



Centros escolares, supervisão pedagógica e colaborativa: perspetivas de educadores de infância e professores do primeiro ciclo

School centers, pedagogical and collaborative supervision: perspectives of preschool and first cycle of basic education teachers

Helena Miranda

CIEd, Universidade do Minho, Braga, Portugal
helenamir@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8969-4947>

Filipa Seabra

LE@D, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal
CIEd, Universidade do Minho, Braga, Portugal, e CIPEM/INET-MD, Porto, Portugal
filipa.seabra@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0003-1690-9502>

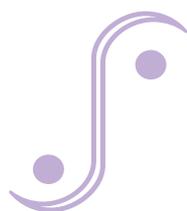
Marta Abelha

CEIS20, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal
LE@D, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal
marta.abelha@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0001-7105-3722>

Resumo:

O artigo apresenta resultados atinentes a perspetivas de supervisão pedagógica e colaborativa de docentes, no contexto de um estudo de caso focalizado nos centros escolares (CE) de um agrupamento, cujos objetivos, entre outros, incluíam: *Conhecer concepções e sentimentos de docentes de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico que lecionam em CE de um agrupamento acerca da supervisão colaborativa; Identificar perspetivas desses docentes sobre eventuais mais-valias da supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas; Averiguar em que medida consideram que existe no CE em que lecionam práticas consentâneas com a supervisão colaborativa.* A metodologia assumiu uma abordagem interpretativa, com recurso a técnicas quantitativas e qualitativas. A recolha de dados da investigação iniciou-se com entrevistas a grupos focais, aos quais se seguiram entrevistas individuais e um inquérito por questionário pré-validado. A análise dos dados envolveu análise de conteúdo e análise estatística, de natureza descritiva. A discussão dos resultados valeu-se de procedimentos de triangulação de informações e evidenciou tendências de resposta das quais se salientam i) diversificadas perspetivas sobre o conceito de





supervisão: grande parte dos inquiridos conota a supervisão com avaliação de desempenho docente; considera que esta última não cumpre propósitos de melhoria das práticas docentes; e aparta do conceito as práticas de colaboração. No entanto, reconhece e valoriza práticas de colaboração potenciadas pelos centros escolares, de articulação, ajuda, diálogo e melhoria do desempenho. ii) Paralelamente, destaca-se o contributo para a consolidação do conhecimento da realidade em estudo, dado pela utilização e posterior triangulação de diversos instrumentos de recolha de dados.

Palavras-chave: Centros Escolares; Supervisão Educacional; Supervisão Colaborativa; avaliação de desempenho docente.

Abstract:

The article presents results related to perspectives of pedagogical and collaborative supervision of teachers, in the context of a case study focused on school centers, whose objectives, among others, included: Knowing conceptions and feelings of preschool teachers and 1st cycle of basic education about collaborative supervision; Identify his perspectives about the possible added value of collaborative supervision for professional development and the improvement of pedagogical practices; Find out to what extent they consider that exists, is in their schools, teachers practices consistent with collaborative supervision. The methodology used an interpretative approach, using qualitative and quantitative techniques. The collection of research data began with interviews with focus groups, which were followed by individual interviews and a pre-validated questionnaire survey. Data analysis involved content analysis and statistical analysis, of a descriptive nature. The discussion of the results made use of information triangulation procedures and evidenced response trends, of which i) diversified perspectives on the concept of supervision: most respondents connote supervision with the evaluation of teaching performance; considers that the latter does not fulfill the purpose of improving teaching practices and separates collaboration practices from the concept. However, they recognize and value collaborative practices fostered by school centres, articulating, helping, dialoguing, and improving performance. ii) At the same time, the contribution to the consolidation of knowledge of the reality under study is highlighted, given by the use and subsequent triangulation of various data collection instruments.

Keywords: School Centers; Educational Supervision; Collaborative Supervision; Preschool education; Teacher accomplishment evaluation.

Resumen:

El artículo presenta resultados relacionados con perspectivas de supervisión pedagógica y colaborativa de docentes, en el contexto de un estudio de caso centrado en centros escolares, cuyos objetivos, entre otros, incluyeron: Conocer concepciones y sentimientos de docentes de preescolar y 1er ciclo de educación básica sobre supervisión colaborativa; Identificar las perspectivas de estos docentes sobre el posible valor agregado de la supervisión colaborativa para el desarrollo profesional y la mejora de las prácticas pedagógicas; Averiguar en qué medida consideran que hay en la escuela donde se enseñan prácticas acordes con la supervisión colaborativa. La metodología adoptó un enfoque interpretativo, utilizando técnicas cualitativas y cuantitativas. La recopilación de datos de investigación comenzó con entrevistas con grupos focales, a las que siguieron entrevistas individuales y una encuesta de cuestionario previamente





validada. El análisis de datos implicó análisis de contenido y análisis estadístico, de carácter descriptivo. La discusión de los resultados hizo uso de procedimientos de triangulación de información y evidenció tendencias de respuesta, de las cuales i) perspectivas diversificadas sobre el concepto de supervisión: la mayoría de los encuestados connota supervisión con evaluación del desempeño docente; considera que esto último no cumple el propósito de mejorar las prácticas docentes; y separa las prácticas de colaboración del concepto. Sin embargo, reconoce y valora las prácticas colaborativas que fomentan los centros escolares, articulando, ayudando, dialogando y mejorando el desempeño. ii) Al mismo tiempo, se destaca el aporte a la consolidación del conocimiento de la realidad objeto de estudio, dado por el uso y posterior triangulación de diversos instrumentos de recolección de datos.

Palabras-Clave: Centros escolares; Supervisión educativa; Supervisión colaborativa; Evaluación del desempeño docente.

Introdução

Nos últimos anos, entre outras políticas educativas nacionais, tem ganho visibilidade um conjunto de medidas, com foco nos docentes, no intuito de redirecionar a forma de ser e de fazer Escola. Menciona-se, pela sua relação com o estudo que este artigo visa dar a conhecer: i) a legislação publicada, no início dos anos dois mil e seguintes, relativa à agregação de escolas e comunidades escolares em estabelecimentos de maior dimensão (centros escolares/escolas básicas); ii) a consagração, desde o Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, relativo ao Estatuto da Carreira Docente, da avaliação de desempenho docente (ADD), configurando uma das vertentes de supervisão educacional e pedagógica e que viria a ser, depois, sucessivamente regulamentada; iii) e a incidência crescente numa perspetiva que se foi reformulando ao longo dos anos, de supervisão colaborativa concretizada por docentes, nas escolas – a qual fica patente na análise dos referenciais dos três ciclos da Avaliação Externa das Escolas (IGE, 2011; IGEC, 2019; Seabra, Mouraz, Henriques & Abelha, 2021).

O conceito de supervisão padece (por força de um conjunto de situações e de vivências dos docentes) de “ideias pré-concebidas” (Alarcão, 2020, p. 48) que tendem a assumir como única a “abordagem hierárquica”, na qual “super” era a parte da palavra mais acentuada” (Alarcão, 2020, p. 37), mas que mais não é do que uma das abordagens possíveis. Mercê dos “fantasmas” da associação da supervisão à avaliação de desempenho docente para progressão na carreira (Alarcão, 2020, p. 61), na complexidade do conceito, a orientação avaliativa persiste (Pedras & Seabra, 2016), quedando-se, talvez, menos visível um entendimento pedagógico, de formação reflexiva e colaborativa que é imprescindível assumir: “supervisão na sua dimensão transformadora e democrática, capaz de melhorar os processos de formação, promovendo o desenvolvimento profissional e organizacional, numa lógica de elevação da qualidade em Educação” (Machado, Andrade & Neves, 2021, p. 7).

O estudo ao qual se pretende dar visibilidade insere-se neste contexto, desvelando perspetivas de docentes de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico sobre supervisão, nas escolas. Assumindo uma abordagem interpretativa, visou conhecer de que maneira a transição de estabelecimentos isolados para centros escolares foi sentida pelos professores e educadores de um dado agrupamento horizontal de escolas e se repercutiu no seu entendimento e vivência





das questões supervisivas, se afetou as suas conceções e práticas de supervisão pedagógica e/ou supervisão colaborativa, e quais seriam as suas perspetivas.

Após uma contextualização teórica e antes de apresentar os resultados do estudo, será explicitada a metodologia que o suportou, identificando as questões, os objetivos de investigação, as opções metodológicas, os procedimentos e técnicas utilizadas. Também caracterizando a população-alvo e os preceitos de ética cumpridos. Serão esclarecidas as palavras-chave: supervisão – encarada numa perspetiva diacrónica, da sua evolução; seja na sua conotação de avaliação de desempenho docente; seja numa perspetiva focada na área educacional e numa aceção predominantemente formativa e colaborativa; e centro escolar, na sua regulação normativa.

Contextualização teórica

Do centro escolar à escola básica: dupla nomenclatura – o mesmo objetivo institucional

Direcionada para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico, a designação “centro escolar” surge nos normativos nacionais na sequência de todo um processo iniciado com experiências de agregação de escolas e níveis de ensino, seguida da constituição dos agrupamentos de escolas.

Este processo é anterior à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE- Lei 46/86, de 14 de Outubro), sendo de assinalar o Decreto-Lei nº 412/80, de 27 de setembro, o qual se direciona para objetivos de descentralização e dotação de autonomia às escolas de ensino não-superior, na sua configuração de agrupamento de estabelecimentos (agrupamentos de escolas), reorganizando a rede escolar; e contrariando o insucesso escolar atribuído à desarticulação do percurso escolar dos alunos, promovendo a articulação entre os diferentes níveis de ensino (CNE, 2017).

Reportando-nos, concretamente, à figura de centro escolar, segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011; CNE, 2017), ou Lima (2004), encontrará os seus antecedentes na escola básica integrada (Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio) e na área escolar (Decreto-Lei nº172/91 de 10 de Maio). No entanto, a sua existência efetiva é mais tardia, colhendo a base primacial no Programa Especial de Reordenamento da Rede de Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, s./d.), o qual, como refere David Justino (CNE, 2017, p. 8), se impõe “a partir de 2002 e sem necessidade de criar novos instrumentos legais”. Tal reordenamento visava “requalificar os estabelecimentos que acolheriam as crianças das escolas encerradas, dotando-os de bibliotecas, refeitórios e salas de professores, bem como a criação de incentivos à construção de novos centros escolares”. O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011, p. 18186) explicita a justificação para esta requalificação, fundada nas limitações que as escolas de 1.º ciclo, em muitas localidades, apresentavam: “de reduzidas dimensões, limitados à lecionação de um reduzido número de turmas ou com poucos alunos nos diferentes anos de escolaridade e uma grande dispersão geográfica”.

Mais tarde, o Despacho Conjunto n.º 200/2005, de 7 de março, irá legislar sobre os centros escolares. Nos critérios de elegibilidade para a requalificação podemos encontrar preocupações de cariz pedagógico: “c) Projetos que se localizem em zonas afetadas por elevados índices de insu-





cesso escolar; d) Projetos que se localizem em zonas carenciadas de oferta de educação pré-escolar” (Despacho Conjunto n.º 200/2005, ponto 1). A este propósito o CNE (2017) comentou que a reorganização da rede escolar visaria contrariar o insucesso escolar atribuído à desarticulação do percurso escolar dos alunos, promovendo a articulação entre os diferentes níveis de ensino e, deste modo, também, incentivando a colegialidade.

Sem alterar tais objetivos, a designação, “centro escolar” foi, posteriormente, alterada para Escola Básica, sendo que a Portaria n.º 9/2017 de 5 de janeiro já inclui essa mudança, quando identifica as unidades orgânicas de ensino da rede pública do Ministério da Educação, a funcionar no ano escolar 2016/2017. Contudo, tratando-se de uma mera alteração da nomenclatura, optou-se pela manutenção da anterior designação, porque o perfil do estudo incide, em boa parte, na transição ocorrida sob tal denominação.

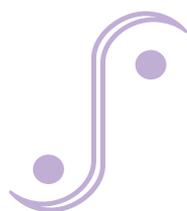
Supervisão: um conceito múltiplo e em transformação

Como explicitam Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 28), supervisionar implica uma relação com algo, ou com alguém que será o objeto, ou o sujeito de olhar superior, numa tradução do latim: “o termo *supervisão* integra dois étimos com raiz latina: “*super*” (com o significado de “sobre”) e “*video*” (com o significado de “ver”). O primeiro significado resulta da interpretação linear “olhar de ou por cima”, admitindo a perspetiva da “visão global”. Nesse seguimento, a prática de supervisão direccionar-se-á para funções de alguma superioridade de um indivíduo face ao outro, as quais podem ser encaradas de um ponto de vista mais autoritário, como “inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor”, ou menos autoritário: “regular, orientar (reforçando, por vezes, o sentido de acompanhar) e liderar” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 28).

Esta perspetiva de entendimento, algo genérica, é comum a múltiplas situações da vida dos indivíduos em sociedade e nas organizações – e, assim, também à organização-Escola, implicando um conjunto de atitudes, ações e, conseqüentemente, objetivos daí resultantes: “formação, avaliação, regulação, monitorização, gestão/administração, mediação, treino (no sentido de *coaching*), coordenação, liderança, inspeção/fiscalização (Alarcão & Canha, 2013, p.16). Falamos, nesse caso, de supervisão educacional, ou pedagógica. Paralelamente, a supervisão colaborativa procura afirmar-se na realidade educativa nacional como uma forma de entajuda na observação e reflexão sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, ou seja: “uma possibilidade de melhoria que assenta na reflexão que promove sobre as práticas letivas” (Seabra et al., 2021, p. 8).

As duas vertentes (vertical e horizontal-colaborativa) de um conceito plural conduzem a perplexidades e conjecturas. Seabra et al. (2021, p. 7) aludem, a propósito, a “dois polos tensionais – no caso, entre uma tendência formativa, horizontal, colaborativa e orientada para a melhoria da escola como uma organização, e uma perspetiva sobretudo avaliativa, inspetiva e orientada para a verificação da conformidade”. Será, então, importante, destriçar entre esta dicotomia de entendimento a qual gera construtos derivados do conceito abrangente e múltiplo de supervisão, separando claramente uma supervisão de formação (inicial) de professores de uma supervisão vocacionada para docentes em exercício.





O ato supervisivo, tal como nos alerta Alarcão e Roldão (2010), pode ser vivenciado de forma mais positiva, como podemos constatar na Tabela 1.

Tabela 1. Indicadores de qualidade positiva nos ambientes supervisivos.

Lista de indicadores de qualidade positiva nos ambientes supervisivos
- Estímulo ao pensamento
- Promoção de práticas de reflexão e questionamento
- Partilha de experiências e comunicação entre colegas
- Pesquisa de informação científica
- Desenvolvimento da autonomia profissional (autoconfiança e autoconceito)
- Flexibilidade de estratégias
- Continuidade no acompanhamento
- Apoio (pedagógico-didático e pessoal-humano) e desafios ao desenvolvimento
- Crítica construtiva
- Disponibilidade
- Feedback
- Liberdade de acção e inovação
- Abertura a novas perspectivas
- Bom relacionamento interpessoal (autenticidade e genuinidade, disponibilidade para ouvir e clarificar)
* Saber ¹
* Capacidade de aceitar e reformular em conjunto
* Atitude de parceria em projectos de investigação
* Capacidade de liderar, orientar e estimular o grupo para a acção
* Capacidade de entender a cultura dos docentes
* Desconstrução conjunta da prática corrente
* Introdução de novo conhecimento teórico
* Promoção do trabalho colaborativo
* Capacidade de introduzir mudanças na prática docente concreta

Fonte: Alarcão & Roldão (2010, p. 65)

Todavia, o ato supervisivo em si mesmo não é isento de constrangimentos, sendo possível listar, também, alguns dos seus aspetos negativos em ambiente supervisivo, como podemos verificar na Tabela 2.

¹ Os indicadores assinalados com * referem-se a atividades inseridas em projetos realizados em contextos de formação contínua como configurando contextos de supervisão, sem que como tal sejam designados (Alarcão & Roldão, 2010).

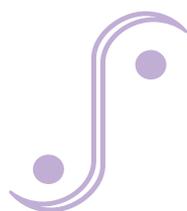


Tabela 2. Indicadores de qualidade negativa nos ambientes supervisivos.

Lista de indicadores de qualidade negativa nos ambientes supervisivos
- Observações de aulas (mas também de sinal positivo)
- Qualidade (sobretudo relacional) dos orientadores (também de sinal positivo)
- Obrigatoriedade de determinadas estratégias (por exemplo, reflexões autobiográficas e gravações de aulas)
- Falta de flexibilidade
- Pouco apoio dos orientadores/ supervisores
- Deficiente avaliação
- Abordagens prescritivas ou pouco profundas
- Fraco ou nulo envolvimento da e na comunidade escolar
- Ausência de trabalho colaborativo
- Artificialidade
- Curta duração dos estágios

Fonte: Alarcão & Roldão (2010, p.65)

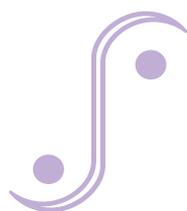
Neste sentido, competirá ao supervisor promover junto/com do/o professor supervisionado, o trabalho colaborativo, a reflexão crítica sobre os interesses organizacionais, a crítica construtiva e o feedback, num ambiente positivo de colegialidade, tendo como objetivo mudanças ao nível das práticas e, em última instância, contribuir para uma melhoria efetiva da Educação (Vieira et al., 2010).

Supervisão pedagógica e avaliação de desempenho

A supervisão pedagógica, em Portugal, incidiu, por vários anos, numa perspetiva de assimetria entre supervisor e supervisionado, emergindo no contexto da formação de professores, com o modelo de Profissionalização em Serviço (Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto), numa posição de orientação de um profissional mais qualificado a um outro, no intuito de melhorar o seu trabalho docente (Alarcão & Canha, 2013, p. 29). O fulcro é a vertente formativa instrucional, sendo desnivelados os papéis de supervisor e supervisionado. Ou seja, pressupõe menor experiência do supervisionado e está associada ao controlo (Alarcão, 2020).

A supervisão pedagógica vertical perdura até aos nossos dias: objetivos e funções de supervisão vertical estão implicados nas atribuições dos órgãos de gestão das escolas, no contexto da autonomia e da autoavaliação/avaliação interna das escolas. Entre múltiplos normativos, salienta-se o primeiro em que tal menção está patente: o Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril, relativo ao regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, menciona cursos de supervisão pedagógica e formação de formadores, visando qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores (artigo 3.º); o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, relativo ao Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos





da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, atribui à liderança da escola e das estruturas intermédias a função de supervisionar (artigo 31.º, artigo 42.º e seguintes). Entre as suas diferentes orientações e procedimentos inclui-se a avaliação de desempenho docente (ADD).

Na sequência da publicação do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, relativo ao Estatuto da Carreira Docente, consagra-se a supervisão associada à avaliação de desempenho docente, regulamentada como parte dos processos desenvolvimento profissional, para cumprir objetivos de apoio à melhoria do desempenho profissional e da qualidade da escola, mas, na prática, com um pendor avaliativo, como requisito para a progressão na carreira. A ADD viria a ser, depois, sucessivamente regulamentada. De salientar, nomeadamente, o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, o qual reorienta o processo de ADD introduzindo a observação de aulas por avaliadores externos, como condição para progressão a alguns dos escalões da carreira docente. A figura do supervisor emerge como ainda mais determinante, por já não ser apenas um procedimento interno da escola cuja avaliação vai incidir na dimensão científica e pedagógica, através do registo das suas observações e, conjuntamente com o avaliador interno e a Secção de Avaliação de Desempenho Docente de cada escola, terá impacto na decisão de progressão na carreira do avaliado. Assim, fica diluído o papel de apoio à melhoria do docente – ao invés do que acontecerá na supervisão de tipo colaborativo.

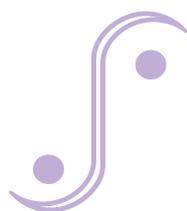
A supervisão colaborativa: reflexão dos docentes, para os docentes

Sem ignorar que práticas supervisivas pedagógicas não-horizontais terão o seu lugar, em múltiplos contextos, de entre os quais se destaca a formação inicial de professores, atenta-se na supervisão colaborativa, cujo enfoque desloca-se para o papel dos docentes na melhoria das suas práticas, numa atitude de ajuda mútua, horizontal – condição que se considera, atualmente, essencial “para compreender a qualidade do ensino [...], o acréscimo e transformação significativa do conhecimento profissional dos docentes e do modo como eles exercem a sua função principal de ensinar na perspetiva da consecução da efetiva aprendizagem” (Gaspar, 2019, p. 31).

Tendo como paradigma a melhoria do desempenho entre e por docentes, clarifica a sua posição horizontal, nivelada, não-superior, não-fiscalizadora, nem administrativa, mas formativa (Alarcão & Canha, 2013, p. 33): “o próprio elemento “visão”, tão nuclear ao conceito de supervisão, é hoje visto num ângulo muito mais abrangente [...emergindo] a grafia super-Visão (ou superVisão) por pôr em evidência a importância da visão e da formação em que esta assenta”.

Autores como Alarcão e Tavares (2003), entre outros, atribuem a esta perspetiva de supervisão docente um papel de relevo, mormente no que concerne às práticas geradas nos próprios docentes: uma “supervisão de matriz essencialmente reflexiva, horizontal, colaborativa ou de auto supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 31), “em detrimento das preocupações com a avaliação e a gestão” (Gaspar, 2019, p. 231). Gosling (2002, p. 5) traz o foco para esta fulcral questão diferenciadora: a vertente não-fiscalizadora, não-catalogadora, de não-julgamento, nem elaboração de juízos de valor, mas construtiva, de reflexão individual e mútua. Para que estas práticas aconteçam, todavia, carecem de ter na sua base, atitudes de envolvimento entre os docentes, de abertura, de disponibilidade para “promover e disfrutar de





cenários de partilha em que auto-observação e a análise da relação educativa se possam constituir como instrumentos de ajuda na interação com os outros colegas” (Gonçalves, 2005, p. 15). Para tal, será imprescindível um entendimento horizontal, evitando disparidades de poder e hierarquia entre os pares – num clima de confiança mútua, de respeito e de confidencialidade (MacMahon, Barret & O’Neil, 2007). Glanz e Sullivan (2000, p. 96), utilizam a expressão *peer coaching*: “teachers helping teachers reflect on and improve teaching practices and/or implement particular teaching skills needed to implement knowledge gained through staff or curriculum development”².

É neste contexto que Salgado, Leandro, Graça e Martins (2016) mencionam o papel dos pares em práticas colaborativas de supervisão horizontal, considerando esta uma via de relevância para a melhoria das práticas dos docentes. Nos resultados de um estudo realizado através da implementação voluntária de um programa de supervisão entre pares, horizontal, Salgado et al. (2016, p. 877) reconheceram tratar-se de uma “prática de partilha e colaboração” na qual “professores, com hierarquia profissional idêntica, ao observarem aulas e serem observados, obtendo feedback dos seus pares” alcançam a “melhoria das suas práticas pedagógicas”.

Metodologia

Brevemente apresentado o suporte teórico que alicerçou o estudo, indica-se, de seguida, o conjunto de decisões tomadas para lhe dar consecução.

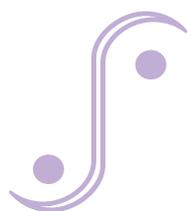
Na base da investigação, como eixo central e determinante, estão os seus objetivos. Relembrando, pretendia-se, entre outros: *Conhecer concepções e sentimentos de docentes de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico que lecionam em CE de um agrupamento acerca da supervisão colaborativa; Identificar perspetivas desses docentes sobre eventuais mais-valias da supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas; Averiguar em que medida consideram que existe no CE em que lecionam práticas consentâneas com a supervisão colaborativa.*

Consequentemente, assumia relevo o diálogo próximo com os docentes, inferindo (ou seja: interpretando) das suas palavras e comportamentos perante as questões, não apenas uma resposta concreta como também os sentimentos que a mesma lhes coloca. Seria essencial descrever para melhor conhecer e compreender estas dinâmicas relacionais entre os docentes, pelo que se impunha a opção por uma abordagem próxima dos princípios metodológicos de uma investigação de tipo qualitativo, no qual, “os objetos a estudar não são reduzidos a simples variáveis, são estudados na sua complexidade e inteireza, integrados no seu contexto quotidiano” (Flick, 2002, p. 5). De acordo com Cook e Reichardt (2005, p. 20), são princípios centrais desta metodologia a observação direta e respetiva interpretação “compreendendo-os no contexto global em que se produzem”.

Neste seguimento, optou-se pelo método de estudo de caso, por constituir uma estratégia investigativa apropriada quando se pretende conhecer uma problemática concreta (como na pre-

² Tradução própria: professores ajudando professores a refletir sobre e a melhorar as práticas de ensino e/ou a implementar habilidades de ensino específicas necessárias para implementar o conhecimento adquirido por meio do desenvolvimento de pessoal ou currículo.





sente circunstância, relativa ao conhecimento das perspetivas de supervisão colaborativa entre docentes), através de uma observação focalizada e pormenorizada (Yin, 2001) num contexto, ou número de casos reduzido (Gómez, Flores & Jiménez, 1999). A Tabela 3 sintetiza os diversos procedimentos metodológicos, adiante explicitados.

Tabela 3. Design metodológico

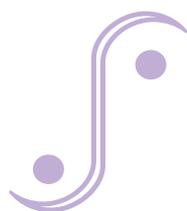
Método	Estudo de caso
População-alvo	Docentes de educação pré-escolar e do 1.º CEB dos quatro CE de um dado agrupamento de escolas, num total de 28
Técnicas	<ul style="list-style-type: none">- Entrevistas semiestruturadas de grupo focal (4, uma por CE, respetivamente com o seguinte número de participantes: CEA-13; CEB-9; CEC-12, CED-7.)- Entrevistas individuais (8, duas por CE)- Inquérito por questionário previamente validado (Gaspar, 2019, p. 279) a todos os 28 docentes
Crítérios de seleção dos participantes	<ul style="list-style-type: none">- Grupos focais e inquérito por questionário: todos os docentes que transitaram de escolas isoladas (lugar único, ou reduzida dimensão) para os CE. Apurou-se serem 28.- Entrevistas individuais: 2 docentes por estabelecimento que, tendo transitado de escolas isoladas, lecionaram mais tempo nas mesmas/ estejam há mais tempo nos CE e cuja participação no grupo focal tenha suscitado a necessidade de esclarecimento/ aprofundamento de ideias exaradas.
Procedimentos prévios	<ul style="list-style-type: none">- Construção dos guiões apoiada na síntese da revisão de literatura do enquadramento concetual e do estado da arte- Validação pela consulta de especialistas (acordo entre juízes)- Autorização da Direção Geral de Educação: Número de registo: 0637100001- Autorização do Diretor do Agrupamento de Escolas onde se realizou o estudo- Pedido de autorização aos participantes (consentimento informado³)- Preenchimento de grelha individual de caracterização pelos participantes
Análise de dados	Análise estatística descritiva de dados do questionário (questões fechadas) Análise de conteúdo das entrevistas e do questionário (questões abertas)

Fonte: Elaboração própria

O estudo de caso teve como participantes docentes de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico de um dado agrupamento de escolas (AE) horizontal, que inclui oferta educativa desde a educação pré-escolar ao final do ensino básico e abrange a população escolar dispersa por cerca de uma vintena de freguesias de uma zona de interior norte do país. Antes da constituição dos CE, as escolas estavam implantadas nas respetivas freguesias, isoladas, dispersas, grande parte, de lugar único; algumas em regime duplo; escassamente, havia escolas com maior número de docentes. Na sua grande maioria, os edifícios eram distintos para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo

³ Um estudo desta natureza exige a maior integridade, tendo sido cumprido o preceituado pela American Educational Research Association (AERA, 2011) e pela Carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2020), de salvaguarda dos direitos básicos dos participantes no estudo, entre os quais, ao anonimato, à participação voluntária e à ausência de consequências negativas.





do ensino básico, muitas vezes, distantes entre si. A constituição de quatro estabelecimentos de ensino básico, com educação de infância, construídos nas diversas e distintas zonas geográficas supramencionadas teve uma abertura sucessiva, entre os anos de 2005 e 2012 – doravante designados por ordem alfabética, arbitrariamente gerada, como CE-A; CE-B; CE-C; CE-D.

Sintetizam-se algumas informações mais relevantes, da caracterização dos 28 participantes no estudo s: a) Idade: predominantemente nas cinco décadas de vida; b) Antiguidade no agrupamento: entre oito e mais de quinze anos – sendo que na sua larga maioria, os participantes transitaram para os CE há, entre seis e nove anos atrás possuindo, assim, não apenas a memória do passado, mas também a apropriação das vivências nos CE; c) Formação: dois docentes realizaram cursos de longa duração e outros dois, formação contínua; d) Cargos exercidos: quase metade (13) do total de 28 participantes, exerce função relevante no âmbito do funcionamento do AE, diretamente relacionada com os docentes e com a sua profissionalidade, mormente na coordenação pedagógica de estruturas intermédias (11 docentes).

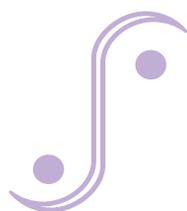
A recolha de dados da investigação incluiu grupos focais e entrevistas individuais (ambos semiestruturados, com apoio num guião) e um inquérito por questionário pré-validado.

A entrevista semiestruturada pressupõe um guião de questões orientadoras e suscitadoras do diálogo, o qual não limita a expressão espontânea dos entrevistados, tratando-se, assim, de uma conversa intencional orientada pela investigadora (Bogdan & Biklen 1994). A entrevista de *focus group* possibilita uma perspetiva global, representativa da média das ideias expressas por diferentes interlocutores (Patton, 1990). O guião foi objeto de validação pela consulta de especialistas (acordo entre juizes) e de um pré teste (realizado com a colaboração de uma docente a leccionar num agrupamento vizinho, com características similares, a qual havia, também, transitado de uma escola de lugar único para um estabelecimento agregador, de maior dimensão), permitindo aferir se as questões e as respostas dadas se ajustavam aos objetivos e introduzindo as necessárias melhorias. A Tabela 4 apresenta uma síntese do guião, o qual incluiu um bloco prévio (dedicado à legitimação da entrevista) e um bloco final. Neste artigo, é apresentado o trabalho investigativo realizado quanto ao Bloco C.

Tabela 4. Síntese do guião

Bloco	OBJETIVOS
Bloco A	LEGITIMAR A ENTREVISTA: <ul style="list-style-type: none">- Esclarecer os entrevistados quanto ao estudo;- Motivar os entrevistados;- Valorizar o contributo dos entrevistados;- Assegurar a confidencialidade das informações entre todos os envolvidos, promovendo um clima de confiança;- Asseverar procedimentos de ética da investigação.
Bloco B	CONJETURAR MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DOCENTES: <ul style="list-style-type: none">- Identificar diferenças e/ou semelhanças nas práticas docentes, antes e depois da transição para os centros escolares;- Perceber se os docentes associam essa mudança com melhoria das suas práticas e se identificam fatores envolvidos.





Bloco C	DESOCULTAR PERSPETIVAS DE SUPERVISÃO: <ul style="list-style-type: none">- Identificar concepções sobre supervisão;- Perceber os sentimentos que os docentes inquiridos associam à temática da supervisão;- Conhecer o posicionamento que os inquiridos revelam acerca da supervisão.
Bloco D	INDIVIDUALISMO versus COLABORAÇÃO <ul style="list-style-type: none">- Desvelar perspetivas, sentimentos e vivências associadas à colaboração/individualismo;- Identificar indicadores da existência de comunidades de aprendizagem nos centros escolares.
Bloco E	OUTRAS CONSIDERAÇÕES E AGRADECIMENTOS: <ul style="list-style-type: none">- Dar oportunidade aos entrevistados de completar ideias, expressar opiniões que não foram inquiridas- Agradecer a colaboração- Informar sobre procedimentos subsequentes, nomeadamente, acesso aos registos e opção de autorização

Fonte: Elaboração própria

Com vista à triangulação de informações, confirmando, ou explicitando dados recolhidos, foi, também, proposto aos participantes o preenchimento de um inquérito por questionário (sumariamente apresentado na Tabela 5), focalizado na experiência e conceito de supervisão. Este instrumento (Gaspar, 2019), previamente validado, apenas teve pequenos ajustamentos no que se refere à população-alvo, quanto a nomenclatura (por exemplo: “educador de infância”; ou “1º ciclo”....), que não interferiram com a estrutura das questões. A adaptação e uso do instrumento foram autorizados pelos respetivos autores.

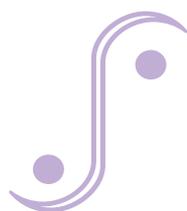
Tabela 5. Estrutura do questionário

OBJETIVO: Apreender perspetivas que educadores de infância e professores do 1º CEB possuem sobre a Supervisão Pedagógica.	
Estrutura	Parte I - Caracterização Sociodemográfica (género, idade, grau académico, tempo de serviço docente, cargo): questões 1 a 6
	Parte II – Experiência e Formação Profissional nas áreas da Supervisão e Avaliação de Desempenho Docente (caraterizar experiências e formação como supervisor/ avaliador do desempenho docente e/o supervisionado/avaliado): questões 7 a 9
	Parte III – Conceito de Supervisão: questão 10, escala de tipo Likert, com 23 afirmações
	Parte IV – Impacto da supervisão nas práticas pedagógicas e papel do Supervisor, questão 11 com 3 subquestões, incluindo uma de resposta aberta

Fonte: Elaboração própria

A análise dos dados envolveu análise de conteúdo categorial e análise estatística, de natureza descritiva.

A análise categorial decorre da leitura-análise para efetuar o levantamento e identificação de unidades de sentido, com base nas palavras dos entrevistados (Mayring, 2000). Tomou como base



o tema de cada tópico, com base nas categorias pré-determinadas que orientaram a entrevista, mas respeitando as ideias e opiniões expressas pelos participantes, quando estes se desviaram do tópico, pelo que se geraram micro subcategorias emergentes (ou seja, não previstas, nessa revisão de literatura).

Utilizou-se a análise estatística, de natureza descritiva, para as questões fechadas da grelha de caracterização dos participantes e do questionário sobre supervisão. Uma vez que o questionário foi aplicado a um grupo reduzido de inquiridos (28).

Apresentação e Discussão de Resultados

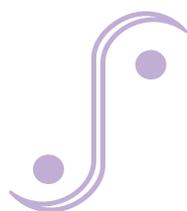
A análise e discussão dos resultados valeu-se de procedimentos de triangulação de informações recolhidas com os instrumentos supramencionados suscetível de contribuir para a validade do estudo e de alargar a quantidade, diversidade e especificação das informações, visando responder ao problema da investigação: *Que repercussões da sua transição de escolas isoladas para CE são identificadas pelos professores e educadoras de infância de um agrupamento, no que concerne aos processos de supervisão colaborativa, de desenvolvimento profissional e melhoria das práticas pedagógicas?*

Como já foi esclarecido, dada a extensão do estudo, neste artigo apenas se foca a temática da supervisão. Esta temática foi analisada englobando respostas da entrevista em *focus group* (Bloco C, Desocultar perspetivas de supervisão), das entrevistas individuais e do inquérito por questionário.

Apresentam-se, em primeiro lugar, respostas atinentes a conceções gerais sobre supervisão e sobre situações em que, segundo os participantes, terá ocorrido supervisão. As opiniões de grande parte dos docentes participantes no estudo permitiram perceber que a temática tende a remeter para um modelo de supervisão/avaliação (ADD), porque a supervisão para progressão na carreira foi a micro subcategoria predominante, referida por docentes de três dos estabelecimentos (A, C e D): A4- “Já fui supervisionado, na altura da transição de escalão”; A3- “Também tive aulas assistidas para a subida de escalão”; C5- “Fui em dois momentos supervisionada, uma delas, oficial, para subida de escalão”; B7 é a única que remete para o contexto da formação inicial- “E quando estava eu no estágio”. Estas perspetivas estão em linha com afirmações recolhidas por Alarcão (2020), nas quais os docentes partilharam “ideias pré-concebidas” (p. 48) que radicam nos “fantasmas” (p. 61) da avaliação de desempenho docente para fins de progressão na carreira, os quais “germinaram e desenvolveram-se sobretudo a partir do momento em que a supervisão, com observação de aulas, foi associada à avaliação do desempenho docente (ADD) numa lógica classificativa com repercussões na carreira profissional” (p. 61).

Percebe-se, ainda, que a inspeção foi associada à supervisão: A6- “Tive vários inspetores, ao longo da carreira”; B2- “E quando vem a inspeção”. A este propósito, Alarcão e Tavares alertam que deve existir “um grande cuidado para que a actividade de supervisão, mal-entendida, não se transforme em inspeção e avaliação, num exercício de poder sobre os outros” (2003, p.145).

Assumindo a dicotomia do conceito de supervisão numa abordagem hierárquica *versus* uma abordagem democrática (Alarcão, 2020) – a qual enfatizamos, pela sua perspetiva colaborativa,



horizontal, de ajuda mútua (Glanz & Sullivan, 2000), ainda que sem serem usadas tais designações, salienta-se B2, na entrevista individual: “vejo a supervisão de duas maneiras: uma ligada à avaliação de desempenho, rígida que não há ligação nenhuma entre as pessoas, e vejo a supervisão entre colegas, que eu valorizo e que acho que pode ser vista como supervisão”. Também A1 (com mestrado em supervisão), no grupo focal, interveio diversas vezes: “Nunca fui supervisora, nem supervisionada, tirando o momento para o processo avaliativo, mas isso não vi como supervisão, vi como processo”; “É colaboração, não é controlo, nem julgamento”; “Entendida a supervisão com um sentido avaliativo, de dar uma de superior, já não é supervisão, é controlo, avaliação, julgamento, prisão...”. A4 (que realizou uma ação de formação de curta duração), mencionou: “colaboração”; B4- “acompanhamento, evolução, não é um polícia” – todavia, estas são conceções minoritárias.

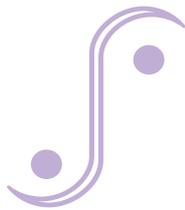
A Tabela 6 apresenta dados do inquérito por questionário (questão 9.3), atinentes ao tópico “Diga em que consistiu essa supervisão”⁴, sendo perceptível esta mesma dicotomia de entendimento do conceito, traduzida na ênfase nas aulas observadas (9 respostas) e nas grelhas de planificação/avaliação (8 respostas), mas com destaque para a reflexão sobre as práticas (12 respostas).

Tabela 6. Em que consistiu a supervisão

	Estabelecimento/ respondentes	CE A	CE B	CE C	CE D	TOTAL
Supervisão consistiu em:	Aplicação de grelhas de planificação/avaliação	4		1	3	8
	Aferição de critérios de avaliação	2		1	2	5
	Reflexão sobre as práticas desenvolvidas	3	4	1	4	12
	Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão					
	Troca de impressões sobre os alunos e suas necessidades				2	2
	Análise de estratégias a empregar no ensino	1	1		2	4
	Observação da prática letiva em sala de aula	4	2		3	9

Quanto aos resultados relativos aos sentimentos que os docentes inquiridos associam à temática da supervisão, refletindo, assim, o seu posicionamento face à mesma, a generalidade das respostas revelou uma conotação com sentimentos menos positivos, associados à ADD: A1- “julgamento, prisão”; B6- “invasão”; C1- “chatices”; D4- “Não gostei nada como foi feita. Mete-me medo”; D2- “Nunca sabes com que ideia ficou a pessoa”; C5- (com cargo de liderança de avaliação pedagógica, no estabelecimento) “não nos traz nada de novo, não nos ajuda em nada” [...] “Ela só lá foi uma hora, não

⁴ Sic: Diga em que consistiu essa supervisão (Por favor, assinale todas as opções que se apliquem: Aplicação de grelhas de planificação/avaliação; Aferição de critérios de avaliação; Reflexão sobre as práticas desenvolvidas; Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão; Troca de impressões sobre os alunos e as suas necessidades; Análise de estratégias a empregar no ensino; Observação da prática letiva em sala de aula; Outro(s) ___ Qual(Quais)?



conhecia a turma [...]. Mas de qualquer modo, estava nervosa. Quem cai de paraquedas na sala com uma lista de pré-requisitos não está contextualizado. Se os alunos estiverem num dia mau... Correu bem, mas não é um papel que eu goste”; B8 (com o mesmo cargo), “Não gostei da sensação” [...] “Se vem uma pessoa àquela hora estipulada fico mais constrangida”. Na entrevista individual, justificou: A própria palavra tem um sentido negativo porque estás ver o que o outro faz e o ver implica como que uma crítica ao trabalho dele e a pessoa sente que está a ser observada e tem aquele receio de que possa estar a fazer mal e não se sente tão à-vontade. [...]. Quando se diz que se vai supervisionar, fica-se à espera de perguntar o que correu bem, o que correu mal. Não tem um sentido muito positivo”. Estas afirmações estão em linha com outras, mencionados por Alarcão (2020, p. 61), atinentes aos “fantasmas” da supervisão: **Avaliação**. Vem avaliar-me. [...] **Privacidade**. Vem intrrometer-se no meu “ser”. **Desconfiança**. Quer mesmo ajudar-me? **Mais-valia**⁵. Para que me serve isto?”

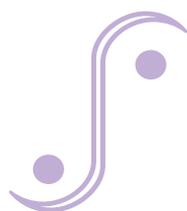
Tais sentimentos poderão, eventualmente, derivar de experiências em que a isenção, a imparcialidade, a capacitação dos supervisores e a validade do momento, enquanto suscetível de permitir aferir da qualidade de um docente são postas em causa, como se percebeu em respostas anteriores e sintetiza B8, quando coloca a ênfase no tipo de supervisor: “Depende de quem faz a supervisão”.

Abordando o que poderia contribuir para uma aceitação deste modelo de supervisão de avaliação de desempenho, com finalidades de progressão na carreira, foi relevado o perfil adequado do supervisor, ao nível das capacidades científicas, experiência e formação, bem como isenção, discernimento, bom senso, e capacidade de dialogar com o supervisionado, num feedback que efetivamente contribua para a melhoria do desempenho profissional e a qualidade educativa, comunicando as suas sugestões de melhoria, enunciando estratégias, metodologias, recursos (Alarcão & Roldão, 2010). Deve, no seu entender, ser um formador mais do que um fiscalizador: “usar critérios imparciais, mas acho que deve ser sempre uma coisa construtiva. Objetivos definidos e critérios claros” (D1) – ideias que MacMahon, Barret e O’Neil (2007) enfatizam no contexto de uma supervisão orientada para o desenvolvimento profissional, evitando disparidades de poder e hierarquia entre os pares – num clima de confiança mútua, de respeito e de confidencialidade.

Deste modo, apresenta-se, na Tabela 7, uma síntese das perspetivas dos respondentes quanto a esse mesmo supervisor (questão 11.3, do inquérito por questionário). Salvaguarda-se, porém, que estas conceções são limitadas, uma vez que a opção só pôde ser realizada entre as afirmações que foram apresentadas na questão, direcionadas num sentido comum – excetuando-se as opções de resposta “avaliar”; “negociar”, “regular”. Verifica-se que grande parte das respostas selecionaram um papel reflexivo: 12 optaram pela afirmação “promover a reflexão” como primeira prioridade; 5 docentes selecionaram “analisar práticas”, como segunda prioridade, enquanto outros tantos atribuíram a terceira prioridade a “promover indagações e questionamento”, resultados que vão ao encontro de perspetivas defendidas por Alarcão e Roldão (2010) a respeito de aspetos que emergem de ambientes supervisivos positivos. Atribuindo pontuações a cada prioridade (3 pontos para a primeira prioridade, dois para a segunda e um para a terceira), obtém-se um somatório que permite uma comparação mais direta entre respostas. Destaca-se novamente a promoção da reflexão, e a análise de práticas, mas ganha relevo, em terceiro lugar,

⁵ Formatado a negrito, no original.





a construção de autoconfiança. As preferências dos docentes inquiridos parecem, deste modo, valorizar sobremaneira papéis do supervisor de pendor reflexivo e apoiante, dando menor destaque a aspetos relacionados com a avaliação ou a regulação. As perspetivas poderiam, eventualmente, ser díspares, se fosse dada a opção por um leque mais representativo de afirmações.

Tabela 7. Papel do supervisor

PRIORIDADE	1 ^a	2 ^a	3 ^a	Soma de pontos
Definir estratégias e procedimentos de trabalho		2	1	5
Promover a reflexão	12			36
Negociar			1	1
Analisar práticas		5	3	13
Orientar	1	2		7
Expor modos de promover a aprendizagem	1	2		7
Promover indagações e questionamento		1	5	7
Rever ideias			1	1
Avaliar			1	1
Construir autoconfiança	1	2	2	9
Regular		1	1	3

Retomando o foco nas perspetivas sobre supervisão, mas, ainda tendo como fonte de dados o inquérito por questionário (questão 11.1), analisa-se a importância atribuída à supervisão pelos participantes. Com auxílio do Gráfico 1 é possível visualizar que 6 docentes consideraram ter alguma importância, ou ser bastante importante enquanto 13 a consideram nada, ou pouco importante.

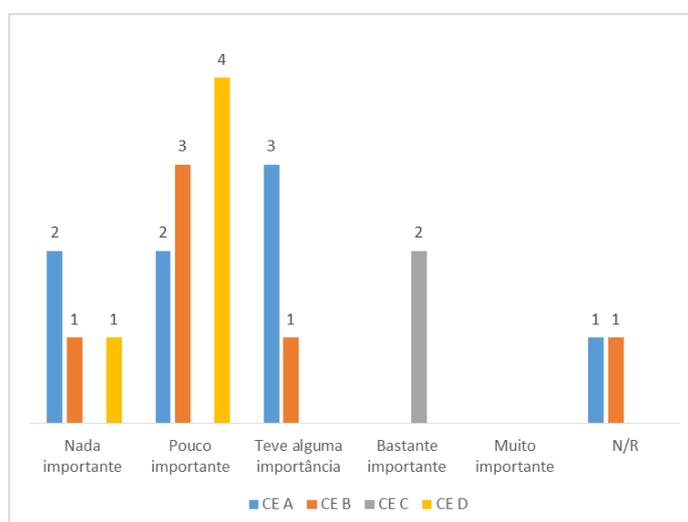
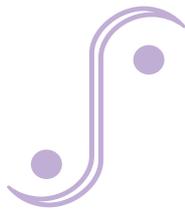


Gráfico 1. Em que medida a supervisão de que foi alvo foi importante na sua profissionalidade



É neste seguimento que se dá conta de uma questão aberta do inquérito por questionário, solicitando o registo de opiniões sobre a Influência da supervisão nas práticas docentes (Tabela 8). Além de metade dos respondentes ter omitido a sua opinião, as afirmações produzidas dividem-se, igualmente, entre “nenhuma influência” e influência numa perspetiva reflexiva e de melhoria das práticas.

Tabela 8. Influência da supervisão nas práticas docentes

Melhoria da prática letiva	1
Reflexão de estratégias e metodologias aplicadas	1
Reflexão para a melhoria da prática letiva	1
Definir estratégias, analisar e avaliar	1
Nenhuma	5
Stress, baixa autoestima profissional	1
Não responde	11

Após uma abordagem mais geral, que possibilitou perceber as conceções sobre o conceito e o tipo de vivências de supervisão, pretendeu-se promover a discussão em torno da supervisão colaborativa. Desta maneira, foi lida, no contexto dos grupos focais, solicitando os seus comentários, a seguinte frase: “há quem considere que a supervisão se aplica à administração e ação inspetiva, mas também há quem contraponha uma supervisão reflexiva, colaborativa ou de auto-supervisão para o desenvolvimento profissional.”

Percebeu-se, pelos diálogos entre os participantes, que a supervisão colaborativa, horizontal, de ajuda mútua, era valorizada pelos docentes, mas sempre sugerindo outra denominação, não validando uma associação entre colaboração, partilha e a palavra supervisão: “Não estou a ver, não, acho que não vejo... só quando uma pessoa é avaliada e vai lá alguém. As pessoas não assumem esse papel. Pode haver partilha e isso tudo, mas não numa postura de supervisão” (C2). Ou seja: mais uma vez se estabelece a resistência à supervisão, na medida em que essa palavra aparece fortemente conotada com aspetos avaliativos, situação que Gaspar (2019, p. 10) justifica em função da sua “(i) associação a funções de controlo; (ii) associação a uma alegada presunção de défice de saber profissional ou inexperiência do professor supervisionado e (iii) desconforto com a implicação da supervisão com práticas de observação de aulas”.

Tal poderá justificar os resultados obtidos na questão 10 do inquérito por questionário: como se pode verificar no Gráfico 2, mais de metade dos inquiridos (12) selecionaram a opção “não concordo, nem discordo”, sobretudo relativamente a uma supervisão de escola como um todo – situação que pode dever-se ao desconhecimento face ao que significa e como ocorre este tipo de supervisão. Relativamente a uma supervisão entre pares, mais uma vez, são 12 os que parecem assumir que a supervisão não pode ser horizontal: 7 docentes discordam, ou discordam totalmente; 5 não concordam nem discordam.

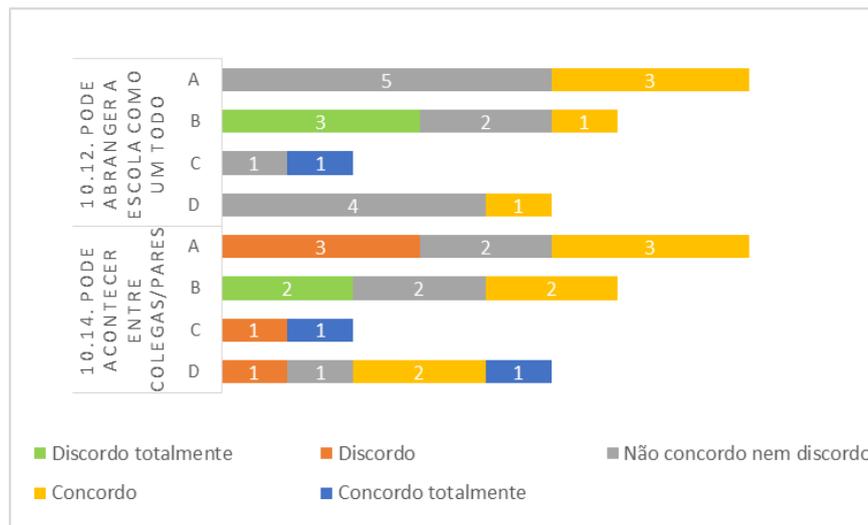
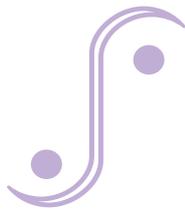


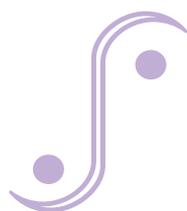
Gráfico 2. Modos de supervisão que podem ocorrer

Conclusões

O estudo de caso, apoiado na recolha de dados com base em entrevistas de grupo focal, inquérito por questionário e entrevistas individuais, evidenciou a importância da triangulação das informações recolhidas por cada uma destas técnicas: os grupos focais permitiram essenciais momentos de conversa sobre questões educativas. Contudo, tinham a limitação da livre expressão em situações mais sensíveis. Desta maneira, as entrevistas individuais vieram permitir um maior à-vontade dos participantes e a sua livre expressão de ideias. O inquérito por questionário sobre supervisão (Gaspar, 2019) veio completar e, também, identificar ideias que se constataram coexistentes nos diversos instrumentos, aumentando a fidelidade e o rigor de um estudo de caráter interpretativo, no qual estas questões alcançam maior pertinência. Percebeu-se assim, nos grupos focais, que a temática da supervisão não fazia parte das conversas entre os docentes e que estes tinham uma visão maioritariamente focada na supervisão de tipo avaliativo (burocrático: Alarcão, 2020). Com efeito, a promoção da discussão sobre o conceito de supervisão, foi um dos principais resultados do estudo, o qual provocou a reformulação de ideias, a assunção de novas perspetivas pela partilha e pela reflexão sobre a questão central: supervisão o quê e para quê?

Verificou-se a persistência da pesada herança deixada pela supervisão avaliativa, classificativa e que interfere não só com a profissionalidade, mas com o professor como pessoa (Alarcão & Canha, 2013). Alguns docentes consideram-na sem sentido, porque não tem validade (avaliações esporádicas, artificiais, falta de isenção: Pedras & Seabra 2016), ou legitimidade (em função da inadequação do perfil do supervisor: MacMahon, Barret e O'Neil, 2007). No inquérito





por questionário, o alheamento das questões supervisivas e a visão limitada ficaram patentes num entendimento das questões e das afirmações predominantemente focado na ADD. Nas entrevistas individuais, os docentes explanaram os seus receios e as suas críticas à supervisão de tipo burocrático: por exemplo, D1 enfatizou: “Da maneira que está a ser feita, para a avaliação, vir uma pessoa duas vezes no ano assistir a uma aula, não faz sentido [...] Só faz mesmo sentido quando o supervisionado melhorar com isso”. Também B8, confirmou “Supervisão implica avaliação e é isso que prejudica a supervisão”.

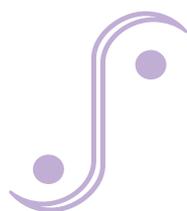
Apesar de ter sido bem visível a existência de uma “relação difícil” (Seabra et al., 2021, p. 9) com o conceito de supervisão, sempre renegando esse epíteto, sendo assinalável o ónus do registo e o risco da perda de confidencialidade (MacMahon, Barret & O’Neil, 2007), foram percebidas práticas de supervisão colaborativa, qualificadas como agradáveis e propiciadoras de melhoria do desempenho docente. Com efeito, consideram que existem, no CE em que lecionam, práticas consentâneas com a supervisão colaborativa, como ajuda mútua e projetos em comum, formação entre pares e articulação entre docentes do mesmo/do outro nível de ensino, com mais-valias na sua motivação, na promoção da reflexão e do autoquestionamento e no seu desenvolvimento profissional.

Desta maneira, cruzando as virtudes de uma efetiva supervisão colaborativa que ocorre nos centros escolares/escolas básicas com o conceito de supervisão que é ainda conotada com avaliação, B3 conclui “Se a supervisão é para haver partilha, nós no centro fazemos e não é preciso supervisão”. Tais palavras deixam o desafio para o estudo, quer da realidade dos centros escolares, mormente enquanto alfofre de desenvolvimento profissional docente; quer das formas de equacionar o conceito de supervisão, nessa mesma perspetiva – particularmente nos tempos atuais, cuja enfatização do papel dos docentes na melhoria da escola, tem, “ vindo a deslocar a necessidade de supervisão para os contextos da prática pedagógica de todos os profissionais docentes e em todas as escolas” (Seabra et al., 2021, p. 7).

Referências bibliográficas

- AERA Council Code of Ethics. (2011). *American Educational Research Association. Educational Researcher*, 40(3), 145–156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Alarcão, I. (2020). *A Supervisão no campo educativo*. UA Editora - Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.34624/11c4-1960>
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração*. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2011). *Recomendação n.º 4/2011*, de 26 de Abril, Diário da República, II Série- N.º 80.





- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2017). *Estudo: Organização escolar: Os agrupamentos*. Conselho Nacional de Educação.
- Cook, T. D. Y., & Reichardt, Ch. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ediciones Morata.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, *Diário da República, I Série-A*, N.º 107/1991.
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, *Diário da República, I Série-A*, N.º 14/2007.
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, *Diário da República, I Série- N.º 37/2012*.
- Despacho Conjunto n.º 19/SERE//SEAM/90, de 15 de maio.
- Despacho Conjunto n.º 200/2005, de 7 de março. *Diário da República, II série*, N.º 46.
- Flick, U. (2002). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.
- Gaspar, M. I. (Coord.). (2019). *Supervisão: Modelos e Processos*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Gaspar, I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 27-55. <http://hdl.handle.net/10400.2/3632>
- Glanz, J., & Sullivan, S. (2000). *Supervision in practice: 3 sets to improving teaching and learning*. Corwin Press.
- Gosling, D. (2002). *Models of peer observation of teaching*. Learning and Teaching Support Centre.
- Henriques, S., Abelha, M., Seabra, F., & Mouraz, A. (2020). Avaliação externa de escolas e inovação educativa. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 141-164). Porto Editora.
- Inspeção-Geral da Educação (IGE). (2011). *Avaliação Externa das Escolas. Primeiro ciclo de avaliação externa das escolas 2006-2011*. Ministério da Educação. https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2492#content
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2019). *Terceiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas. Quadro de Referência*. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf
- LBSE- Lei 46/86, de 14 de Outubro, *Diário da República, I Série-N.º 237/1986*.
- Lima, C. L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 4-77.
- Machado, J. C., Andrade, A., I. & Neves, R. (2021). Perspetivas, reflexões e contribuições para o campo da Supervisão em Portugal: a partir de diferentes autores e contextos. *Indagatio Didactica*, 13(4),1-10. <https://doi.org/10.34624/id.v13i4.26257>
- McMahon, T., Barret, T. & O'Neil, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 499-511. <https://doi.org/10.1080/13562510701415607>
- Portaria n.º 9/2017 de 5 de janeiro, *Diário da República, I Série- n.º 4/2017*.
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, 1(2), 293-312. <https://doi.org/10.3895/rtr.v1n2.4379>
- Salgado, A., Leandro, S., Graça T., Martins, D. (2016). Observar para refletir: O (des)envolvimento de um grupo de professores na (trans)formação das práticas pedagógicas. *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.



supervisão

Indagatio Didactica, vol. 14 (1), julho 2022
<https://doi.org/10.34624/id.v14i1.29638>

ISSN: 1647-3582

Seabra, F., Mouraz, A., Henriques, S., & Abelha, M. (2021). A supervisão pedagógica na política e na prática educativa: O olhar da Avaliação Externa das Escolas em Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(106). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6486>

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). (2020). *Carta ética Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. SPCE.

Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão. Imagens da Formação e da Pedagogia*. Edições Pedagogo.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.



