós insinuar que um desses sistemas é melhor em detrimento do outro. Cabe-nos, sim, a tarefa de desfazer a utopia da autonomia das escolas, quebrar as fronteiras de uma burocracia que se quer cada vez menor, (des) construir práticas cristalizadas que conduzam a novas formas de atuação, promovendo uma dinâmica concertada com o meio envolvente (Carvalho & Fraga, 2011).

Procura-se, assim, um DE que assuma o papel de líder que inspira, que dialoga, que se coloca no lugar do outro, que possibilita a participação dos vários atores, que contribua para a sustentabilidade da organização e para o desenvolvimento profissional dos que nela intervêm, chamando a si “as competências moral e emocional que se assumem como capacidades diferenciadoras, armas secretas para o desempenho duradouro em termos pessoais e organizacionais” (Carvalho & Fraga, 2011, p. 164).

V - Metodologia

The secret of change is to focus all our energie, not on fighting the old, but on building the new.

Sócrates

1. Opções Metodológicas

A finalidade de uma investigação em educação, serve o “nobre propósito de descobrir algo novo que venha beneficiar a educação” (Sousa, 2005, p. 44) e, ao mesmo tempo, “procurar solucionar um problema educacional concreto” (Ibid., p. 44).

Para um estudo no âmbito das Ciências da Educação, o paradigma de investigação dominante é o qualitativo: *“qualitative research is an umbrella concept covering several forms of inquiry that help us understand and explain the meaning of social phenomena with as little disruption of the natural setting as possible”* (Merriam, 1998, p. 5).

Como ao estudo em causa interessa saber o como as práticas supervisivas se efectivam, conhecendo, analisando e caracterizando as mesmas, optou-se assim por este tipo de estudo.

Stake (2009) acrescenta ainda que a investigação qualitativa se distingue “pela sua ênfase no tratamento holístico dos fenómenos” (p. 58), isto é, concentra-se nos variados contextos, quer de índole histórica, política e económica, quer de índole cultural, social ou pessoal. Para este autor, os estudos qualitativos:

- ▶ visam a produção do conhecimento;
- ▶ procuram representar casos típicos;
- ▶ honram múltiplas realidades;
- ▶ fornecem generalizações formais (relatórios);
- ▶ tencionam fornecer conclusões de valor (Ibid, p. 63).

É um estudo empírico, por se fundamentar na pesquisa do investigador numa realidade escolar, não havendo a preocupação com a amostragem ou a generalização dos resultados a contextos mais abrangentes ou alargados. Assim, ao investigador qualitativo, cabe a tarefa de enfatizar “os episódios significativos, a sequencialidade dos acontecimentos em contexto, a totalidade do indivíduo” (Ibid, p. 12).

Yin (2003) alega ainda que este tipo de metodologia requer do investigador características intelectuais e emocionais, permitindo que todo o contexto onde ocorre a investigação tenha relevância na descrição e interpretação dos dados. A respeito do investigador, Yin (2003) diz ainda que este deve 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 aspectos 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. (p. 83).

Desta forma, parte-se para uma metodologia de estudo de caso. Para Yin (2003), 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.” (Ibid, p. 32).

Importa pois que o investigador explique os fenómenos e compreenda a realidade envolvente e como ela se desenrola nas instituições/escolas estudadas.

Já Sousa (2005) refere 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).

Voltando a Yin, o autor refere ainda que “as variações de estudo de caso incluem estudos de caso único ou estudos de casos múltiplos” (Yin, 2003, p. 33). Quer os primeiros, quer os segundos, são “duas variantes dos projetos de estudo de caso” (Ibid, p. 33). Já Bogdan e Bilken (1994) afirmam que a principal preocupação quando se faz uma investigação recorrendo à metodologia de estudos de caso múltiplos, “deverá ser a recolha [de dados] em locais adicionais que possam ilustrar a variedade de ambientes” (p. 97).

2. Desenho do estudo: um Estudo de Caso Múltiplo

A revisão bibliográfica dá conta da existência de vários modelos de tipificação dos estudos de caso, acentuando a distinção entre estudo de caso único e estudo de caso múltiplo (Stake, 2009; Yin, 2003; Bogdan & Bilken, 1994).

As definições apresentadas no ponto anterior enquadram-se na investigação a realizar, por se focar numa população específica e única (os docentes do ensino primário), em contextos específicos (as duas escolas dos dois países em análise), sendo este o seu ambiente natural (as escolas onde leccionam).

Assim, mais uma vez de acordo com o que Yin (2003) defende, “cada escola é o objeto de um estudo de caso individual, mas o estudo como um todo abarca várias escolas [neste caso, apenas duas escolas] e, dessa forma, usa um projeto de casos múltiplos” (p. 68).

Outra questão que se levanta com frequência é o número de casos considerados suficientes para um estudo de caso múltiplo. Yin (2003) reforça que “como não deve ser utilizada uma lógica de amostragem, os critérios típicos adotados em relação ao tamanho da amostra também se tornam irrelevantes” (p. 73). Acrescenta ainda que, os casos em estudo “devem funcionar de uma maneira semelhante aos experimentos múltiplos, com resultados semelhantes (replicação literal) ou contraditórios (replicação teórica)” (p. 75).

Desta forma, podemos considerar como vantagens significativas numa escolha de um estudo de caso múltiplo:

- ▶ os benefícios analíticos substanciais e mais claros;

- ▶ a possibilidade de usar replicação direta;
- ▶ a possibilidade de que os dois contextos se distingam (até certo ponto).

Se tal se verificar, a probabilidade de chegar a conclusões comuns pode aumentar de forma exponencial e, conseqüentemente, aumentar também a capacidade de generalização das descobertas (validade externa). Por outro lado, o fortalecimento da validade externa das descobertas, quando estas dão suporte ao contraste (hipotético) e representam, assim, um bom caminho para a replicação teórica (Yin, 2003).

Também Merriam (1998) corrobora esta perspectiva pois “*the inclusion of multiple cases is, in fact, a common strategy for enhancing the external validity or generalizability of your findings*” (p. 40).

3. Técnicas de Recolha de Dados

Embora certos de que ao longo do percurso de investigação, este poderá tomar rumos diferentes dos inicialmente traçados, a estratégia de pesquisa adotada deverá contemplar os seguintes passos:

- a) revisão da literatura adequada, nomeadamente no que concerne a 3 grandes áreas: supervisão e avaliação; sistemas de ensino dos países em análise e investigação em educação.
- b) trabalho de campo, nomeadamente no que diz respeito à construção dos instrumentos de recolha de dados e sua aplicação.
- c) Análise documental e estatística dos dados recolhidos, recorrendo à ajuda de programas informáticos adequados.

Ainda no que concerne à estratégia de pesquisa, será de extrema importância proceder-se ao uso da investigação documental, nomeadamente no que concerne a documentos reguladores das duas entidades/escolas em estudo, e na medida em que esta “pode ser considerada como um procedimento indirecto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” (Sousa, 2005, p. 88). Já Merriam (1998) refere que “*documents are, in fact, a ready-made source of data easily accessible to the (...) investigator*” (p. 112), ressaltando toda a abrangência do termo.

Para Stake (2009), “recolher dados através do estudo de documentos segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar. É preciso termos a mente organizada e, no entanto, aberta a pistas inesperadas” (p. 84).

A realização de uma investigação desta natureza reivindica a utilização de uma grande variedade de instrumentos de recolha de dados. Tendo em conta o exposto, foram consideradas as seguintes técnicas e instrumentos:

- a) Análise documental: leis, decretos e outros documentos oficiais;
- b) Inquéritos por questionário;
- c) Entrevistas semi-estruturadas.

Como referem Bogdan e Bilken (1994), “num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. (...) [Os investigadores] começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho” (p. 89).

A investigação e análise documental, como já foi referido, torna-se indispensável pois permite um enquadramento em termos legais, organizando e interpretando os dados recolhidos de acordo com os objectivos da investigação.

Na fase seguinte, serão tratados os inquéritos. Segundo Ghiglione e Matalon, “um inquérito consiste, portanto, em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 2). Pode ainda ser definido “como uma interrogação particular, acerca de uma situação, englobando indivíduos(...)” (Ibid, p. 8).

Na consecução desta técnica, pretende-se realizar questionários, por forma a obter uma grande variedade de informação. Como referem Ghiglione e Matalon (1993),

Um questionário, por definição, é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador. (Ibid., p. 121).

Finalmente, e por ser considerada também uma fonte inesgotável e essencial de evidências, serão realizadas entrevistas do tipo semi-estruturado, às diretoras das escolas em questão, ao Diretor Regional dos Recursos Humanos e Administração Educativa (DRRHAE) e ao autor principal que aborda as questões relacionadas com o conceito de *feedback*. Este tipo de recolha de dados revela-se primordial para compreender a diversidade de interpretações que os sujeitos possuem sobre a realidade, predispondo-se estes, a expor os seus pontos de vista. Para Bogdan e Bilken (1994), “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (p. 134). Ressalva ainda que, “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (...)” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 135).

Stake (2009) por sua vez, afirma que “a entrevista é a via principal para as realidades múltiplas” (p. 81).

Certos da enorme disciplina que a realização de entrevistas requer, estas servirão o propósito de três funções, de acordo com a opinião de Fortin (1996):

1. servir de método exploratório para examinar conceitos, relações entre as variáveis e conceber hipóteses;
2. servir de principal instrumento de medida de uma investigação, e;
3. servir de complemento a outros métodos, tanto para explorar resultados não esperados, como para validar os resultados obtidos com outros métodos ou ainda para ir mais em profundidade (Fortin, 1996, p. 245).

Não descurando o rigor e a descrição exaustiva da investigação, é de suma importância “pôr as duas abordagens [qualitativa e quantitativa] em reconciliação”, (Sousa, 1997, p. 668), numa perspetiva eclética, coisificando a primeira e interpretando a segunda (Estrela, 1992). As metodologias utilizadas por ambas as abordagens

procuram melhor apanhar a “realidade” tal como a vivem e a significam os sujeitos em observação, pois levam em linha de conta as suas crenças e os seus valores face ao mundo em que vivem. Elas privilegiam a pertinência, a globalidade e o raciocínio teleológico. Elas fazem apelo à interpretação dos fenómenos, reconhecida a sua opacidade. Elas recorrem a processos de

hermenêutica e de descoberta pois não partem de modelos já elaborados, mas de esboços de modelos, esboços de teorias que sofrerão necessariamente ajustamentos graduais, reformulações e re-criações progressivas, num processo dialéctico entre a teoria e a prática (Sousa, 1997, pp. 667-668).

Dito de outra forma, e de acordo com Estrela (1992),

a abordagem quantitativa tem necessidade de interpretações qualitativas que tornem os dados numéricos significativos e a abordagem qualitativa, que pretende captar o vivido e o contínuo, necessita de o arrumar e, de certa forma, de o coisificar para passar ao plano da análise (Estrela, 1992, citado por Sousa, 2000a, p. 38).

4. Sujeitos da Investigação

Na caracterização de uma população sujeita a uma investigação em educação, importa definir três campos essenciais (Sousa, 2005):

- ▶ a sua natureza
- ▶ a sua dimensão
- ▶ o seu âmbito.

Toma-se, assim, por definição de população, a “definição das condições que caracterizam a população e ao estabelecimento dos seus limites, de modo que se torne bem claro quem fica incluído ou excluído do grupo” (Sousa, 2005, p. 64).

Os participantes, isto é, a população desta investigação, são todos os docentes a leccionar na EB1/PE São Gonçalo, na RAM e os docentes a leccionar na *De Grasmus* e na *De Klare Bron*, Bélgica. Inserem-se ainda, na população do estudo, as diretoras das escolas em questão e o Diretor da DRRHAE, bem como o autor J. Hattie.

Importa também mencionar que, de forma a completar estes dados, a referida população será ainda tipificada em termos de idade, género, nacionalidade, habilitações académicas, anos de serviço e situação profissional.

5. Métodos de análise de dados

“A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 205).

Após a aplicação de questionários e da realização das entrevistas, procedeu-se à análise de conteúdo dos mesmos. De salientar que, dos resultados dos questionários, prosseguiu-se uma análise quantitativa, sendo estes tratados estatisticamente, de forma a dar relevância e compreensão à informação recolhida.

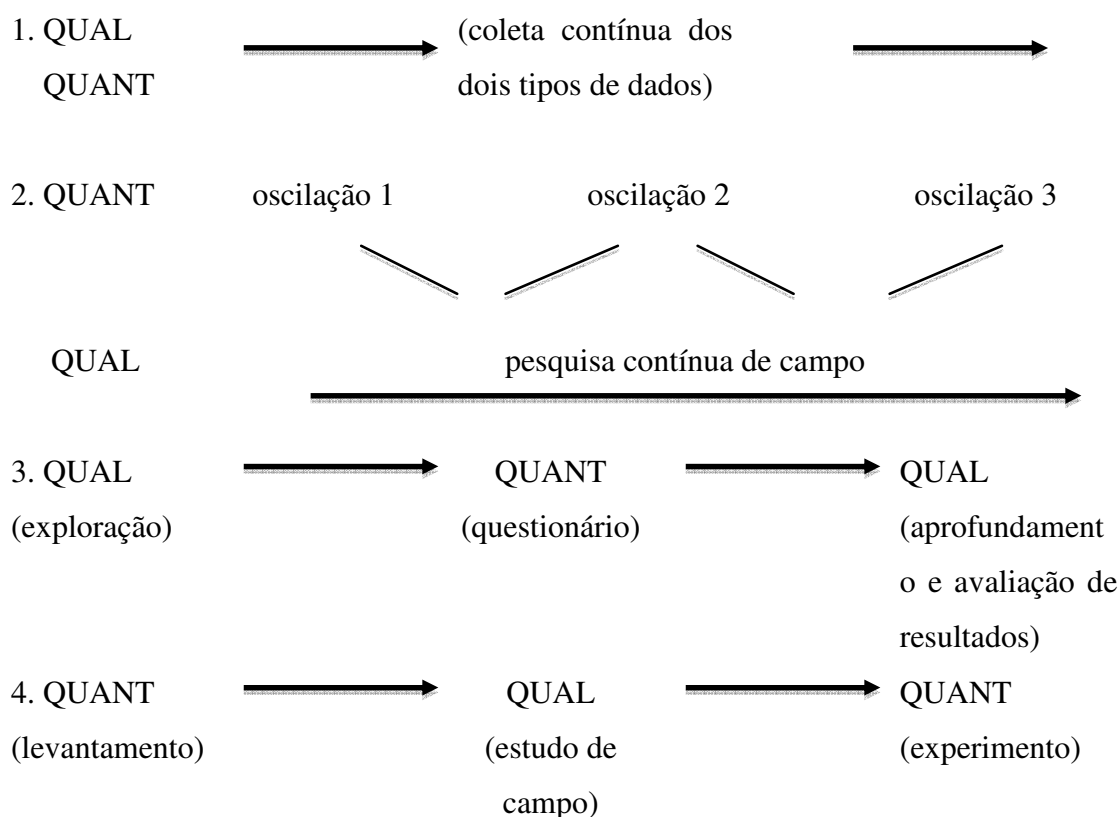
Já Fortin (1994) refere como objetivo primordial na realização de um questionário “examinar atitudes, opiniões, crenças, ou comportamentos desta mesma população” (p. 168). uma vez que a investigação em questão consiste no estudo de duas realidades diferentes, “o inquérito pode ser também comparativo se a mesma informação é colhida junto de uma amostra representativa constituída por dois grupos de sujeitos. Procura-se assim estabelecer diferenças entre os grupos em relação a certas características” (ibid, p. 168).

Pesando, muito embora, as várias vantagens na aplicação de um inquérito por questionário, como o fato de estes permitirem uma apresentação uniformizada e uma ordem e diretrizes idênticas para todos, facilitando comparações (Fortin, 1996), a grande desvantagem prende-se com o baixo número de respostas.

Para Flick (2009), “um estudo poderá incluir abordagens qualitativas e quantitativas em diferentes fases do processo de pesquisa sem concentrar-se necessariamente na redução de uma delas a uma categoria inferior ou em definir a outra como sendo a verdadeira abordagem da pesquisa” (p. 43).

A figura seguinte ilustra o processo de complementaridade que se pretende ao adotar os dois tipos de abordagem (quantitativa e qualitativa):

Figura 4 - Planos de Pesquisa para a integração entre pesquisa qualitativa e quantitativa



Fonte: Planos de Pesquisa para a integração entre pesquisa qualitativa e quantitativa (Flick, 2009, p. 42)

Os procedimentos a adotar na presente investigação esquematizam-se da seguinte forma:

Quadro 6 - Fases da Investigação

FASE	ESTRATÉGIA DE RECOLHA DE DADOS	PARTICIPANTES	TRATAMENTO DE DADOS
Descritiva	Inquérito por questionário	Docentes	Análise qualitativa e Análise de conteúdo
	Entrevista semi-estruturada	Directores das escolas e autor	Transcrição e Análise de conteúdo
	Revisão de Literatura	Investigador	-----
Interpretativa	-----	Investigador	Organização de documentos e codificação dos dados

Tendo em conta o acima exposto, a informação recolhida aquando da realização das entrevistas pode-se categorizar e classificar da seguinte forma:

Quadro 7 - Categorização e Classificação – análise de conteúdo das entrevistas às DE e ao DRRHAE

Categorização		Definição
Categoria	1. Caraterização do entrevistado	Caraterização geral do entrevistado
Subcategoria	1.1. Idade – Género	Refere a idade e o género do entrevistado
	1.2. Percurso Académico	Refere o(s) grau(s) académico(s) do entrevistado
	1.3. Percurso Profissional	Refere o percurso profissional do entrevistado
Categoria	2. Caraterização do estabelecimento de ensino	Caraterização geral do estabelecimento de ensino (meio sociocultural e condições de trabalho)
Categoria	3. Caraterização dos discentes	Caraterização geral dos discentes (meio sociocultural , número e idades)
Categoria	4. Caraterização dos docentes	Caraterização geral dos docentes (meio sociocultural, número e percurso profissional)
Categoria	5. Supervisão Pedagógica (SP)	Aferir a definição de SP
Subcategoria	5.1. Conceito de SP	Define o conceito de SP
	5.2. Objetivo da SP	Aferir o objetivo da SP
	5.3. Relação da SP com a qualidade educativa/ avaliação do desempenho docente	Carateriza a SP mediante a sua relação com a qualidade de ensino e a avaliação do desempenho dos docentes
	5.4. Contributos/Obstáculos da SP	Refere possíveis contributos e/ou obstáculos à SP
Categoria	6. Perfil e funções do Supervisor Pedagógico (Sp)	Identifica o perfil e as funções do Sp
Subcategoria	6.1. Perfil e funções do Sp	Afere o perfil e as funções do Sp
	6.2. Competências do Sp	Inquire sobre as competências essenciais do Sp
	6.3. Postura dos docentes em relação ao Sp e as suas representações	Revela a postura dos docentes em relação à figura do Sp, bem como as suas representações
Categoria	7. Expetativas em relação à SP	Conhece as expetativas em relação à SP
Subcategoria	7.1. Expetativas em relação à SP	Afere como a SP se deverá processar no futuro

Quadro 8 - Categorização e Classificação – análise de conteúdo da entrevista a John Hattie

Categorização		Definição
Categoria	1. Caraterização do entrevistado	Caraterização geral do entrevistado
Subcategoria	1.1. Idade – Género	Refere a idade e o género do entrevistado
	1.2. Percurso Académico	Refere o(s) grau(s) académico(s) do entrevistado
	1.3. Percurso Profissional	Refere o percurso profissional do entrevistado
Categoria	2. <i>Feedback</i>	Aferir a definição de <i>feedback</i>
Subcategoria	2.1. Conceito de <i>feedback</i>	Define o conceito de <i>feedback</i>
	2.2. Objetivo do <i>feedback</i>	Aferir o objetivo do <i>feedback</i>
	2.3. Diferentes níveis de <i>feedback</i>	Inquire sobre os diferentes níveis de <i>feedback</i> e em que consistem
Categoria	3. Perfil e funções do Supervisor Pedagógico (Sp) e do “ <i>Coach</i> ”	Identifica o perfil e as funções do Sp em comparação com o <i>Coach</i>
Subcategoria	3.1. Perfil e funções do Sp e do <i>Coach</i>	Afere o perfil e as funções do Sp em comparação com o <i>Coach</i>
	6.2. Competências do Sp	Inquire sobre as competências essenciais do Sp
	6.3. Postura dos docentes em relação ao Sp	Revela a postura dos docentes em relação à figura do Sp
	6.4. Relação entre Sp e qualidade de ensino	Afere a relação entre o papel do Sp e a melhoria da qualidade de ensino
Categoria	7. Expetativas em relação ao <i>feedback</i>	Conhece as expetativas em relação ao <i>feedback</i>
Subcategoria	7.1. Expetativas em relação ao <i>feedback</i>	Afere como o <i>feedback</i> se deverá processar no futuro

No que concerne à secção relativa à recolha de informação junto dos docentes das duas escolas envolvidas no presente estudo, da qual fazem parte dois questionários (um em português e outro em inglês), tomámos como referência a fundamentação teórica dos autores Bogdan e Biklen (1994), Flick (2009) e Fortin (1994) para a realização dos mesmos, baseando-nos nos seus procedimentos para a elaboração destes, de forma garantir a estrutura e a validade do seu conteúdo.

A elaboração dos questionários obrigou ainda a uma revisão da literatura sobre SP e sobre o conceito de *feedback*, por forma a que estes fossem ao encontro dos objetivos traçados para o estudo.

O questionário intitulado *O Supervisor Pedagógico e as suas representações: um estudo de caso múltiplo entre Portugal e a Bélgica*¹³, pretende definir o conceito de Supervisão Pedagógica, conhecer o perfil do Supervisor Pedagógico e entender as representações sociais que os docentes têm do mesmo, de forma a promover uma consciencialização, por parte dos docentes, sobre as suas perspetivas e expectativas pessoais de temas ligados à SP, nomeadamente a definição de conceitos, competências e funções dos intervenientes no processo supervisivo, as relações que se estabelecem entre estes, bem como fornecer indicações acerca do papel do *feedback* neste processo.

Tal como referem Ghiglione e Matalon (1992),

(...) algumas das pessoas inquiridas podem nunca ter reflectido sobre o problema em causa e, por isso, não têm de facto uma opinião a esse respeito, mas também porque a sua forma de conceber o tema pode ser completamente diferente daquela que está subjacente e que orientou a sua formulação. O seu quadro de referencia e as informações sobre as quais se apoiam podem também diferir uma da outra, modificando o significado que atribuem à questão e, conseqüentemente, o da resposta (p. 147).

A recolha de dados e informação através do questionário divide-se nas seguintes secções:

Secção I - Dados pessoais;

Secção II - Conceito de Supervisão Pedagógica;

Secção III - Conceito de Supervisor Pedagógico;

Secção IV - Relação entre Supervisor Pedagógico e Supervisionado;

Secção V - A Supervisão Pedagógica e o *Feedback*;

Secção VI - Supervisão Pedagógica e local de trabalho;

Secção VII - A Supervisão Pedagógica e o futuro.

¹³

Em Inglês: *The Educational Supervisor and his/her representations: a multiple case study between Portugal and Belgium*

Quadro 9 - Categorização e classificação – Análise de conteúdo dos Inquéritos por questionário aplicados aos docentes

Blocos	Categoria e Classificação		Definição
I	Categoria	Dados Pessoais	Categoriza o docente em diversos aspetos.
	Subcategoria	Género	Refere-se ao género do docente questionado.
		Idade	Refere-se à idade do docente questionado.
		Habilitações Literárias	Identifica as habilitações académicas do docente questionado.
		Formação em SP	Afere a presença ou ausência de formação na área da SP
II	Categoria	Conceito de SP	Problematiza a temática da SP
	Subcategoria	Definição do conceito de SP	Aborda o conceito de SP, na visão dos docentes questionados.
		Clarificação do conceito de SP	Clarifica o conceito de SP, na visão dos docentes questionados.
		Funções da SP	Afere o grau de concordância dos docentes acerca das funções da SP.
III	Categoria	Conceito de Sp	Problematiza a questão do Sp.
	Subcategoria	Caraterísticas	Refere-se às principais caraterísticas da figura do Sp.
		Âmbito e prática	Aponta para o âmbito de atuação do Sp, no desenvolvimento da sua prática
		Competências	Indica as competências essenciais do Sp.
IV	Categoria	Relação entre Sp e supervisorado	Refere-se à relação pedagógica entre Sp e supervisorado.
	Subcategoria	Presença do Sp	Afere se a presença do Sp condiciona, ou não, a prática pedagógica dos

			docentes.
		Relação entre Sp e supervisorado	Refere-se à relação pedagógica entre Sp e supervisorado.
V	Categoria	A SP e o <i>feedback</i>	Aponta para relação entre a SP e o <i>feedback</i> .
	Subcategoria	Definição de <i>feedback</i>	Aborda a definição de <i>feedback</i> .
		Caraterísticas	Refere-se às caraterísticas mais importantes do <i>feedback</i> .
VI	Categoria	SP e local de trabalho	Indica a relação entre a SP e o local de trabalho.
	Subcategoria	Reuniões	Afere a existência de reuniões no local de trabalho.
		Periodicidade	Refere-se à periodicidade de reuniões no local de trabalho.
		Articulação	Refere-se ao tipo de articulação existente entre os docentes nas referidas reuniões.
VII	Categoria	A SP e o futuro	Refere-se às perspetivas dos docentes acerca da SP no futuro
	Subcategoria	Contributos	Afere os possíveis contributos da SP na melhoria da prática pedagógica dos docentes.
		Obstáculos	Enumera possíveis obstáculos com que a SP se pode deparar.

Para a aplicação dos questionários, solicitamos a colaboração de todos os docentes a exercer funções nas escolas em questão, sendo que os questionários aos docentes da escola da RAM foram entregues em formato de papel, e os questionários aos docentes da escola belga, em formato digital recorrendo, para a elaboração do mesmo, à plataforma *Google Drive*.

Foram, assim, entregues dezassete questionários na escola da RAM e disponibilizados os questionários online para os docentes belgas. De forma a que se

recolhessem o maior número de questionários possíveis, foram feitas várias diligências, quer a título pessoal, quer *online*, aos vários docentes envolvidos. Apesar de várias solicitações, apenas foram recolhidos nove questionários dos docentes da escola da RAM e dez questionários dos docentes da escola belga, o que se situa numa taxa de resposta de 43,18%. A extensão do questionário e a sua terminologia podem ter sido factores inibidores, não obstante terem sido colocadas apenas cinco questões abertas, por considerarmos necessário registar a opinião dos docentes e que não se podia configurar num conjunto de itens pré-definidos. Outro dos factores, que a nosso ver, parece ter contribuído para uma baixa taxa de respostas centra-se no facto de na Bélgica, a figura do Sp não existir, pelo menos em termos semânticos, o que pode ter sido a causa de alguma dificuldade no seu preenchimento.

6. Análise da Informação e triangulação de dados

Após a recolha de dados e mediante a informação recolhida, procedemos à sua análise e interpretação, iniciando a mesma pelas entrevistas e posteriormente pelos questionários.

A ordem da análise da informação recolhida não obedece a nenhum critério específico, tendo-se optado pela ordem cronológica a que foram feitas.

Foram realizadas quatro entrevistas¹⁴, nomeadamente ao DRRHAE, às diretoras das escolas envolvidas e ao autor John Hattie, como já referido anteriormente. As entrevistas ao DRRHAE, bem como às diretoras das escolas, foram realizadas presencialmente e recorrendo ao aplicativo *Audio Memos V4.2.2 by Imesart*, para a recolha áudio das mesmas. Por se tratar de um aplicativo gratuito, não é possível gravar o conteúdo noutra formato. Contudo, foram realizadas as transcrições na íntegra, e encontram-se nos apêndices. A primeira entrevista, ao DRRHAE, foi realizada nas instalações da Direção Regional dos Recursos Humanos e Ação Educativa; a segunda entrevista, à diretora da escola do Funchal, na respetiva escola e a terceira entrevista, à diretora da escola belga, em Radinci, na Eslovénia. É de salientar que nenhum dos entrevistados possui formação académica na área da

¹⁴ Foi ainda realizado um contato por email com a autora Denise Jodelet, por forma a compreender melhor o conceito de Representações Sociais, mas até à data da elaboração desta dissertação de mestrado, não obtivemos qualquer resposta.

Supervisão Pedagógica, sendo ainda particularmente interessante o percurso eclético de cada um deles.

Fazendo uma leitura horizontal dos dados recolhidos, podemos sintetizar os percursos académicos e profissionais dos entrevistados da seguinte forma:

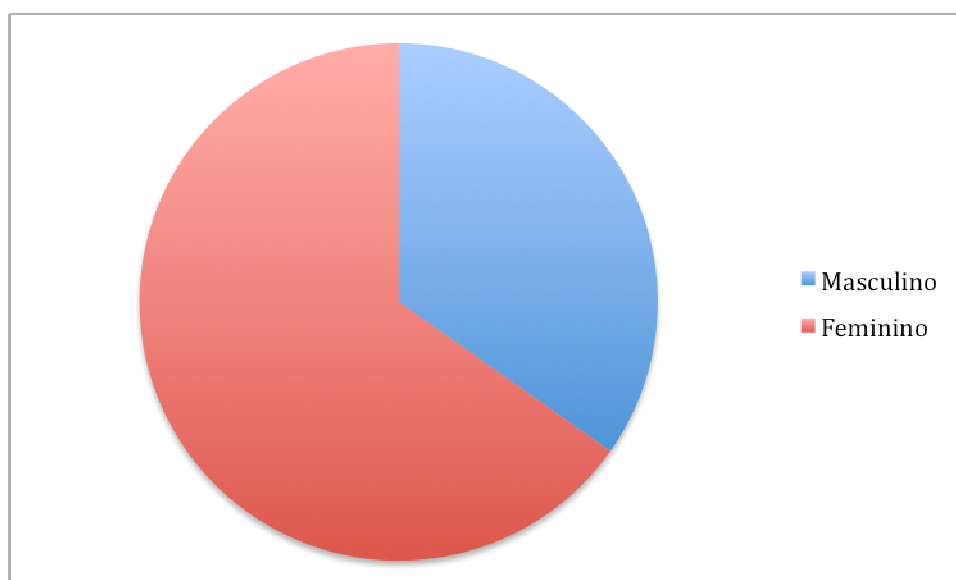
Quadro 10 - Quadro síntese do percurso académico e profissional dos entrevistados

	DRRHAE	DEP	DEB	J. Hattie
Percurso Académico	- Licenciatura em Direito	- Licenciatura em Professores de Ensino Básico, variante de Português/Francês; - Pós- Graduação em Necessidades Educativas Especiais, com especialização no domínio cognitivo e motor.	- Bacharelato em ensino primário; - Mestrado em Educação Física.	- Bacharelato em Artes; - Diploma em Educação; - Mestrado em Artes; - Tese de Doutoramento <i>Decision Criteria for determining unidimensionality</i>
Percurso Profissional	- Estágio em advocacia; - Consultor Jurídico da SRE; - Acessor Jurídico da ESE e CIFOP - Diretor de Serviços de Administração de Pessoal; - Diretor de	- Doze anos de serviço em escolas de ensino básico de 1º ciclo e pré-escolar; - X anos de direção de escola.	- dez anos de ensino de Educação Física; - Professora de natação em escolas primárias (freelancer); - X anos Diretora das escolas <i>De Grasmus</i> e	- Professor e Diretor do Melbourne Education Research Institute, na Universidade de Melbourne, Austrália; - Professor honorário na Universidade de Auckland,

	Serviços de Pessoal Docente; - Diretor Regional de Administração e Pessoal; - Diretor Regional De Recursos Humanos e Administração Educativa.		<i>De Klare Bron</i>	Nova Zelândia; - Autor e Escritor
--	---	--	-----------------------------------	--

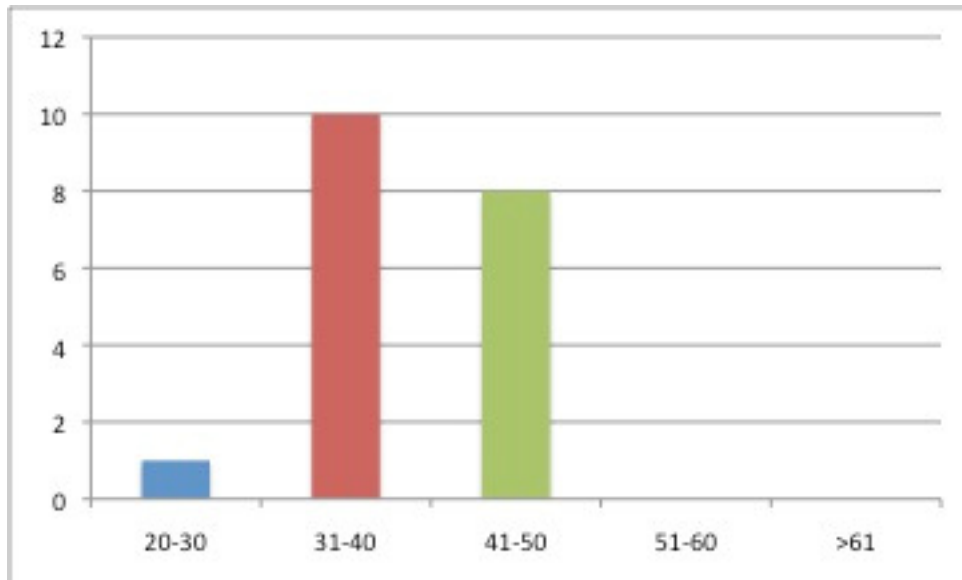
No que concerne à caracterização da população, esta divide-se, por género, da seguinte forma:

Gráfico 2 - População - Género



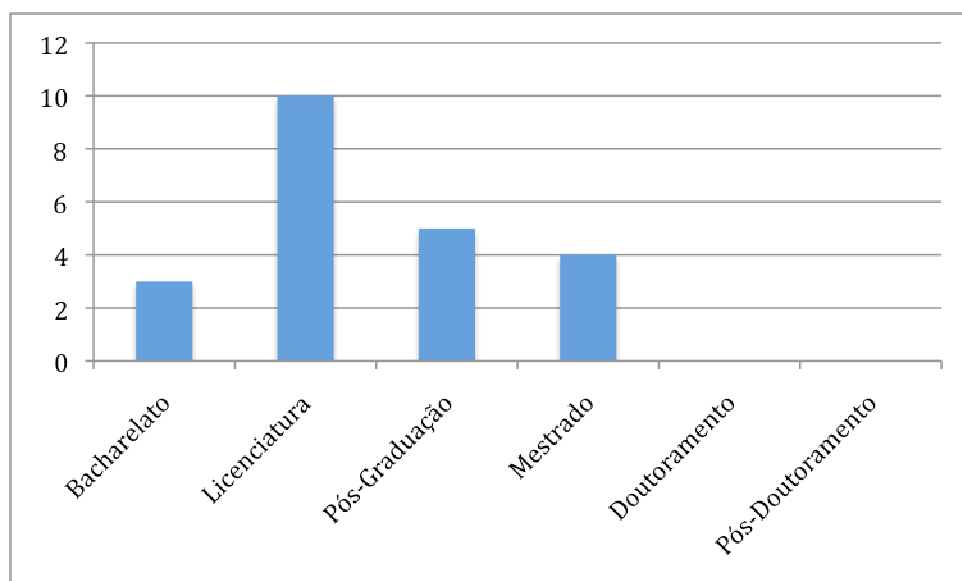
Em relação à idade dos docentes em estudo, esta situa-se nos seguintes intervalos:

Gráfico 3 - População - Idade



No que diz respeito às habilitações académicas da população em questão, estas estão distribuídas da seguinte forma:

Gráfico 4 - População - Habilitações Académicas



Ainda de acordo com a informação recolhida, apenas cinco dos docentes inquiridos tem formação ao nível de SP, quer ao nível de alunos, quer ao nível de gestão.

6.1. Concepções iniciais de Supervisão Pedagógica

O primeiro grupo de questões colocadas, quer nas entrevistas realizadas, quer nos questionários aplicados relaciona-se com as concepções dos participantes envolvidos no estudo em relação à problemática da SP.

Começamos por questionar os participantes sobre o seu entendimento acerca da SP. Esta é perspectivada de uma forma muito similar à da avaliação de desempenho docente, sendo por vezes confundida a sua terminologia com terminologia de carácter avaliativo, no sentido em que “(...) a questão da SP tem a ver portanto (...) com a área da avaliação de desempenho de pessoal docente” (EDRRHAE). Do universo de questionários aplicados, quatro docentes afirmam que a SP é o “ato de controlar” (QDP7), ou o “controlo e monitorização” (QDP3; QDP6; QDP9), e um docente define SP como “Avaliação do trabalho docente de forma constante e presencial” (QDP1). No entanto, dois destes docentes percebem também a SP como “orientação” do trabalho dos professores (QDP3; QDP6).

Da mesma forma, embora tendo em consideração as especificidades do sistema educativo belga, a SP é conduzida de modo a que haja uma componente supervisiva e uma componente avaliativa.

Estes depoimentos conduzem-nos a uma reflexão sobre uma cultura de supervisão intimamente relacionada com a avaliação do desempenho docente. Neste contexto, é importante considerar a reforma estrutural que está a decorrer em Portugal, nomeadamente no que concerne à carreira docente e que, no nosso entender, potencia esta dualidade ou esta indefinição concetual no que diz respeito à SP.

Os restantes docentes têm um conceito de SP mais alargado, como sendo a “análise de aulas ministradas por docentes devidamente formados, com o propósito de apurar/melhorar a qualidade de ensino” (QDP4), “Orientações práticas e teóricas das várias *metodologias educativas*” (QDP5) e, simplesmente, o ato de “coordenar” (QDP2).

Destaca-se ainda, a perspectiva prática e bem interiorizada do docente QDB8 que refere que *“Educational Supervision is a procedure that monitors and supports teachers with the objective of improving their teaching skills in order to help their students improve their learning”*.

Na perspectiva de outros docentes, a SP é “uma mais valia para ajudar os docentes a descobrir as suas falhas e qualidades, um método de orientação” (QDP8) e encarada “não como uma inspeção (...) mas algo que nos ajude a melhorar o nosso desempenho” (EDEP).

De forma significativa, alguns dos docentes vêm com otimismo a possibilidade de a SP se revelar uma mais valia para o seu trabalho, uma vez que esta constitui *“a great backup and support for a teacher, and a good way to maintain predetermined guidelines”* (QDB7) e também como algo *“positive, stimulating, giving the opportunity to fail and to learn from mistakes”* (QDB3).

Constata-se ainda, que a opinião formada acerca do conceito de SP é imediatamente conduzida para a pessoa, para a figura do supervisor: “Para mim SP, é alguém que está, que vem cá à escola (...)” (EDEP), *“to guide, to support, stand next and close to your teachers, make final decisions. Set up the targets and goals in long terms”* (QDB2). É ainda a pessoa *“who observes and stimulates”* (QDB5), *“who has to check if everything is going ok, what are your and your students needs/difficulties and try to improve it”* (QDB6), *“who has the responsibility to coach (...), to evaluate also teachers on the job.”* (EDEB). É de salientar o fato de que, no sistema educativo belga, e particularmente, no que se refere às funções de um diretor de escola, o ato supervisory *“(...) is a part of your job description (...)”* (EDEB). Ao encontro desta competência delegada na figura do diretor de escola, um dos docentes afirma que a SP é *“The person that leads the schools. He/she answers all questions of parents, but also teachers and pupils. She is the central point of the school. She defines a educational vision of the school”* (QDB4). A observação de aulas por parte do diretor de escola, neste caso concreto, pode ajudar o professor a “reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre teoria e prática” (Estrela, 1990, p. 58)

Apenas um dos inquiridos se refere ao conceito de SP, ainda que na pessoa do supervisor, relacionado com o *feedback*. Este docente salienta que *“Educational*

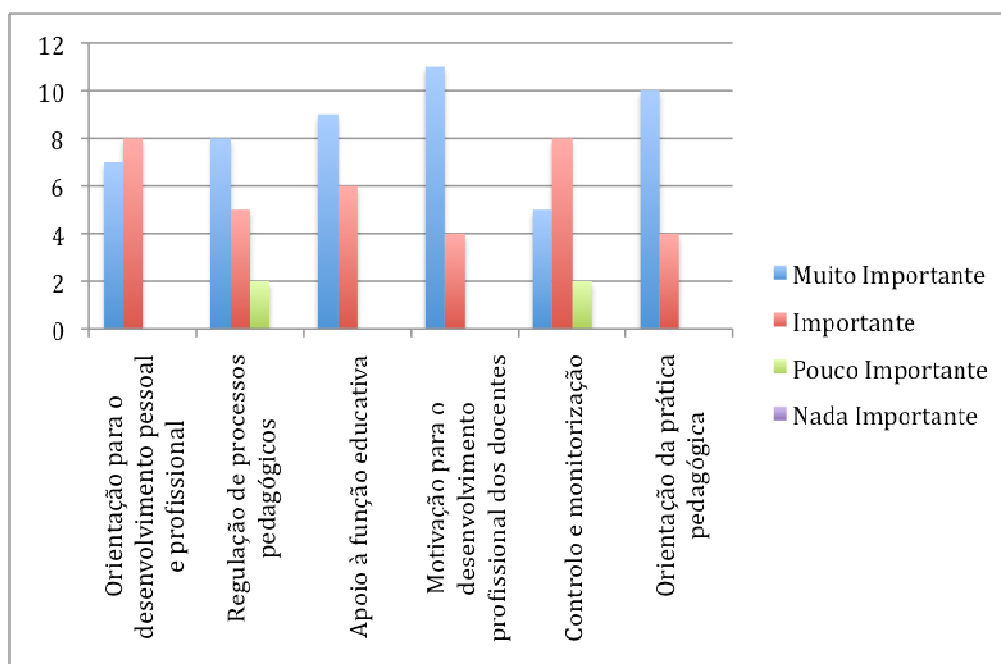
Supervisors should be able to support and mentor teachers. They should advise and feedback them to help them to their pedagogical work but also to manage crisis” (QDB10).

Numa tentativa de caracterizar mais objetivamente a SP, procedemos posteriormente à análise da subcategoria 2 do questionário, procurando clarificar o seu conceito. Segue-se um quadro com as afirmações e as respostas dos docentes.

Quadro 11 - Quadro síntese das respostas dos docentes sobre o conceito de SP

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
Orientação da prática pedagógica	10	4	0	0
Controlo e monitorização	5	8	2	0
Motivação para o desenvolvimento profissional dos docentes	11	4	0	0
Apoio à função educativa	9	6	0	0
Regulação de processos pedagógicos	8	5	2	0
Orientação para o desenvolvimento pessoal e profissional	7	8	0	0

Gráfico 5 - Opinião dos docentes sobre o conceito de SP



No que concerne à perspetiva geral da SP, a grande maioria dos docentes questionados considera muito importante a SP como *orientação da prática pedagógica*, bem como *motivação para o desenvolvimento profissional dos docentes*.

Quanto à perspetiva de encarar a SP como *apoio à função educativa*, como *regulação de processos pedagógicos* ou como *orientação para o desenvolvimento pessoal e profissional*, as respostas são conducentes em atestar o seu grau de importância.

No que diz respeito à SP do ponto de vista de *controlo e monitorização*, a maioria dos questionados atribui-lhe o grau de *importante*, cinco atribuem-lhe o grau de *muito importante* e dois de *nada importante*. Tais afirmações vão ao encontro do já afirmado por Vieira (1993) quando se refere à SP como “uma monitorização da prática (...)” (p. 28).

Na subcategoria 3, procuramos identificar características do ato supervisorio e de como os docentes se posicionam face às diferentes formas de ser e de conceber a SP.

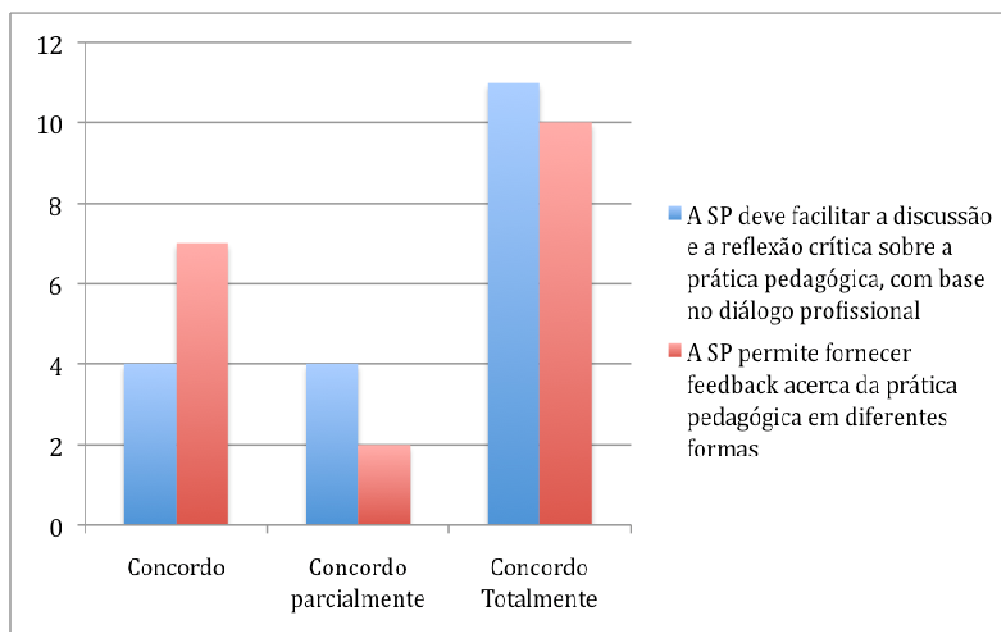
Do ponto de vista dos docentes, a finalidade mais importante a realçar em SP, dever ser o *facilitar a discussão e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica*, com

base no dialogo profissional. Esta perspectiva não é de todo nova, indo ao encontro do preconizado por Schon (1983) e Vieira (1995) no que se refere à abordagem reflexiva como construção pessoal e profissional do conhecimento. Esta reflexão sobre a prática deve ser o primeiro passo para quebrar com práticas cristalizadas, possibilitar a visão de outras perspectivas e reiterar a autonomia docente face ao estabelecido (Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M. E Moreira, P., 1996).

A segunda finalidade mais importante de acordo com os testemunhos recolhidos, apresenta a SP como a possibilidade de *fornecer feedback acerca da prática pedagógica em diferentes formas*. Denota-se, aqui, a preocupação dos docentes em sentirem, nos vários momentos da sua prática pedagógica, e por parte de alguém mais experiente, uma base de apoio à prossecução do seu trabalho, de forma colaborativa e dialógica e que lhes permita uma crescente melhoria deste.

O gráfico seguinte ilustra o que foi dito anteriormente:

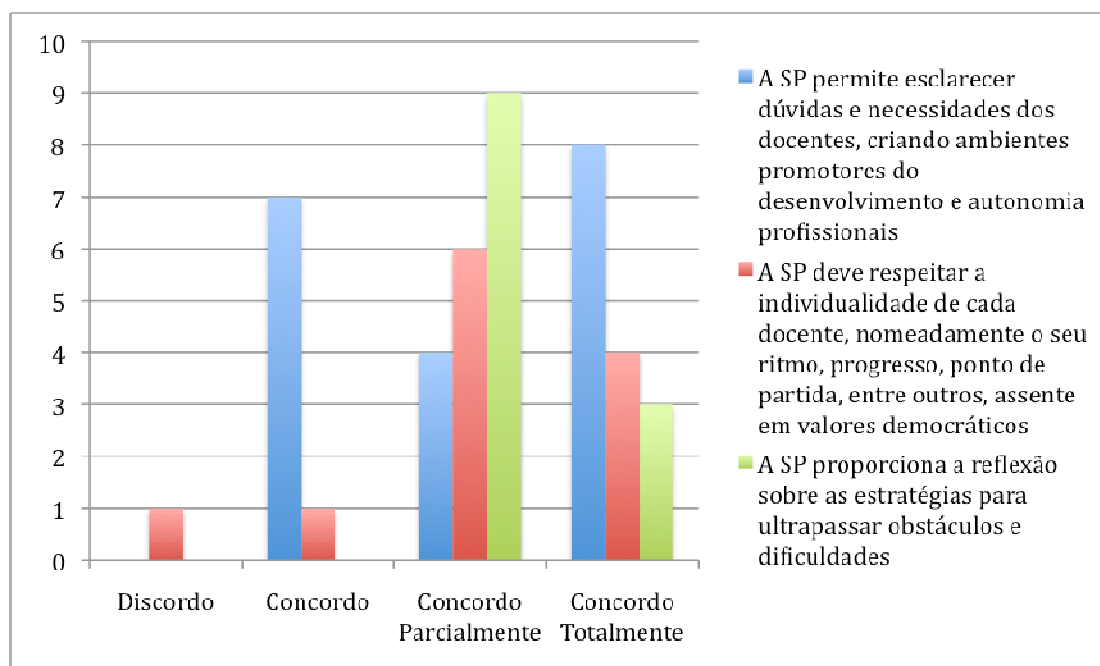
Gráfico 6a - Opinião dos docentes sobre as finalidades da SP



Nas finalidades seguintes, os testemunhos dão maior ênfase a uma SP que *permite esclarecer dúvidas e necessidades dos docentes, criando ambientes promotores do desenvolvimento e autonomia profissionais; que deve respeitar a individualidade de cada docente, nomeadamente o seu ritmo, progresso, ponto de partida, entre outros, assente em valores democráticos; e que proporciona a reflexão sobre as estratégias para ultrapassar obstáculos e dificuldades*. Ainda que haja um

docente que discorda, de alguma forma, do acima exposto, nomeadamente no que concerne ao respeito pela individualidade de cada um, este desvio não é significativo, como se pode perceber pelo gráfico seguinte:

Gráfico 6b - Opinião dos docentes sobre as finalidades da SP



Prosseguindo a análise das finalidades da SP, oito dos entrevistados *concordam* que esta *permite o acompanhamento constante ao docente no que diz respeito às suas práticas*, orientando-os para objetivos comuns com a organização escola; cinco dos docentes *concordam parcialmente* e quatro, *concordam totalmente*. Não sendo particularmente significativo, um docente *discorda* e outro docente *discorda parcialmente* da afirmação acima exposta.

No que diz respeito à SP como incentivo à experimentação de novas práticas e de novas abordagens, numa atitude emancipatória, seis docentes *concordam*, outros seis *concordam parcialmente* e sete docentes *concordam totalmente*. Tal como afirma Marcelo (2009), “(...) hoje em dia é imprescindível, que os professores (...) se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal.” (p. 8), fazendo um “esforço redobrado para continuar a aprender” (Ibid). É o que o autor apelida de “professor perito”, no sentido em que este complementa a sua experiência profissional com a reflexão acerca da sua prática (Marcelo, 2009).

Ao serem questionados sobre se *a SP contribui para a abolição de práticas cristalizadas*, as respostas dos docentes foram um pouco mais dispersas, sendo que um *discorda totalmente*, três *discordam*, cinco *concordam*, nove *concordam parcialmente* e um *concorda totalmente*. Ainda assim, se olharmos para a resposta mais expressiva – nove docentes concordam parcialmente – podemos aferir que a grande maioria está de acordo com o pensamento de vários autores (Heideman, 1994, Fullan, 1990, Sparks & Loucks-Horsley, 1990 e Oldroyd & Hall, 1991, citados por Marcelo, 2009) que definem o desenvolvimento profissional como um processo de adaptação à mudança, que visa a melhoria das capacidades, atitudes e competências do professor, com base na análise e reflexão acerca das suas práticas. Novamente subjaz aqui o conceito de professor reflexivo, o qual examina “o seu ensino tanto na acção como sobre ela” (Ziechner, 1993, p. 20), visando a melhoria da sua prática, que se quer fluida, por oposição a cristalizada.

Abordando a SP numa perspectiva colaborativa, proporcionando a criação de mecanismos de entreajuda, que promovam a auto-aprendizagem e a auto-supervisão, os docentes responderam da seguinte forma: seis *concordam totalmente*; oito *concordam parcialmente*; quatro *concordam* e um *discorda*.

A legislação portuguesa sobre os perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes, nomeadamente o anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, é bem específica acerca do trabalho colaborativo, particularmente no capítulo V, alínea c), ponto 2, quando outorga ao professor que: “[Perspective] o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências”.

Num artigo escrito para o Ministério da Educação e Ciência, Roldão (n.d.) nota que “as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissionalmente produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (p. 26).

Estes mecanismos de entreajuda, em contexto colaborativo são determinantes para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional. A mesma autora refere que a

aprendizagem como processo formativo permanente na actividade de um professor requer a sua ancoragem na reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo

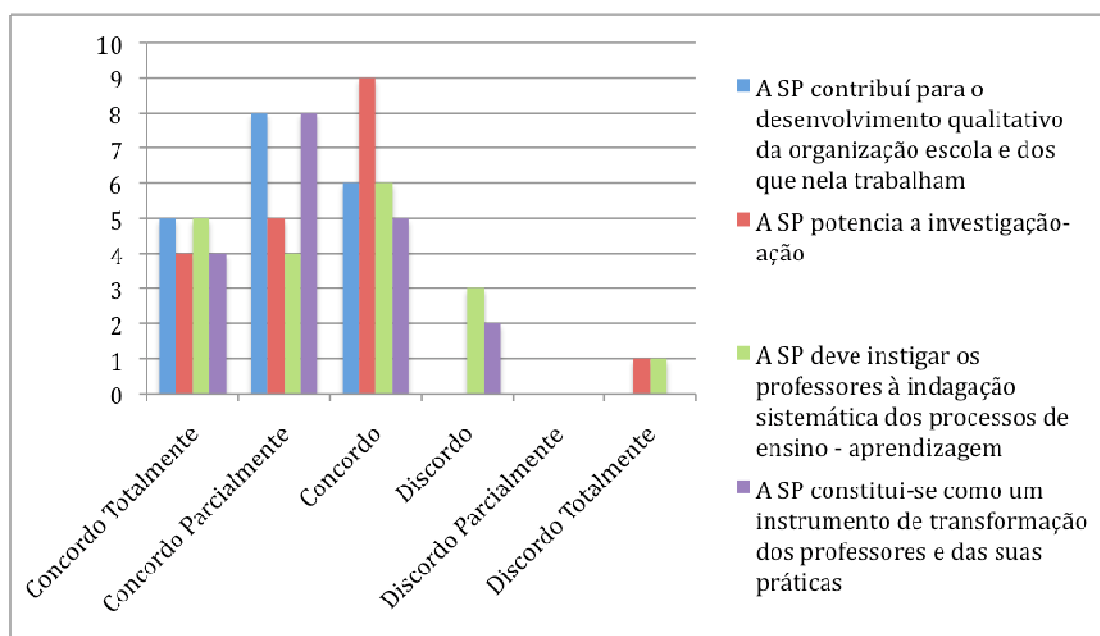
conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados (Roldão, s.d., p. 26).

Os docentes questionados partilham da visão da autora, ao concordarem, quase em absoluto com a perspectiva colaborativa da SP. No entanto, parece-nos interessante apontar a opinião de Tardiff (2005), e que nos leva a refletir quando afirma que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isto significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente” (Tardiff, 2005, citado por Roldão, n. d., p. 25).

Ainda assim, os docentes são peremptórios em manifestar a sua concordância com o pensamento de outros autores, nomeadamente Sá-Chaves, quando afirma que “(...) o afloramento de um ambiente de ensino e de aprendizagem particularmente rico, científica e pedagogicamente desenvolvido, criticamente elaborado e, simultaneamente, específico e eclético, mas sobretudo aberto, dialógico, flexível e disponível” (2000, p. 129) se torna chave para a promoção da auto-aprendizagem e auto-supervisão.

No que concerne às últimas quatro finalidades da SP apresentadas, as respostas dos docentes agrupam-se da seguinte forma:

Gráfico 6c - Opinião dos docentes sobre as finalidades da SP



Pela análise do gráfico anterior, podemos registar que os docentes em questão manifestam a aceitação da SP como um instrumento de transformação dos professores e das suas práticas, na medida em que encara o professor “(...) como um ser activo e dinâmico em constante interacção com os contextos em que se situa” (Sá-Chaves, 2000, p. 145).

Com base no facto de que a SP instiga os professores a indagar sistematicamente os processos de ensino-aprendizagem, encarando-os como complexos, indeterminados, ambíguos, imprevisíveis e instáveis (Sá-Chaves, 2000), os testemunhos deixados pelos docentes apontam, precisamente nesse sentido, rejeitando princípios meramente tecnicistas e instrumentais. Desta forma, as respostas situam-se deste modo: cinco docentes *concordam totalmente*; quatro *concordam parcialmente*; seis *concordam*; três *discordam*, e um *discorda totalmente*.

Desta forma, a investigação-ação pode conduzir às respostas colocadas pela constante indagação, na medida em que se deve “compreender melhor para melhor agir” (Alarcão, 2003, p. 66).

No entanto, não podemos exercer a profissão docente numa organização voltada de costas à sua própria análise, ao seu próprio desenvolvimento. Os docentes consideram que a SP se torna um forte aliado ao desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela trabalham: cinco docentes *concordam totalmente* com a afirmação anterior, oito *concordam parcialmente* e seis *concordam*. Tal como afirma Alarcão (2000),

as competências supervisivas (técnicas e humanas) são necessárias no apoio à elaboração de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é *ser escola* (p. 19).

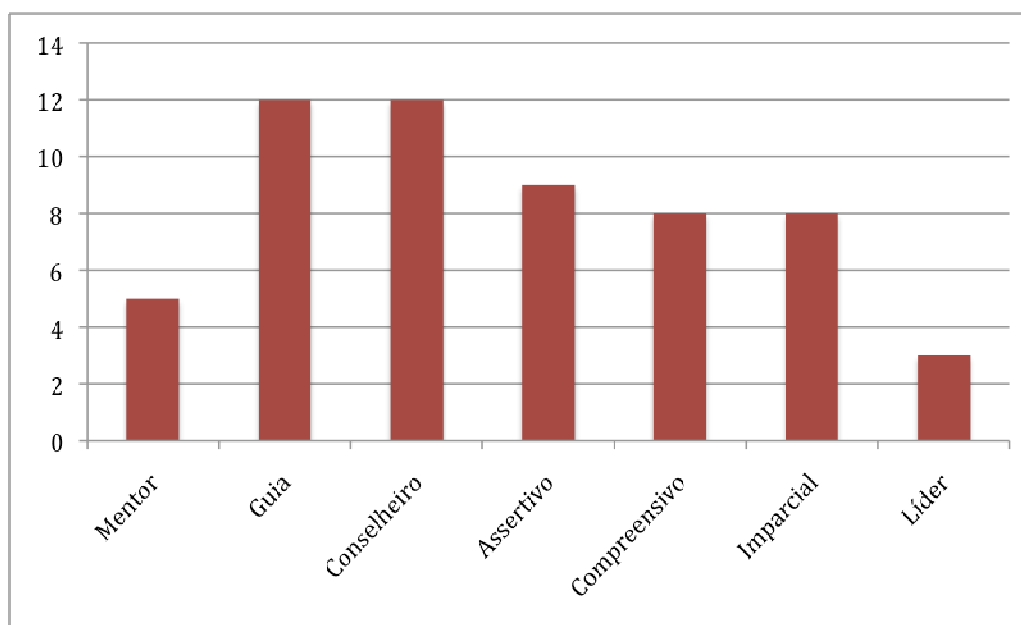
Por tudo o acima exposto, podemos facilmente concluir que, ainda que de uma forma por vezes inconsciente, os professores, são intrinsecamente, profissionais reflexivos, conscientes quanto ao que é preciso fazer em relação ao seu desenvolvimento profissional, justificando a sua aprendizagem como um direito que lhes assiste.

6.2. Conceção de Supervisor Pedagógico

Na categoria três do questionário aplicado, que reporta ao conceito de Supervisor Pedagógico (Sp), dividimos a recolha de informação em três subcategorias, nomeadamente as características mais importantes em relação ao perfil do Sp, o desenvolvimento da sua prática e as competências que os docentes consideram essenciais.

Na primeira subcategoria, os docentes em questão assinalaram que o Sp deve ser, primordialmente, um *guia* e um *conselheiro*, logo seguido de *assertivo*, *compreensivo* e *imparcial*. As características de *mentor* e de *líder* são assinaladas como menos importantes, como se pode verificar pelo gráfico abaixo.

Gráfico 7a - Opinião dos docentes sobre o perfil do Supervisor Pedagógico

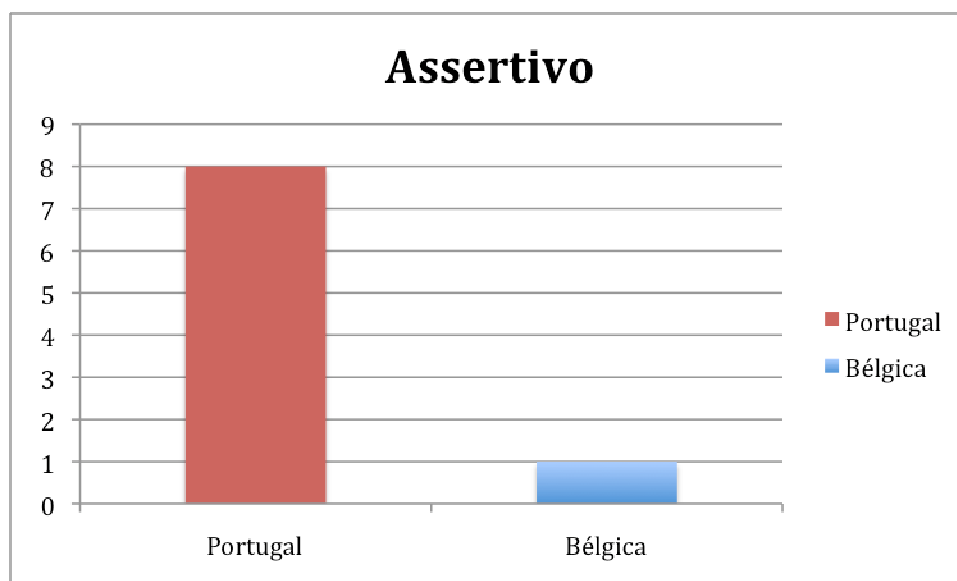


Face ao exposto, podemos considerar que a opinião manifestada pelos docentes é congruente com a de vários autores, nomeadamente a de Idália Sá-Chaves. Esta autora refere que o supervisor é “(...) aquele que supervisiona (...) mas também aquele que aconselha” (Sá-Chaves, 2000, p. 124). Já Stones (1984) afirma que o principal objetivo da SP e consequentemente, do supervisor, pode ser visto “*as guiding student teachers in their learning how best to optimize pupil learning. (...) It holds the potential for providing a common frame of pedagogical reference for the teaching and learning of pupils, student teachers and supervisors*” (p. 39).

Quanto ao facto de o Sp ser assertivo, compreensivo e imparcial, depreendemos que os testemunhos dados manifestam a opinião de que o supervisor deve manter uma relação interpessoal favorável a um clima propício à confiança, à partilha e ao diálogo. Esta posição vai ao encontro dos resultados do estudo desenvolvido por Bloomberg, em 1976, no qual este apontava as características do perfil do Sp ideal: a abertura, o contacto fácil, o facto de ser humano e flexível, com recursos disponíveis e capaz de atribuir ao professor um papel ativo e autónomo na resolução dos seus problemas (Alarcão & Tavares, 2003).

Parece-nos importante assinalar aqui a diferença registada entre os docentes portugueses e os docentes belgas em relação à assertividade que o Sp deve demonstrar. Assim, para os docentes portugueses, esta característica é de extrema importância, ao passo que para os docentes belgas, ela não é considerada.

Gráfico 7b – Opinião dos docentes portugueses e belgas sobre o perfil do Supervisor Pedagógico - Assertividade



Na análise dos dados recolhidos em investigação, destacámos a reduzida importância que os docentes atribuem ao perfil do Sp como *líder*. A definição da palavra líder no dicionário de Língua Portuguesa, remete-nos para a “pessoa que exerce influência sobre o comportamento ou opinião dos outros”¹⁵. Por outro lado, a definição encontrada noutro dicionário, remete-nos para “chefe, orientador, pessoa

¹⁵ In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

que chefia uma empresa, uma corrente de opinião ou um grupo”¹⁶. Face às duas definições apresentadas, facilmente percebemos que a palavra em questão é dúbia e confusa no que ao seu significado diz respeito.

Assim, na tentativa de explicitar o conceito de líder à luz da SP, devemos encarar a questão da liderança como um processo que visa “(...) influenciar e apoiar outras pessoas para que elas trabalhem com entusiasmo na obtenção de determinados objectivos” (Ribeiro e Bento, 2010, p. 3).

Por outro lado, e na assunção de Alarcão (2000), a função dos supervisores deve ser entendida “como líderes de comunidades aprendentes e qualificantes” (p. 14).

Importa ainda referir a este propósito, as características essenciais à figura de um líder. Com base no trabalho desenvolvido por Kouzes e Posner (2008), Ribeiro e Bento (2010) salientam um conjunto de comportamento que um líder deve assumir:

1. *Desafiar o processo*, isto é, desafiar crenças e práticas cristalizadas, promovendo a mudança;
2. *Inspirar uma visão partilhada*, no sentido de apelar aos valores;
3. *Incentivar à ação*. Informam e dão o *empowerment* necessário por forma a atingir as metas;
4. *Modelar o caminho*, ou seja, dar o exemplo para que outros o possam seguir;
5. *Encorajar o coração*. A apreciação e o valor que transmitem às pessoas são fundamentais. (Ribeiro & Bento, 2010).

Em última instância, ser líder não tem relação direta com poder ou autoridade, pois “a liderança tem a ver com relacionamentos, com credibilidade e com aquilo que se faz” (Kouzes & Posner, 2006, citados por Ribeiro & Bento, 2010, p. 4).

Nas entrevistas realizadas, também a questão do perfil do Sp foi colocada. A este propósito, os testemunhos dos entrevistados são dispersos.

Por um lado, consideram que deve ser uma “pessoa justa” (EDEP), “com uma certa sensibilidade” (EDEP), que saiba “transmitir a opinião e em parte a crítica” (EDEP) e que saiba “ser frontal” (EDEP).

¹⁶

Numa outra opinião, o Sp deve “*developing high levels of trust, no whiff of accountability*” (EJH), deixando transparecer a criação de condições favoráveis à confiança mútua e “não a ideia de hierarquia de poderes e de saberes” (Sá-Chaves, 2000, p. 129).

É ainda “*the person who has the responsibility to coach (...) and to help teachers to implement innovations*” (EDEB). A mesma entrevistada alerta, no entanto, para o facto de este supervisor, neste caso concreto no sistema belga, dever possuir “*more training about being a coach of teachers*”, de forma a colmatar a conflitualidade existente entre o papel de diretor e o papel de supervisor: “*that’s a conflicting role all the time*” (EDEB).

A este respeito, Moreira (2009), refere que

as funções de supervisor e de avaliador separam-se no tempo e no agente, o que viabiliza melhor a separação entre os actos de juízo avaliativo para efeitos de promoção e mérito e os actos de apoio à melhoria do ensino ou motivação do professor, uma vez que apoiar e julgar na mesma pessoa não garante um ambiente seguro para expor fraquezas no ensino e incentivar a mudança nas escolas (pp. 250-251).

Quando questionado o DRRHAE sobre esta temática, as respostas centraram-se na ligação entre a figura do supervisor e a figura do avaliador (quer interno, quer externo). A formação especializada do supervisor, “poderá traduzir uma mais-valia em sede de organização escola (...) relativamente à atividade educativa com os alunos, mas que obviamente também tem uma componente a nível das lógicas da administração e gestão dos cargos que os docentes exercem nas escolas, portanto, mais relevante” (EDRRHAE). No entanto, Moreira (2009) vem alertar para o facto de as finalidades da supervisão e da avaliação serem “obviamente distintas na medida em que a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor, enquanto a avaliação procura formular juízos sobre a sua competência” (p. 252).

Do mesmo modo, Alarcão e Tavares (2003) afirmam que “o aspecto da avaliação pode colidir, e colide muitas vezes, com a relação facilitadora e encorajante que se pretende estabelecer” (p. 72). Esta dificuldade só pode “ser minimizada pela existência de uma relação interpessoal positiva, esclarecida, saudável” (ibid), de forma a atingir o objetivo comum, isto é, um ensino de qualidade.

Não obstante o que foi dito anteriormente, parece-nos aqui pertinente estabelecer uma comparação entre as três características mais importantes em relação à figura do Sp, assinaladas quer pelos docentes portugueses, quer pelos docentes belgas. Os gráficos seguintes ilustram as diferenças encontradas.

Gráfico 7c – Opinião dos docentes portugueses sobre o perfil do Supervisor Pedagógico

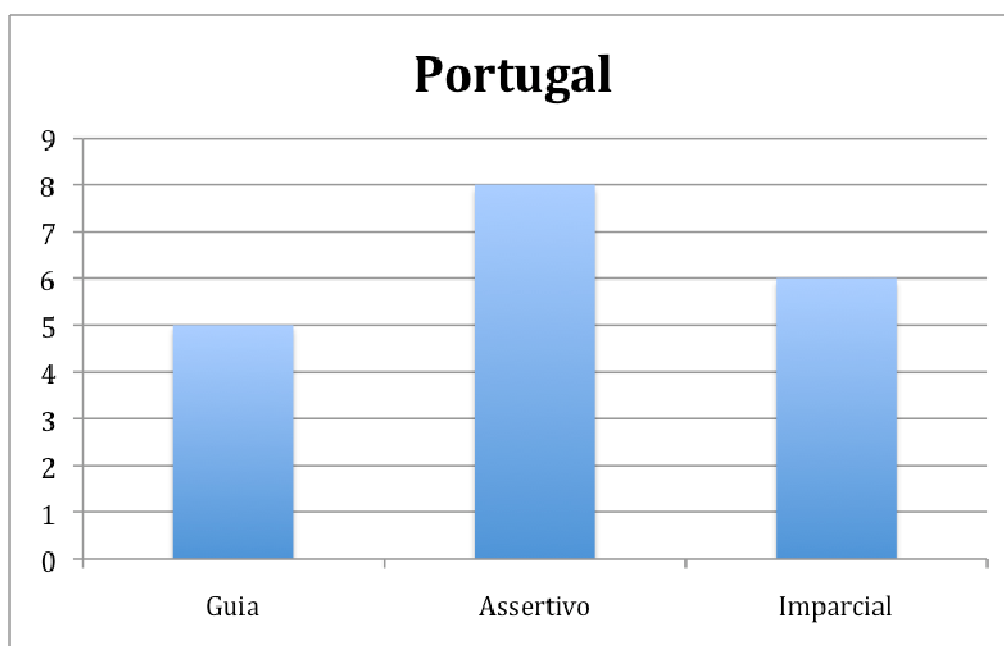
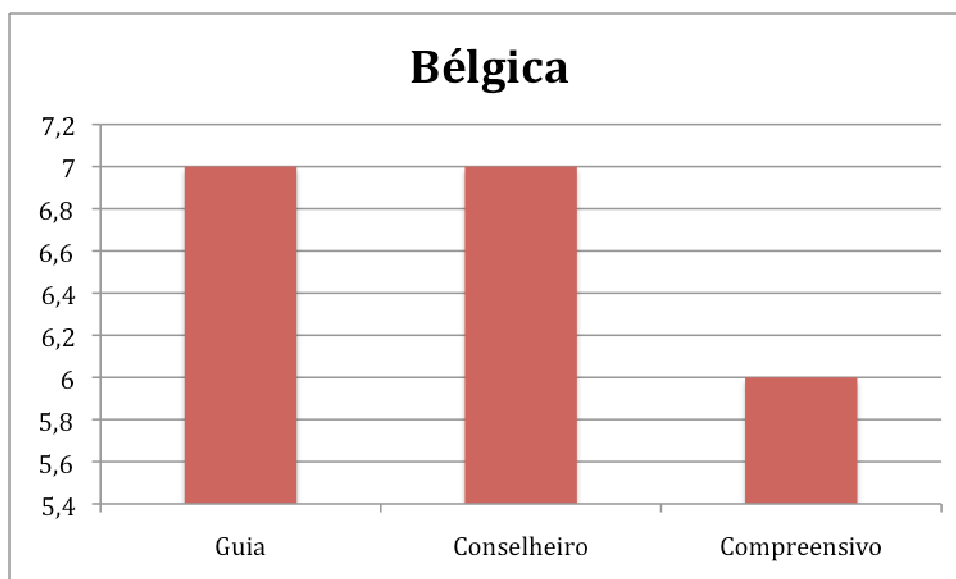
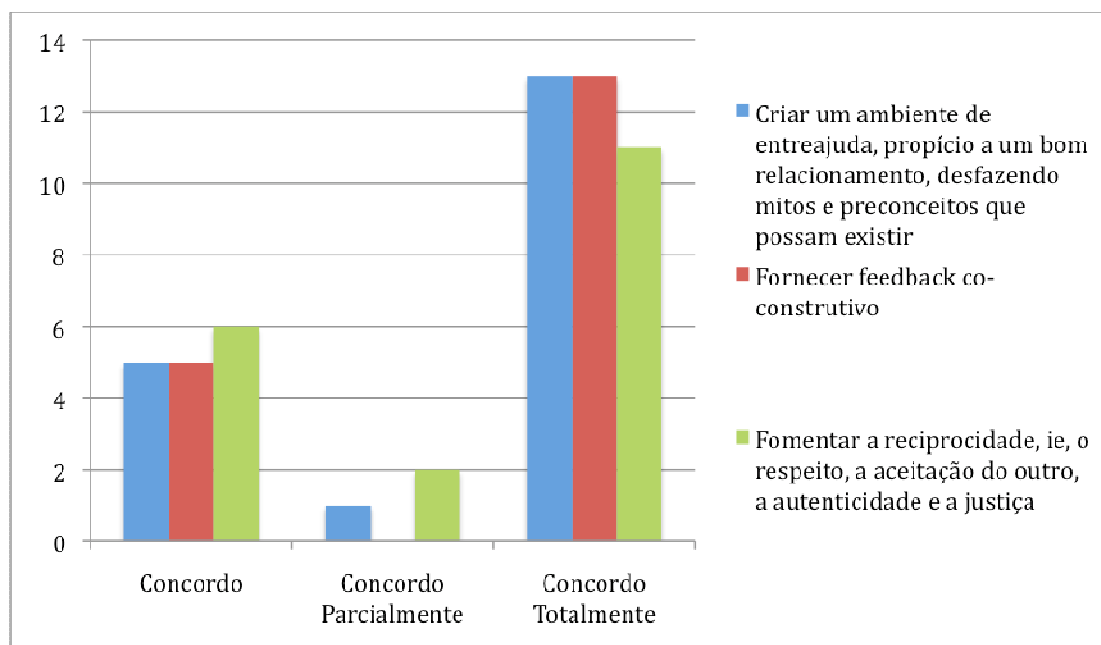


Gráfico 7d – Opinião dos docentes portugueses sobre o perfil do Supervisor Pedagógico



Na terceira subcategoria, relacionada com o desenvolvimento da prática do Sp, as respostas mais cotadas foram as que apontam o supervisor como aquele que *deve criar um ambiente de entreaajuda propício a um bom relacionamento, desfazendo mitos e preconceitos que possam existir*, bem como aquele que *deve fornecer um feedback co-constutivo*, logo seguido do *dever de fomentar a reciprocidade, isto é, o respeito, a aceitação do outro, a autenticidade e a justiça*.

Gráfico 7e – Opinião dos docentes sobre a prática do Supervisor Pedagógico



No que diz respeito a *fomentar o diálogo profissional, no qual os intervenientes não se diminuem, reduzem ou anulam*, nove dos docentes questionados responderam que concordam totalmente, cinco que concordam, três que concordam parcialmente e dois discordam.

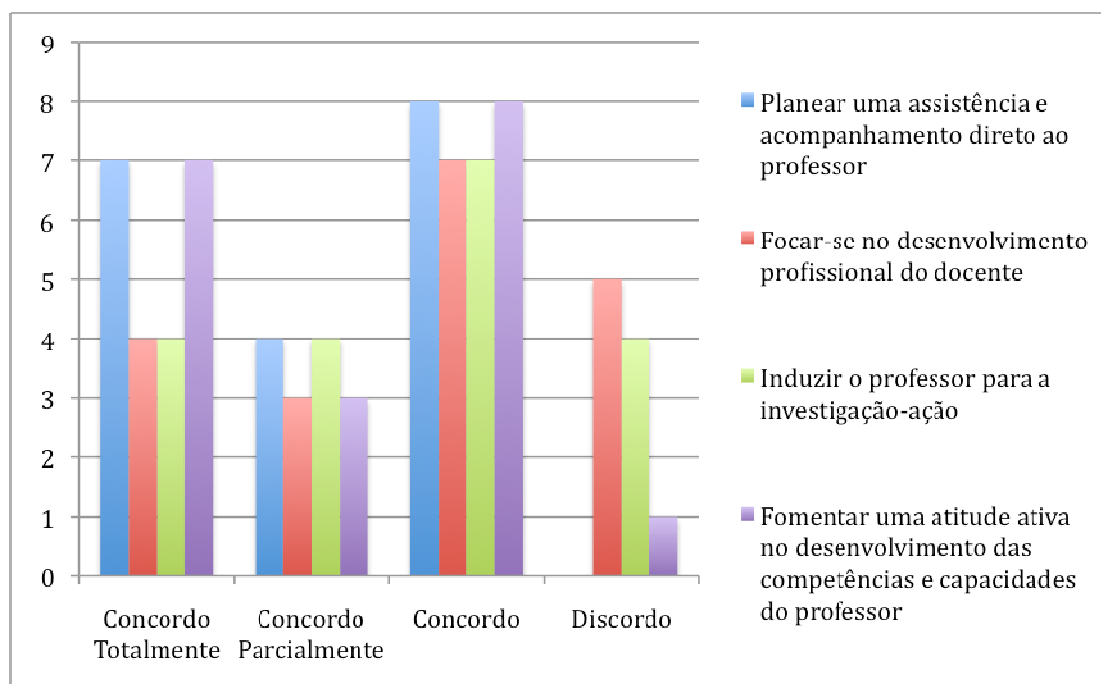
Quanto a *promover a autonomia e a emancipação do professor*, nove docentes concordam totalmente, um concorda parcialmente, seis concordam, dois discordam e um discorda parcialmente.

Em relação a *eleva o professor à condição de agente dinâmico e ativo da sua formação*, oito docentes concordam totalmente, cinco concordam parcialmente, cinco concordam, e um discorda.

No que concerne a *encorajar a formação do professor, de forma a colmatar necessidades ou falhas*, oito docentes concordam totalmente, sete concordam e quatro concordam parcialmente.

Nos restantes itens, a opinião dos docentes manifesta-se da seguinte forma:

Gráfico 7f – Opinião dos docentes sobre a prática do Supervisor Pedagógico



Na terceira questão desta subcategoria relacionada com as competências do Sp, as respostas com maior frequência foram as seguintes:

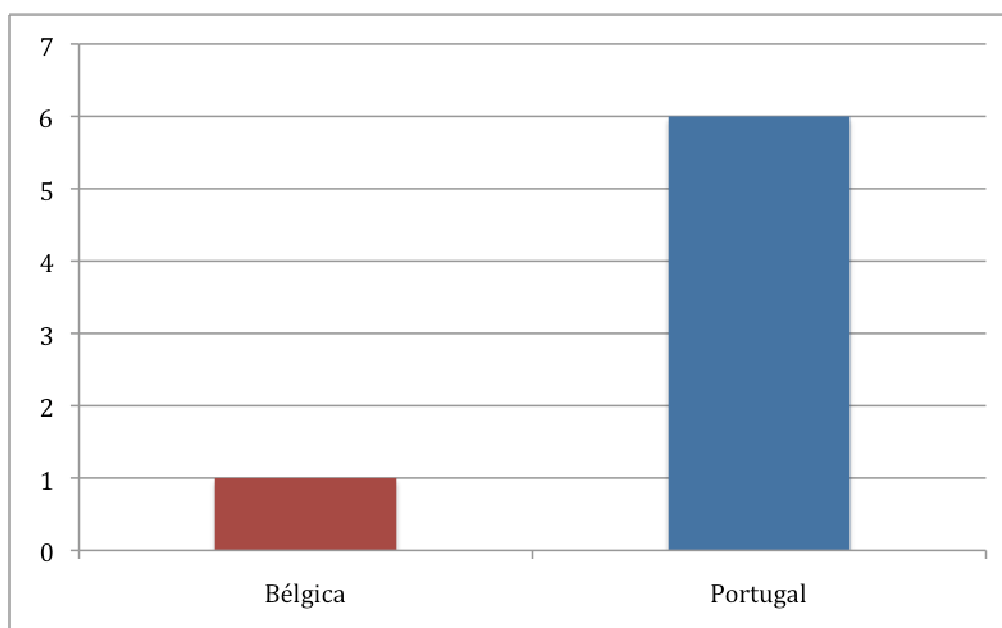
- Revelar abertura às questões/dúvidas dos professores – 11 respostas;
- Proporcionar um feedback claro e objetivo – 10 respostas;
- Revelar capacidade de gerir relações (assertividade/reciprocidade) – 9 respostas.

Esta conceção de supervisor vai ao encontro da ideia de Oliveira-Formosinho (2002), a qual afirma que “o objectivo da supervisão é o de responder aos interesses do professor – o crescimento e desenvolvimento individual” (p. 33). O mesmo será dizer, e mediante as respostas dos docentes, que as competências do Sp devem estar em consonância com as respetivas circunstâncias em que o ato superviso ocorre,

sabendo este ser aberto, colaborativo, assertivo, recíproco, claro e objetivo nos seus propósitos, conduzindo ao almejado desenvolvimento pessoal e profissional.

Na questão de o Sp *possuir formação específica na área*, há a destacar as diferenças assinaladas entre os docentes de Portugal e os docentes da Bélgica, como se pode ver pelo gráfico abaixo apresentado:

Gráfico 7g – Opinião dos docentes de Portugal e da Bélgica sobre as competências do Supervisor Pedagógico – Competência: Possuir formação específica na área



Assim, podemos constatar que, para os docentes portugueses, é de suma importância que o Sp detenha uma formação específica na área, de forma a que possa acompanhar todo o processo supervisorio, com uma boa base científica e teórica, uma ideia que deixa perceber uma profunda articulação entre teoria-prática-teoria. O mesmo não se verifica em relação aos docentes belgas, que pouca importância atribuem à formação específica. No entanto, em entrevista à diretora da escola da Bélgica, esta manifesta a opinião de que, e como já referido anteriormente, o supervisor deve ter “*more training*” (EDEB) na área.

Ainda que de uma forma menos frequente, - apenas seis dos docentes manifestaram a importância desta função -, o facto de o Sp ter de *agir de forma colaborativa* revela-se tão ou mais importante do que as outras, uma vez que “a supervisão eficaz do futuro deve centrar-se na colaboração e no desempenho do

grupo, ao mesmo tempo que fornece *feedback* suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 82).

Nas restantes competências apontadas ao Sp, os testemunhos dão conta de que o Sp deve *demonstrar capacidade de interação com o supervisionado* (seis respostas), sendo que a *experiência profissional*, isto é, o número de anos de serviço (três respostas) e o *demonstrar espírito de liderança* (duas respostas), são cotadas como as menos importantes.

6.3. Relação entre Supervisor Pedagógico e Supervisionado

Na categoria quatro, que procura estabelecer as relações entre Sp e supervisionado, dezasseis docentes consideram que a presença do Sp condiciona, de alguma forma, a prática pedagógica do professor, sendo que apenas três docentes manifestaram opinião contrária.

Analisemos, por partes, os testemunhos deixados pelos docentes. Ao afirmar que “a sua presença [do Sp] deverá ser fator de reflexão da prática pedagógica e melhoria da mesma” (QDP3), o docente em questão remete-nos para Schon e o seu conceito de reflexividade, quer “como eixo de formação e de profissionalidade” (Alarcão, 2000, p. 69), quer como o “*empowerment* da escola e dos professores” (Ibid).

Numa outra perspetiva, o Sp aparece intimamente ligado à organização escola, na medida em que “*As the ES helps to define the vision of the school, the teacher is influenced by it*” (QDB3). Deste ponto de vista, a SP e, conseqüentemente, o Sp detém a responsabilidade pelo desenvolvimento da organização e dos que nela participam, “tudo em prol de quê? Da melhoria da organização escola, da melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (...)” (EDRRHAE).

O conceito de escola reflexiva de Isabel Alarcão aponta, precisamente, nesta direção, definindo-a como “(...) uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000, p. 13). É, portanto, e também, “uma organização que aprende, [e] procura incrementar

desde a base esse processo de aprendizagem [o saber-fazer] através da acção e reflexão” (Canavarro, 2000, p. 93).

Sendo o Sp considerado um “elemento estranho” (QDP9), que pode condicionar “a prática pedagógica de qualquer professor, pois esta última é o resultado de várias interações” (QDP4), importa que este assuma uma postura que contribua para “(...) criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 61).

Assim sendo, e na perspectiva dos docentes questionados, “*ES can stimulate by giving information (workshops)*” (QDB4), bem como assumir uma postura de orientação, pois, “Sem dúvida que condiciona, uma vez que o supervisor é um modelo que orienta o professor e se este não o ajuda nem orienta, o resultado pode afetar a prática do professor” (QDP6). A consciência de que a atividade desenvolvida pelo Sp é importante na prosequção de uma melhoria da prática pedagógica dos docentes é salientada pelo seguinte testemunho: “(...) ajudar-nos a encontrar o caminho certo” (EDEP).

Sendo visto como um colega, um par, o Sp auxilia o professor no desenvolvimento da sua prática pedagógica, e coloca à disposição do outro todo um conjunto de recursos, técnicas e estratégias capazes de identificar, analisar e resolver problemas e questões do processo de ensino-aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003). Tal é afirmado por um dos docentes questionados, quando diz “*I believe that when my ES was supportive, I had great help especially with pupils with educational or physiological problems or syndromes*” (QDB10).

Pelo acima exposto, fica claro o âmbito de influência da presença do Sp. Por um lado, é considerado um “modelo que orienta” e que “deverá ser fator de reflexão da prática pedagógica”, pretendendo-se assim, um Sp que apoia, que escuta, que colabora, que encoraja e desafia o professor nesta reflexão (Oliveira-Formosinho, 2002), ao invés de possuir um cariz inspetivo ou avaliativo, e que deve decorrer “(...) numa situação pró-ativa, no sentido de reflexão do docente sobre a sua prática, e também o próprio supervisor refletir sobre a mesma com o docente. Ou seja, haver aqui uma dinâmica nos dois sentidos” (EDRRHAE) No entanto, há ainda docentes que possuem esta visão da figura de supervisor, como “alguém para avaliar” (QDP2),

reiterando que “*The teachers knows that is being evaluated, and wants to give his/her best*” (QDB9), mas confundindo, uma vez mais, o âmbito de atuação de um ou outro. Como refere Oliveira-Formosinho, “(...) trata-se de um conjunto de hipóteses que não são equivalentes, pois a cada uma, correspondem processos cognitivos e procedimentos muito distintos dada a diferenciação de objectivos e de funções que lhes podem estar associados” (2002, p. 124).

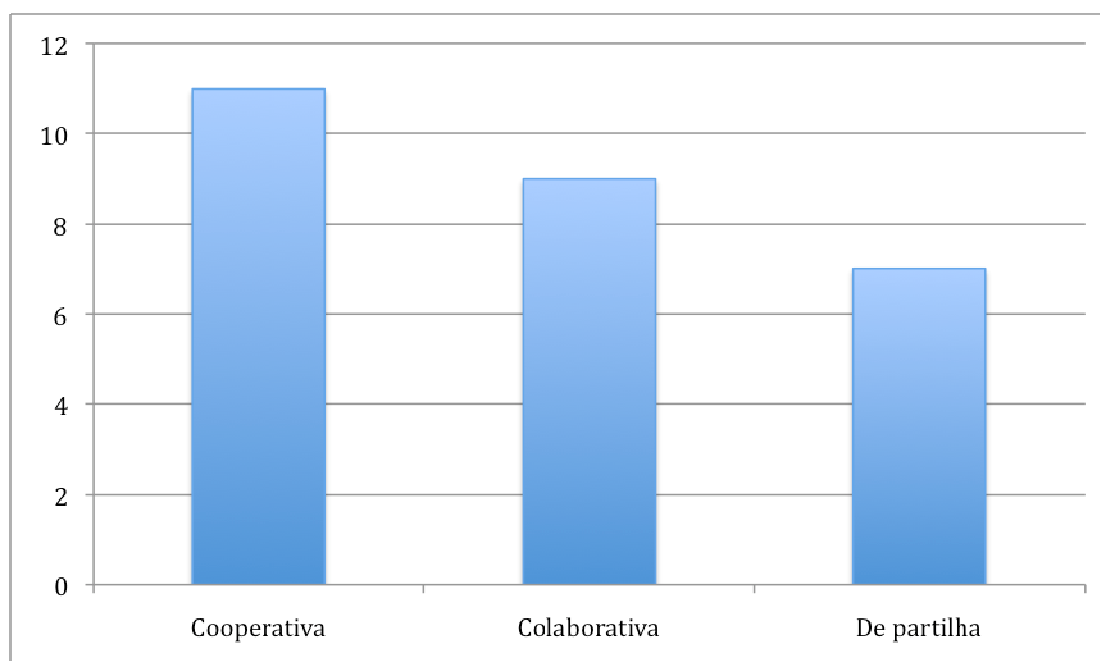
De modo a desfazer mitos e preconceitos associados à figura do Sp, uma vez que “*Some teachers get nervous and feel awkward with their presence*” (QDB8), torna-se necessário adotar atitudes que convirjam para uma atmosfera de confiança propícia ao desenvolvimento humano e profissional dos intervenientes.

Na questão seguinte, que procura definir a relação entre supervisor e supervisionado, uma das diretoras entrevistadas afirma que a base desta relação deve ser de “*trust because otherwise they won’t talk to you. When they don’t trust you, they don’t tell you about their problems*” (EDEB). Por outro lado, esta deve ser “uma relação diplomática, com respeito mútuo” (EDEP), assim como ser uma relação “aprendente, como a própria escola é. Uma aprendizagem nos dois sentidos, numa prática reflexiva, numa melhoria da ação para ambos” (EDRRHAE). Da mesma forma, os docentes supervisionados, no entender diretora citada anteriormente, devem manter a “mente aberta para recebê-lo [ao supervisor] e poder permitir que essa relação flua e aconteça de forma saudável” (EDEP). Tal como afirmam Alarcão e Tavares (2003),

(...) a supervisão da prática pedagógica deverá ser uma actividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos (p. 59).

Aos docentes questionados, foi-lhes solicitado que, de uma série de conceitos apresentados, nomeassem os três que consideravam mais importantes e que definiriam a relação que se deveria estabelecer entre supervisor e supervisionado. As respostas mais cotadas foram as seguintes:

Gráfico 8a – Opinião dos docentes sobre a relação entre supervisor e supervisionado

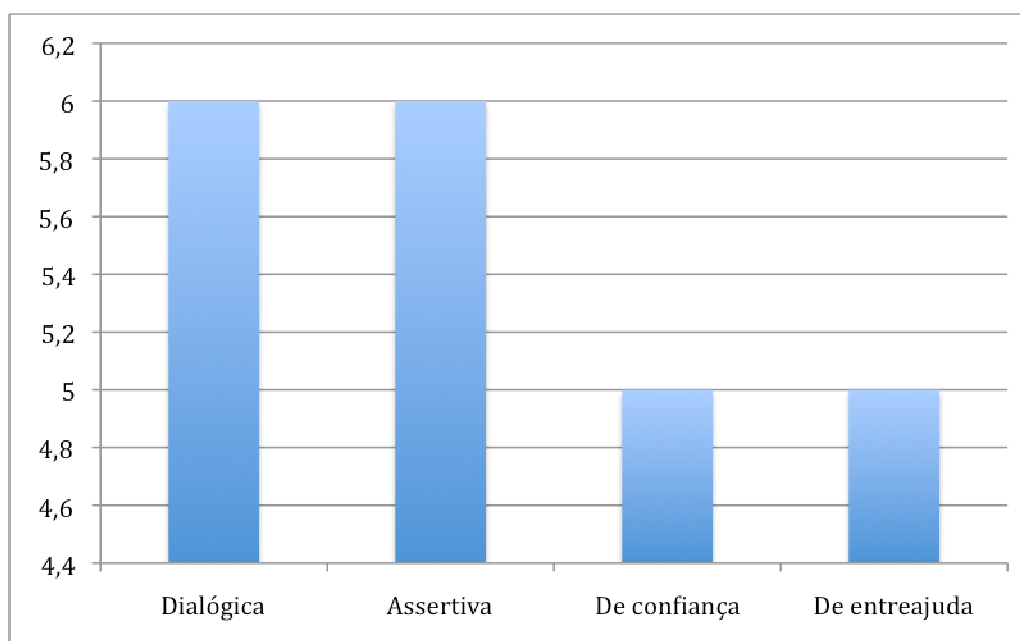


Importa ainda referir que, para que o trabalho colaborativo e cooperativo eficaz entre os professores decorra com vista ao fim último de garantir a melhoria das aprendizagens, é imprescindível a

(...) colaboração na planificação das aulas, a realização da docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a coleagilidade nas decisões, a prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos (Roldão, s. d., p. 29).

As características dialógica, assertiva, de confiança e de entajuda colocam-se imediatamente a seguir, sendo que estão cotadas como se apresenta no gráfico seguinte:

Gráfico 8b – Opinião dos docentes sobre a relação entre supervisor e supervisionado



Desta forma, os docentes questionados direccionam o trabalho do Sp para o contexto dialógico e assertivo, referindo-se a uma dinâmica de trabalho onde prevalece a confiança e a entreajuda, quebrando barreiras e reagindo com descontração (EDEP).

É pois, no todo, no coletivo humano, que está centrado o papel da construção e do desenvolvimento não só dos sujeitos, como também da organização escola, na qual todos os membros são aprendizes, contribuindo com a sua experiência, as suas perceções, as suas necessidades e motivações, passando de uma posição individual para uma posição coletiva. Esta aprendizagem é possível, desde que em colaboração estreita e sistémica, laborando com base na confiança e no respeito mútuos como, de resto, assinalam os sujeitos desta investigação. Como assinala Oliveira-Formosinho (2002), “a supervisão deve criar o elo entre as necessidades individuais do professor e os objectivos escolares” (p. 34), isto é, como afirma Glickman (1990) promover o desenvolvimento individual, generalizando-se a toda a estrutura escolar, como equipa técnica que é.

O conceito de avaliação do desempenho docente surge, uma vez mais, mas desta feita, como “interligada” à SP, no sentido em que “uma ajuda a outra, e uma sem a outra não se justifica” (EDEP).

Assim, salienta-se, mais uma vez, o facto de que o carácter avaliativo ou fiscalizador ser relegado para último plano, sendo que os docentes questionados lhe atribuíram os últimos lugares de importância na relação que se deve estabelecer entre Sp e supervisionado.

6.4. A Supervisão Pedagógica e o *Feedback*

A definição da relação entre Sp e supervisionado está, também, e intimamente ligada à questão do *feedback*, isto é, de que forma a informação relativa à prática docente é veiculada e quais as suas potencialidades ou fraquezas.

A necessidade de aferir o entendimento deste conceito levou a que, na elaboração dos questionários aos docentes, se dedicasse uma secção a esta temática, considerando o trabalho desenvolvido por John Hattie (2012), Helen Timperley (2007), entre outros autores, como fundamento teórico para a elaboração da investigação.

A relação estabelecida entre supervisor e supervisionado torna-se o núcleo de todo o processo superviso, potenciando uma comunicação segura que tenha em vista a melhoria da prática docente.

No propósito de uma comunicação segura, assertiva, dialógica e de reciprocidade, como ficou bem explícito anteriormente, não podemos deixar de fazer referência à *ação comunicativa* apresentada por J. Habermas. O autor acredita na força libertadora da razão, através de uma razão comunicativa, alcançando o entendimento entre as partes através de cenários de diálogo. Constituí, assim, e à época, um novo paradigma que se fundamenta na linguagem e numa ação centrada numa compreensão dialógica, num agir comunicativo que almeja a intercompreensão.

O autor afirma que entende “(...) por *acção comunicativa* uma interacção simbolicamente mediada. Ela orienta-se segundo *normas de vigência obrigatória* que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos.” (Habermas, 1968, p. 57).

O que nos é proposto pelo autor, é um modelo de comunicação e interação, no qual impera o consenso e que se quer livre de forças coercivas, de forma a que se chegue ao mútuo entendimento.

É este diálogo, argumentação e entendimento de que nos fala Habermas que conduz a uma melhoria da prática pedagógica e que, por razões que nos parecem claras e coerentes, se transporta para o plano supervisivo.

Por outro lado, e de uma forma clara e objetiva, Hattie define o conceito de *feedback* como “*information about the task (the content, knowing, understanding) from some other (usually more expert) source that answers: where am I going?, how am I going?, and/or where to next?*” (EJH). Por outras palavras, o *feedback* deve ser entendido como um fluxo permanente de troca de informações que nos permita responder às questões que o autor coloca, sempre com o sentido de melhorar a prática pedagógica e, conseqüentemente, “*to reduce the gaps between where the student is now, and where it is desired the student be*” (EJH).

Na subcategoria cinco, começamos por questionar os docentes acerca da sua definição de *feedback*.

Definindo o conceito de *feedback* como “*Information transmitted about an action, event or process*” (QDB8), o docente em questão reafirma a definição dada por Hattie (2012), apresentada anteriormente.

Se o *feedback* “é a resposta, o retorno, a opinião sobre um determinado trabalho realizado” (QDP1), com vista a ajudar “o avaliado a refletir sobre o seu trabalho” (QDP1), a “reavaliar a sua prática pedagógica” (QDP5), numa “troca de informações” (QDP8), através de um “diálogo claro e conciso” (QDP8), estamos também perante uma reafirmação da teoria do agir comunicativo apresentada há décadas atrás por J. Habermas.

O *feedback* é assim reconhecido como “*(...) a key determinant of individual performance in organizations because it provides employees with information regarding the effectiveness of their behaviours*” (Brutus & Greguras, 2008, p. 3). Tal é confirmado pelos docentes questionados, ao afirmarem que aquando do *feedback* “*(...) you get an evaluation of a task you did. It is very important that the feedback is constructive: what can you do next time to make it better*” (QDB3). Numa outra perspetiva, trata-se de “*give important information about work that’s done and guides for the next step*” (QDB1), isto é, “*aspects to improve and aspects well performed*” (QDB9).

Um outro docente vai mais longe ao afirmar que o *feedback* passa por “*positive or negative notes, that help pupils understand what they learnt, how they*

learnt it and what more they can also learn” (QDB10). Nesta perspetiva, Zimmerman (1997) afirma,

Individuals react to feedback by maintaining successful strategies and modifying unsuccessful ones. Research has shown that feedback that informed students of their mastery of learning strategies (Zimmerman and Kitsantas 2002) and those that linked students’ success with their mastery of strategies both contributed positively to self-efficacy (Schunk and Rice, 1987,1992, 1993). (Zimmerman, 1997, citado por Chan e Lam, 2008, p. 39).

Nos restantes questionários recolhidos, os docentes em questão mostraram-se mais vagos nas suas respostas, definindo o conceito de *feedback* como a obtenção de uma resposta (QDP6), o “emitir de um parecer, ajudar a...” (QDP2), “uma apreciação crítica” (QDP4), um “retorno” (QDP3) e uma “opinião/falar sobre um assunto” (QDP7), num sentido mais lato, de retorno, ficando pela simples transmissão de uma opinião.

Face a esta indefinição ou vazio conceptual manifestada por alguns dos docentes questionados, somos a considerar, uma vez mais, que o conceito de *feedback* não está ainda bem interiorizado, ou mesmo apreendido, o que nos traz alguma apreensão em relação à sua utilização eficaz, uma vez que “*feedback is among the most common features of successful teaching and learning*” (Hattie, 2012, p. 129)

Se há, por um lado, a noção do senso comum que aponta que o *feedback* prospera no erro, há, por outro lado, que encarar o erro na perspetiva de uma nova oportunidade, pois

Error is the difference between what we know and can do, and what we aim to know and do – and this applies to all (struggling and talented; students and teachers). Knowing this error is fundamental to moving towards success. This is the purpose of feedback (Hattie & Timperley, 2007, p. 130)

Tal conclusão reitera, novamente, a necessidade de desenvolvimento de uma cultura de escola que promova a prática do *feedback*, da retroação, numa base diária e constante.

Tendo como objetivo o desenvolvimento de toda uma estrutura de apoio de forma a promover o *feedback* objetivo e efetivo, Hattie salienta a importância de,

- a) *Understanding the three major feedback questions – especially that students most recall “where to next” feedback;*
- b) *Convince teachers that they need to “listen” to feedback from students to them and then students are the greatest beneficiaries;*
- c) *Convince teachers that assessment is feedback to their teaching;*
- d) *Ensure a climate of trust such that collaborative impact is the essence of learning from this feedback (EJH).*

Na pergunta seguinte desta subcategoria, questionámos os docentes acerca do que consideravam ser as características mais importantes em relação ao *feedback*.

Das variáveis apresentadas, os docentes questionados, quer portugueses, quer belgas, são peremptórios em afirmar que a característica mais importante em relação ao *feedback* se centra no *caráter construtivo* que este deve possuir (treze docentes).

Tendo em consideração o estudo realizado por Hattie e Timperley, “*All students (as all teachers) do not always succeed first time. Nor do they always know what to do next, and nor do they always attain perfection*” (Hattie & Timperley, 2007, p.129). Para o autor, tal não deve ser encarado como um défice, mas sim como uma oportunidade de aprender, pois “*Errors invite opportunities. (...) They are exciting, because they indicate a tension between what we now know and what we could know (...)*”¹⁷ (Ibid, 2007, p. 139).

É desta forma que o *feedback* surge na sua dimensão construtiva, na medida em que faz do erro a oportunidade para a aprendizagem; em que potencia a reestruturação, a alteração ou uma nova conceção da prática docente. O Sp deve, assim, tornar-se no auxiliador da mudança, no co-construtor de uma nova prática que tenha em vista o sucesso de todos os implicados.

Este *feedback* constante sobre conhecimentos, capacidades e experiências, esta “*collaborative critique, distributed problem – solving, and multiple interactions*” (Ibid, 2007, p. 67), conflui no sucesso das práticas educativas, cauterizando as velhas práticas e saberes estanques e promove um *conhecimento global e globalizante*. Desta

¹⁷ Enfatizado / sublinhado pelo próprio autor.

forma, a organização escola deve “*ensure a climate of trust such that collaborative impact is the essence of learning from this feedback*” (EJH).

Uma vez mais, importa alargar a outros campos e outros contextos, a necessidade de desenvolver uma cultura entre a comunidade escolar que promova esta interação, este diálogo. Hattie aponta que “*failure or learning from errors is critical also in the staffroom. A school needs to have a culture of no blame, a willingness to investigate what is not working (or what is not working with which students)*” (Hattie & Timperley, 2007, p. 140), enfatizando uma cultura formativa *para* a aprendizagem / ensino, ao invés de uma cultura formativa *da* aprendizagem / ensino.

A característica seguinte que mais se enquadra no pensamento dos docentes questionados foi, precisamente a de que o feedback *deve fomentar o questionamento e a reflexividade*, tendo sido apontada por onze docentes.

Os docentes inquiridos encaram o questionamento e a reflexividade através do recurso ao *feedback* como potenciador de ações capazes de proporcionar uma melhoria das suas práticas docentes.

Esta ideia encontra eco na estrutura *do desenvolvimento proximal* de Vygotsky (1978), no sentido em que supervisionado e supervisor devem empenhar-se na construção conjunta do conhecimento, atendendo ao contexto das suas relações com o meio que os rodeia.

Parece-nos importante abrir um parêntesis nesta fase, de maneira a fornecer algum tipo de esclarecimento (ainda que vago, pois não é, aqui, uma questão primordial) sobre este autor e o conceito por ele apresentado.

Encarando o ato de comunicar como um papel vital na aprendizagem e, consequentemente, a sua dimensão social como a ponte para a construção do sujeito psicológico, Vygotsky apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta nova perspetiva de aquisição de conhecimento, surge da necessidade de compreender mais aprofundadamente duas questões: a da habilidade cognitiva da criança e a da avaliação das práticas de instrução, colocando este autor a ênfase na origem social da cognição individual. A ZDP estabelece um paralelo entre dois tipos de desenvolvimento: o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. No que concerne ao primeiro, o real, o autor define-o como aquele que já foi adquirido e consolidado pelo sujeito, de forma que já é capaz de resolver situações ou problemas com que se depara. O segundo tipo de desenvolvimento, o potencial, prende-se com aquilo que o sujeito é capaz de aprender, mediante a ajuda ou orientação de um adulto

ou de um par mais capaz, isto é, um conhecimento potencialmente atingível se se reunirem essas condições específicas. É no espaço intermédio destes dois tipos de desenvolvimento – o real e o potencial -, que se situa a ZDP.

Assim, a descoberta assistida que o autor menciona, por oposição à descoberta independente, promove a aprendizagem colaborativa, bem como atividades entre sujeitos com diferentes níveis de competência.

Sendo um conceito dirigido, na sua essência, para o estudo do desenvolvimento infantil, assemelha-se, em parte, ao desenvolvimento docente que, quer pelo modo acelerado em que se processa o estado das coisas em contexto escolar, quer pela constante mutação das práticas de ensino - aprendizagem, se situa num permanente estado de maturação.

Desta forma, é a partir da compreensão da ZDP que o professor pode avaliar não só os níveis de desenvolvimento da criança, como também as suas práticas de instrução, garantindo um resultado eficaz de aprendizagem.

Transpondo o que foi exposto para a área da SP, podemos aplicar os princípios da teoria de Vygotsky na esfera supervisiva, se encararmos o papel do Sp como o de mediador de conhecimento e não de instrutor de conhecimento; como potenciador da cooperação entre pares. O Sp pode trabalhar na zona de desenvolvimento potencial do docente, isto é, na zona de desenvolvimento que se situa entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal, por forma a que o desenvolvimento docente se processe prospetivamente¹⁸. Para que tal aconteça, torna-se necessário desenvolver uma cultura eficaz de *feedback* nas escolas, num sentido multidireccional e que potencie o desenvolvimento docente.

A existência de um modelo supervisivo capaz de atender a estas preocupações dos docentes potencia, paralelamente ao desenvolvimento de uma cultura de apoio e de co-construção de conhecimento, o desenvolvimento do desempenho profissional e, consequentemente, do sucesso desejado.

Retomando a análise dos questionários, a característica seguinte mais cotada foi a de que o *feedback deve promover um diálogo de apoio à aprendizagem* (nove docentes).

¹⁸ Parece-nos pertinente associar a palavra “prospetivamente” ao termo *feed forward* usado por J. Hattie (2012), e que responde à questão *Where to next?*

A visão do docente como profissional reflexivo e co-construtor do seu saber, exige métodos de trabalho que conduzam a uma análise crítica constante das suas práticas. Tal é possível se encararmos o diálogo supervisiivo como uma *negociação social de conhecimento*, como nos propõe Seymour Papert.

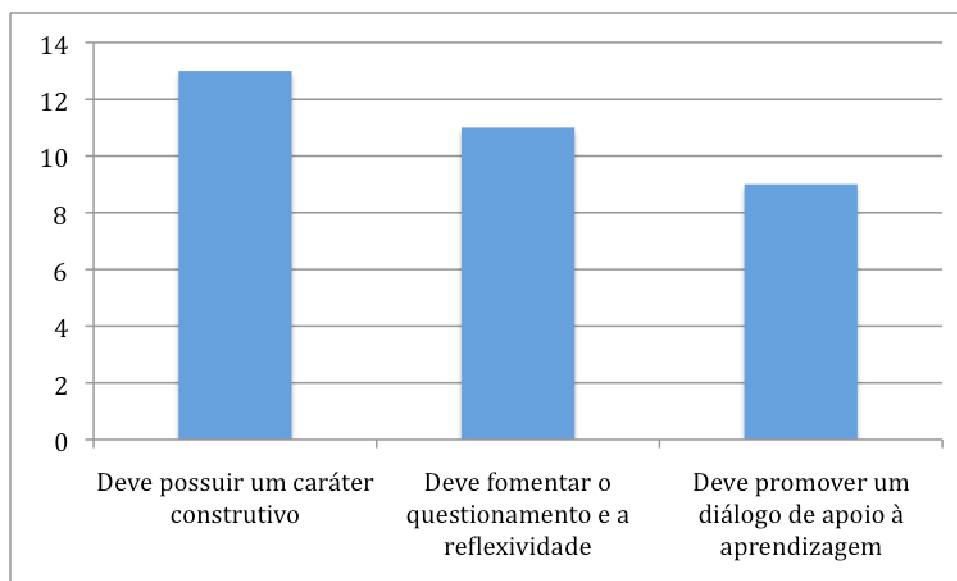
A construção do conhecimento reportada por Papert, tem lugar num contexto específico, no qual os intervenientes formam e testam as suas construções de conhecimento, recorrendo ao diálogo e à colaboração. A construção de conhecimento a partir da interação social com o outro, em contexto colaborativo, “(...) é o elemento indispensável para que o conhecimento possa ser negociado e testado” (Sousa & Fino, 2001, p. 10).

Christopher Day (1993), afirma que “o desenvolvimento profissional não pode ser forçado. Os professores não podem ser desenvolvidos (passivamente), mas podem desenvolver-se (ativamente)” (p. 102). A verdade subjacente a esta afirmação, prende-se com a ideia de que as práticas docentes devem ser questionadas, refletidas e partilhadas com os pares, em contextos colaborativos, pois há “(...) necessidade do trabalho em equipa, sem o qual será inviável qualquer tentativa de gestão curricular flexível e diferenciada, de desenvolvimento de uma atitude docente mais autónoma e de construção de uma «nova» cultura docente” (Veiga Simão *et al.*, 2009, p. 64). O impacto coletivo que se pretende deverá registar-se ao nível dos processos de melhoria da organização escola, bem como nos que nela intervêm e participam. Em última análise, ao Sp é-lhe atribuída “a missão de compreender e estimular o potencial contributo de cada um para o desenvolvimento do colectivo” (Alarcão, 2000, p. 21).

No entanto, para que tal aconteça, é necessário que se estreitem laços entre Sp e supervisionado, que se esbatam as fronteiras de “pertença a «mundos» diferentes” (Vieira, 2001, p. 183), que o diálogo que se pretende deixe de ser um “diálogo de surdos”.

O que foi dito acima em relação às três características mais importantes, na opinião dos docentes questionados, pode-se resumir pelo seguinte gráfico:

Gráfico 9 – Opinião dos docentes sobre as características mais importantes em relação ao *feedback*



Os docentes questionados acerca das características mais importantes em relação ao conceito de *feedback*, salientaram, ainda que de uma forma menos expressiva, que este deve ser potenciador do desenvolvimento pessoal e profissional (oito respostas); deve fornecer informação ao nível das tarefas e processos de aprendizagem (sete respostas) e que deve permitir confirmar, adicionar, reestruturar ou direcionar a informação (seis respostas).

Estando plenamente conscientes de que o *feedback* deve ser “um elemento constitutivo da acção supervisaiva” (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009, p. 5), este deve revestir-se de características dialógicas, democráticas, bi-direcionais, de responsabilidade partilhada, reflexivas, situadas, metacognitivas, formativas, problematizadoras e potenciadoras de aprendizagens (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009).

De um lado, e por forma a que o *feedback* seja eficaz e produtivo, é de extrema importância que, num momento supervisaivo, “*Unless is clear what feedback is trying to achieve, its success cannot be judge*” (Price, Handley, Millar & O’Donovan, 2010, p. 278).

Desta forma,

Receber em *feedback* permite compreender melhor não só como os outros nos percebem e reagem ao que somos, mas também que existem outras maneiras de

abordar uma mesma situação e por esta razão isso pode ser uma base de progressão pessoal importante. É uma atitude que deve ser encorajada em cada situação de comunicação (Amblard, Abramovich, Livian, Poirson & Roussilion, 1989, p. 56).

Por outro lado, foi possível constatar pelas respostas expressas pelos inquiridos que, embora o termo *feedback* seja frequentemente usado, este revela-se um pouco genérico no que diz respeito ao seu significado sendo, portanto, necessário aprofundar a temática, como já foi mencionado anteriormente, enfatizando o papel primordial da função do Sp nesta perspetiva.

6.5. A Supervisão Pedagógica e o local de trabalho

Na sexta categoria do questionário entregue aos docentes, pretendeu-se analisar a relação que se estabelece entre a SP e o local de trabalho, isto é, de que forma e periodicidade é discutida a prática pedagógica dos docentes, bem como o tipo de articulação que existe entre estes.

Fica evidente, pelas respostas recolhidas, que existem reuniões regulares ou outros mecanismos de encontro periódicos entre os docentes das escolas em questão, por forma a discutir as suas práticas, sendo que, à exceção de um docente, os restantes inquiridos responderam afirmativamente a esta questão. A este propósito, Perrenoud (2000) salienta que “o exercício da lucidez profissional não é necessariamente um «prazer solitário». Nenhuma cooperação digna desse nome pode desenvolver-se se os professores não sabem ou não ousam descrever, explicar e justificar o que fazem” (p. 161). Nesse caso, limitar-se-iam a trocar ideias.

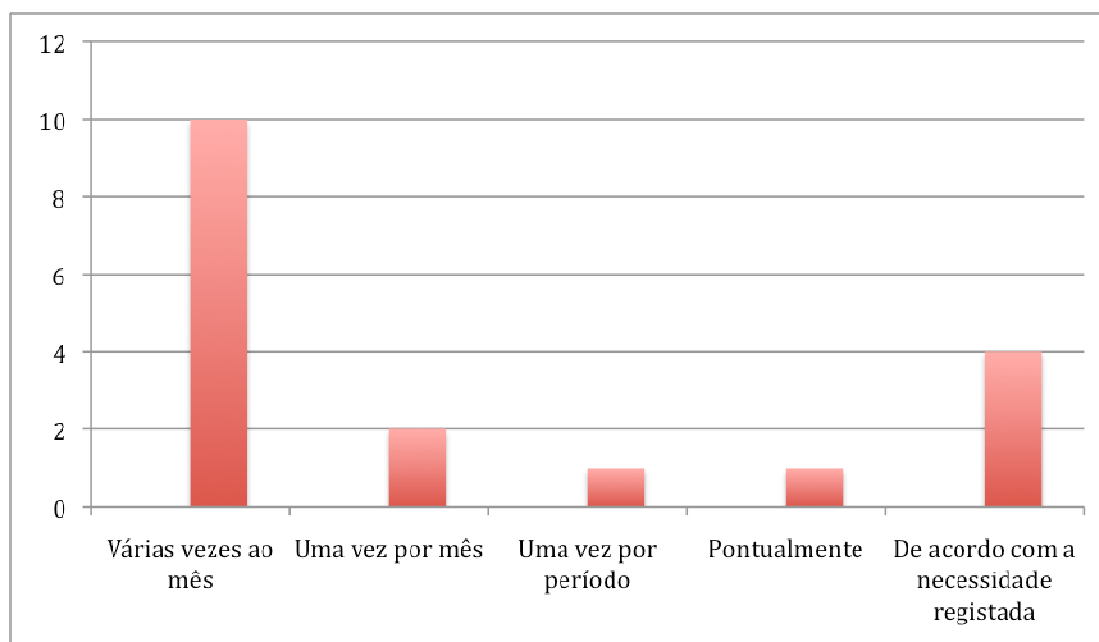
É importante verificar que o trabalho desenvolvido pelos atores educativos deve contemplar um olhar intrínseco, mas também extrínseco, na medida em que

(...) devemos criar tempo para olhar para dentro, para ter consciência e estudar as «verdades» tácitas que considerámos óbvias, as maneiras como criamos o conhecimento e atribuímos significado a nossas vidas e as aspirações e as expectativas que governam aquilo que escolhemos na vida. Porém, também devemos olhar para fora, explorando novas ideias e diferentes formas de pensar e interagir, conectando-nos com processos múltiplos e relações no mundo exterior e esclarecendo nossas visões

compartilhadas para a organização e a comunidade mais ampla. Mudar a forma como interagimos significa reestruturar, não apenas as estruturas formais da organização, mas os padrões difíceis de ver de relações entre as pessoas e outros aspectos do sistema, incluindo os do sistema de conhecimento (Senge, 2005, p. 24)

No que concerne à regularidade em que estes encontros / reuniões se processam, a informação recolhida foi distribuída da seguinte forma:

Gráfico 10a – Resposta dos docentes acerca da regularidade de reuniões e/ou encontros periódicos de discussão da prática pedagógica



Na questão seguinte desta categoria, os docentes foram inquiridos acerca do tipo de articulação existente entre o corpo docente de cada escola, no sentido de se apurar quais os tópicos que eram objeto de discussão e / ou de partilha.

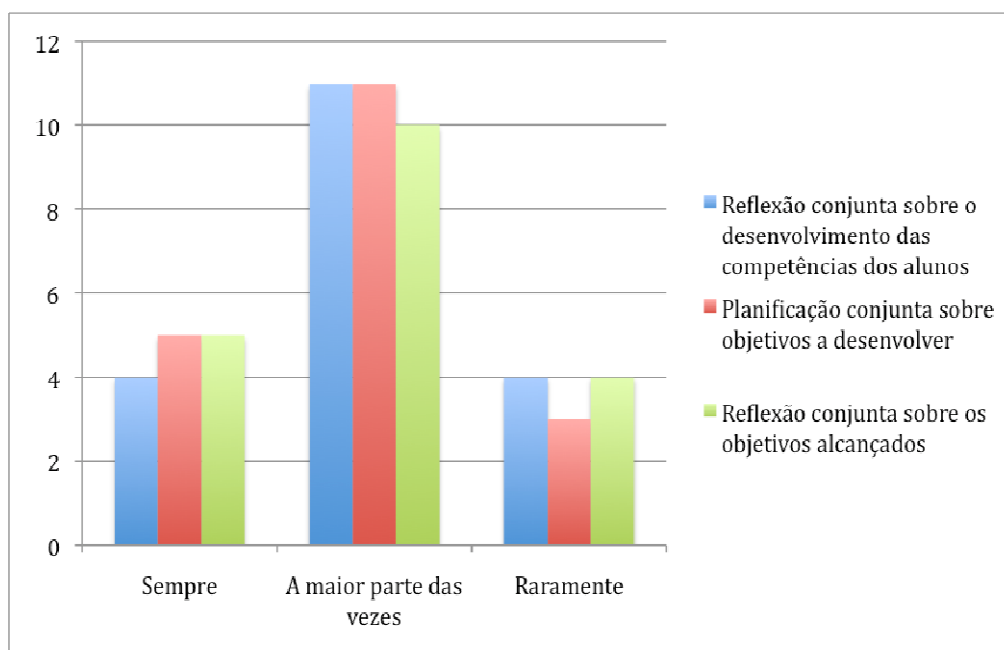
Dos vários itens apresentados, os docentes eram convidados a indicar o grau de frequência com que eram postos à discussão, numa escala que contemplava o sempre, a maior parte das vezes, o raramente e o nunca.

O item mais assinalado, e que regista uma periodicidade de maior parte das vezes é o da *reflexão conjunta das atividades a desenvolver*, sendo assinalado por dezasseis docentes. Embora o termo “atividades a desenvolver” seja bastante genérico, denota-se um cuidado e especial atenção dos docentes às mesmas, em contexto colaborativo e cooperativo. Por forma a esmiuçar um pouco mais o conteúdo destes encontros periódicos, adicionaram-se à questão itens mais específicos, como o da *reflexão conjunta sobre a prática pedagógica de cada um*. Este item foi o mais cotado imediatamente a seguir, e de acordo com a periodicidade de na maior parte das vezes, tendo obtido um total de quatorze respostas, igualado pela *partilha de boas práticas*. O professor deve assumir-se, então, como um “(...) especialista que descreve e comenta a sua prática com um outro profissional, capaz de julgar as competências profissionais em jogo e de reportar a um *feedback* formativo” (Perrenoud, 2000, p. 161), pois “saber cooperar é, desse modo, uma competência que ultrapassa o trabalho em equipe” (Ibid, p. 83). Ao assumir-se como um profissional de educação, o professor (...) recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente” (Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, Capítulo II, ponto 2, alínea a)).

A *partilha de materiais*, bem como a *partilha de informação geral sobre os alunos* registaram, respetivamente, treze e onze respostas, na mesma periodicidade. De registar que a *partilha de materiais*, na periodicidade de sempre, contabilizou quatro respostas; e que a *partilha de informação geral sobre os alunos* se faz sempre para seis dos inquiridos.

O gráfico seguinte retrata os três itens menos cotados:

Gráfico 10b – Resposta dos docentes acerca do tipo de articulação existente entre o corpo docente



Parece-nos importante refletir sobre os resultados destes três itens, no sentido de esclarecer mais aprofundadamente o conteúdo das reuniões pedagógicas que têm lugar nas escolas de ambos os países.

Esta questão implica, não só um olhar atento sobre a formação de professores, como também, sobre a organização escola enquanto local de trabalho e de desenvolvimento / aprendizagem profissional.

Tanto pelo que tem vindo aqui a ser tratado em termos teórico – científico, como pelas opiniões manifestadas pelos docentes inquiridos nas categorias anteriores, surge um desfasamento sobre a teoria, isto é, sobre as perceções que os docentes possuem de como deve decorrer a prática docente, do rumo do desenvolvimento que esta deve seguir e da atuação do Sp no sentido de melhorar a mesma, em relação à prática efetiva, ou seja, em relação em como esta acontece nas organizações escola.

A este propósito, Veiga Simão (2009) é bem elucidativa, quando afirma que:

se se acredita que o aluno pode ser construtor do seu próprio conhecimento, participando em processos de colaboração com os seus pares (...), porque razão os professores não podem igualmente desenvolver a sua competência e

a sua profissionalidade em contacto com os seus pares em local de trabalho?
(Veiga Simão *et al.*, 2009, p. 65).

Colocada esta questão, somos, forçosamente, obrigados a admitir que, em contexto de reuniões de cariz pedagógico, os assuntos discutidos prendem-se quase exclusivamente com resultados e não com progressos ou desenvolvimentos; que, ainda no mesmo contexto pedagógico, pouco ou nenhum lugar há para a discussão e reflexão conjunta sobre o contexto formativo dos resultados dos alunos em relação com a prática pedagógica do professor; que os objetivos a desenvolver, bem como os objetivos alcançados se espelham somente em relação aos alunos e não em relação ao trabalho desenvolvido do professor.

No entender de Alarcão (2000),

A organização formal da escola não tem favorecido o trabalho em equipa. As actividades lectivas desenvolvem-se num contexto de privacidade, pelo que o trabalho cooperativo e a discussão aberta sobre as práticas dos professores não fazem parte da cultura dos profissionais de ensino (p. 49).

O trabalho docente, face à conjuntura atual dos sistemas de ensino (de declínio e, muitas vezes, de impotência face à falta de interesse demonstrada pelos alunos) quer-se um trabalho em parceria, cooperativo, colaborativo e dinâmico. Esta visão de conjunto, de entender os professores como entidade coletiva, tem de ter por base de trabalho o diálogo, o “agir comunicativo”. O papel do Sp neste cenário, será o da “missão de compreender e estimular o potencial contributo de cada um para o desenvolvimento do colectivo” (Alarcão, 2000, p. 21), assumindo o papel de “*agente do desenvolvimento organizacional*, que deve decorrer em simultâneo com o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da organização” (Ibid, p. 21).

A organização escola, enquanto conjunto humano de professores profissionais, é também um sistema de aprendizagem. O conceito de aprendizagem organizacional não é inteiramente novo, tendo sido já apresentado por Schon (1978), entre outros investigadores. O conceito de aprendizagem organizacional direcionado para as organizações educativas reveste-se de extrema importância, na medida em que projeta nesta o conceito de comunidade aprendente. Há, assim, aprendizagem quando o todo, o coletivo, a escola tenta corrigir erros ou desvios detetados, ainda que inicialmente

seja um trabalho a título individual (Santiago, 2000, pp. 31-32). Desta forma, e ainda segundo Santiago (2000), “a aprendizagem organizacional será mais profunda se dela resultarem mudanças no conhecimento e valores de base da organização” (p. 32). De acordo com o mesmo autor, as condições para a aprendizagem organizacional na escola podem ser desenvolvidas, tomando em consideração as seguintes condições:

Figura 5 - Condições de aprendizagem organizacional na escola



Fonte: Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (p.35)

Atendendo ao núcleo da figura acima apresentada, na qual se destacam o sistema de valores, a orientação na participação e a orientação para processos, devemos compreender o valor intrínseco de cada uma destas condições, dentro da organização escola.

A primeira, que respeita ao sistema de valores, é também a mais relevante, pois influencia “decisivamente a natureza e as características da comunicação e

condicionam a hierarquização das componentes da opinião e das formas de agir” (Santiago, 2000, p. 35)¹⁹.

No que concerne à orientação na participação, o coletivo pode coexistir harmonicamente, sem prejuízo da autonomia profissional de cada um, sendo a “ênfase colocada na regulação colaborativa” (Ibid, p. 35) e / ou normativa, quando a situação assim o determina.

Mudando de uma orientação virada para os resultados, para uma orientação que privilegia os processos, a organização escola não está a descuidar a sua função formativa, mas antes a procurar meios mais satisfatórios para que se possam atingir os fins com um maior grau de sucesso.

As relações que se estabelecem no seio de um determinado grupo são, também elas, determinantes para o bom funcionamento do mesmo e para que, no final, os resultados alcançados sejam sinónimo de trabalho colaborativo. Quer sejam formais ou informais, os grupos abertos incentivam opiniões e atitudes e beneficiam o acordo e a partilha, pois “quando os grupos têm de estabelecer acordos e decidir, não é a quantidade de informação a circular que importa, mas a atmosfera de discussão e as formas de participação na formação da opinião e da decisão” (Ibid, p. 37).

6.6. O Supervisor Pedagógico e as Representações Sociais

Na sequência daquilo que foi apresentado acima na secção respeitante ao enquadramento teórico relativo às Representações Sociais, parece-nos importante dedicar uma parte desta investigação a analisar esta temática.

Partindo dos resultados obtidos pelos questionários aplicados, é nosso intuito analisar as representações sociais que os docentes constroem da figura do Sp, no sentido de desvelar, em concreto, no que estas se traduzem.

A questão inerente à psicologia social de que há “aqueles que partem da crença segundo a qual são as disposições psicológicas que produzem as instituições sociais e aqueles para quem as condições sociais sobredeterminam o comportamento individual (...)” (Vala, 1993, p. 893), tende a esbater-se na pós-modernidade, na

¹⁹ A este propósito, Cf. a secção desta dissertação dedicada às Representações Sociais e o trabalho desenvolvido por Moscovici (2003) sobre esta temática.

medida em que se introduz a ideia de “interdependência a diferentes níveis – entre indivíduos, entre indivíduos e comunidades e entre comunidades” (Vala, 1993, pp. 893-894).

No que ao nosso estudo diz respeito, o facto que se reveste de maior importância relaciona-se com a percepção de pessoas e a atribuição de causas aos comportamentos.

Vala (1993), indica dois autores que contribuem para o esclarecimento destas duas questões. Segundo o mesmo autor, Asch (1946) discorre sobre “como formamos impressões acerca dos outros, [e] como, a partir de um número reduzido de informações, conseguimos reconstruir um retrato psicológico coerente e funcional sobre uma outra pessoa, podendo a partir daí desencadear uma interacção significativa” (Vala, 1993, p. 904).

O outro autor de destaque, Heider (1958), apelida o sujeito de “cientista ingénuo”, aquele que “observa, descreve e explica, isto é, dá sentido ao meio, a si próprio e aos outros, mas, enquanto cientista ingénuo, não está preocupado com a validação do seu conhecimento” (Vala, 1993, p. 904), embora este seja útil e desencadeador da ação. Nesta perspetiva, a atribuição de causas (antecedentes ou consequentes, pessoais ou impessoais) é determinante para a compreensão do meio que nos rodeia e das nossas reações a este (Vala, 1993).

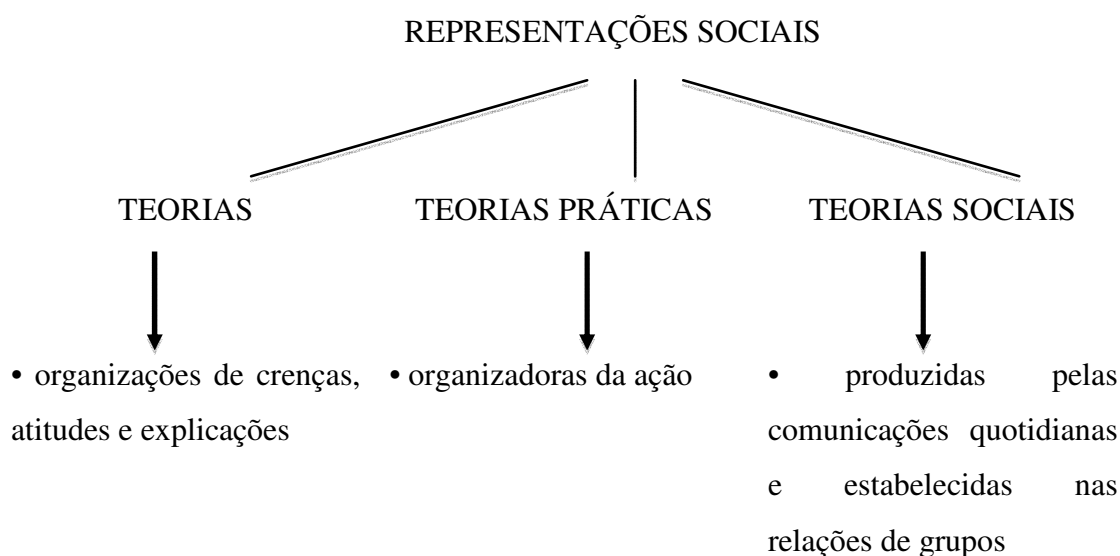
A partir destas duas perspetivas (e de outras, mas que não importa agora discorrer por não se tratarem de importância maior para o estudo), Moscovici formula a sua teoria das representações sociais, no sentido em que “o sujeito pensante [se] metaforiza na sociedade pensante” (Vala, 1993, p. 907).

A teoria das representações sociais tem um papel essencial na análise dos mecanismos que interferem no processo educativo, pois orientam “(...) a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais (...)” (Gilly, 2002, p. 232).

Da mesma forma, Castro (2002), aponta que a funcionalidade do conceito de representações sociais assenta no contributo destas para os “ (...) processos de formação dos comportamentos e de orientação das comunicações sociais (...) ” (p. 951), enfatizando “a dependência da acção face à actividade cognitiva, ao mesmo tempo que associa a cognição à produção de sentido e à construção da realidade social” (Vala, 1993, p. 913).

As representações sociais são, desta forma, “teorias sociais práticas sobre objectos relevantes na vida dos grupos” (Vala, 1993, p. 913). Podemos esquematizar estas teorias sociais práticas da seguinte forma:

Figura 6 - Esquema acerca das representações sociais



Fonte: Vala, J. (1993). As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social

Numa outra leitura, é através das representações sociais, que podemos investigar e analisar a dinâmica da formação e do funcionamento dos sistemas de referência de grupos, no contexto educativo concreto.

As interações sociais que advêm da convivência entre os sujeitos, quer em contextos informais, quer em contextos mais formais, como o local de trabalho, através das quais procuram dar significado ao que se lhes apresenta como desconhecido,

(...) vão criando universos consensuais no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras teorias do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas teorias ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo (Mazzoti, 2008, p. 21).

Parece-nos importante destacar o contributo de Wagner (1998), acerca das representações sociais e de como este autor descrever critérios de modo a especificar, e melhor compreender, os processos e produtos sócio representacionais.

O referido autor enumera cinco critérios para o efeito:

1. O critério do *consenso funcional*, que diz respeito ao papel desempenhado pela representação de modo a manter a unidade do grupo, orientando as suas auto-categorizações, bem como as interações dos seus membros;
2. O critério da *relevância*, no sentido da importância que estas têm, ou podem manifestar, para os sujeitos em questão;
3. O critério da *prática*, pois só faz sentido se esta se manifestar nas práticas e rotinas realizadas pelos membros do grupo;
4. O critério da *holomorfose* pois, por serem parte da identidade social desse grupo, contêm referências à sua pertença, isto é, têm em consideração que cada indivíduo de determinado grupo possui e projeta as suas crenças e valores noutros membros do grupo em que está inserido; e
5. O critério de *afiliação*, que corresponde à objetividade do critério anterior, no sentido de que é possível delimitar a realidade social desse grupo, mediante a existência de uma certa representação.

É assim que, através da comunicação existente entre os membros de um determinado grupo, é possível negociar convenções que permitam àqueles lidar com eventos que a realidade lhes apresenta.

Transpondo as representações sociais para o domínio educativo, é importante estabelecer uma conexão entre como os grupos que deste fazem parte se posicionam em relação à organização escola, e de como constroem os seus sistemas de representações. Por outro lado, afigura-se-nos de igual importância, perceber como essas representações se operam, tendo em conta as pressões, quer de ideologia, quer de finalidades, na mesma organização.

A ação de ensinar não é, à luz atual, a mera passagem do saber, “(...) não por razões ideológicas ou opções metodológicas, mas por razões sócio-

históricas” (Roldão, 2007a, p. 94). Roldão (2007b) reconhece ainda que “se ensinar for apenas definido como passar um saber, temos que considerar a probabilidade da extinção da função destes profissionais, porque se esbateria a médio prazo a sua necessidade social” (p. 36).

Ensinar é, então, uma necessidade, um imperativo social e importa pois, descortinar o que se tece neste emaranhado de situações em que a escola e, conseqüentemente, os seus atores, se encontram.

Tomando em consideração que a representação social da organização escola não é um mero reflexo da realidade em que esta opera, e que a sua função social se enraíza na visão original da escola, somos a considerar o conceito de “herança cultural” de Bourdieu e Passeron, apresentado em 1964, na sua obra *Les Heritières*. Tal conceito explicita bem as desigualdades sociais que a escola perpetua, sendo que a sua “(...) construção representativa funciona como o estatuto de conhecimento que conforta a representação de senso comum” (Gilly, 2002, p. 235), sem que as suas estruturas e o seu funcionamento sejam questionadas.

Ainda que o discurso atual se ancore em práticas educativas que apoiam as potencialidades, bem como as singularidades de cada sujeito, o sistema de representações sociais que vigora articula estas contradições entre a ideologia e a realidade, assegurando a sua legitimação e promovendo a sua justificação com base em critérios de ordem económica e social.

Por outro lado, se encararmos a escola, quanto à sua natureza, como um sistema aberto (Chiavenato, 1976), na qual, através da interação com o ambiente que a rodeia, restaura “a sua própria energia e [repara] perdas em sua própria organização” (p. 284), podemos afirmar que a mesma se encontra num processo contínuo de aprendizagem. No entanto, e embora se tenham sucedido várias reformas institucionais, estas “(...) não têm (...) provocado mudanças suficientes nas finalidades sociais do aparelho escolar e das práticas para que o sistema de representação dos profissionais seja obrigado a se reorganizar em torno de um outro modelo dominante” (Gilly, 2002, p. 238) que não o que se encontra em vigor.

“A *priori*, pode não parecer evidente que uma noção tão ampla quanto esta das representações sociais, que remete a sistemas complexos de significações elaboradas por grupos sociais, tenha a ver com as práticas

pedagógicas (*in vivo*)” (Gilly, 2002, p. 242). Assim, é necessário encarar a organização escola como um sistema social interativo e parte integrante de um sistema mais amplo.

A “teoria” da sociedade e da natureza humana que vamos tecendo (Moscovici, 2003), enquanto membros de um grupo social, assenta em sistemas de cognição, que passam por processos de ancoragem e de objetivação (conceitos já explicados anteriormente).

Moscovici (2003), tendo por base o trabalho desenvolvido por Abric, Flament e Gumelli acerca da hipótese do núcleo central, refere-se aos sistemas cognitivos da representação social, e que se dividem em *sistema central* e *sistema periférico*.

O primeiro, e que contém os elementos mais estáveis da representação, é resistente à mudança, “(...) que neutraliza ativamente inovações simbólicas através de sua ancoragem em formações tradicionais” (Wachelke e Camargo, 2007, p. 383). Sendo que o sistema central se opera ao nível do abstrato e do normativo, este confere às representações sociais “(...) uma forma definitiva, [localizando-as] em uma determinada categoria e gradualmente [colocando-as] como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas” (Moscovici, 2003, p. 34). Está, também, intimamente ligado a sistemas de valores, convencionalizando objetos, pessoas ou acontecimentos de uma forma estável e duradoura, pois “representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo” (Moscovici, 2003, p. 216).

O sistema cognitivo periférico diz respeito a esquemas de práticas concretas, pois descrevem e determinam ações, sendo, portanto, de uma natureza mais funcional. Este tipo de sistema é mais permeável a transformações e mudanças, de acordo com as alterações que se operam ao nível dos grupos ou do objeto.

A mudança de uma representação social só se opera se houver uma alteração ao seu sistema cognitivo central.

Moscovici (2003), refere-se a estes sistemas cognitivos dizendo que “(...) os primeiros [centrais] expressam a permanência e uniformidade do

social, enquanto os últimos [periféricos] expressam sua variabilidade e diversidade” (p. 219).

Encarando o trabalho docente como um processo bastante complexo, pois envolve o professor enquanto ser humano e cujo “material” de trabalho são outros seres humanos e onde tudo se processa num macro-sistema, isto é, a sociedade na qual estão inseridos, certamente entendemos o mal-estar docente face às exigências e condições de uma sociedade mutante. Marmoz (2000), dá-nos conta da complexidade do ser professor,

O professor é uma pessoa. Sem dúvida. Mas isso complica tudo, pois será preciso ter em conta esta banal realidade: não nos encontramos perante um qualquer instrumento que se trataria apenas de bem formar, preparar, limpar, verificar e regular, mas diante de uma qualquer coisa que se mexe, que fala, que vive e que, com isso, que ajudar os outros, quer ensinar e a quem não se pode deixar fazer tudo o que deseja, uma pessoa que ensina, portanto (“Prefácio”).

Por conseguinte, “a dimensão pessoal não se outorga, ela adquire-se, ela conquista-se, ela forja-se pelo exercício dos valores humanos, em cumplicidade com os outros” (Sousa, 2000, p. 257).

O conceito de representações sociais possibilita, desta forma, uma análise mais profunda a vários (ou alguns) aspectos do sistema educativo enquanto campo social, permitindo, assim, “compreender a dinâmica e o conteúdo de se pensar a escola e a educação, sugerindo uma rica possibilidade de exploração da dimensão simbólica e de aspectos da cultura escolar” (Pardal *et al.*, 2007, pp. 97-98).

Ao analisar as respostas obtidas nos questionários, percebeu-se uma certa coerência no que diz respeito ao perfil do Sp traçado pelos docentes, salientando as características de *guia* e de *conselheiro*, o que pressupõe a existência de uma representação comum.

Moscovici serve-se das escalas de atitude de Guttman, por estas trabalharem com a amostragem de ideias, de forma a demonstrar a estrutura que mantém unidos os itens sociais, os objectos, as ideias, as opiniões (Moscovici, 2003). O autor questiona-se: “o que mantém os itens de uma

atitude juntos e os ordena em uma escala, especialmente em uma escala de Guttman, que representa um conteúdo e um padrão significativo?” (Moscovici, 2003, p. 315). Na opinião de Moscovici, a junção e ordenação dos itens sociais acontece por existir “uma estrutura mental subjacente, expressa pela redundância de respostas individuais, uma estrutura que eles [os sujeitos] partilhavam, pois, se eles não o fizessem, não haveria uma ordenação normal dos itens da população” (Moscovici, 2003, p. 316). O autor considera, assim, que o conceito de atitude (de cognição) não se pode opor ao conceito de representação social, na medida em que o primeiro é uma dimensão do segundo (Ibid, 2003).

No processo de *ancoragem* descrito pelo autor, isto é, no que concerne a classificar ou dar nome a alguma coisa, sentimos a necessidade de o fazer constantemente, por forma a afastar a ameaça que as coisas desconhecidas nos provocam. Quando o fazemos, “quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido” (Moscovici, 2003, p. 62), acabámos com a resistência e o distanciamento que havíamos criado perante aquele, revelando a “nossa «teoria» da sociedade e da natureza humana” (Ibid, p. 62).

Ao classificar os supervisores como *imparciais*, *compreensivos* ou *assertivos*, estamos também a atribuir-lhes um conjunto de comportamentos e regras que estes devem ter e seguir, numa atitude normativa entre o que estes podem ou não fazer, enquanto indivíduos pertencentes a uma determinada classe (Moscovici, 2003).

Classificar e nomear têm, por conseguinte, o objetivo de “facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas” (Ibid, p. 70).

A imagem que estas opiniões nos traduzem, assentam na compreensão que os sujeitos têm do seu perfil de desempenho profissional, bem como o direito a uma formação contínua de qualidade, na medida em que os docentes constroem a sua prática profissional “a partir das necessidades e realizações que [consciencializam], mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Anexo ao

Decreto- Lei N.º 240/2001, de 30 de Agosto, p. 5571), neste caso concreto, em cooperação com o Sp.

A representação social do Sp está também reflectida nas várias imagens que os sujeitos desta investigação nos revelam, onde se denunciam não só desejos, valores e crenças, como também vontade de mudanças:

- “pessoa justa”, “com uma certa sensibilidade”, que saiba “transmitir a opinião e em parte a crítica” e “ser frontal” (EDEP);
- “*developing high levels of trust, no whiff of accountability*” (EJH);
- “*has the responsibility to coach*” e “*help teachers to implement innovations*” (EDEB);
- “que lhes permita [aos docentes] uma reflexão sobre a prática educativa”, bem como “tornar o docente mais consciente, e que lhe possibilitará olhar para a escola com outras perspetivas” (EDRRHAE).

O que se encontra subjacente a estas concepções da figura do Sp, é o tipo de relação que se deve estabelecer entre supervisor e supervisionado, bem como o ambiente que o Sp deve “criar”, no sentido de permitir que o docente se sinta confortável ao expressar as suas dúvidas, medos ou problemas. Além disso, a análise sugere que o comportamento comunicativo e interpessoal do supervisor, isto é, a sua capacidade de estabelecer uma comunicação dialógica favorável e propícia a um bom ambiente (alicerçado na experiência e progressiva autonomia, e no qual os intervenientes não se anulam, nem se diminuem), contribui para uma percepção mais positiva do seu trabalho.

Com base nos dados recolhidos, foi ainda possível identificar alguns aspectos do funcionamento da representação social do supervisor, evidenciados a partir de interpretações referentes ao desenvolvimento da sua prática.

Assim, no núcleo central da representação social do Sp, no que à sua prática diz respeito, os docentes inquiridos focam, uma vez mais, que este deve fomentar a *criação de um ambiente de entreaajuda, propício a um bom relacionamento, desfazendo mitos e preconceitos que possam existir*, assim como *fornecer feedback co-construtivo*. A *reciprocidade*, isto é, o respeito, a aceitação do outro, a autenticidade e a justiça, embora surja imediatamente a seguir aos dois primeiros aspetos, parece-nos uma extensão ao ambiente de entreaajuda que os docentes assinalaram em primeiro lugar.

Menos destacados, e portanto enquadrados no núcleo periférico da estrutura da representação, surge a *assistência e o acompanhamento direto ao professor*, bem como o *fomentar de uma atitude ativa no desenvolvimento das competências e capacidades* deste. Salienta-se ainda que a prática do Sp se deve *focar no desenvolvimento profissional do docente*, assim como *induzir o professor para a investigação-ação*.

São estes elementos periféricos que, de um modo muito específico, permitem compreender o que é normal na representação social do Sp, sem que haja necessidade de recorrer constantemente ao estabelecido no núcleo central.

A “domesticação” do incomum e do imperceptível, isto é, a sua familiarização para os indivíduos de um determinado grupo, “(...) é o resultado da objetivação, que é um processo muito mais atuante que a ancoragem (...)”, pois “une a ideia de não-familiaridade com a de realidade” (Moscovici, 2003, p. 71) tornando-se na sua verdadeira essência.

No entanto, reproduzir um conceito a uma imagem, não é, muitas vezes, tarefa fácil, ora por “(...) não [existirem] imagens suficientes facilmente acessíveis, [ora] porque as imagens que são lembradas são *tabu*” (Ibid, p. 72).

Reportando, uma vez mais, ao conceito de Sp, relembramos que este ainda se encontra nos primeiros anos de vida, isto é, ainda não está totalmente, nem é facilmente compreendido, assim como é muitas vezes associado à figura do inspetor/avaliador, o que lhe confere um certo grau de desconfiança e receio, uma vez que “todas as situações que são novas geram, não diria resistência, mas sempre alguma apreensão à partida” (EDRRHAE).

Esta união da ideia à realidade fica bem expressa nas opiniões manifestadas pelos docentes, no que diz respeito às competências do Sp. O quotidiano da vida de um professor está repleto de indagações, de dúvidas, de análises e de reflexões. No sentido em que o professor se revela um “ser crítico e inquiridor” (Freire, 2002, p. 21), é necessário que haja abertura a estas questões ou dúvidas por parte do Sp, resultando numa representação social do Sp como uma figura de colega, de par, de parceiro, do *outro* necessário e imprescindível à reflexão.

Por outro lado, a capacidade de gerir relações, isto é, a assertividade e a reciprocidade, resulta numa aproximação dos contextos escolares ao ideal democrático (Nóvoa, 1999), o que se revela claro na representação que os docentes inquiridos possuem da figura do supervisor.

A grande diferença da representação social do Sp nos dois países em estudo, prende-se com a formação específica que este deve, ou não possuir. Os docentes portugueses revelam, claramente, a importância que esta característica tem ao formularem a sua representação, por oposição aos docentes belgas, que lhe atribuem pouca importância. Não podemos aqui discorrer sobre este facto, por não possuímos dados que nos permitam fazê-lo. No entanto, atrevemo-nos a considerar que tal assimetria se pode ficar a dever aos contextos sociais e profissionais em que estes atores (os professores) operam.

Todas estas imagens apresentadas da figura do Sp, estão integradas no que Moscovici (2003) chama de *núcleo figurativo*, ou seja, “um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias” (p. 72). Este núcleo figurativo do supervisor construído pelos docentes em questão, “não simboliza simplesmente a sua personalidade, ou a sua maneira de se comportar, mas na verdade o representa, *é, passa a constituir*, sua personalidade «complexada» e sua maneira de se comportar” (Moscovici, 2003, p. 73).

6.7. A Supervisão Pedagógica e o futuro

Na secção final do questionário aplicado aos docentes, bem como nas entrevistas realizadas, foi pensada uma questão relacionada com a visão da SP do futuro, procurando aferir os possíveis contributos e obstáculos que podem advir.

Esta temática teve como finalidade conhecer a perspetiva futura da SP, quer pelos docentes, quer pelos órgãos de gestão das escolas.

Ao analisarmos as respostas obtidas, verificamos que existe um denominador comum de referência em relação à visão futurista da SP: a reflexão sobre a prática pedagógica (30,4% dos questionados e entrevistados referiram o vocábulo “reflexão” nos possíveis contributos da SP para a melhoria da prática pedagógica, correspondendo ao item mais referido).

Tendo sido já anteriormente explicitado o conceito de prática reflexiva, apresentado quer por Schon (1983), quer por Alarcão (1996; 2000), entre outros autores, podemos considerar a prática pedagógica, o ensino, como uma atividade subversiva, no sentido em que esta surge associada a “(...) *ideas of rupture, change and progress*” (Vieira, 2001, p. 133). Devemos, pois, ter em mente constantemente a seguinte questão: “*Where the school is going to?*” (EDEB).

No quadro seguinte, podemos verificar o contributo deixado pelos sujeitos da nossa investigação:

Quadro 12 - Categorização das respostas abertas na secção VII dos Inquéritos por questionários e entrevistas – Possíveis contributos da SP para a melhoria da prática pedagógica

Categoria	Sub-categoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
A SP e o futuro	Possíveis contributos da SP para a melhoria da prática pedagógica	“vai-nos fazer refletir”; “fazermos a auto-avaliação, levamos também a ter consciência do que é o nosso trabalho”	EDEP
		“ <i>make teachers to reflect about the things they do in the class, connected to the main thing: « Where are we going to?»</i> ”	EDEB
		“(…) ação reflexiva sobre o exercício de cargos e funções (…); “numa perspetiva de melhoria, quer para a função de supervisor, quer para a organização escola”.	EDRRHAE

		“(…) <i>work with the teachers to create the right discussions</i> (…)”	EJH
		“reflexão mais frequente, feedback do trabalho realizado, maior entreaajuda”	QDP1
		Numa atitude mais “colaborativa, cooperativa, de entreaajuda”	QDP2
		“reflexão, orientação e estruturação colaborativa de uma mais eficaz prática pedagógica”	QDP3
		“Planificações mais detalhadas, ensino mais individualizado, maior rigor”	QDP4
		“orientação, colaboração e reflexão”	QDP6
		“nivelar a qualidade de ensino, aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, formação profissional”	QDP 9
		“construir elos de ligação através de uma relação de confiança, de diálogo, de orientação, de acompanhamento individual, visando a efetiva aprendizagem do educando”	QDB7
		“ <i>Respect the teachers’ work and profession</i> ”	QDB2
		“ <i>observe in the class, give positive feedback to the teacher, organize professional workshops for teachers</i> ”	QDB3
		“ <i>be in the classroom and in playyard; create an environment where (all) the talents of the teachers are implemented</i> ”	QDB4
		“ <i>Improve teaching/learning</i> ”	QDB5
		“ <i>Betterment of the teachers’ resources; more sharing of methods used; teacher feels more support and more confident</i> ”	QDB6
		“ <i>make teachers aware if their teaching methods are up to date; provide guidance; improve teacher – learning process</i> ”	QDB8
		“ <i>motivation, innovation, transformation</i> ”	QDB9
		“ <i>to make school visits at least once a month in order to integrate to the school community; meetings with the teachers to discuss problems they may deal with; meetings with the pupils that develop certain difficulties</i> ”	QDB10

Do acima exposto, é notória, e expressa, a vontade dos docentes na contribuição da SP e na participação do Sp, como elementos chave de reflexão e de melhoria da prática pedagógica.

O discurso atual sobre as práticas dos professores não clarifica a situação de desgaste a que estes profissionais estão sujeitos, quer por parte do seu empregador – o Estado -, quer por parte da sociedade. Tal pode ser verificado pelo controlo diário da sua vida, pela responsabilização da escola em dar resposta aos desafios que lhe são colocados diariamente, pela crítica de não conseguirem responder às necessidades que a sociedade lhe impõe, pela degradação das condições de trabalho e do aumento das horas de trabalho efetivo, o que não deixa margem para desenvolverem um trabalho mais reflexivo, e pela instabilidade profissional que vivem (Nóvoa, 1999). Volvidos quinze anos sobre as afirmações de António Nóvoa, o cenário continua o mesmo, e as mudanças operadas não têm contribuído para uma clara resolução dos problemas acima mencionados.

A prática de uma SP, dialógica e promotora da reflexividade e do desenvolvimento profissional (e, conseqüentemente, da organização escola) chama si o dever de contribuir para uma mudança significativa das práticas profissionais dos professores, numa dimensão que tenha em linha de consideração

a totalidade da pessoa e que não [faça] tábua rasa da subjectividade de cada percurso. A atenção à história e às experiências de vida, às crenças e aos projectos pessoais, às teorias e às estratégias próprias de pensar e de aprender fazem parte de uma mesma procura de lógicas de supervisão e de formação que atendam às dinâmicas individuais (Nóvoa, 1999, p. 4).

No que concerne aos obstáculos que a SP pode encontrar, quer os entrevistados, quer os docentes questionados se centram nos receios e intimidações que a mesma traz consigo, bem como na insegurança que a mudança provoca. Talvez pudessemos apontar a reflexão da prática pedagógica como uma faca de dois gumes: por uma lado, é promotora do desenvolvimento profissional; por outro, “*self-examination can be seen as the basic subversive act to start any kind of (inner) change*” (Vieira, 2001, p. 134). E estamos bem cientes que a mudança nem sempre é bem recebida.

Estes receios e insegurança manifestam-se na figura do Sp, na medida em que o trabalho deste se pode mostrar imparcial, ou com um carácter de índole inspetiva e fiscalizadora. Por outro lado, também são apontados como obstáculos os recursos humanos insuficientes para levar a bom porto a almejada melhoria pedagógica.

O quadro seguinte, ilustra as opiniões manifestadas.

Quadro 13 - Categorização das respostas abertas na secção VII dos Inquéritos por questionários e entrevistas – Obstáculos com que a SP se pode deparar

Categoria	Sub-categoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
A SP e o futuro	Obstáculos com que a SP se pode deparar	“(…) é o próprio docente, em si, que põe entraves”	EDEP
		“ <i>There are always obstacles. There are always teachers who don't like change. That's normal.</i> ”	EDEB
		“Todas as situações que são novas geram (...) sempre alguma apreensão à partida.”	EDRRHAE
		“Imparcialidade do supervisor”	QDP1
		Quando surge numa perspetiva “avaliativa, fiscalizadora, de pensar que sabe tudo”	QDP2
		“desconfiança, recursos e estrutura de meios que permitam a sua execução”	QDP3
		“ Excesso de planificações, falsas informações e falta de empatia”	QDP4
		“meios suficientes, organização de recursos humanos, desconfiança”	QDP6
		“planificações descontextualizadas, mau ambiente, falta de diálogo”	QDP 9
		“poderá intimidar o docente, limitar a sua autonomia e promover o mesmo tipo de ensino para todo o tipo de professores e alunos”	QDB7
		“ <i>teamwork misunderstanding</i> ”	QDB1
		“ <i>creating gaps between people. Taking things personal. The word «super» implicates «superiority». I would change that</i> ”	QDB2

		<i>word.”</i>	
		<i>“lack of time, lack of experience, lack of knowledge”</i>	QDB3
		<i>“teachers «against» ES (fear of more work); stress on solving problems instead of working constructive together as a school”</i>	QDB4
		<i>“accept others’ opinion”</i>	QDB5
		<i>“the only one I can imagine, is if there is some kind of bad personal relationship between the ES and the teacher”</i>	QDB6
		<i>“Teachers that aren’t receptive to corrections”</i>	QDB8
		<i>“evaluation; criticism; misunderstanding”</i>	QDB9
		<i>“Not open minded teachers; teachers that prefer to have their classrooms’ door «shut»; schools’ management”</i>	QDB10

Podemos finalizar, colocando duas questões que nos parecem muito pertinentes:

“With or against the tide, are we always aware of the direction we take?”

“With or against the tide, what determines our choice of direction?” (Vieira, 2001, p. 134).

Considerações Finais

As considerações finais resultantes desta investigação, e que podemos aferir concretamente, são muitas. Inquietantes, por um lado, e promotoras da “curiosidade epistemológica”, por outro.

A escola apresenta hoje desafios diários e complexos aos que nela trabalham, exigindo novas funções, assim como novas competências que as acompanhem, “não obstante os problemas da educação se situarem, em larga medida, fora da escola” (Moreira, 2009, p. 248). A adaptação a novos contextos sociais, emergentes e em constante alteração, surge como um dos maiores desafios, aos quais a organização escola procura responder, sobretudo se considerarmos que essa alteração incessante não é acompanhada por períodos de adaptação ou até de reflexão que, obrigatoriamente, se deveriam impor.

Este estudo qualitativo, embora colocando a ressalva da subjetividade dos sujeitos da investigação, permitiu expor perspetivas que consideramos valiosas, trazer luz a alguns conceitos que se nos afiguravam de difícil compreensão, assim como comparar dois sistemas educativos que, a uma primeira vista, nos pareciam distantes e diferentes.

A investigação assenta no pressuposto de que a SP constitui uma das estratégias fundamentais para o desenvolvimento da área da formação contínua de professores e que, como tal, deve ser objeto primordial dessa mesma formação, numa atitude que fomente a reflexão sistemática das práticas.

A questão principal delineada inicialmente para esta investigação, - **Como se processa a Supervisão Pedagógica em Portugal e na Bélgica, no ensino primário?** – pretendeu esclarecer questões subjacentes, nomeadamente dar a conhecer os modelos de SP praticados em ambos os países, perceber a figura do Sp, aos olhos dos docentes questionados, conhecer as representações sociais que os docentes têm

desta figura e perceber quais os significados do *feedback* do Sp na (des) construção da prática pedagógica dos professores.

No palco educativo atual, a SP tem assumido um caráter presente e constante, sendo âmbito de muitas e variadas investigações e estudos, numa tentativa de melhoria dos contextos, quer formativos, quer de ensino-aprendizagem, procurando dar uma resposta cabal às necessidades que as organizações escola manifestam.

Partiu-se desta assunção, problematizando a questão da SP e do perfil do Sp, seguido do conceito de *feedback* e do entendimento que os docentes possuem deste, progredindo para as representações sociais que os docentes têm da figura do Sp.

Desta forma, procuraremos apresentar as principais conclusões, orientando-nos pelos objetivos inicialmente traçados.

Ao problematizarmos a temática da SP à luz dos sistemas educativos de cada país, dando a **conhecer os modelos de SP** praticados em cada um deles, deparamo-nos com a incerteza e a dúvida quanto à sua definição: por um lado, é um conceito virado para a orientação da prática pedagógica; por outro, surge intimamente ligado a funções de controlo e monitorização. Esta “dança” conceptual, entre controlo e orientação possuem, na verdade, um mesmo objetivo: o desenvolvimento profissional, do ensino e da aprendizagem.

O conceito de SP gira em torno de três processos distintos: a instrução; a avaliação e o desenvolvimento profissional. O grande problema que se verifica, reside no facto de se confundirem estes três processos, quando se deveriam encarar como complementares uns dos outros. Bloomberg (1980) na sua obra intitulada “*Supervisors and Teachers. A private cold war*”, apresenta-nos uma expressão curiosa que define a relação entre supervisores e professores: “guerra fria”.

A visão de SP que os sujeitos portugueses da investigação possuem, encontra-se assim, e ainda, relacionada com a avaliação do desempenho docente, o que condiciona, de alguma forma, a plena realização da primeira, na medida em que encontra fortes barreiras iniciais, de medo, de incerteza, de desconfiança.

Embora o ato supervisivo já se encontre enraizado no panorama nacional belga, na figura do diretor de escola, denota-se também, alguma preocupação dos docentes, não no sentido de uma avaliação propriamente dita, mas no que se refere às relações entre estes e os diretores das escolas. Tal fica demonstrado pelos resultados

dos inquiridos, ao assinalarem as características de *guia, conselheiro e compreensivo*, como fundamentais em relação à figura do Sp.

De maneira a analisar mais profundamente o conceito de SP dos docentes remetemos para algumas expressões chave e o grau de importância que estes lhes atribuíam. Da análise dos resultados, pudemos verificar que os docentes questionados privilegiam uma SP que *motive para o desenvolvimento profissional*, bem como garanta uma *orientação da prática pedagógica*, em torno de uma melhoria desta e através de um *apoio à função educativa*. Tais afirmações surgem como fatores clarificadores do conceito de SP. Esta flexibilidade irrompe, uma vez mais, nas conceções apresentadas pelos docentes, de maneira que podemos aferir que a SP não se confina a uma orientação meramente técnica, mas extravasa essa função na medida em que é potenciadora do desenvolvimento profissional e pessoal do docente.

A SP assume, de forma concreta, a melhoria dos contextos da prática pedagógica, facilitando a discussão e negociando processos de reflexão crítica conjuntos, desconstruindo uns e construindo-os novamente.

Ainda na prossecução do primeiro objetivo traçado, procuramos identificar as principais características do ato superviso. Verificamos que, entre as finalidades supervisivas, se destacam o *facilitar a discussão e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, com base no diálogo profissional*, por forma a derrubar barreiras e muros, tal como referem diversos autores citados anteriormente [Alarcão (1996, 2000, 2003), Stones (1984), Vieira (1993), Zeichner (1993)]. Tais barreiras podem ser transpostas recorrendo a um processo dialógico, ao “debate social” de Habermas, que deve ser assumido no ato superviso, na medida em que este é promotor da construção da identidade profissional.

No que diz respeito a outro aspeto evidenciado, podemos concluir que há a concordância dos docentes em afirmar que a SP *potencia a investigação-ação*, na medida em que *permite o acompanhamento constante ao docente* no que diz respeito às suas práticas, orientando-os para objetivos comuns com a organização escola, *refletindo sobre estratégias* para ultrapassar obstáculos e dificuldades.

Alarcão e Tavares (2003) encaram o Sp como facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem, tendo “como objectivo a maximização das capacidades do professor como pessoa e profissional” (p. 71).

O segundo objetivo traçado – **percepcionar a figura do Sp** – remete-nos para as percepções recolhidas nas entrevistas e nos inquéritos.

Sobre esta questão, a principal conclusão que podemos aferir é a de que os docentes privilegiam um Sp que seja o seu guia e conselheiro.

Como já havíamos destacado anteriormente, o conceito de líder foi o menos cotado. Esta conclusão, deixa no ar algumas questões que poderão ser motivo de estudo para uma próxima investigação: Que representação têm os docentes de líder?; Qual o conceito de líder, na perspectiva dos docentes questionados?

Na assunção dos docentes questionados, uma das vantagens da SP é criar um ambiente de entreajuda, propício a um bom relacionamento com os supervisionados. A SP, emerge assim como ação mediadora de relações, quer formais, quer informais, fornecendo um *feedback* co-construtivo, potenciador da autonomia e da emancipação do professor.

Assim, a SP, surge-nos mais próxima dos conceitos apresentados pelos vários autores do referencial teórico aduzido, consolidando e enfatizando estas perspetivas.

Igualmente importante, foram as competências essenciais em relação ao Sp assinaladas pelos docentes. As respostas dadas, traduzem uma preocupação genuína em encontrar no Sp uma capacidade de gerir relações, revelar abertura às dúvidas e questões dos docentes, bem como proporcionar um *feedback* objetivo e claro. A participação ativa do docente na construção da sua prática através do diálogo profissional, atesta, uma vez mais, a importância das relações que o Sp procura estabelecer, de forma a que nenhum dos intervenientes se sinta diminuído ou reduzido. Se “a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando (...)” (Papert, 2008, p. 37), o professor “(...) para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente (...)” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 10).

É pela mão de um Sp que apoie a construção colaborativa da educação, que possua uma visão democrática de supervisão e uma “capacidade de gerar, gerir e

partilhar o conhecimento” (Moreira, 2009, p. 253), que podemos levar a bom porto os objetivos inicialmente traçados.

A relação que se deve estabelecer entre o Sp e o docente supervisionado é, ou deve ser, no entendimento dos sujeitos da investigação, uma relação fluída, de partilha de informação e conhecimento, num processo que se quer cooperativo e colaborativo. Quando situada “ao serviço de um bem comum (ou interesse colectivo), a supervisão promove a crença do professor numa causa para além de si mesmo/a” (Moreira, 2009, p. 253), tornando uma visão educativa comum em realidade.

Na análise das entrevistas e dos questionários aplicados, procuramos conhecer os **significados do conceito de *feedback***, e de como este se processa no ato superviso, procurando dar resposta ao terceiro objetivo traçado inicialmente.

Recorremos, primordialmente, ao trabalho desenvolvido por John Hattie, que, apesar de uma agenda bastante preenchida, acordou em nos conceder uma entrevista via *e-mail*²⁰.

A opinião transmitida pelos docentes em relação às características mais importantes do *feedback*, assinalam que este deve possuir um carácter construtivo, reiterando, novamente a finalidade principal da SP, isto é, a promoção do crescimento individual.

Sendo que o *feedback* deve promover um diálogo de apoio à aprendizagem, como foi manifestado pelos docentes inquiridos, a relação colegial, de reciprocidade, respeito e confiança é crucial para que se promovam oportunidade para experimentar e correr riscos, sempre numa perspetiva de melhoria.

Por outro lado, ao fomentar o questionamento e a reflexividade na e sobre a prática pedagógica, o *feedback*, através do contributo do Sp, alavanca o desenvolvimento ativo dos professores e ajuda a melhor perceber a natureza complexa e multidimensional da profissão docente.

Na última análise deste trabalho de investigação, procuramos expor as **representações sociais** que os docentes têm do Sp.

²⁰ Cf. Apêndice IX

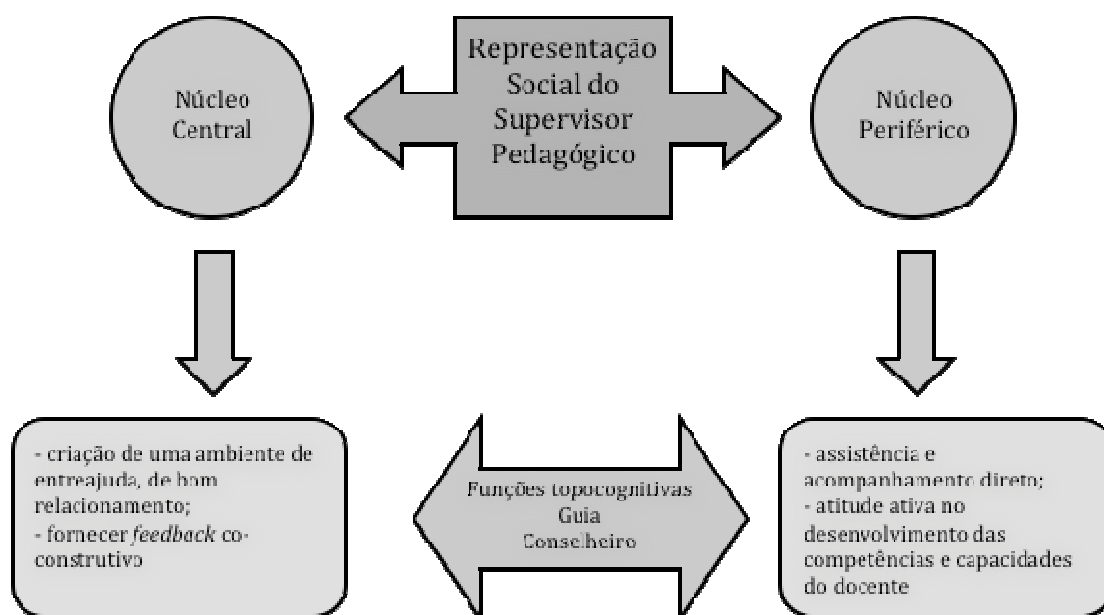
Tomando a perspectiva do sujeito pensante enquadrado numa sociedade pensante (Vala, 1993), os sujeitos da nossa investigação apresentam-nos diferentes visões da figura do Sp, devidamente enquadradas no plano social em que operam. Desta forma, e como nos refere Moscovici (2003), “todos [os] nossos discursos, nossas crenças, nossas representações provêm de muitos outros discursos e muitas outras representações elaboradas antes de nós e derivadas delas” (p. 242). Neste sentido, e na criação de um universo consensual em relação ao Sp, os docentes inquiridos manifestaram representações de guia e de conselheiro, recorrendo à sua “aplicação regular ao nível de argumentação cotidiana ou acadêmica” (Moscovici, 2003, p. 242).

Estas representações sociais do Sp apresentadas pelos docentes são, na sua essência, um processo, pois encontram-se sujeitas ao dinamismo que as situações de comunicação impõem, configurando-se numa imagem, como resultado desse processo.

As funções de guia e conselheiro atribuídas ao Sp são, como nos diz Moscovici (2003), *funções topocognitivas*, pois “elas têm como objetivo especificar o caráter exemplar dos objetos [do Sp neste caso], posicionando-os totalmente em relação a outros objetos [por exemplo, ao objeto avaliador] e, com isso, estabelecer a legitimação dos campos de contextos que fundamentam toda a representação” (p. 244).

Por forma a concluir a temática das representações sociais do Sp, e embora conscientes de que é um caminho explorado apenas superficialmente, sintetizamos o tema da seguinte forma:

Figura 7 - Exposição Esquemática da Representação Social do Supervisor Pedagógico



Sabíamos, à priori, que as conclusões deste estudo colocariam mais dúvidas e interrogações sobre o tema da investigação do que propriamente responderiam a questões de Como?, Onde? Quando? ou Porquê?. Sabíamos também que o nosso objetivo primordial seria o de trazer luz a esta área de “indefinição conceitual”, numa perspectiva de articular o que já se faz, com o que poderá ser feito. Temos plena consciência de que ambos os propósitos foram cumpridos.

Ainda assim, continuámos na prospeção da *matética*, pois sabemos que “a velocidade de transformação nos locais de trabalho não é²¹ o único fator que confere crescente importância à habilidade de aprender” (Papert, 2008, p. 14).

²¹ Sublinhado da autora.

Referências

- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*, CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de Professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (ed.), *Para intervir em Educação*. Aveiro: CIDInE, p. 201-232
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ª Ed.). Coimbra. Edições Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M. C. (2009). Prática Pedagógica Supervisionada e Feedback Formativo Co-Construtivo. In *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(3), 2-29.
- Amblard, H., Abramovich, N. B., Livian, Y. F., Poirson, P. & Roussilion, S. (1989). *Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa : Editorial Presença
- Arroteia, J. (1991). *Análise Social da Educação*. Leiria : Roble Edições
- Bogdan, R. & Blikien, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Lisboa: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and Research in the Ecology of Human Development. In *Proceedings of the American Philosophical Society*, 119 (6), 439-469.
- Brutus, S. & Greguras, G. (2008). Self-construals, motivation and feedback-seeking behaviours: Test of a mediated model. *International Journal of Selection and Assessment*, Acedido em Setembro 3 em www.stephanebrutus.com/files/research/USA%201008.pdf

- Canavarro, J. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto Editora
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M. E Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: Estratégias a nível da supervisão. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 89-122
- Carvalho, S. & Fraga, N. S. (2011). A inteligência moral num processo de (des)construção dos projectos de liderança(s). entre o pensar e o agir como gestão estratégica. In *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 159-172
- Castro, P. (2002). Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em Moscovici. In *Análise Social*. Vol. XXXVII (164) 949-979, em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218735660J7vJF3sv2Ck99QR5.pdf>
- Chan, C. Y. & Lam, S. (2008). *Effects of different evaluative feedback on students' self-efficacy in learning*. Acedido a Setembro 3, em <http://jamiesmithportfolio.com/EDTE800/wp-content/Self-Efficacy/Chan.pdf>
- Chiavenato, I. (1976). *Teoria Geral da Administração* (2ª Ed.). (2). São paulo: McGraw-Hill
- Day, C. (1993). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.). *Avaliações em Educação : Novas perspectivas*. Pp. 95-113. Porto : Porto Editora
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto : Porto Editora.
- Eurydice (n.d.), Educational, audiovisual & cultural executive agency, em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php
- Fernandes, A. L. & Correia, L. G. (2010). O ensino primario nos espaços-tempos da I República no Brasil (1889-1930) e em Portugal (1910-1926). *Revista da Faculdade de Letras – HISTORIA*, III, 11, pp. 181-200.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. J. E. Costa (trad.) (3ª ed.). Porto Alegre : Artmed
- Formosinho, J. e Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In Maria Assunção Flores e Isabel Carvalho Viana (Org.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de*

- mudança.* (pp, 71-91). Braga: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (coord.) (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente.* Porto :Porto Editora.
- Fortin, M. F. (1996). *O processo de investigação. Da concepção à realização* (5.^a Ed.). Loures : Lusociência
- Fraga, N. (2008). Dinâmicas no microcosmo social: o eclipse identitário. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) *Educação e Cultura.* Funchal: Grafimadeira, pp. 281-290
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (25.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra
- Geyer, F. (2009). *The Educational System in Belgium,* CEPS (Centre for European Policy Studies) Special Report
- Gilly, M. (2002). *As representações sociais no campo educativo.* Educar em Revista (19) 231-252
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática.* Oeiras: Celta Editora
- Glickman, C. & Gordon, S. (1987). *Clarifying Development Supervision.* Educational Leadership, 48, 64-70.
- Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (1998). *Supervision of instruction : a developmental approach* (4.^aEd.). Boston: Allyn & Bacon
- Habermas, J. (1968). *Teoria e Ciência como « Ideologia ».* Lisboa : Edições 70
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on Learning.* London: Routledge
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback.* Review of Educational Research, 77 (1), 81-112
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente : passado e futuro.* In Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, 7-22
- Marmoz, L. (2000). “Prefácio”. In J. M. Sousa. O Professor como pessoa: implicações para uma prática pedagógica. *Correio da Educação* (52) 1-2
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research.* London: Sage Publications.
- Mazzotti, A. (2008). Representações Sociais : aspectos teóricos e aplicações à Educação. In *Revista Múltiplas Leituras,* 1 (1), 18-43

- McIntyre, D.J.& Byrd, D.M. (Org.) (1998). *Supervision in Teacher Education*. In *Handbook of research on school supervision*, 409-427. New York: MacMillan.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministério da Educação. (n.d.). Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo. In *Sistema Educativo Nacional de Portugal*. 2, 16-26. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal. Acedido Outubro 22, 2013, em <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira et al. (Org.). *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na Educação. Actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*. (4). Braga: Universidade do Minho. Acedido Setembro 2014 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>
- Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais. Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Editora Vozes
- Nóvoa, A. (1999). Seis apontamentos sobre *supervisão na formação*. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Acedido em Novembro 14, 2013, em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/689/1/21162_1-cns_00001-00010.pdf
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publications
- OECD (2012a). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*
- OECD (2012b). *OECD Country Note: Education at a glance: Portugal*. OECD Publications
- OECD (2013a). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publications
- OECD (2013b). *OECD Country Note: Education at a glance: Belgium*. OECD Publications
- OECD (2013c). *OECD Country Note: Education at a glance: Portugal*. OECD Publications

- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora
- Pardal, L., Martins, A., Sousa, C., Del Dujo A. & Placco V. (2007). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Papert, S. (1991). Situating Constructionism. In I. Harel & S. Papert, *Constructionism*. Ablex Publishing Corporation, em <http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html>
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças*. São Paulo: Artmed
- Pieron, H. (1967). *Dicionário de Psicologia*. Porto Alegre: Globo
- Pordata, (2014). Base de Dados Portugal Contemporâneo, em <http://www.pordata.pt/Home>
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar. Convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed
- Price, M., Handley, K., Millar, J. & O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect?. In *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35 (3), pp. 277-289. London: Routledge
- Ribeiro, M. e Bento, A. (2010). *As dimensões e práticas de liderança dos professores/alunos luso-brasileiros do ensino superior: um estudo comparativo*. In I Congresso Ibero-Brasileiro da Política e Administração da Educação. Elvas. Portugal. Em <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/LiderancaMaria%26BentoElvas.pdf>
- Rodrigues, L. (2008). A Supervisão Pedagógica enquanto Escrutínio do Real. In A. Mendonça e A. Bento (Org). *Educação em Tempo de Mudança* (2ªed.) 195-214. Madeira: CIE – UMa Centro de Investigação em Educação.
- Roldão, M. C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. In *Discursos: Perspectivas em Educação*, 95-120. Lisboa: Universidade Aberta, Acedido, Julho 8, 2013, em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/160/1/Discursos-Formação%20de%20Professores%2095-120.pdf>

- Roldão, M. C. (2007a). Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In *Revista Brasileira de educação*. Vol. 12 (834) 94-103. Brasília
- Roldão, M. C. (2007b). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais de docência. In *Educação & Linguagem*, 15, 18-42
- Roldão, M. C. (n. d.). *Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Acedido Junho 2014, em www.dgidec.min-edu.pt/data/.../dossier_questoeseracoes71.pdf
- Sá-Chaves, I. (1997). A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In I. Sá-Chaves. (org). *Percursos de Formação Profissional*, 107-117. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Sebastião, J. & Correia, S. V. (n.d.). *A Democratização do Ensino em Portugal*. Acedido Outubro 22, 2013, em http://www.esantarem.pt/projectos/artigos_fct/A%20democratização%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf
- Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books
- Sousa, C. P. (2007). As representações sociais da escola do passado: memória, identidade e trajetórias profissionais de professores. In L. Pardal, A. Martins, C. Sousa, A. Del Dujo & V. Placco. *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sousa, J. M. (1997). Investigação em Educação: novos desafios. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*,

- 661-672. Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa: a dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: ASA Editores
- Sousa, J. M. (2000a). O professor como pessoa: implicações para uma prática pedagógica. *Correio da Educação* (52) 1-2
- Sousa, J. M. (2000b). Que formação de Professores? *Tribuna da Madeira. Educação*. 14-15.
- Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, I Volume. PP. 371-381. Braga: Universidade do Minho
- Sousa, A.B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Tratado de Lisboa, Acedido Outubro 22, 2013 em http://www.educacao.te.pt/images/downloads/tratado_de_lisboa.pdf
- Vala, J. (1993). As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. In *Análise Social*, Vol. XXVIII (123-124) 887-919, em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1259335829F5uFP1vy1Ty09KR2.pdf>
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M. & Almeida, T. F. (2009). Formação de professores em contexto colaborativo. Um projecto de investigação em curso. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 61-74.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de professores*. Rio Tinto: Asa.
- Vieira, F. (1995). A autonomia na aprendizagem das línguas. In *Ciências da educação: Investigação e acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Vol. I. Porto: SPCE, pp. 235-243
- Vieira, F. et al. (Org) (2001). Looking back and ahead: issues and challenges. In *Pedagogy for autonomy and english learning: proceedings of the Conferenece of the Working Group - Pedagogy for Autonomy*, (1), 131-135.

- Braga: Centro de Investigação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/506/1/Flavia.pdf>
- Vieira, F. (2009). Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. In *Revista Educação & Sociedade*, 29 (105), 197-217. Campinas: CEDES.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. CCAP (1). Lisboa: Ministério da Educação, em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (2ª Ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Wachelke, J. & Camargo, B. (2007). Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. In *Revista Interamericana de Psicologia*, 41 (3), 379-390
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa

Legislação Consultada

- Carta Constitucional de 29 de Abril de 1826, Acedido em Outubro 20, em <http://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/1533.pdf>
- Lei N.º 46/86, de 14 de Outubro
- Decreto – Lei N.º 223/87, de 30 de Maio
- Decreto – Lei N.º 75/2008, de 28 de Abril
- Decreto – Lei N.º 1/98, de 2 de Janeiro
- Decreto – Lei N.º 240/2001, de 30 de Agosto
- Decreto – Lei N.º 146/2013, de 22 de Outubro
- Despacho Normativo N.º 6/2014, de 24 de Maio

Anexos

Os anexos, encontram-se em formato digital (CD), pela seguinte ordem:

Anexo I – QDP1

Anexo II – QDP2

Anexo III – QDP3

Anexo IV – QDP4

Anexo V – QDP5

Anexo VI – QDP6

Anexo VII – QDP7

Anexo VIII – QDP8

Anexo IX – QDP9

Anexo X – QDB 1 a 10

Apêndices

Os apêndices encontram-se em formato digital (CD), pela seguinte ordem:

Apêndice I – Autorização para a recolha de dados

Apêndice II – Guião da Entrevista DEP

Apêndice III - Guião da Entrevista DEB

Apêndice IV - Guião da Entrevista DRRHAE

Apêndice V - Guião da Entrevista John Hattie

Apêndice VI – Transcrição da Entrevista DEP

Apêndice VII - Transcrição da Entrevista DEB

Apêndice VIII - Transcrição da Entrevista DRRHAE

Apêndice IX - Transcrição da Entrevista John Hattie

Apêndice X – Análise de Conteúdo EDEP

Apêndice XI - Análise de Conteúdo EDEB

Apêndice XII - Análise de Conteúdo EDRRHAE

Apêndice XIII - Análise de Conteúdo Entrevista John Hattie