



Supervisão e Perfil do Supervisor do 1º Ciclo do Ensino Básico: um alicerce para o desenvolvimento organizacional numa instituição de ensino particular

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Supervisão Pedagógica realizado sob a orientação científica de Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

Bianca Carla Lopes de Almeida

Porto

2012



Ao Gabriel, a minha obra-prima...

Ao Joel, o meu doce capitão...

*E ...para ti, estrela mais reluzente do céu,
que brilhas de noite e de dia.*

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento institucional, Supervisão, Supervisor, 1º Ciclo do Ensino Básico.

Nos dias de hoje, cabe ao professor a procura de respostas pedagógicas perante o contexto institucional com o qual se depara. A implementação de um clima de confiança e de desenvolvimento de espaços de encontro nos quais se promova uma aprendizagem comum e em equipa torna-se, assim, um forte pilar para a cooperação e para o aperfeiçoamento contínuo.

Na instituição de ensino estudada, a equipa docente do 1º CEB tem vindo a trabalhar-se, ao longo dos últimos anos, desenvolvendo trabalhos de parceria pedagógica (entre professores do mesmo ano de escolaridade), articulando saberes e competências com os projetos implementados cuja pertinência e fundamentação estão devidamente subjacentes à missão e valores presentes no Projeto Educativo. Cabe, assim, à coordenação deste ciclo supervisionar as práticas pedagógicas orientando cada professor de uma forma flexível permitindo que todos se desenvolvam enquanto profissionais dentro do seu espaço e de acordo com as suas necessidades específicas. Porém, não está formalizado nenhum sistema de Supervisão assente num perfil supervisoivo que contemple um compromisso entre Supervisor e Supervisando e um agir supervisoivo que fomente a melhoria assente numa aposta em cenários formais de partilha e de oportunidade de aprendizagem em comum.

Este estudo surge, assim, como uma resposta a esta necessidade e teve em conta as seguintes inquietudes: qual o modelo de Supervisão a seguir? Quais as Funções do Supervisor do 1ºCEB que exerce a Supervisão na Instituição?

Assente numa metodologia qualitativa de investigação, este estudo exploratório visa a **Conceção de um perfil de Funções do Supervisor do 1º Ciclo do Ensino Básico numa Instituição de Ensino Particular** onde se

propõem dimensões supervisivas a contemplar e um Ciclo de Supervisão contextualizado no perfil concebido.

ABSTRACT

KEYWORDS: personal development, institutional development, Supervision, Supervisor, Primary Education

Nowadays, it is up to teachers to look for pedagogical responses within the context of teaching facilities.

Building an environment of trust and development of meeting points that promote individual and collective learning is crucial for achieving continuous cooperation and improvement.

In the past years, the teaching staff of the studied teaching facility has been developing pedagogical partnerships (between teachers in the same teaching level) which articulate knowledge and skills with projects that are based on the mission and values of the Education Project.

It is the responsibility of Coordinators to supervise teaching practices and guide teachers in a flexible way that allows them to grow as professionals within their area and according to their specific needs. However, there is still not a Supervision model that is based on a supervision profile focused on commitment between Supervisor and Supervisee and working towards improvement with an eye to creating formal spaces for sharing knowledge and joint learning opportunities.

Thus, this study aims to meet this need as well as answer the following questions: Which model of Supervision should be followed? What is the role of the Primary School Supervisor in a teaching institution?

Based on a qualitative methodology, this exploratory study aims to establish the profile of a Primary School Supervisor in a Private Teaching Facility by proposing the key dimensions of supervision and a Supervision Cycle built according to that profile.

AGRADECIMENTOS

Foi uma longa jornada que marcou um início de um novo ciclo no meu percurso enquanto docente e... acima de tudo... enquanto pessoa.

Ao longo desta viagem vi as mais belas paisagens, senti algumas turbulências e, por vezes, os dias tornaram-se bastante cinzentos e nublosos. Nesses dias, pude contar com as palavras, os sorrisos e os incentivos daqueles a quem nestas linhas dirijo o meu agradecimento:

- aos homens da minha vida que a pintam todos os dias da cor da felicidade;
- aos que me conceberam que me conhecem por dentro e que me têm ensinado a lutar pelo que quero com brio e transparência;
- às minhas “luzes” que iluminam os meus dias e a quem as faz sorrir;
- aos que são meus de sangue e que me dão grandes lições de vida ajudando-me a olhar para o futuro com mais determinação;
- à minha força da natureza (por toda a força), ao seu príncipe encantado e às mais belas flores do seu (nosso) jardim;
- aos que caminham ao meu lado nesta profissão que é um sacerdócio que me respeitam, que me acarinham e que torcem por mim;
- àqueles que em mim devem mandar mas que me pedem com um sorriso;
- a quem me acompanhou de perto tornando-se numa companheira de carteira amiga e fiel e sempre disponível para me apoiar nas “matérias” mais complicadas;
- à orientadora mais sorridente que sabe de cor o que é olhar para um mestrando em todas as suas dimensões motivando-o para ultrapassar todos os obstáculos que surgem num percurso como este;
- aos meus mestres que serão sempre mestres inesquecíveis por tudo aquilo que com eles aprendi;
- aos meus grandes amigos que são grandes por tudo aquilo que têm feito por mim;
- aos meus alunos com quem aprendo muito mais do que ensino.

Para vós terei sempre tempo, sorrisos, carinho e amor... Obrigada

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Parte I - Pertinência Teórica.....	4
1. Supervisão Pedagógica: porquê e para quê?.....	4
1.1 O sentido do conceito e os modelos de Supervisão Pedagógica.....	6
1.2 Funções do Supervisor.....	12
1.3 Correlação entre os Modelos de Supervisão e as Funções do Supervisor.....	14
2. O 1º Ciclo do Ensino Básico e a Supervisão Pedagógica.....	17
2.1 Perfil de desempenho do Professor do 1º CEB.....	20
2.2 Organização Curricular do 1ºCEB.....	21
Parte II – Pertinência Metodológica.....	24
1. Opções Metodológicas.....	24
1.1 Caracterização da amostra.....	33
1.2 Faseamento da Investigação.....	36
1.3 Instrumentos de recolha de dados.....	37
2. Apresentação, análise e discussão de resultados.....	41
2.1 Quadro de referentes.....	41
2.2 Descrição de Resultados.....	43
2.2.1 Entrevistas.....	43
2.2.2 Grelhas de Observação.....	59
3. Proposta: Perfil de Funções do Supervisor do 1ºCEB numa instituição de ensino particular.....	76
4. Resposta aos objetivos da investigação.....	101
Considerações Finais.....	104
Referências Bibliográficas.....	106
Anexos	

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Correlação entre as Funções do Supervisor e os Modelos de Supervisão.....	15
Tabela 2	Quadro de Referentes das categorias das entrevistas.....	42
Tabela 3	Quadro de Inferências no domínio da correlação entre algumas Unidades de Registo e os Cenários Supervisivos a considerar após a análise de conteúdo.....	44
Tabela 4	Quadro de Inferências no âmbito da articulação entre algumas Unidades de Registo e as Funções do Supervisor (a considerar na Proposta a apresentar no capítulo 3).....	46
Tabela 5	Quadro de Inferências no qual se verifica a aproximação de algumas Unidades de Registo aos campos de atuação em Supervisão (vertical e horizontal).....	50
Tabela 6	Quadro de Inferências que evidencia a correlação entre algumas das Unidades de Registo que caracterizam a relação Supervisor/Supervisando e as funções do Supervisor apresentadas na Proposta (capítulo 3).....	52
Tabela 7	Quadro de Inferências que associa as Unidades de Registo aos níveis de Supervisão instituídos nesta organização educativa, no 1ºCEB.....	55
Tabela 8	Registo das Unidades que evidenciam os efeitos da Supervisão no âmbito do desenvolvimento dos Documentos Organizacionais (PE, PCE e PCT).....	58
Tabela 9	Correlação entre as Dimensões Supervisivas e Funções do Supervisor.....	77
Tabela 10	Atividades a contemplar no âmbito da Supervisão Pedagógica nos domínios da Verticalidade e da Horizontalidade Supervisivas.....	98

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Relação entre a Fase da Exploração concebida por Quivy e os indícios de estudo exploratório, nesta investigação.....	26
Figura 2	Rede de Comunicação da Instituição de Ensino Particular.....	34
Figura 3	Organigrama da Instituição de Ensino Particular.....	35
Figura 4	Diagrama de Gantt no qual se apresenta o faseamento da investigação.....	36
Figura 5	Ciclo de Avaliação de Desempenho docente na instituição de ensino particular.....	54
Figura 6	Papel das lideranças intermédias na instituição de ensino particular.....	56
Figura 7	Etapas do desenvolvimento da investigação que conduziram à formalização da proposta.....	76
Figura 8	Formas de <i>olhar</i> o Supervisando aquando da regulação da prática pedagógica.....	82
Figura 9	Ciclo de Supervisão Pedagógica proposto no âmbito deste estudo.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS

1ºCEB 1º Ciclo do Ensino Básico

1º, 2º e 3º CEB 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

PTT Professores Titulares de Turma

Professores AEC Professores das Áreas de Enriquecimento Curricular

ECD Estatuto da Carreira Docente

PE Projeto Educativo

PCE Projeto Curricular de Escola

PCT Projeto Curricular de Turma

INTRODUÇÃO

É, portanto, absolutamente necessário desvendar o rosto da prática e desfazer equívocos de análises que sobre ela têm sido feitas ao mesmo tempo que, agindo, se ensaiam pessoal e colectivamente soluções para os problemas que as práticas, na sua diversidade, determinam.

É, portanto, absolutamente indispensável que o sapateiro suba além da chinela, ultrapassando os limites que as razões arbitrarias determinam para chegar às rupturas que a des(ordem) nos estabelece sem limite da imaginação (Sá-Chaves, 2011:155)

O presente trabalho consiste numa investigação com base em princípios orientadores no que concerne ao seu enquadramento teórico, legal e metodológico.

Pretende-se formalizar um estudo no domínio das estratégias de **Supervisão e Perfil do Supervisor do 1º Ciclo do Ensino Básico: um alicerce para o desenvolvimento organizacional numa instituição de Ensino Particular.**

Ao longo do desenvolvimento do projeto, foram tidos em conta princípios fundamentais no campo da Supervisão que são defendidos por autores de referência nesta área e optou-se por um estudo exploratório sustentado por uma metodologia de investigação qualitativa que contemplou métodos de recolha e de tratamento de dados como a entrevista, a observação e a análise de conteúdo.

Este Perfil de Supervisor consiste numa listagem de funções integradas nas dimensões fundamentais para o exercício da Supervisão coerente e enraizada nas necessidades daqueles que atuam no contexto institucional que representaram os participantes do estudo. Todo este projeto exigiu, por isso, um trabalho em equipa que pressupôs abertura ao diálogo e à construção comum com vista à promoção de um estilo de liderança com base na adoção de estratégias de Supervisão implícitas no perfil do Supervisor.

Os professores que constituem a equipa pedagógica do 1º CEB nesta organização de ensino há muito que se interessam pela procura de respostas pedagógicas com base na reflexão conjunta e, por isso, têm-se implementado estratégias de ação nesse sentido apostando-se na promoção de um sistema

de monitorização das práticas pedagógicas alicerçado na partilha, no diálogo e na abertura à transformação. Assim, tornou-se pertinente formalizar um Perfil de Funções do Supervisor do 1º Ciclo para que este atue no sentido de responder às reais necessidades e preocupações dos Supervisandos enquanto profissionais da Educação. Existe também uma preocupação em formalizar um sistema Supervisivo pertinente e exequível com vista à melhoria organizacional.

Este estudo está organizado em duas partes distintas, a saber: Parte 1 – Pertinência Teórica e Parte 2 - Pertinência Metodológica. Na primeira parte, aprofunda-se o conceito de Supervisão explorando-se os modelos e funções do Supervisor com base na revisão da literatura realizada. Assim, fundamenta-se a Supervisão de acordo com autores de referência pondo em evidência o aprofundamento do conceito ao longo dos tempos e de acordo com diferentes perspetivas. Nesta parte inicial, faz-se, também, uma articulação entre o 1º ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) e a Supervisão e apresentam-se os documentos normativos legais em vigor relativos os perfil de desempenho docente e à organização curricular do 1ºCEB. Na parte dois, fundamenta-se o estudo exploratório correlacionando-o com a metodologia qualitativa de investigação e apresenta-se a caracterização da amostra, o faseamento da investigação e os instrumentos de recolha de dados utilizados (entrevistas e observação). Posteriormente, apresentam-se uma dados recolhidos fazendo-se uma descrição dos mesmos, efetuada com o recurso à análise de conteúdo, e formalizando-se um processo de inferência que conduziu à formalização da proposta propriamente dita. Após esta análise é apresentada a proposta: Perfil de funções do Supervisor do 1º Ciclo do Ensino Básico numa Instituição de Ensino Particular - onde se aprofundam as dimensões supervisivas a considerar e se propõe, como complemento da mesma, um ciclo de Supervisão a implementar. Por fim, elaborou-se a resposta ao objetivos da investigação.

De acordo com Alarcão (2003), a escola encontra-se em permanente renovação, transformação e aprendizagem, devendo, por isso, implementar-se dinâmicas de renovação e reorganização constantes para que a escola cresça como um todo, como uma comunidade aprendente e reflexiva com vista ao

desenvolvimento de um percurso escolar dos discentes pautado pela qualidade e excelência.

Deste modo, neste estudo, procuraram-se respostas no seio da equipa docente para que o perfil do Supervisor proposto corresponda às necessidades dos docentes enquanto Supervisandos, perseguindo a ideia de construção de uma escola reflexiva, através do questionamento direto a todos os que nela atuam pois “ninguém pode buscar a exclusividade, individualmente. (...) Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências” (Freire, 2007:28).

PARTE I – PERTINÊNCIA TEÓRICA

1. Supervisão Pedagógica: porquê e para quê?

A noção de Supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e de desenvolvimento profissional num processo sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional. (Alarcão e Roldão, 2008:54)

A Supervisão das práticas pedagógicas desenvolve-se no contexto de regulação e, ao mesmo tempo, de estimulação, isto é, de incentivo para a ação. É fundamental que o Supervisor e o Supervisando falem “a mesma língua” por forma a proporcionarem uma busca constante de saber *práxico* do Supervisando. Este dois profissionais, que atuam em simultâneo, devem refletir sobre a prática pedagógica através da participação contínua exercendo papéis distintos que enriqueçam o desenvolvimento da personalidade e da profissionalidade de cada um dentro do seu campo de ação. Deste modo, o Supervisando poderá construir-se e reconhecer-se no contexto escolar no qual atua.

Todo o processo de Supervisão é caracterizado pela interpelação e pela tomada de consciência crítica perante dilemas que fazem parte do dia a dia do docente. O Supervisor assume, por isso, um papel de mediador que participa nas escolhas mas não toma decisões efetivas. Interpelar, fazer pensar, apelar à ponderação pelo diálogo introspetivo e reflexivo são algumas das funções do Supervisor neste processo de (re)descoberta que remete o Supervisando para uma atitude reflexiva e, ao mesmo tempo, de carácter proativo. Prospetivar a sua ação pela reflexão sobre a mesma implica que cada docente se questione procurando uma “busca de congruência entre as acções e as suas intenções” (Formosinho; 2002:49).

O conceito de reflexão assume-se como conceito-chave no processo de Supervisão/orientação da prática pedagógica. Os momentos de reflexão devem ser frequentes e mediados pelo Supervisor que procura compreender as ações do Supervisando, ajudando-o a aperceber-se dos seus pontos fracos através

de uma atitude de comunicação clara e objetiva assente no desenvolvimento de uma relação empática. Destaca-se, em todo este ciclo, a ideia de que o desenvolvimento profissional subjaz no entendimento e na interação entre Supervisando e Supervisor. No entanto, evidencia-se o papel do Supervisor nos momentos após a prática “nos quais está presente a noção de desenvolvimento profissional e a defesa de uma constante reflexão sobre o já experimentado para a reconstrução de novas experimentações, num caminhar para um tipo de acção cada vez mais eficaz e positiva” (Ribeiro, 2000:89). Ana Rodriguez Marcos reforça esta ideia referindo que é essencial que se recorra, no âmbito da prática pedagógica, a uma “reflexão prática interpretativa que conduz à mudança de práticas após a análise da realidade”(2008)¹.

A Supervisão Pedagógica institui-se com o objetivo de transformar promovendo uma tríplice aliança entre a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica (Marcos; 2008). Pela articulação e interação entre estes três conceitos constrói-se uma atitude verdadeiramente reflexiva tornando o processo de desenvolvimento profissional “num processo de auto-formação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança face ao conhecimento” (Alarcão e Roldão; 2008: 32).

A Supervisão é, portanto, um caminho a seguir. A formalização de um Ciclo Supervisão sustentado pela intracontextualização da ação supervisiva torna-se uma mais-valia no campo do exercício da profissão e com implicações diretas no desenvolvimento organizacional.

“Cada vez mais importa examinar quem somos, a que grupos estamos associados, em quem queremos (ou devemos) nos tornar” (Moreira, 2006:11). Em contextos supervisivos importa, acima de tudo, aprender a pensar para saber agir, para definir uma intenção caminhando para a conceção de um Perfil de Funções do Supervisor do 1º CEB alicerçado em dimensões que se

¹ MARCOS, Ana Rodriguez (2008) in Seminário Temático *Practicum: Supervisão e epistemologia da prática na formação inicial de professores*, Porto, ESEPF;

articulam e que estão contextualizadas e adequadas à estrutura da organização educativa apoiando a sua ação com o intuito de promover o desenvolvimento profissional como catalisador do desenvolvimento institucional.

1.1 O sentido do conceito e os modelos de Supervisão Pedagógica

Quando as decisões que tomamos afectam a nossa vida e a vida dos outros, os riscos e os ganhos são também morais e políticos, ainda que disso não tenhamos plena consciência. (Vieira, 2010:41)

A profissão professor é caracterizada pela vivência de situações de complexidade e, por isso, procuram-se formas de lidar e solucionar os problemas que surgem em contextos diversificados na esperança de conceber uma escola de qualidade que pressuponha a formação e o crescimento dos alunos de uma forma sequencial, articulada e coerente. Atuar em contexto, propor aos alunos tarefas que vão de encontro aos seus centros de interesse e motivações, implementar culturas de cooperação e abertura na relação pedagógica e promover a autonomia e o real exercício de uma cidadania responsável são alguns dos pressupostos que devem constituir a essência da ação do professor como uma resposta ao contexto de exigências da Comunidade Educativa. É, por isso, importante formalizar um compromisso entre a escola e o meio implementando estratégias que envolvam todos os agentes da comunidade em prol da assunção de uma escola reflexiva.

Este novo conceito de escola torna efetivo o compromisso entre todos os que nela atuam e pressupõe o repensar nos processos de Supervisão. Deste modo, pressupõe-se, também, uma visão diferente da Supervisão que deve passar a ser entendida “como uma actividade de regulação reflexiva e colaborativa do processo de desenvolvimento profissional do supervisor pela via da investigação-acção, orientada para a promoção da autonomia do aluno e do professor” (Moreira, 2004:133). Este conceito de Supervisão nada tem a ver com o carácter fiscalizador atribuído aos inspetores que regularmente visitam as escolas. Supervisão pressupõe desenvolvimento humano e profissional. Mais ainda, este desenvolvimento exige uma postura crítica no sentido de

(re)construir práticas pedagógicas, (re)pensar modelos de planificação, (re)definir objetivos de ensino-aprendizagem sem medo de questionar dogmas, conceitos e paradigmas. Estamos, portanto, perante uma nova visão do conceito de Supervisão entendendo-se assim que nela intervêm dois agentes distintos que atuam num processo formativo de desenvolvimento.

Ao longo dos tempos, alguns autores de referência têm estudado o conceito de Supervisão definindo-o de acordo com variados contextos que promovem a regulação e a reconstrução das práticas pedagógicas. Todos estes autores sustentam a sua abordagem ao tema alicerçando as suas ideologias nos diferentes cenários supervisivos descritos por Alarcão e Tavares (2003).

Portanto, tornou-se pertinente olhar a Supervisão como um percurso de desenvolvimento que impulse o crescimento profissional contínuo. Por isso, o Supervisor regula, encaminha e encoraja todos aqueles que supervisiona e os Supervisandos autorregulam a sua prática pedagógica procurando um conjunto de respostas para as indagações constantes do dia a dia. A Supervisão assume-se, portanto, como um meio de aquisição de novas competências para a docência que estão subjacentes aos modelos supervisivos que a seguir se especificam e que são fundamentados segundo Alarcão e Tavares (2003). Ora vejamos:

- O Modelo da imitação artesanal –associa-se ao percurso do estagiário que aprende com o professor modelo, experiente e, à partida, mais sabedor. Cultiva-se neste, modelo a ideia de que o estagiário iria interiorizar as boas práticas do seu professor cooperante e, no futuro, aplicá-las na íntegra utilizando as mesmas estratégias e instrumentos pedagógicos.

- O Modelo de aprendizagem pela descoberta guiada – verifica-se uma abertura ao docente para caminhar na profissão tirando partido da sua imaginação munido de ferramentas pedagógicas fornecidas pelo Supervisor. Este encaminha e guia o Supervisando adotando uma postura mais formal no que compete à reconstrução das práticas docentes. O Supervisor é um amigo crítico que se assume como elemento fundamental na indagação e no processo de *conscientização* do professor perante os seus erros, lacunas e

pontos fracos. A relação entre o Supervisor e o Supervisando vai-se desenvolvendo de forma gradual e sustenta-se nos valores de respeito, justiça e partilha. Se estes dois atores cooperarem ativamente proporcionar-se-á uma melhoria ao nível das práticas pedagógicas e do crescimento pessoal de cada um com maior enfoque no Supervisando. Perante este Modelo, o Supervisor deve contemplar a articulação entre as dimensões da ética orientando o caminho do Supervisando, dando-lhe oportunidade de aprender pelo erro e estimulando a capacidade de acreditar em si próprio.

- O Modelo behaviorista - assiste-se ao treino de comportamentos que conduzam ao desenvolvimento de competências profissionais. Contempla-se, neste modelo, a abordagem de algumas técnicas de ação utilizadas pelos professores mais experientes e a sua implementação feita, gradualmente, de acordo com as necessidades do professor menos experiente. Seriam gravadas algumas “mini aulas” e observadas e reformuladas gradualmente para que o formando pudesse aprender com o bom professor através da observação. Este micro ensino pretendia “preparar o futuro professor para entrar no estágio com conhecimentos que lhe permitissem identificar, na actuação dos seus supervisores e nas escolas, os bons e os maus momentos.” (Alarcão e Tavares; 2003: 22).

- O Modelo clínico – realiza-se uma crítica conjunta sobre a ação do formando com enfoque nos aspetos menos positivos e aspetos a reformular. O Ciclo de Supervisão Clínica abarca, segundo Goldhammer e outros (1980) citado por Alarcão e Tavares (2003), cinco fases, a saber: encontro pré-observação; observação; análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; encontro pós-observação e análise do Ciclo de Supervisão. Pressupõe-se, por isso, que a Supervisão Clínica implica uma identificação de pontos fortes e pontos fracos e realiza um trabalho de superação de lacunas com base na prática da observação.

- O Modelo psicopedagógico – visa fomentar a aquisição de conceitos como forma de desenvolvimento de capacidades e competências. Neste modelo, entende-se que a Supervisão implica ensinar num clima de confiança

onde o Supervisor se torna um impulsionador da melhoria das práticas do Supervisando.

- O Modelo pessoalista – estimula-se a descoberta do “eu” em que “cada um é o modelo de si próprio” (Alarcão e Roldão; 2003: 34). Assim, pressupõe-se uma prática de Supervisão com base na busca de respostas pedagógicas e na qual o professor se compara consigo próprio analisando o que foi, o que é o que quer vir a ser como docente. Cada Supervisor deve estimular, no seu Supervisando, o recurso ao trabalho com as emoções e a importância que estas podem ter na tomada de decisões e/ou na gestão da imprevisibilidade que marca o seu percurso profissional. Decidir conscientemente numa escola que deve ser entendida como um espaço relacional é fundamental para o professor que, com a ajuda do Supervisor, interage intencionalmente no processo de desenvolvimento de outras pessoas.

- O Modelo reflexivo – fomenta-se a prática da reflexão em três diferentes níveis propostos por Donald Schön: a reflexão na ação, está associada às adaptações feitas pelo professor aquando da sua própria ação; a reflexão sobre a ação que ocorre após a situação pedagógica (aula); a reflexão sobre a reflexão na ação que constitui um ponto-chave no desenvolvimento profissional do professor uma vez que é aqui que este “viaja por dentro de si próprio” compreendendo que está em constante situação de aprendizagem associada à renovação da sociedade e, por conseguinte, às necessidades dos seus alunos. Refletir e formular autoinstruções poderá ser uma mais-valia na prática de uma Supervisão Horizontal na qual um professor orienta o outro na descoberta de novos caminhos para o exercício da docência. Assim, a Supervisão Pedagógica, perante este cenário, deve ser entendida como parte integrante de um processo de desenvolvimento profissional e pessoal que pressupõe orientação, condução e aprendizagem pela *praxis*.

- O Modelo ecológico – aprofundam-se os pressupostos do cenário reflexivo e contemplam-se as mutações ecológicas resultantes da interação e gestão de experiências quando o professor assume diferentes papéis dentro do contexto educativo. Segundo Broffenbrenner (1992:37ap. Alarcão et al 2000:

145), “a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo (...) da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios mais imediatos em que o indivíduo vive, ...”.

Por isso, este modelo conjuga os anteriores e é enriquecido pela intercontextualidade e interacção entre o indivíduo ativo e as propriedades de transformação que o rodeiam.

- O Modelo dialógico – enfatiza-se a importância do diálogo como forma de potenciar desenvolvimento mútuo entre Supervisor e Supervisando. Este modelo está enraizado na ideia de que se devem analisar os contextos numa lógica compreensiva e formadora do Supervisor onde se fomenta o crescimento por meio da análise de situações específicas olhando-se para pormenores relativos à prática pedagógica com vista à “emancipação individual e colectiva dos professores” (Alarcão e Tavares, 2003:41).

Cada Modelo apresentado acrescenta algo ao Modelo anterior e, por isso, estes complementam-se e pressupõem uma dialética entre o pensamento e a ação pedagógica com vista à melhoria e constante reformulação do saber (re)agir, (re)pensar e (re)construir em Educação.

Ao longo dos tempos foi-se assistindo à evolução e ao aprofundamento do conceito de Supervisão o que torna possível elencar algumas dessas definições enquadrando-as neste estudo e no contexto de desenvolvimento e aprendizagem com o qual os professores se deparam, nos dias que correm. Assim, apresentam-se, de seguida, algumas definições do conceito de Supervisão ordenadas cronologicamente o que permite uma visão clara e objetiva da evolução deste, a saber:

entendemos Supervisão de professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objectivo: o desenvolvimento profissional do professor. (Alarcão e Tavares, 2003:16)

A supervisão pedagógica institui-se como um instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da acção pedagógica. Defende-se um processo de educação de todos

estes intervenientes assente em processos homológicos de indagação crítica da acção educativa, de natureza participada, colaborativa, negociada e auto-regulada. (Moreira, 2004: 134)

A essência da supervisão aparece com a função de apoiar e regular o processo formativo. Assim, prepara para:

- a actuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade;*
- a observação crítica;*
- a problematização e a pesquisa;*
- o diálogo;*
- a experiencição de diferentes papéis;*
- o relacionamento plural e multifacetado;*
- o autoconhecimento relativo a saberes e práticas. (Alarcão e Roldão, 2008:54)*

Não falamos aqui apenas do sentido da visão, mas também da visão do sentido, ou seja, da direcção que a supervisão, tal como a entendemos, deve conferir às práticas educativas: a transformação pessoal e social, inscrita nos valores da democracia. Autores como Waite (1995) e Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2004) propõem mesmo as grafias superVisão e SuperVisão, contrariando uma perspectiva hierárquica, instrumental e reprodutora da mesma em favor de uma perspectiva colegial, indagatória e transformadora. (Vieira, 2010:8).

As novas tendências que dão relevância às dimensões auto-reflexivas e auto-formativas nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional influenciaram o modo como a supervisão era entendida e conferiram uma nova interpretação, valorizando a possibilidade de os profissionais investigarem a sua própria prática e de contribuírem, através de procedimentos de auto-questionamento e de auto-avaliação, para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e dos consequentes efeitos sociais. (Gonçalves, 2010:51)

Cabe à supervisão (auto- e hetero-) a gestão desses processos de reconstrução, porém no quadro das culturas próprias e dos sentidos que, inevitavelmente, elas determinam. Deste modo, a supervisão não se restringe à possível (trans)acção de informação entre diferentes elementos do sistema de formação, mas inscreve-se numa matriz de intercultura que potencia, reconhece e desenvolve os sistemas de conhecimento no interior dos próprios sistemas de vida.(Sá-Chaves, 2011:120-121)

A Supervisão é, portanto, entendida como um ponto de viragem para as escolas onde reina a balcanização, o individualismo e a resistência à mudança e à inovação. Torna-se possível e desejável a substituição do individualismo pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

1.2 Funções do Supervisor

Os momentos de análise proporcionam ao professor o desenvolvimento do seu espírito crítico, permitindo-lhe equacionar hipóteses e (re)encaminhar a sua prática pedagógica.

À semelhança do que acontece com a definição do conceito de Supervisão também as funções do Supervisor são elencadas por autores de referência e vão de encontro à pertinência deste estudo uma vez que se recolheram indícios que aproximam as funções formalizadas na proposta concebida da ação do Supervisor defendida pelos mesmos autores.

Isabel Alarcão (1998:260-262) formaliza algumas das funções do Supervisor integradas num processo de Supervisão contínuo e sequencial no qual:

- *compete ao supervisor utilizar os acontecimentos como material de trabalho e ocasião de formação,...*
- *o supervisor é um professor, professor de valor acrescentado, se quiserem, isto é, um professor de base e, além disso, um professor de professores,...*
- *o supervisor tem de ajudar a desenvolver formas de aceder à informação, modos de pensar, maneiras de agir e modalidades de sentir, ...*

Alarcão e Tavares (2003:56) defendem que o Supervisor deve ajudar a:

- *estabelecer um bom clima afectivo-relacional (...);*
- *criar condições de trabalho e interacção que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores;*
- *desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração;*
- *criar condições para que os professores desenvolvam o gosto pelo ensino e pela formação em contínuo;*
- *analisar criticamente os programas, os textos de apoio, os contextos educativos, etc.;*
- *planificar o processo de ensino - aprendizagem dos alunos e do próprio professor;*
- *identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;*
- *determinar os aspectos a observar e sobre os quais reflectir e estabelecer estratégias adequadas;*
- *observar;*
- *analisar e interpretar dados observados;*
- *avaliar processos de ensino – aprendizagem;*
- *definir planos de acção a seguir;*
- *criar espírito profissional, baseado nas dimensões do conhecimento profissional;*
- *outras.*

Estes autores deixam em aberto as funções do Supervisor e relevam a importância da observação e reflexão no processo de Supervisão. Assim, entende-se que, no âmbito do exercício das suas funções, o Supervisor deve criar uma relação biunívoca com o Supervisando promotora de aprendizagens contínuas que fomentem o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Acrescenta-se que o exercício da observação e da reflexão deve ser permanente a fim de olhar profundamente os contextos, analisando-os e interpretando-os à luz da natureza e das características pessoais do Supervisando. Por isso,

a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisão, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção dos seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional. (Alarcão e Roldão; 2008:54)

Esta visão do trabalho supervisão remete para as funções acima referidas abrangendo a importância do olhar compreensivo e ao mesmo tempo questionador do Supervisor e para a sua postura crítica e desafiante que promulga o crescimento do Supervisando.

Esta perspectiva que engloba uma Supervisão de natureza mais interpretativa e na qual o Supervisor atua de acordo com as necessidades específicas do Supervisando potencia uma maior individualização da sua ação colocando em evidência a sua capacidade de observar o docente em todos os seus campos de ação profissional e em todas as suas dimensões cognitiva, relacional e emocional. É por isso, fundamental, que o lugar ocupado pelo Supervisor seja um lugar pivotante de apoio, de regulação, de monitorização, mas ao mesmo tempo de distanciamento, de omnipresença e de atuação implícita. Por isso, o Supervisor deve ser inteligente e permitir que o Supervisando faça o seu percurso de forma autónoma e consciente.

Se o supervisor se dispuser a dar voz ao silent game dos seus processos cognitivos nesse exercício dialogante com a realidade, o aprendente poderá, por sua vez, acompanhá-lo nessa compreensão, sendo, simultaneamente, co-autor dessa aventura discursiva de construção do seu saber pessoal e pragmática de intervenção no real com o fim de o melhorar e inovar.” (Sá-Chaves; 2011: 155)

Deste modo, há um compromisso efetivo do Supervisando perante o exercício de funções do seu Supervisor o que despoleta uma corresponsabilização e um assumir de uma inter-relação confiante onde se perfilha a mesma visão de sentido no que toca ao desenvolvimento humano e profissional.

As funções do Supervisor devem ser concebidas de acordo com a natureza do contexto onde este as exerce. Por isso, este campo de atuação será sempre aberto e enriquecido pelas características daqueles que serão sujeito e objeto de Supervisão.

1.3 Correlação entre os Modelos de Supervisão e as Funções do Supervisor

A Supervisão vista como um processo de co-aprendizagem exige, de acordo com o modelo supervisorio a adotar, que o Supervisor interiorize uma panóplia de funções de acordo com o contexto no qual atua. Por isso, os Modelos de Supervisão não podem dissociar-se das funções do Supervisor. De que forma é que se aproximam os Modelos de Supervisão e as Funções do Supervisor anteriormente referidos? Existe uma relação direta entre as Funções do Supervisor e os Modelos de Supervisão? Esta aliança pode verificar-se pela análise da tabela que se segue onde se apresenta uma correlação entre os Modelos de Supervisão explicitados e as Funções do Supervisor referidas no subcapítulo anterior para que se possa, a partir desta análise, enquadrar o estudo de uma forma contextualizada e articulada com os seus objetivos e com a sua razão de ser.

Realça-se que a apresentação destes dados resulta de uma análise interligada e integrada dos Modelos e Funções do Supervisor sendo que a correlação apresentada decorre de uma constatação explícita evidenciada nas teorias públicas. Isto significa que as funções enumeradas associam-se, de forma clara, objetiva e muito precisa aos Modelos referidos. Contudo, estas podem estar, implicitamente, correlacionadas com outros Modelos supervisorios.

Pretende-se acima de tudo evidenciar, pela interpretação dos dados apresentados na tabela que não há um único Modelo de Supervisão a seguir mas sim vários Modelos que se inter-relacionam constituindo uma mais valia para o Supervisor em exercício das suas funções. Por outro lado, exige ao Supervisor um carácter multifacetado que lhe permita atuar de forma intracontextual e dar resposta a necessidades de cariz inter contextual.

	Funções do Supervisor (de acordo com vários autores)	Modelos de Supervisão (Alarcão e Tavares:2003)
Alarcão, 1998:260-262	“utilizar os acontecimentos como material de trabalho e ocasião de formação,...”	- Modelo clínico - Modelo psicopedagógico - Modelo reflexivo - Modelo dialógico
	“o supervisor é um professor, professor de valor acrescentado, se quiserem, isto é, um professor de base e, além disso, um professor de professores,...”	Todos os Modelos referidos se aproximam desta função do Supervisor
	“ajudar a desenvolver formas de aceder à informação, modos de pensar, maneiras de agir e modalidades de sentir, ...”	- Modelo da aprendizagem pela descoberta guiada - Modelo behaviorista - Modelo psicopedagógico - Modelo pessoalista - Modelo reflexivo - Modelo ecológico - Modelo dialógico
Alarcão e Tavares, 2003:56 “O supervisor deve ajudar a...”	“estabelecer um bom clima afectivo-relacional”	- Modelo reflexivo - Modelo ecológico - Modelo dialógico
	“criar condições de trabalho e interacção que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores”	- Modelo pessoalista - Modelo reflexivo - Modelo ecológico - Modelo dialógico
	“desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração”	- Modelo reflexivo - Modelo dialógico
	“criar condições para que os professores desenvolvam o gosto pelo ensino e pela formação em contínuo”	- Modelo reflexivo - Modelo ecológico - Modelo dialógico

	“analisar criticamente os programas, os textos de apoio, os contextos educativos, etc.”	- Modelo de aprendizagem pela descoberta guiada - Modelo clínico - Modelo psicopedagógico
	“planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor”	- Modelo de aprendizagem pela descoberta guiada - Modelo behaviorista - Modelo clínico - Modelo psicopedagógico
	“identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo”	- Modelo reflexivo - Modelo dialógico
	“determinar os aspectos a observar e sobre os quais reflectir e estabelecer estratégias adequadas”	- Modelo reflexivo - Modelo dialógico
	“observar”	- Modelo pessoalista - Modelo dialógico
	“analisar e interpretar dados observados”	Todos os Modelos referidos se aproximam desta função do Supervisor
	“avaliar processos de ensino – aprendizagem”	- Modelo clínico - Modelo psicopedagógico
	“definir planos de acção a seguir”	- Modelo clínico - Modelo psicopedagógico
	“criar espírito profissional, baseado nas dimensões do conhecimento profissional”	Todos os Modelos referidos se aproximam desta função do Supervisor
Sá-Chaves 2011:155	“dar voz ao <i>silent game</i> dos seus processos cognitivos”	- Modelo reflexivo - Modelo dialógico
	“co-autor dessa aventura discursiva de construção do seu saber pessoal”	- Modelo reflexivo - Modelo dialógico

Tabela 1– Correlação entre as Funções do Supervisor e os Modelos de Supervisão

2. O 1º Ciclo do Ensino Básico e a Supervisão Pedagógica

Exercer funções de docência no 1º Ciclo implica, nos dias que correm, acompanhar mudanças sociais aliadas à célere evolução tecnológica e à mudança de mentalidades. Atualmente, assiste-se a uma globalização marcada pela confluência de culturas que se traduz no colapso de certezas científicas, na renovação da informação, na reorganização social onde o tempo e o espaço se comprimem exercendo pressões e exigências àqueles que desempenham diferentes papéis sociais. O professor não escapa a esta pressão pois é um dos agentes sociais com responsabilidade na formação e construção de mentalidades e formas de agir. Assiste-se, assim, a uma constante pressão sobre a classe docente pois entende-se que o futuro está nas mãos de quem ensina e educa imputando aos docentes uma responsabilidade que deveria estar mais diluída e deveria ser partilhada com os Encarregados de Educação dos discentes.

É, também, importante referir que a conceção do estatuto da carreira docente e a implementação de um sistema de avaliação de desempenho constituem, só por si, formas de estabelecer normas e regras de ação para o professor que se podem considerar, de certa forma, uma evidência desta pressão social. No entanto, se estes documentos legais forem vividos por todos aqueles que atuam no contexto educativo numa lógica construtivista, poderemos caminhar para o exercício da Supervisão no 1ºCEB como um auxílio precioso à construção de uma nova Escola, na medida em que permite uma prática reflexiva onde as responsabilidades e tomadas de decisão são partilhadas. Assim, o professor tornar-se-á mais confiante nos seus métodos e estratégias, deixando este de se sentir inseguro e sentir-se-à-vontade para refletir sobre a sua prática apoiado por aqueles que o acompanham na profissão pressupondo que se possa caminhar no ensino “dando oportunidade aos outros e a nós mesmos para nos solidarizarmos verificando o quanto de

comum há nas nossas práticas e nos nossos saberes” (Sá-Chaves e Amaral, 2000:84).

A actividade do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios fundamentais consagrados na Constituição da República Portuguesa e no quadro dos princípios gerais e específicos constantes dos artigos 2º e 3º da Lei de Bases do Sistema Educativo. (Decreto-lei 15/2007:2)

Ora, toda a ação docente no que concerne a direitos, deveres, progressão na carreira, formação, recrutamento e requisitos para a docência estão regulamentados pelo Ministério da Educação e enquadram-se na Lei de Bases do Sistema Educativo por forma a preconizar um modelo de profissional da educação impulsionando a sua formação contínua e progressão na carreira de forma coerente e sequencial. Os pilares da avaliação de desempenho baseiam-se nas premissas presentes no Decreto-Lei 2/2008 que estabelece que: “a aplicação do sistema de avaliação de desempenho regulado no ECD e no presente decreto regulamentar deve ainda permitir:

- a) Identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente;
- b) Diagnosticar as respetivas necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano de formação anual de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sem prejuízo do direito a auto - formação. Por isso,

as perspectivas de desenvolvimento profissional do docente e as exigências da função exercida devem estar associadas à identificação das necessidades de formação e ter em conta os recursos disponíveis para esse efeito (Decreto-Lei 2/2008).

O decreto-lei 26/2012, de 21 de fevereiro, regulamenta o sistema de avaliação de desempenho referido no ECD acrescentado que o avaliador externo deve, entre outros requisitos descritos no mesmo, “ser titular de formação em avaliação de desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica” (artigo 13º). Desta forma, prevê-se uma dimensão supervisiva na figura do avaliador que deve remeter o exercício da mesma no processo de avaliação de desempenho docente. Isto significa que, de certa forma, a Supervisão vai ocupando um lugar cada vez

mais importante na vida dos docentes e no seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Na atualidade assiste-se, de forma implícita, a processos de Supervisão diversificados onde a figura do Supervisor, no 1ºCEB, está centrada em diferentes agentes educativos, como por exemplo:

- o Supervisor Coordenador de Ciclo numa lógica de distanciamento hierárquico perante o qual se prestam contas do que se faz através da apresentação de evidências da prática pedagógica.

- o Supervisor como membro da equipa pedagógica onde se assume uma horizontalidade supervisiva promulgando-se de forma muito explícita a colegialidade. Este Supervisor tem sobre si uma dupla responsabilidade perante os seus colegas de equipa e perante os seus alunos podendo por isso não dispor de tempo para o exercício pleno de ambas as funções. É para si, ao mesmo tempo, um desafio supervisionar os seus colegas e pode englobar alguns constrangimentos.

- o Supervisor consultor que se assume como um amigo crítico omnipresente cujo distanciamento pode ser uma mais valia e, ao mesmo tempo, uma limitação.

Estes e outros agentes supervisivos surgem nas escolas sem que haja uma perceção da sua importância no desenvolvimento dos docentes. Deveria, por isso, caminhar-se para uma formalização de processos de Supervisão onde se instituíssem estratégias de ação de acordo com as funções do Supervisor instituídas por autores de referência contextualizando-as com o 1ºCEB. Assim, as práticas pedagógicas seriam mais orientadas para a formação ao longo da vida com base no desenvolvimento de valores como a responsabilidade, a igualdade, solidariedade no âmbito do exercício de uma Cidadania Crítica onde subjaz a vivência de uma Supervisão Pedagógica efetiva, fundamentada e devidamente formalizada.

2.1 Perfil de desempenho do Professor do 1º CEB

A figura do professor, nos dias de hoje, em nada se assemelha ao professor de outros tempos cujo autoritarismo e a política de um ensino baseado, única e exclusivamente em métodos tradicionais, eram as principais ferramentas para a ação pedagógica. Na atualidade, o professor é visto como um agente que deve ser multifacetado, prestando contas do seu trabalho a todos os que com ele interagem. É neste contexto que o professor se (re)constrói procurando, de forma incessante, respostas para as situações de maior complexidade e motivando os alunos para a aprendizagem. Assim, realça-se a importância de um professor que exerce com brio a sua profissão, que exige de si próprio e, ao mesmo tempo, é exigente com os seus alunos e que é capaz de formar uma equipa pedagógica onde todos (professores, pais e outros agentes educativos) contribuem para um desenvolvimento efetivo e integral dos discentes.

O despacho nº 16034/2010, de 15 de outubro, estabelece os padrões de desempenho docente assentes em quatro dimensões, a saber: dimensão profissional, social e ética; dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa e dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Estas “são fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira porque consagram conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade actual” (despacho nº 16034/2010, 15 de outubro).

De acordo com o despacho supracitado:

- A dimensão profissional, social e ética remete-nos para o exercício da profissionalidade docente de acordo com princípios éticos e valores morais inscritos no código deontológico no que toca à missão do professor comprometendo-o com o ato de educar pela excelência;

- A dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem engloba três vertentes: planificação, operacionalização e regulação do ensino e aprendizagem. É considerada como a dimensão fundamental no âmbito do perfil de desempenho docente uma vez que abarca o domínio técnico-científico

e, ao mesmo tempo, a implementação de estratégias, operacionalização curricular e a instituição de práticas avaliativas diversificadas.

- A dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa é transversal a toda a prática docente e, também, se articula com as restantes dimensões. Esta potencia o estabelecimento de relações de proximidade com os restantes agentes educativos e/ou o estabelecimento de parcerias com outras entidades em prol do enriquecimento da aprendizagem dos alunos. Prevê-se, nesta dimensão, uma ação pedagógica em rede e em comunidade onde todos atuam dentro do seu campo de ação potenciando-se um compromisso com as prioridades educativas da escola e uma maior responsabilização dos que nela atuam visando a colegialidade e a cooperação.

- A dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida visa aprendizagem contínua e a procura de conhecimento através da (re)construção e da renovação de saberes ao longo da carreira. Promulga-se, por isso, a assunção de uma professor com olhos postos no futuro que procura uma busca de sentidos para a prática através da aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo.

Estes padrões encontram-se devidamente fundamentados, através de descritores de desempenho, no despacho referido pelo que se procura padronizar um perfil de professor permitindo-se, ao mesmo tempo, que cada um exerça as suas funções com base numa dinâmica inovadora e com marcas da sua singularidade onde se assista a um ensino de qualidade e a uma aprendizagem em comum.

2.2 Organização Curricular do 1ºCEB

A mudança curricular introduzida pelo decreto – lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, caracteriza-se, em termos gerais, pela noção de territorialização de projetos, na tentativa de conferir às escolas uma maior autonomia pedagógica e curricular estabelecendo estratégias de desenvolvimento do currículo nacional que deveriam ser objeto dos Projetos Curriculares de cada

estabelecimento de ensino, com o objetivo de o adequar às realidades do meio no qual está integrado.

No entanto, é especificando a mudança introduzida por este decreto, ao nível do 1ºCEB, a estrutura curricular contempla as seguintes áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico – Motoras; as áreas curriculares não disciplinares: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica e, em regime facultativo, pode funcionar também a Educação Moral e Religiosa. As atividades de enriquecimento curricular que são de oferta obrigatória e frequência facultativa destinam-se à organização de atividades lúdicas para os alunos.

Desta forma, a introdução das áreas curriculares não disciplinares assume particular relevo na organização curricular do 1ºCEB, já que as referidas áreas visam, essencialmente, a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos através da articulação e contextualização de saberes.

É dentro deste decreto que a Educação para a Cidadania é assumida com um carácter transversal a todas as áreas curriculares constituindo a base sobre a qual o currículo foi construído.

As alterações feitas ao decreto-lei 6/2001 de 18 de janeiro, através do despacho nº 12591/2006, de 16 de junho, certificam de forma concreta quais as áreas curriculares disciplinares, as áreas curriculares não disciplinares de frequência obrigatória e transversais, as áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa e as atividades de enriquecimento curricular.

Paralelamente a este despacho, a saída do despacho nº19575/2006, de 31 de agosto, especifica a existência não só de um plano curricular a nível nacional, na lógica do currículo nacional, introduzida pela gestão flexível, mas também dos respetivos tempos letivos. Deste modo, os tempos mínimos para a lecionação dos programas em vigor são:

- 8 horas semanais de Língua Portuguesa, incluindo uma hora diária para a leitura;
- 7 horas semanais de Matemática;

- 5 horas semanais de Estudo do Meio, metade das quais dedicadas ao ensino experimental;

- 5 horas semanais de Expressões e restantes áreas curriculares.

É através do despacho nº19575/2006, de 31 de agosto, que o Ministério da Educação partilha com as autarquias a responsabilidade da promoção e organização das atividades de enriquecimento curricular podendo também estabelecer-se parceria com outras entidades ligadas à educação e ensino.

Considera-se, assim, que com a introdução destas atividades na estrutura curricular foi implementado um novo conceito de escola a tempo inteiro, já que visa adaptar os tempos de permanência dos alunos, nas instituições, às necessidades da família.

Mediante o desenho curricular do 1ºCEB, apresentado pelo Ministério da Educação, através do decreto-lei 139/2012, de 5 de julho e que estabelece as componentes do Currículo no 1ºCEB (Anexo I), importa referir que este valoriza a necessidade de se reforçar a articulação entre os diferentes ciclos de ensino básico, devendo, para isso, obedecer-se a uma articulação e sequencialidade progressiva, cuja função de cada ciclo é contemplar, alargar e aprofundar o ciclo anterior. Este documento atribui uma nova nomenclatura para Língua Portuguesa, que passa a designar-se de Português e cuja carga horária de trabalho semanal passa para 7 horas, e a Formação Cívica que agora se designa de Educação para a Cidadania.

A assunção de metas curriculares e o trabalho sequencial com vista à prossecução dos objetivos pedagógicos atribuem, ao 1º CEB, uma importância fundamental no desenvolvimento dos alunos.

Se se assistir ao desenvolvimento de um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino e o 1ºCEB o percurso efetuado pelos alunos será mais rico e sustentado.

PARTE II – PERTINÊNCIA METODOLÓGICA

1. Opções metodológicas

Neste estudo, pretende-se conceber um Perfil de Funções do Supervisor do 1º CEB numa instituição de natureza privada. Entende-se que é fundamental implicar a equipa do 1ºCEB, tornando os docentes participantes na investigação e, através da exploração das suas perceções, necessidades pessoais e profissionais, experiências e vivências pedagógicas e grau de envolvimento com a Supervisão em si, encaminhar a investigação de forma a inferir conclusões contextualizadas e significativas para os que irão contactar diretamente com o produto final proposto. Isto significa que, neste contexto investigativo, se torna pertinente a aplicação de um estudo exploratório.

Theodorson e Theodorson (1970 cit. Por Piovesan,1995) apresentam a seguinte definição de estudo exploratório:

Exploratory study. A preliminary study the major purpose of which is to become familiar with a phenomenon that is to investigate, so that the major study to follow may be designed with greater understanding and precision. The exploratory study (which may use any of a variety of techniques, usually with a small sample) permits the investigator to define his research problem and formulate his hypothesis more accurately. It also enables him to choose the most suitable techniques for his research and to decide on the questions most in need of emphasis and detailed investigation, and it may alert him to potential difficulties, sensitivities, and areas of resistance.

Babbie (1986 cit. Por Piovesan,1995) concebe três finalidades principais do estudo exploratório:

Exploratory studies are most typically done for three purposes: (1) simply to satisfy the researcher's curiosity and desire for better understanding, (2) to test the feasibility of undertaking a more careful study, and (3) to develop the methods to be employed in a more careful study.

Assumiu-se que este estudo se tornou exploratório uma vez que foi orientado de forma a

deixar correr o olhar sem se fixar numa só pista, escutar tudo em redor sem se contentar com uma só mensagem, apreender os ambientes e, finalmente, procurar discernir as dimensões essenciais do problema estudado, as suas facetas mais reveladoras e, a partir daí, os modos de abordagem mais esclarecedores. (Quivy, 2003 :83).

Partindo-se da ideia de delinear um perfil específico para uma equipa de professores, entendeu-se que seria fundamental, auscultar aqueles que serão o objeto de Supervisão na instituição. Por isso, tornou-se muito relevante interpretar as suas visões, ler e reler as suas respostas, analisar as suas posturas e comportamentos em diferentes momentos de observação e durante a realização das entrevistas. Foi desta análise pormenorizada e exaustiva que resultou o produto final apresentado sob a forma de uma proposta.

Esta modalidade de estudo articula-se com os objetivos do estudo em si, a saber:

- **Envolver os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na conceção do perfil do seu Supervisor** – este objetivo norteou toda a investigação realizada uma vez que foi a partir de todos os dados registados através das entrevistas (anexos IV, V e VI), das grelhas de observação (anexos VIII, IX e X) ou sob a forma de notas da investigadora (anexo V) que foram surgindo ao funções do Supervisor. Desta forma, a exploração realizada permitiu uma descoberta espontânea de novos dados relevantes que enriqueceram a investigação em si. Assim, este estudo exploratório partiu da análise descritiva e compreensiva do contexto em questão de forma a atentar a todas as suas características específicas.

- **Conceber a proposta: um Perfil de funções do Supervisor do 1º Ciclo do Ensino Básico por forma a responder às necessidades dos docentes no campo do seu desenvolvimento pessoal e profissional com vista à melhoria da qualidade institucional** (partindo da exploração do contexto em análise, as visões dos docentes, das estruturas de liderança, os documentos institucionais, entre outros).

- **Formalizar um ciclo de Supervisão de acordo a proposta concebida** - tal só se verificou porque se investigaram os docentes e as suas necessidades partindo da forma como entendiam o exercício da Supervisão.

Partindo da ideia de Quivy (2003), sobre a forma como se desenrola a exploração num projeto de investigação pode estabelecer-se, através do esquema que se segue, uma aproximação deste estudo ao modelo de estudo exploratório de acordo com as perspetivas de Theodorson e Theodorson (1970) e Babbie (1986).

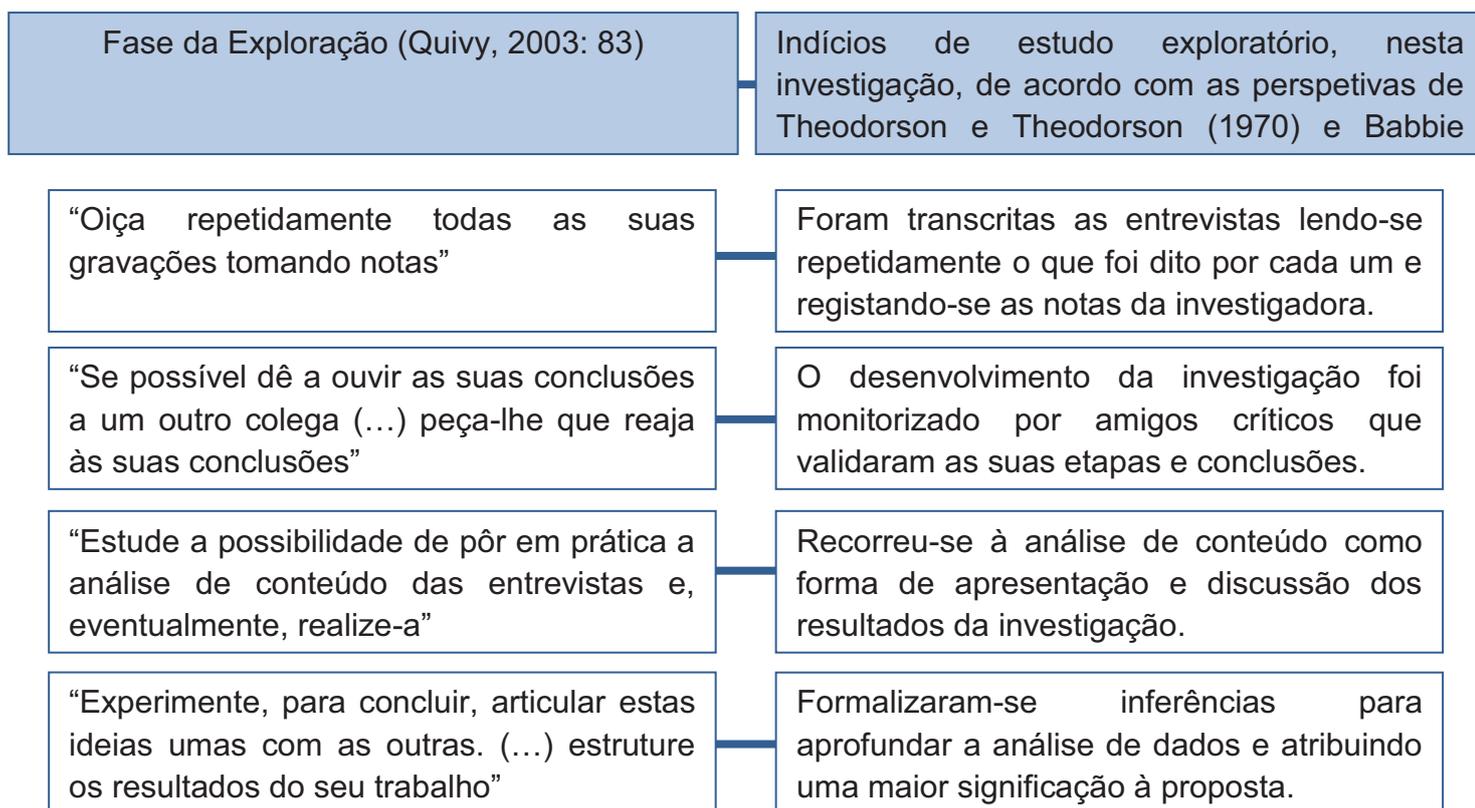


Figura 1 – Relação entre a Fase da Exploração concebida por Quivy e os indícios de estudo exploratório, nesta investigação

A investigação qualitativa sempre incluiu tanto o trabalho básico como o aplicado (...) Em conjunto com outras pessoas preocupadas com a mudança, quer esta mudança ocorra na avaliação, pedagogia ou modos de acção, os investigadores qualitativos podem ajudar as pessoas a viver uma vida melhor. (Biklen e Bogdan, 1994:301)

Ao conceber uma investigação, deve pensar-se numa metodologia de investigação a adotar de forma a encaminhar a conceção deste, seguindo uma estrutura lógica e sequencial. No âmbito da realização deste estudo, optou-se pelo recurso à investigação qualitativa a fim de compreender o contexto profissional dos docentes do 1º CEB da organização, fazendo o ponto de

situação no que toca às suas necessidades e, por conseguinte, interpretando os dados de investigação recolhidos, através de diversos instrumentos para conceber o perfil do Supervisor do 1ºCEB, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento e melhoria institucional.

Se por um lado, ao longo do desenvolvimento desta investigação, é importante que se verifique um distanciamento entre o investigador e o contexto de investigação para que se possam aprofundar as questões basilares do estudo de uma forma inteligível e objetiva, por outro lado tornou-se essencial um envolvimento entre ambos uma vez que o investigador também assume funções de docência no 1º CEB e, por isso, participou, de forma implícita, na conceção do perfil do seu Supervisor. Contudo, ao longo da realização do estudo, procurou-se ter sempre presente o objetivo final da investigação e a interpretação dos dados recolhidos fez-se de forma isenta e imparcial.

“Quanto mais o investigador se distancia dos preconceitos do conhecimento corrente e se preocupa com a problemática, mais possibilidades tem a sua contribuição para novos conhecimentos” (Quivy, 1998:245). Durante todo o processo de investigação, a investigadora procurou compreender e interpretar os pontos de vista dos seus pares por forma assegurar uma construção de saber e saber agir em contextos supervisivos de acordo com os dados recolhidos. No entanto, ao longo de toda a investigação, foram produzidas inferências variadas que enriqueceram a proposta que se apresenta no capítulo três. Para além disso, ao longo da investigação quatro dos professores envolvidos foram nomeados como *amigos críticos* da investigadora e, assim, monitorizaram todo o processo no que toca à validação de instrumentos de recolha de dados e à elaboração da proposta final no que concerne ao perfil de funções do Supervisor do 1º CEB. Um dos objetivos desta investigação foi envolver os docentes na conceção do seu supervisor. Por este motivo, estes *amigos críticos* funcionaram como tutores da investigadora, permitindo um maior aprofundamento e uma melhor compreensão dos dados recolhidos, comprometendo-se e responsabilizando-se pelas conclusões feitas no término da investigação. Estes agentes da

investigação assumiram a sua função na medida em que, de forma implícita, seguiram três princípios orientadores definidos por Palomares (1998: 528) citado por Leite (2000:12) partindo do princípio que as funções de assessoria pedagógica são:

- *trabalhar com as pessoas comprometidas no desenvolvimento de soluções, mais do que intervir nelas;*
- *contribuir para o desenvolvimento de ideias criativas e inovadoras, em lugar de limitar-se a ser uma ajuda para a aplicação de fórmulas externas;*
- *constituir um elemento de enlace entre a teoria e a prática, ou seja, entre o conhecimento acumulado sobre determinados aspetos e os profissionais responsáveis pela sua incorporação nas práticas.*

Desta forma, no âmbito da metodologia de investigação qualitativa que se inscreve nos estudos relativos às Ciências da Educação na medida em que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Biklen e Bogdan, 1994:11) tornou-se pertinente incluir ao longo de todo o processo três professores assessores da investigação.

A investigação qualitativa contempla métodos de recolha de dados específicos e pressupõe a interpretação dos mesmos de uma forma narrativa e, caso se torne pertinente, pode incluir o uso de instrumentos que caracterizam outras metodologias de investigação (como a investigação quantitativa).

Biklen e Bogdan (1994) apresentam cinco características da investigação qualitativa. De seguida, apresenta-se uma correlação entre os mesmos e os procedimentos adotados no âmbito da realização deste estudo.

1. “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal.” - Foi feita a observação direta e participante de encontros de reflexão entre professores e coordenadora e reuniões de conselho de docentes. Para além das entrevistas, foram feitas aos docentes do seio da equipa do 1º CEB e a dois docentes de áreas coadjuvadas para aprofundar o conhecimento dos seus saberes sobre a Supervisão e sobre a forma como a vivenciam no seu quotidiano. Houve por isso uma grande preocupação em estudar os agentes que serão, no futuro, alvo da proposta concebida e o contexto onde atuam. O envolvimento da

investigadora foi contínuo e permanente uma vez que esta exerce funções de docência no 1º CEB e, por isso, frequenta o local de estudo e está familiarizada com o contexto em particular o que lhe permite compreender de uma forma mais profunda e de acordo com as circunstâncias os dados recolhidos em ambiente natural. Por esta razão, a investigadora apresenta as suas inferências aquando da análise de dados.

2. “A avaliação qualitativa é descritiva.” - A grelha de observação foi concebida após a definição de um guião de observação onde se definiram finalidades da mesma por forma a potenciar uma descrição dos dados recolhidos nos três momentos observados através da redação de um relatório de observação. Para além disso, através da análise de conteúdo das entrevistas semi estruturadas tornou-se possível fazer uma descrição da situação vivida atualmente pelos docentes do 1º CEB, no âmbito do processo de Supervisão das práticas. Ao longo do processo, interpretaram-se palavras, expressões, gestos, interações variadas, registos e ambientes de relacionamento interpessoal que promoveram um enriquecimento dos resultados obtidos, uma vez que se analisou ao pormenor tudo aquilo que se evidenciou para além do explícito.

3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” - Ao longo de toda a investigação, realçou-se a vivência da Supervisão no 1ºCEB, através de uma investigação participante. Embora tenham sido registados três momentos específicos de observação formal, em muitos outros, que constituíram alguns incidentes críticos, a investigadora pode inferir conclusões pertinentes para o estudo. Por este motivo, ao longo de todo o estudo, são feitas inferências relativas a situações vivenciadas no quotidiano que resultam de um conhecimento aprofundado do contexto de intervenção. Ao mesmo tempo, o envolvimento dos docentes no

processo de conceção de um perfil do seu Supervisor enfatiza a importância do processo para chegar a uma meta. Contudo, foi ao longo do processo que se investiu na procura de respostas, na aferição de necessidades reais, na aposta em estratégias supervisivas de acordo com as propostas apresentadas pelos docentes ao longo da recolha de dados e na formulação e reformulação de ideias com base no feedback obtido pelos assessores da investigação.

4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.” - A proposta foi-se construindo ao longo do processo através da análise de conteúdo detalhada das entrevistas e do aprofundamento de dados observados. Cada professor deu o seu contributo pessoal para a elaboração do perfil do Supervisor do 1ºCEB nesta instituição. Isto significa que se analisaram todas as “partes” envolvidas no contexto de intervenção para construir um “todo” que se traduz na proposta apresentada. Por isso, o produto final deste processo de investigação resulta de uma análise fundamentada de cada um relevando o seu saber e a sua forma de viver a Supervisão em Educação.

5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” - Ao longo de todo o processo de estudo foi fundamental compreender-se e interpretar-se realidades de modo a comparar, refletir, analisar e sustentabilizar a matriz de um ciclo de Supervisão que se apresenta no capítulo três. Embora seja uma tarefa complexa, é essencial atribuir um significado a cada inferência feita. Assim, coube à investigadora a tarefa de ampliar o seu campo de observação para que fosse possível atribuir um significado real e de acordo com o contexto perante os dados recolhidos em ambiente natural. Por conseguinte, este estudo não se limitou a recolher e/ou descrever dados interpretando-os de forma objetiva e sucinta. Pelo contrário, procurou-se ir mais além e aprofundar analisando o que estava por detrás dos comportamentos, das respostas e das posturas dos docentes envolvidos na investigação.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados permitiram um aprofundar das questões basilares, como por exemplo, a linha supervisiva a definir, assim como as funções e o estilo/perfil de supervisor a conceber.

“A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o intuito de promover mudanças sociais” (Bilken e Bogdan, 1994: 292), tal significa que este estudo se integra nesta modalidade de investigação e será conduzido segundo a metodologia qualitativa de recolha e tratamento de dados.

O tratamento de dados de investigação constitui uma etapa de grande importância para o enriquecimento da mesma. Neste estudo, analisaram-se os dados recolhidos nos momentos de observação e nas entrevistas através da análise de conteúdo.

“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin; 2011:33). Assim, entende-se que esta técnica permite-nos fazer uma exploração detalhada de todos os indícios fornecidos ao longo da investigação por forma a equacionar questões relevantes que através da descrição, do debate e da análise dos dados paralinguísticos. Pressupõe-se, assim, que a o tratamento descritivo dos dados potencia uma interpretação dos mesmos baseando-se numa dialética entre o que é observado de forma explícita e do que é observado no campo implícito. Este estudo, contemplou, por isso, um processo de inferência ao longo da descrição de dados da investigação que foi monitorizado pelos amigos críticos da investigadora e que permitiu um aprofundamento da análise que por si só era insuficiente para conceber uma proposta no que toca ao Perfil de Funções de um Supervisor do 1ºCEB. Segundo Bardin (2011), a inferência implica uma dedução lógica onde se verifica uma passagem de um primeiro momento da análise de conteúdo “que utiliza procedimento sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 20011:40) para outro onde se produz uma inferência a partir de indícios relevantes e pertinentes para a investigação onde se interpretam olhares, intenções, posturas e atitudes dignas de significado para a elaboração da proposta a efetuar.

Implementou-se, ao longo do estudo, uma análise de conteúdo feita à luz da autora supracitada que a define como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.(idem:44).

No que toca à apresentação dos dados recolhidos, através da observação direta e participante, fez-se um relatório descritivo e analisaram-se as ocorrências registadas contextualizando-as e articulando-as com a Supervisão em si. Ao mesmo tempo, foram-se realizando inferências que foram permitindo equacionar e contextualizar os cenários supervisivos a contemplar no exercício de funções do Supervisor do 1ºCEB. Estas foram feitas com o apoio dos amigos críticos que validaram todas as inferências referidas após uma compreensão e interpretação pormenorizada dos dados descritos nos relatórios.

No que respeita ao tratamento de dados das entrevistas, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo em dois níveis diferentes que se complementaram para enriquecer a investigação: a análise categorial e o processo de inferência seguindo-se as etapas propostas por Bardin (2011), a saber: pré análise (leitura flutuante, sistematização das ideias iniciais, preparação do material e definição de unidades de registo); exploração do material (codificação em função das categorias definidas, decomposição e enumeração de resultados através da descrição dos mesmos) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (apresentação de quadros de resultados, diagramas, proposta de inferências e adiantamento de interpretações em função dos objetivos da investigação).

Em suma, a análise de conteúdo das entrevistas e das grelhas de observação realizada ao longo deste estudo teve como finalidade descrever, analisar e compreender a realidade do contexto institucional de forma e perspetivar uma prática supervisiva que, no futuro, possa implementar-se na organização educativa em questão. Assim, este método de tratamento de dados recolhidos “oferece a possibilidade de tratar de uma forma metódica

informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade”(Quivy, 1994: 227).

1.1 Caracterização da amostra

A instituição de ensino particular onde este estudo se realizou funciona desde o ano de 2001. Situada na zona do Grande Porto, esta tem vindo a crescer ao longo deste dez anos. Começou por abrir portas com um grupo de cerca de 28 alunos do Pré-Escolar e foram surgindo, progressivamente, turmas do 1º, 2º e 3º CEB e Ensino Secundário. Na atualidade esta organização educativa é frequentada por cerca de 700 alunos e nela exercem funções de docência cerca de 50 professores. Ao longo do seu desenvolvimento, e de acordo com o que consta no seu Projeto Educativo (2009/2012), esta instituição procura promover um ensino de excelência assente nos pilares de Liberdade, Responsabilidade e Solidariedade sendo que estes três pilares surgem como principais impulsionadores de toda a axiologia para a ação educativa.

***Liberdade** – promove e valoriza a liberdade de pensamento no respeito pela diferença de opiniões e pelo exercício livre da crítica;*

***Responsabilidade** – assume a construção de si e do Colégio no respeito pelo cumprimento das normas vigentes e pelo exercício crítico da participação numa lógica de contínuo aperfeiçoamento;*

***Solidariedade** – promove a consciência de uma cidadania planetária a partir de nós, do Colégio, do Mundo e da nossa capacidade, pela ação de o tornar melhor.*

(Projeto Educativo; 2009/2012: 24)

A equipa do 1ºCEB é, atualmente, constituída por nove professores titulares de turma, três professores da sala de estudo, dois professores de Expressão Físico Motora, uma professora de Expressão Musical/Dramática, uma professora de Expressão Plástica, uma professora de Inglês e uma Psicóloga. Esta equipa é coordenada por uma docente externa há cinco anos. Todos os docentes encontram-se nos primeiros dez anos de carreira e por isso o seu tempo de serviço oscila entre os dez e os dois anos de serviço. Na sua maioria, estes docentes iniciaram a sua carreira nesta instituição. Pôde constatar-se que é uma equipa formada por pessoas jovens (entre os 26 e os

32 anos) que interagem entre si de forma muito dinâmica e com base na rede de comunicação que a seguir se apresenta.



Figura 2 - Rede de Comunicação da Instituição de Ensino Particular

A rede de comunicação da instituição onde o estudo se realizou centra toda a sua interação no desenvolvimento integral dos alunos. Esta, prioriza a formação de cidadão livres, responsáveis, autónomos e reflexivos através do compromisso entre todos os que atuam na comunidade educativa. Desta forma, todos os que interagem direta e/ou indiretamente com os alunos no âmbito da sua aprendizagem tem um papel crucial e de relevo no seio desta organização. Por isso, a rede de comunicação formalizada no Projeto Educativo da Instituição agrega todos os intervenientes no percurso de desenvolvimento dos discentes comprometendo-os com a ação pedagógica e com a assunção da missão da instituição **“qualidade no sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor”**.

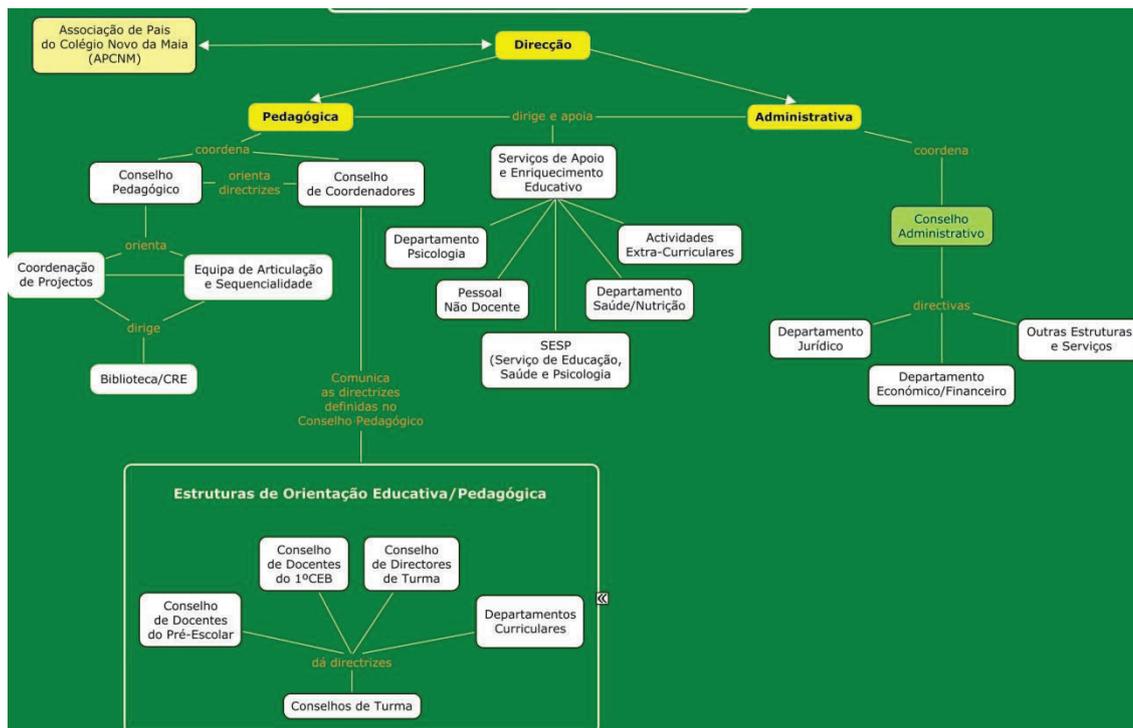


Figura 3 – Organigrama da Instituição de Ensino Particular

O organigrama da instituição abarca as diferentes estruturas e órgãos de decisão e a forma como se inter-relacionam no seio desta. Pela análise da imagem conclui-se que todos intervêm, dentro do seu campo de ação, de forma a potenciar um desenvolvimento comum que permita crescimento pessoal e profissional com vista à consecução das prioridades do Projeto Educativo que se enumeram de seguida:

- Assumir a coexistência de um projeto formativo integrado, desde o Pré-escolar ao Ensino Básico Secundário;
- Estabelecer mecanismos de articulação eficazes entre os diferentes órgãos de Gestão, Estruturas de Orientação Educativa, Equipas Pedagógicas e demais intervenientes no processo educativo investindo na criação/melhoria de vias e modos de circulação e transmissão da informação;
- Enriquecer a ligação Escola/Comunidade Educativa através de formas de contacto diversificadas;
- Consagrar uma preparação académica que garanta o prosseguimento de estudos e a aquisição de conhecimentos e competências relevantes para a vida futura (Sucesso Académico), investindo num processo de formação curricular mais enriquecido;
- Participar, empreender e praticar a cidadania democrática;
- Adequar a formação aos interesses e reais necessidades dos agentes educativos;
- Formalizar uma equipa multidisciplinar no âmbito dos apoios educativos;
- Promover a participação de todos os agentes educativos em momentos de planificação de atividades;

- Equipar e vitalizar o Centro de Recursos (Biblioteca, Mediateca, Informática);
- Propiciar a realização dentro da profissão;
- Promover a qualidade de vida e hábitos alimentares saudáveis. (Projeto Educativo, 2009-2012:40)

A amostra selecionada, por conveniência, representa a equipa do 1ºCEB da instituição. Optou-se, ainda, por escolher os amigos críticos no âmbito desta equipa, porque acreditamos que só assim se poderá verificar uma participação efetiva dos membros da equipa para a conceção do perfil do seu Supervisor. Pretende-se, desta forma, sustentar este estudo exploratório nas necessidades dos que representam o objeto da investigação em si.

1.2 Faseamento da Investigação

A investigação realizada dividiu-se em momentos diferentes. Após a realização de leituras prévias e da formalização do pedido de colaboração à direção da instituição, conceberam-se as entrevistas e deu-se início à recolha de dados de investigação pertinentes para o estudo. Pode, por isso, concluir-se, através da leitura do diagrama de Gantt que se segue que, numa primeira fase, delineararam-se os traços gerais da investigação e, à *posteriori*, procedeu-se ao trabalho de campo que culminou na redação final da presente dissertação.

Atividades	Meses								
	mês 1	mês 2	mês 3	mês 4	mês 5	mês 6	mês 7	mês 8	mês 9
Leituras prévias e análise de documentos legais	■	■	■	■					
Pedido de colaboração à Direção da instituição.		■							
Reuniões com a Coordenação e Professores do 1º CEB			■	■					
Conceção de instrumentos de recolha de dados (guiões de entrevista)				■	■				
Entrevistas à Direção					■	■			
Entrevistas à Coordenação						■			
Entrevistas aos Professores do 1º CEB							■		
Análise de conteúdo dos dados recolhidos							■		
Conclusão do trabalho empírico							■		

e objetivos da investigação. Por isso, o investigador teve “como suporte um guia de observação que é construído a partir destes indicadores e que designa os comportamentos a observar, mas o investigador regista diretamente as informações” (Quivy, 2003: 164).

Neste caso, concebeu-se um pré-guião que formalizou a orientação da observação e serviu de ponto de partida para a construção do guião de observação (anexo III) que foi preenchido aquando da mesma e onde se registaram os dados recolhidos. Assim, formaliza-se antes da observação propriamente dita as intencionalidades formativas desta e clarificam-se questões que fomentam a sua pertinência no âmbito da investigação em si. Senão vejamos:

- Por que se pretende observar?

- Porque se pretende elaborar um perfil de funções do Supervisor do 1ºCEB.
- Porque há necessidade de observar dinâmicas de interação da equipa e o perfil de liderança atual no 1ºCEB (alicerçada no conceito de Supervisão).

- O que é observado?

- Os intervenientes do momento de observação: coordenadora do 1ºCEB, professores titulares de turma, professores das áreas coadjuvadas e de enriquecimento curricular, professores da sala de estudo e psicóloga da instituição.
- Para assegurar uma observação coerente e objetiva os indicadores a observar irão estar divididos em três domínios:
 - 1- Supervisão – Análise de comportamentos e atitudes supervisivas.
 - 2- Interação entre supervisor e supervisandos – Análise de comportamentos de todos aqueles que intervêm e interagem no momento da observação.
 - 3- Níveis de Reflexão – Análise de estratégias de supervisão que remetam para o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional com o recurso à reflexão.

- Quem observa?

- O investigador participante.

- Como se observa?

- Observação direta – recolha de dados feita diretamente e preenchimento de registos de observação em ambiente natural.

- Quando se observa?

- Em três momentos distintos: uma reunião de avaliação (reunião intercalar), dois encontros de reflexão entre a coordenadora do 1ºCEB e os professores titulares de turma.

- Como apresentar os resultados da investigação?

Através de um relatório de observação com base na análise de conteúdo dos guiões de observação no qual irão constar a descrição de resultados obtidos e o processo de inferência através da interpretação de indícios fornecidos de forma implícita durante os momentos observados.

Neste estudo, optou-se por realizar três momentos de observação direta. De acordo com Quivy (2003: 164), “a observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação”. Torna-se, por isso, pertinente recorrer a esta modalidade de observação tirando partido da posição da investigadora que, por conhecer as especificidades e necessidades da equipa que constitui a amostra, poderá conceber um guião de observação para o preenchimento de dados recolhidos que constitua uma primeira análise acerca da equipa e da vivência da Supervisão no seio desta.

A entrevista

Quivy (2003) contempla três modalidades de entrevista; a Entrevista Não Estruturada (questões abertas/informal); a Entrevista Semi Estruturada e a

Entrevista Estruturada (perguntas fechadas/formal). Neste estudo, tornou-se pertinente a realização da Entrevista Semi Estruturada (anexos IV e V) a sete professores que integram a equipa do 1º CEB: cinco professores titulares de turma e dois professores de áreas de expressão coadjuvadas. Neste tipo de entrevista, as questões-chave são formuladas à *priori* pelo entrevistador e vai-se desenvolvendo uma conversa com algum grau de formalidade entre o entrevistador e o entrevistado segundo o guião previamente definido. Foi fundamental que, ao longo da entrevista, se assegurassem as respostas às questões-chave previamente definidas pelo entrevistador para que os objetivos da mesma fossem atingidos no que concerne à importância dos dados a recolher. A Entrevista Semi Estruturada:

é certamente a mais utilizada em investigação social. (...) não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas possíveis. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado (Quivy, 2003:191-192).

Durante a realização da entrevista, o entrevistador deve permitir que o sujeito fale abertamente sobre os conceitos-chave da investigação intervindo apenas para conduzir a conversa, caso o entrevistado se desvie do tema proposto, ou para solicitar um maior aprofundamento de determinadas questões. Segundo Bilken e Bogdan (1994), devem evitar-se perguntas que remetam para respostas breves, criando um à-vontade que pressuponha que o sujeito se abra de uma forma transparente (sem que se verifique qualquer tipo de persuasão ou encaminhamento de respostas) sentindo-se encorajado a falar sobre si e os seus pontos de vista sobre determinados conceitos.

Ao longo do processo de investigação, recorreu-se a este modelo de entrevista a fim de recolher dados essenciais para a conceção do Perfil de Funções do Supervisor do 1º CEB com base na missão e valores mencionados no Projeto Educativo da instituição.

2. Apresentação, análise e discussão dos dados da investigação

Neste capítulo é feita uma análise dos dados de investigação recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e da observação direta e participante.

Na primeira parte, descrevem-se os dados recolhidos nos momentos observados fazendo-se um relatório com os domínios observados (Supervisão Pedagógica, Interação entre Supervisor e Supervisando (s) e Reflexão).

Seguidamente, apresentam-se e discutem-se evidências que resultam da análise de conteúdo das entrevistas (anexo VI). As unidades de registo referidas estão devidamente codificadas de acordo com o critério estabelecido (Diretora – D1; Coordenadora do 1ºCEB – C1; Professores – P1, P2, P3,...).

Ao longo desta análise de dados são, também, referidas as inferências feitas ao longo da investigação e que emergem da correlação entre a descrição dos factos e a interpretação de dados aferidos através dos indícios recolhidos de forma implícita.

2.1 Quadro de referentes

Após a leitura flutuante das respostas transcritas, deu-se uma leitura mais atenta que conduziu a investigadora para a elaboração do Quadro de Referentes que se apresenta. Assim, procurou-se analisar cada uma das respostas de forma profunda para compreender e interpretar os dados recolhidos produzindo inferências através da correlação estabelecida entre as respostas e o contexto da organização em si. Neste processo de análise, bem como na realização das entrevistas, o facto de a investigadora fazer parte da equipa do 1ºCEB constituiu uma mais valia para que se evidenciasse uma maior cumplicidade ao longo das mesmas e uma abertura total por parte dos entrevistados.

Quadro de referentes das categorias das entrevistas

Categoria	Explicitação
A. Concepções sobre o conceito de Supervisão	Grau de entendimento, compreensão e envolvimento dos entrevistados perante o conceito de Supervisão.
B. Funções do Supervisor	Supervisão no 1ºCEB com vista à concepção de um perfil de funções de um Supervisor.
C. Postura/atitude do Supervisando	Posição do supervisando como parte integrante do processo de Supervisão.
D. Relação Supervisor/Supervisando	Correlação entre os dois intervenientes principais num processo supervisivo.
E. Supervisão no 1º CEB na instituição	Análise descritiva do exercício da Supervisão Pedagógica, atualmente, no 1ºCEB, na instituição.
F. Importância das lideranças intermédias	Grau de importância atribuído à liderança intermédia na instituição com vista ao desenvolvimento organizacional.
G. Dialética entre Supervisão e Desenvolvimento Organizacional (PE, PCE e PCT)	Interligação entre Supervisão e Desenvolvimento Organizacional no âmbito da concretização de metas presentes nos documentos estruturantes da instituição.

Tabela 2 – Quadro de Referentes das categorias das entrevistas

A apresentação de resultados que se segue é o produto final da análise de conteúdo efetuada e do processo de inferência realizado após os momentos de observação e a análise das unidades de registo codificadas nas entrevistas para cada uma das Categorias que constam no quadro de referentes.

2.2 Descrição de Resultados

2.2.1 Entrevistas

Neste subcapítulo, redigir-se-ão os resultados da análise de conteúdo das entrevistas (anexo VI) onde consta a descrição de resultados e o processo de inferência para cada Categoria de análise.

A. Concepções sobre o conceito de Supervisão

A compreensão do conceito de Supervisão é fundamental para o estudo da prática supervisiva numa instituição. Não se poderia partir, de forma alguma, para um estudo que implica as funções do Supervisor sem procurar entender o grau de envolvimento da amostra no campo da Supervisão em si. Deste modo, estabeleceu-se que esta categoria teria como finalidade principal aferir como é que os entrevistados definiam Supervisão, no sentido de contextualizar o conceito dentro das dinâmicas da instituição e aprofundá-lo no que toca aos agentes e modelos supervisivos em exercício.

Para analisar processos supervisivos numa instituição é necessário contextualizar o estudo e compreender a forma como a amostra se situa no campo da Supervisão.

Nesta categoria, aferiu-se que o discurso das estruturas de liderança e dos professores é idêntico no que toca à definição da Supervisão uma vez que ambos entendem que esta é um *processo de apoio* (D1, P3) *sustentado pela regulação e avaliação* (D1, P2, P3, P7) *por meio da reflexão* (D1, P3) *com vista à mudança e melhoria das práticas* (D1, P4, P7). É importante referir que os entrevistados realçam a importância do processo supervisivo na promoção da personalidade em articulação com o saber profissional: *desenvolvimento profissional e pessoal das práticas (...) através da reflexão* (D1); *um meio de propor melhoria em qualquer ato* (P7).

INFERÊNCIAS

No campo das Condições sobre o Conceito de Supervisão, os docentes encontram-se situados em quatro modelos de Supervisão: Aprendizagem pela Descoberta Guiada, Behaviorista, Clínica e Reflexiva como se observa na tabela seguinte:

Unidades de Registo	Cenários Supervisivos [Alarcão e Tavares, 2003]
<ul style="list-style-type: none"> - <i>dotar ou ajudar o futuro professor (P4)</i> - <i>prática pedagógica bem estruturada (P4)</i> - <i>é uma orientação pedagógica (P6)</i> - <i>trabalhar em equipa (C1)</i> 	<p>Cenário de Aprendizagem pela Descoberta Guiada</p> <p>“reconhece ao futuro professor um papel ativo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis e na inovação pedagógica.” [Alarcão e Tavares, 2003:21]</p>
	<p>Cenário Behaviorista</p> <p>“o professor em formação é explicitamente informado das competências que deve desenvolver e que são traduzidas em objetivos, e pode fazê-lo ao seu próprio ritmo, através dos meios que lhes são postos à disposição e de entre os quais deve escolher os que considera mais adequados” [Alarcão e Tavares, 2003:24]</p>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>ato de regulação (D1)</i> - <i>contexto de sala de aula (P2)</i> - <i>análise do que foi feito (P2)</i> 	<p>Cenário Clínico</p> <p>“aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino.” [Alarcão e Tavares, 2003:26]</p>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>partilhar saberes (C1)</i> - <i>incentivar a reflexão sobre a atividade (D1)</i> 	<p>Cenário Reflexivo</p> <p>“O contributo que a abordagem reflexiva pode trazer para o desenvolvimento da</p>

<p>- <i>reflexão sobre os procedimentos e as práticas</i> (D1)</p> <p>- <i>desenvolvimento profissional através da reflexão</i> (D1)</p>	<p>capacidade emancipatória do professor no exercício da Auto supervisão (e na Supervisão em grupo de colegas)” [Alarcão e Tavares, 2003:36]</p>
--	--

Tabela 3 - Quadro de Inferências no domínio da correlação entre algumas Unidades de Registo e os Cenários Supervisivos a considerar após a análise de conteúdo

Pode concluir-se que os entrevistados entendem que a Supervisão é um percurso no qual se deve aprender em conjunto através do diálogo e da partilha, onde se enfatiza a reflexão com vista ao desenvolvimento e melhoria profissionais. Pode, então, pressupor-se que a proposta a apresentar deve ser sustentada pelo quadro teórico que define os quatro cenários supervisivos supracitados (Alarcão e Tavares, 2003).

B. Funções do Supervisor

É fundamental que o investigador capte, através da análise de conteúdo das entrevistas, aquilo que se entende por funções de um Supervisor. Ao enumerarem as funções do Supervisor os entrevistados participaram de forma explícita na conceção do seu perfil.

Pela análise de dados recolhidos, pode concluir-se que, no ponto de vista dos entrevistados, o Supervisor deve ser um *guia* ou *um orientador* (P2, P3, P5, P7). Existem, também, algumas características pessoais a considerar no que toca à atuação do supervisor. Para os entrevistados a aposta no diálogo e análise das questões relacionadas com a prática, bem como a implementação de estratégias de motivação do supervisando são fundamentais para que o processo de Supervisão seja vivido por todos proporcionando reflexão e aprendizagem conjunta, senão vejamos:

- foi referido que o Supervisor deve ser um agente supervisivo que: *promova o diálogo* (D1), *motiva(r) a equipa* (C1), *partilha(r) saberes* (P3), *potencia(r) a reflexão nos seus diferentes níveis* (P3), *tem capacidade de elogio* (P6), *é alguém que nos ajuda a refletir* (P7).

- notou-se ainda que há uma necessidade de definir as funções do Supervisor no domínio da regulação das práticas, por meio da avaliação [*avaliar o trabalho que é feito (P2), conseguir fazer uma avaliação contextualizada (P4), fazer a crítica, a avaliação do processo (P5)*].

INFERÊNCIAS

Pela análise de conteúdo dos dados de investigação considera-se que os entrevistados estão conscientes das prioridades de ação no que toca à Supervisão. Embora centrem o seu discurso na ideia de que o Supervisor é um orientador que regula e avalia a prática docente, consideram que a postura deste deve enraizar-se na promoção da reflexão através da partilha, do diálogo e do envolvimento de todos os Supervisandos motivando-os para o seu crescimento pessoal e profissional.

Na tabela seguinte, faz-se uma relação entre o que foi dito pelos entrevistados e algumas das funções do Supervisor a propor.

Unidades de registo	Funções do Supervisor
<ul style="list-style-type: none"> - <i>sabermos ouvir (C1)</i> - <i>aceitação do saber do outro (C1)</i> - <i>discutir e analisar estratégias (D1)</i> - <i>promover um espírito de colegialidade (D1)</i> - <i>promova o diálogo(D1)</i> - <i>discutir procedimentos (P2)</i> - <i>partilhar saberes (P3)</i> - <i>aconselhar (P5)</i> - <i>bom ouvinte (P7)</i> - <i>colocar muitos agentes a pensar (P7)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar momentos de partilha de experiências que promovam o desenvolvimento de relações pessoais e interpessoais com vista ao desenvolvimento profissional

<ul style="list-style-type: none"> - <i>motiva a equipa (C1)</i> - <i>inquietar (P1)</i> - <i>provocar (P1)</i> - <i>instigar o docente para a pesquisa e descoberta de novas práticas (P3)</i> - <i>capacidade de elogio (P6)</i> - <i>promover a autonomia (P7)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento da autonomia no campo da Supervisão inquietando o Supervisando através do heteroquestionamento e com vista ao autoquestionamento
<ul style="list-style-type: none"> -<i>incentivar à reflexão e autoavaliação(D1)</i> - <i>potenciar a reflexão nos seus diferentes níveis (na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação)(P3)</i> - <i>alguém que nos ajuda a refletir (P7)</i> - <i>ser um motor de e para a reflexão (P7)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Relevar a reflexão como estratégia essencial no processo superviso
<ul style="list-style-type: none"> - <i>monitorizar e regular práticas (D1)</i> - <i>avaliar o trabalho que é feito (P2)</i> - <i>dar o seu parecer fazendo uma análise construtiva (P2)</i> - <i>dá as diretrizes (P2)</i> - <i>conseguir fazer uma avaliação contextualizada (P4)</i> - <i>fazer a crítica, a avaliação do processo (P5)</i> - <i>observador (P7)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Regular práticas pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> - <i>direcionalizar o trabalho (P2)</i> - <i>dar as linhas orientadoras (P2)</i> - <i>estimar uma planificação (P2)</i> - <i>apoiar o Supervisando (P3)</i> - <i>caminhar junto do Supervisando</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar o desenvolvimento do Supervisando responsabilizando-se pela aprendizagem deste dentro do seu campo de ação

<p>(P3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>guiar o Supervisando (P3)</i> - <i>ser alguém com experiência no campo (P4)</i> - <i>conhecer estratégias e ferramentas que possam ajudar o Supervisando (P4)</i> - <i>é um banco de recursos (P4)</i> - <i>coordenar (P5)</i> - <i>encaminhar o Supervisando nos objetivos (P7)</i> - <i>dar-nos orientações mais concretas sobre o que podemos e devemos fazer (P7)</i> - <i>orientador (P7)</i> 	
--	--

Tabela 4 – Quadro de Inferências no âmbito da articulação entre algumas Unidades de Registo e as Funções do Supervisor (a considerar na Proposta a apresentar no capítulo 3)

C. Postura/atitude do Supervisando

Ao falarem sobre si e sobre o seu crescimento profissional ao longo do processo de Supervisão que vivenciam, os entrevistados abordam, de uma forma geral, a postura do Supervisando. Pretende-se apresentar os dados referentes a esta categoria de forma a definir um trilha para o Supervisando através da definição de funções do seu Supervisor. Todos os entrevistados se assumiram, ao longo das entrevistas, como Supervisandos. Deste modo, foi possível inferir, no âmbito desta categoria que os docentes ao falarem da postura do Supervisor e do processo de Supervisão que vivenciam na instituição falaram também da sua postura, das suas vivências e, de uma forma geral, do seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.

Os entrevistados realçaram a importância da transformação como consequência do exercício da Supervisão. Esta ocorre, no que toca à atitude do Supervisando, nas dimensões pessoal e profissional. Por um lado, abordam este processo de crescimento como forma de *ganhar confiança (C1)*, de se

transformar por meio do autoquestionamento (*autocríticos* (P1), *acabo por me supervisionar* (P2), *autoquestionamento* (P3)). Por outro, assumem que necessitam de quem os oriente neste processo de (re)descoberta e por isso sentem necessidade de *olhar para o Supervisor como um exemplo* (P4), *olhar para o Supervisor como um modelo* (P4).

Ao longo das entrevistas, foi fundamental a abertura que todos os entrevistados demonstraram de forma implícita. Foi, por isso, importante que falassem de si, das suas vivências e experiências através de uma linguagem clara e objetiva assumindo que o seu crescimento não está, exclusivamente, nas “mãos” do seu Supervisor. Todos eles se comprometeram com a Supervisão remetendo-se para o campo da autosupervisão (*acabo por me supervisionar* (P2), *tem que se sentir* (o Supervisando) *autônomo relativamente ao Supervisor* (P7)).

INFERÊNCIAS

Pode concluir-se, pela análise das respostas dadas, que a Supervisão Vertical e a Supervisão Horizontal ocupam um lugar de destaque no desenvolvimento de cada um, no âmbito do exercício da docência. A primeira, dá-se de uma forma explícita no campo de atuação formal do ato de orientar, de guiar. A segunda, surge, naturalmente, emergindo da postura de abertura de cada um perante o compromisso consigo mesmo e para com o desenvolvimento da instituição em si com vista à melhoria do serviço que esta presta à comunidade educativa. Estes dois campos de Supervisão estão sempre interligados ainda que se verifique uma maior verticalidade no que toca à monitorização das práticas. Contudo, os Supervisandos não deixaram de referir, quando se abordou o exercício da Supervisão no 1º CEB, que o seu papel também deve ser ativo e é tão importante como o do Supervisor neste percurso supervisão.

A tabela que se segue, apresenta evidências que validam esta conceção de postura do Supervisando articulando a verticalidade e horizontalidade supervisão.

Processo de Supervisão	
Indícios de verticalidade supervisiva	Indícios de horizontalidade supervisiva
<ul style="list-style-type: none"> - olhar para o supervisor como um exemplo (P4) - olhar para o supervisor como um modelo (P4) - precisa de um guia / de alguém a quem prestar contas (P5) - precisamos de quem nos coloque no trilho (P5) - vê-lo (ao supervisor) como credível (P7) 	<ul style="list-style-type: none"> - autocríticos (P1) - acabo por me supervisionar (P2) - repensar as minhas práticas (P2) - autoquestionamento (P3) - tem que sentir autónomo relativamente ao supervisor (P7)

Tabela 5 – Quadro de Inferências no qual se verifica a aproximação de algumas Unidades de Registo aos campos de atuação em Supervisão (vertical e horizontal)

Pela análise de conteúdo efetuada foi possível inferir que a Supervisão produz efeitos nos Supervisandos e que estes têm plena consciência desses efeitos (*desenvolver a profissionalidade docente (D1), conhecimento de si próprio a nível pessoal e profissional (P1), tornarmo-nos professores reflexivos (P1), postura mais ativa (P2), pesquisa e descoberta de novas práticas (P3), crescimento (P4), uma pessoa trabalha melhor se for supervisionada se for trabalhada por dentro (P5)*). Assim, pode assumir-se que os entrevistados estão contextualizados com a Supervisão e há uma aproximação a este campo no que toca à melhoria, à reestruturação e reformulação de formas de agir em contexto através de estratégias reflexivas de interação com os seus pares e consigo mesmo. Este pressuposto irá, certamente, facilitar a implementação do ciclo supervisivo (que se apresenta no capítulo seguinte).

D. Relação Supervisor/Supervisando

Esta categoria é fundamental para o enriquecimento do estudo em si e para o aprofundamento dos descritores de desempenho no âmbito da

dimensão comportamental da Supervisão. Pela análise das respostas dadas, procurou-se interpretar dados relativos à interação entre estes dois atores no campo da Supervisão uma vez que é pela relação existente entre eles que se potencia crescimento mútuo.

Durante a análise de conteúdo das entrevistas, foi-se constatando um discurso similar e, por isso, houve um grande registo de unidades que evidenciam que a relação entre Supervisor e Supervisando deve ser:

- assente na construção de conhecimento através da partilha (C1, D1, P1, P3)
- potenciadora de transformação através de um *crescer* em conjunto (C1, P1, P2)
- marcada pela confiança mútua (D1, P1, P4, P7)
- caracterizada pela cumplicidade existente entre os dois agentes em interação (C1, P5, P7)
- baseada no respeito mútuo (C1, P4, P6)

Assim, pode concluir-se que é importante que se promova o desenvolvimento pessoal e profissional do Supervisando pela assunção de uma postura de entreajuda e de diálogo permanente no ato de supervisionar. Realça-se, ainda, o facto de, nesta categoria, emergirem formas de agir assentes em valores morais como o respeito, a confiança/lealdade, entre outros.

INFERÊNCIAS

No âmbito da análise feita nesta categoria, pode assumir-se que os entrevistados idealizam a relação entre Supervisor e Supervisando numa dimensão construtivista de desenvolvimento. Por isso, assumem que o diálogo permanente, onde a crítica e o reforço positivo são essenciais para que se potencie *uma relação interpessoal saudável* (D1), resulta num processo de transformação com vista à *procura de excelência do ato de educar* (D1). Após

esta análise destes dados de investigação, podem definir-se duas funções do Supervisor que remetem para a relação com o seu Supervisando.

Unidades de Registo	Função do Supervisor
<ul style="list-style-type: none"> - <i>respeito</i> (C1) - <i>relação de confiança</i> (D1) - <i>confiança</i> (P1) - <i>confiança</i> (P1) - <i>partilha de medos</i> (P3) - <i>respeito</i> (P6) - <i>relação de confiança</i>(P7) 	<ul style="list-style-type: none"> - Caminhar junto do Supervisando, numa visão horizontal de liderança, promovendo uma aprendizagem em conjunto com base na confiança e no respeito mútuo e com vista ao crescimento conjunto
<ul style="list-style-type: none"> - <i>relação encorajadora</i> (D1) - <i>assente no reforço positivo</i> (D1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar para o processo de descoberta contínua de saberes, nos diferentes campos de ação do Supervisando, encorajando-o através do reforço positivo

Tabela 6 – Quadro de Inferências que evidencia a correlação entre algumas das Unidades de Registo que caracterizam a relação Supervisor/Supervisando e as funções do Supervisor apresentadas na Proposta (capítulo 3)

E. Supervisão no 1º CEB na instituição

Ao longo desta investigação, é importante recolher informações que permitam compreender a situação atual. Assim, nesta categoria, apresenta-se a análise de dados relacionados com a vivência da Supervisão em si, de forma explícita, nesta instituição. Ao longo das entrevistas, todos abordaram o processo de Supervisão assumindo que este está predominantemente assente na avaliação de desempenho instituída. Esta categoria potencia uma descrição de dados remetendo a investigadora para a conceção da situação desejada através da compreensão da situação atual no que toca Supervisão.

Os entrevistados, quando foram inquiridos acerca do processo de Supervisão no 1º CEB, descreveram, na sua maioria, o processo de avaliação de desempenho docente formalizado (D1, P1, P2, P3, P5). Também foram

feitas referências aos encontros de reflexão que permitem uma troca de ideias potenciando o crescimento e aprendizagem conjunta (D1, P1, P3). Voltou a registar-se, pela análise das unidades de registo relativas a esta categoria, que os docentes encaram a Supervisão em dois níveis diferentes: Supervisão vertical (D1, P1, P2, P3, P5) e Supervisão horizontal (P1, P3, P6). Foi, também, referido pelos entrevistados que o exercício da Supervisão no 1ºCEB, nesta instituição, se caracteriza pelo respeito (C1), pela partilha (D1, P3) e pela colaboração (D1, P6). De uma forma geral, foi evidente que os entrevistados interiorizaram a avaliação de desempenho como o *motor* do exercício da Supervisão. Este processo é, também, enriquecido pela troca de experiências em espaços formais e informais de diálogo. Foi possível aferir, pela análise de conteúdo efetuada, que a figura do Supervisor varia de acordo com o campo de ação de cada um, ou seja, se, por um lado os PTT sentem-se supervisionados pela Coordenadora (P1, P3) e assumem que se supervisionam uns aos outros (P1, P3, P4), por outro, os Professores das Áreas Coadjuvadas e de Enriquecimento Curricular entendem que o seu Supervisor é o PTT (P5, P6).

INFERÊNCIAS

O processo de Supervisão, nesta instituição, tem maior enfoque na monitorização das práticas através da avaliação de desempenho que contempla algumas etapas. Este percurso de desenvolvimento organiza-se como um ciclo de Avaliação de Desempenho (B) (anexo VII) enriquecido por outras ações promotoras de crescimento pessoal e profissional (A).

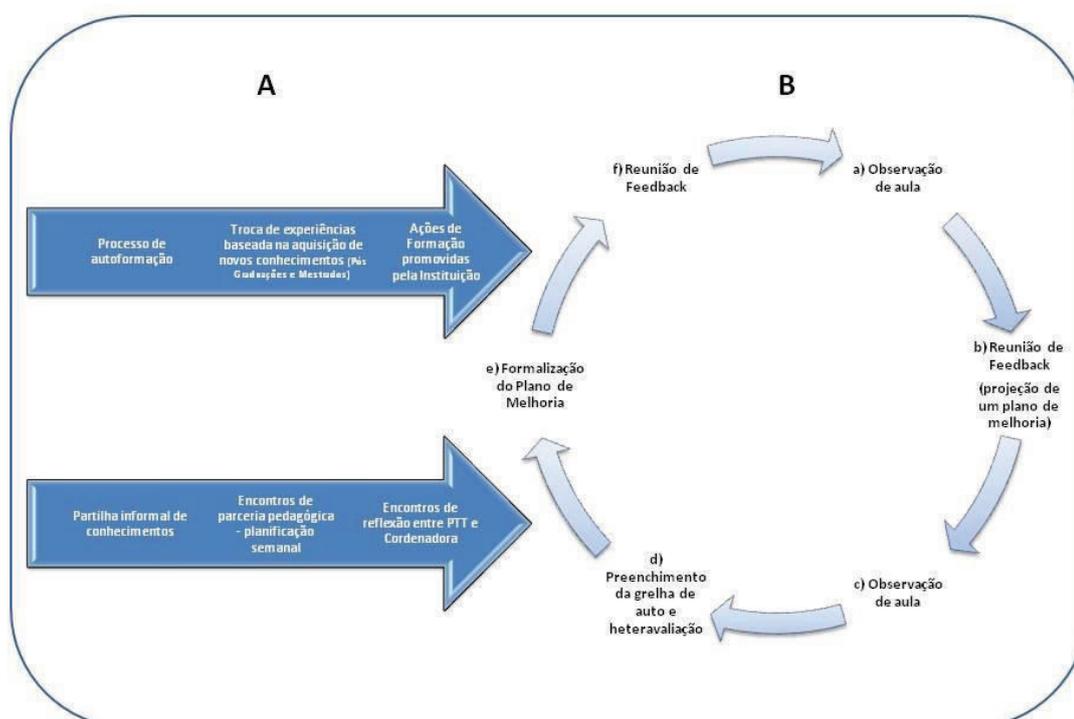


Figura 5 – Ciclo de Avaliação de Desempenho docente na instituição de ensino particular

Pode, por isso, concluir-se que os agentes educativos estão familiarizados com um Cenário Clínico de Supervisão que engloba alguns indícios do Cenário Reflexivo. Assim, realça-se a importância do processo supervisivo com base na avaliação das práticas. Contudo, existem evidências, no discurso dos entrevistados, de que a prática da Supervisão entre pares assume, também um papel de destaque na sua formação e desenvolvimento. É importante inferir a necessidade de formalizar o percurso reflexivo dos docentes através de uma monitorização do plano de melhoria numa perspetiva construtivista de desenvolvimento. Para além disso, a produção de portefólios

digitais de evidências dos percursos de formação e crescimento profissional potenciados pela consecução de estratégias reflexivas poderá constituir uma mais valia para a promoção de uma aprendizagem em rede onde todos atuam e participam no seu processo de transformação e no percurso de transformação dos seus pares.

Na tabela seguinte, apresentam-se as unidades de registo que evidenciam a vivência dos dois níveis de Supervisão no 1º CEB, nesta instituição, pelo exercício da Supervisão.

Exercício da Supervisão Vertical	Exercício da Supervisão Horizontal
<ul style="list-style-type: none"> - <i>carácter regulador</i> (D1) - <i>Supervisor na figura do coordenador</i> (D1) - <i>avaliação de desempenho</i> (D1, P1, P5) - <i>observação de uma aula</i> (D1) - <i>hetero e autoavaliação</i> (D1) - <i>plano de melhoria</i> (D1) - <i>aulas assistidas</i> (P2) - <i>avaliação de desempenho e os feedbacks</i> (P3) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>trabalho colaborativo entre a equipa</i> (P1) - <i>parceria pedagógica</i> (P1) - <i>partilha de dúvidas e experiências entre todos os colegas</i> (P3) - <i>os PTT ajudam-me na planificação, na apreciação de resultados</i> (P6) - <i>a Supervisão intermédia está nos PTT</i> (P6)

Tabela 7 – Quadro de Inferências que associa as Unidades de Registo aos níveis de Supervisão instituídos nesta organização educativa, no 1ºCEB

F. Importância das lideranças intermédias

Durante as entrevistas, abordaram-se os papéis dos diferentes agentes em contexto referindo-se às lideranças intermédias e permitiu uma definição de papéis no processo de Supervisão a conceber. Pela análise de dados desta categoria, também se pretende inferir acerca do grau de importância atribuído às lideranças intermédias nesta organização educativa.

De uma forma geral, os entrevistados entendem que as lideranças intermédias são o canal de comunicação principal entre os docentes e a

Direção. Estes realçam a importância deste agente pedagógico afirmando que *é o fio condutor para atingir certos objetivos (P1) que faz a ponte entre os docentes e o seu contexto de sala de aula e a Direção (P3)*. Registaram-se, também, unidades que realçam a importância das lideranças intermédias no processamento da informação (*papel de explicar e dar as linhas orientadoras (P2), recebe e dá informação (P7)*). Contudo, salienta-se que o discurso dos entrevistados, no que toca a esta categoria, foi muito semelhante, o que se traduz numa menor frequência após a análise de conteúdo realizada.

INFERÊNCIAS

Pela análise das respostas dadas, no âmbito desta categoria específica, pode inferir-se que os entrevistados sentem que a principal função das lideranças intermédias centra-se na interação entre os docentes e a Direção no que concerne à passagem de informação de uma forma contextualizada e articulada. Percebeu-se, também, que estes se sentem próximos da Direção e recorrem a esta sempre que necessário. Deduz-se, assim, que o facto de existir uma Coordenação externa potencia uma aproximação entre docentes e Direção quando ocorrem situações de imprevisibilidade. Contudo, os entrevistados relevam a importância do papel nas lideranças intermédias na melhoria institucional (*faz com que a mensagem, o fio condutor e os princípios orientadores de uma instituição não se percam (P7), uma maior articulação pela melhoria da instituição (P7)*).



Figura 6 – Papel das lideranças intermédias na instituição de ensino particular

G. Dialética entre Supervisão e Desenvolvimento Organizacional (PE, PCE e PCT)

Procurou-se estabelecer uma “ponte” entre a Supervisão e o Desenvolvimento Organizacional no que toca à construção/vivência e implementação em contexto de documentos de articulação curricular. Deste modo, a descrição de dados obtidos alude, implicitamente, à definição de estratégias supervisivas que encaminhem o Supervisando para um desenvolvimento neste campo. Contudo, não foi possível aferir resultados concretos no que toca à categoria em si. Os entrevistados apenas referiram a importância destes documentos como meio de potenciar o crescimento no sentido de reformular procedimentos e melhorar os processos de ação. Não se estabeleceu assim, de forma explícita, uma correlação entre Supervisão e Desenvolvimento Organizacional fundamentada nos documentos em si. Reforçou-se a ideia de que a Supervisão tem um papel importante na *consolidação de objetivos prioritários* (C1) que constam nos documentos organizacionais, e que, através deste processo, se procura *fomentar a mudança e a melhoria das práticas pedagógicas* (D1). Não houve registo de Unidades, em número significativo, que permitissem apurar a interligação entre Supervisão e Desenvolvimento Organizacional no âmbito da concretização de metas presentes nos documentos estruturantes da instituição. Apenas se recolheram alguns indícios que nos permitem concluir que os intervenientes interiorizaram que através da monitorização das práticas se pode potenciar um crescimento com base na consecução das premissas que constam nos documentos institucionais.

INFERÊNCIAS

Pela análise de conteúdo das entrevistas inferiu-se que, no campo referente a esta categoria, os intervenientes vivenciam a implementação dos documentos estruturantes, no seu dia a dia. Contudo, cabe ao Supervisor

orientar o Supervisando no sentido de exercer um papel de amigo crítico que consciencializa e que encaminha de uma forma constante para os valores, missão e prioridades da instituição. Isto significa que o Supervisor deve:

- *privilegiar o desenvolvimento do PCT – dar primazia aos documentos (P2)*
- *concretizar as prioridades do Projeto Educativo (P3)*
- *controlar processos por forma a garantir que os objetivos são atingidos (P7)*

Desta análise surgem novas funções do Supervisor:

- Monitorizar a implementação dos documentos estruturantes (PE, PCE e PCT) enfatizando a importância da missão e valores institucionais.
- Promover o desenvolvimento organizacional motivando o Supervisando para a operacionalização das prioridades educativas da instituição.

Assim, embora não tenha sido feita uma referência específica ao desenvolvimento dos documentos em si, pois era este campo que se pretendia explorar nesta categoria, foi possível inferir, pela análise das respostas dadas, que através do exercício da Supervisão também se atua no que toca ao desenvolvimento organizacional.

Para além disso, foi assumido por todos que é uma certeza evidente que o Supervisor intervém na conceção e desenvolvimento dos documentos. Talvez por considerarem esta premissa demasiado óbvia os entrevistados apenas partiram dela para explorar os seus efeitos no dia a dia.

Efeitos da Supervisão no âmbito do desenvolvimento do Documentos Organizacionais

- *atingir o crescimento (C1)*
- *consolidação de objetivos prioritários (C1)*
- *processos mais “refinados” e mais experimentados (D1)*
- *melhoria da personalidade e da profissionalidade (P3)*
- *melhoria do desenvolvimento dos alunos (P3)*
- *crescimento de um todo (P3)*
- *agentes educativos mais conscientes, mais reflexivos e mais proativos (P7)*

Tabela 8 - Registo das Unidades que evidenciam os efeitos da Supervisão no âmbito do desenvolvimento dos Documentos Organizacionais (PE, PCE e PCT)

2.2.2 Grelhas de Observação

Foram observados três momentos distintos, a saber: a) uma Reunião de Conselho de Docentes (anexo VIII) ; b) dois Encontros de Reflexão entre os Professores Titulares de Turma (PTT) e a Coordenadora do 1º CEB (anexos IX e X). Para cada um dos momentos, é feita uma descrição do que se observou em três domínios: **Supervisão Pedagógica; Interação entre Supervisor e Supervisando e Reflexão**. Após esta descrição, são feitas inferências que resultam da interpretação de dados recolhidos de forma implícita que se traduziram em expressões faciais, postura e outras atitudes que se considerarem relevantes.

- a) As reuniões de Conselho de Docentes do 1ºCEB ocorrem uma vez por mês e, de acordo com a respetiva ordem de trabalhos, são orientadas em função do cumprimento de diretrizes do Conselho Pedagógico e da Direção. Informam-se os presentes sobre os assuntos tratados e decisões tomadas no Conselho Pedagógico e faz-se uma monitorização do Plano Anual de Atividades. Esta reunião é presidida pela Coordenadora do 1ºCEB e nela estão presentes todos os PTT, Professores das Áreas Coadjuvadas (Expressão Plástica, Físico-Motora e Musical/Dramática) e de Enriquecimento Curricular, a Psicóloga e as Professoras da Sala de Estudo.

Observação inicial – Reunião de Conselho de Docentes (anexo VIII)

Esta reunião teve como finalidade apresentar e discutir os resultados obtidos pelos alunos na avaliação intercalar. Cada PTT falou da sua turma em geral apresentando um relatório por escrito que foi entregue à Coordenadora. Neste documento, os PTT referiram-se ao cumprimento da planificação e ao grau de consecução das metas de aprendizagem que constam programas. Para além disso, foram debatidos os casos dos alunos que apresentaram lacunas mais significativas e formas de agir em contexto no sentido de adotar

estratégias para a superação das mesmas. Ao longo da reunião, os professores das Áreas Coadjuvadas e de Enriquecimento Curricular foram participando, pontualmente, no sentido de emitir o seu ponto de vista relativamente situações específicas. Os PTT intervieram por ano de escolaridade (começou-se pelas turmas de 1º ano e terminou-se nas de 4º).

A Coordenadora presidiu a reunião ouvindo atentamente todos os docentes e questionando-os sobre aspetos variados tais como:

- grau de cumprimento da planificação;
- articulação entre o trabalho de sala de aula e em casa;
- comunicação com os Pais e Encarregados de Educação quando os alunos apresentaram lacunas;
- cooperação com os professores das Áreas Coadjuvadas e de Enriquecimento Curricular;
- formalização de documentos para alunos que necessitam de apoio e/ou diferenciação pedagógica.

No domínio da **Supervisão Pedagógica** observou-se que:

- Não se evidencia uma postura de Supervisão Pedagógica baseada num modelo específico de Supervisão uma vez que, neste momento de avaliação, os PTT são questionados sobre o que têm feito, a forma como têm abordado os conteúdos e respondido às dificuldades da turma. Verificou-se, por isso, um *prestar de contas* sobre as práticas do dia a dia.

- Emerge uma verticalidade supervisiva pondo-se em evidência o papel da Coordenadora como alguém que está hierarquicamente acima dos PTT e perante a qual estes devem justificar-se, fundamentar as suas opções pedagógicas e apresentar resultados.

- Verifica-se uma ecologia de relações entre PTT quando se trocam experiências relativas a anos de escolaridade específicos (por exemplo: uma professora do primeiro ano abordou uma dificuldade, no âmbito da operacionalização do novo programa de Matemática, e outros professores falaram da sua experiência quando lecionaram o mesmo ano, procurando

cooperar com a colega aconselhando-a e emitindo sugestões pertinentes para a sua prática pedagógica).

- No que toca à tomada de decisões, não se aferiu a existência de uma liderança diretiva/impositiva. Todas as decisões foram negociadas com todos os presentes e assumidas por toda a equipa (quando houve necessidade de tomar decisões a Coordenadora perguntava variadas vezes: *O que acham? Concordam? Têm algo a acrescentar? Assumimos que é assim que todos achamos que deve ser feito?*).

Acrescenta-se ainda que não se observaram ocorrências para aferir se, por um lado, existe uma intervenção no âmbito da aprendizagem pela descoberta enquanto que por outro, se verifica um cenário de Supervisão Reflexiva e também para aferir se existe uma conjugação de saberes supervisivos e a dialética entre o pensamento e a ação supervisiva que se implementa.

INFERÊNCIAS NO DOMÍNIO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Existe uma ambiguidade no que toca à atuação no campo da Supervisão. Por um lado, assistiram-se a momentos em que a Coordenadora perguntava e os PTT respondiam como se estivessem a justificar a consecução das metas de aprendizagem e a apresentar evidências do seu trabalho (Supervisão Clínica com carácter regulador e de análise de episódios variados pelo heteroquestionamento). Por outro lado, nenhuma decisão foi assumida unicamente pela Coordenadora, ou seja, esta não chamou a si o poder de decisão preferindo negociar e assumir tomadas de decisão em equipa potenciando um crescimento comum onde todos interagem e a aprendizagem é vista como um processo de resolução de problemas. Por vezes, mesmo não concordando na totalidade com a decisão da maior parte dos PTT, a Coordenadora validava-a fazendo com que estes se comprometessem e se responsabilizassem (tanto ou mais do que esta) pela opção tomada. Pode, assim, inferir-se que se relevou, numa grande parte do momento observado, uma Supervisão Vertical para averiguar o que está a ser feito e monitorizar

práticas pedagógicas partindo da análise de resultados obtidos no primeiro momento de avaliação formativa.

Registou-se, ainda, uma mudança de postura por parte dos PTT ao longo da reunião. Quando apresentavam dados relativos à sua turma, demonstravam nervosismo, ansiedade e pouco à-vontade. Quando eram chamados à participação para tomar decisões, assumiam um papel liderança democrática confrontando a Coordenadora com o seu ponto de vista de forma segura, clara e objetiva.

Verificou-se desenvolvimento humano através de um processo sinérgico de interação (Bronfenbrenner) uma vez que, entre pares, os docentes conversaram abertamente promovendo um cenário dialógico de Supervisão [Alarcão e Tavares, 2003]. Observou-se, com muita frequência, um crescimento profissional como resultado das mudanças de papel e da interação com diferentes contextos – os PTT responderam a dúvidas uns dos outros (aqueles que tinham estado no 3º ano ajudaram os atuais Professores do 3º ano a responder e fundamentar algumas opções metodológicas, os Professores que haviam estado no 1º ano no ano anterior aconselharam os atuais Professores do 1º ano no que toca ao desenvolvimento e reajuste da planificação,...).

No âmbito da **Interação entre Supervisor e Supervisando(s)**, após a análise da grelha de observação da reunião, aferiu-se que:

- Foi notório o clima de colegialidade (Hargreaves, 1998) no qual os presentes se indagaram mutuamente procurando compreender fenómenos e assumindo-se como agentes dinâmicos da formação do outro enquanto profissional da Educação.

- A interação entre os presentes potenciou a participação de todos de acordo com o seu campo de ação, a monitorização das práticas, através do questionamento das mesmas, o enfoque num espírito de cooperação para o desenvolvimento da profissionalidade e a partilha de estratégias num clima de confiança e abertura (indicadores nos quais se registou uma maior frequência de observação explícita).

- Quando se tratavam de questões pedagógicas, a interação foi observada apenas entre pares pois a Coordenação participou poucas vezes quando os PTT partilhavam experiências e emitiam os seus pontos de vista. Nestes momentos da reunião, a Coordenadora ouvia os diferentes pareceres assistindo ao debate de ideias como se analisasse os comportamentos dos PTT.

- Quando debatiam as suas opções pedagógicas, os seus constrangimentos e as suas angústias relativamente a alunos com dificuldades os PTT dialogavam entre si e a Coordenadora observava atentamente a discussão.

- Houve críticas, elogios, chamadas de atenção e confronto de opiniões feito de uma forma clara e objetiva num clima de heteroconstrução de conhecimento.

- Os PTT assumiram-se como Supervisores uns dos outros numa relação horizontal e num cenário supervisivo compreensivo e contextualizado com os interesses, motivações e dilemas de cada um. Porém, estes debates de ideias duravam pouco tempo, pois havia necessidade de dar continuidade à reunião.

- Embora se tenha assistido com frequência a este tipo de discussão, não se exploraram, por falta de tempo, de forma aprofundada os pontos de vista de cada um tendo em conta o esclarecimento objetivo dos dilemas pedagógicos que iam surgindo e a projeção de novas estratégias para a ação.

- Nos momentos em que o PTT apresentava o seu relatório oralmente à Coordenação, havia silêncio e verificava-se um clima formal de diálogo. A Coordenadora perguntava e o PTT respondia de acordo com os resultados obtidos na avaliação e os dados referidos no seu relatório. Desta forma, observou-se que, frequentemente, havia necessidade de responsabilizar o docente pelo seu papel na resolução de problemas e, ao mesmo tempo, analisar o seu processo de desenvolvimento enquanto docente com base nos níveis de desempenho apresentados pelos discentes.

INFERÊNCIAS NO DOMÍNIO DA INTERAÇÃO ENTRE SUPERVISOR E SUPERVISANDO (S)

Ao longo da reunião, surgiram vários elementos que se assumiram como Supervisores:

a) A Coordenadora foi Supervisora dos docentes (Supervisandos) e interagiu com estes potenciando-lhes um crescimento profissional por meio do questionamento de pormenores relativos à sua prática sem recorrer a uma linguagem assertiva e a uma postura diretiva de condução da reunião.

b) Os Professores assumiram-se como Supervisores uns dos outros na medida em que dialogaram abertamente sobre as suas práticas produzindo-se novos conhecimentos, promovendo-se o crescimento profissional por meio do diálogo e observando-se uma Cultura de Colaboração (Hargreaves, 1998) efetiva orientada para o desenvolvimento .

Pôde aferir-se, pela análise da interação entre os agentes que intervieram na reunião, que existem dois níveis de Supervisão no seio da equipa do 1º CEB: uma Supervisão Vertical onde o supervisor é mais experiente e se verifica uma hierarquização evidente e uma Supervisão Horizontal onde Supervisor e Supervisando se colocam no mesmo patamar e se potencia um crescimento através da promoção da reflexão como “um modo de fazer reviver e de fazer a recaptura da experiência com o objetivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações” [Sá-Chaves, 2007: 14].

Embora se tenham observado, com muita frequência, momentos de troca de ideias e diálogos entre pares, não houve um verdadeiro aprofundamento das questões e dilemas de cada um porque havia necessidade de analisar resultados. Por isso, pôde inferir-se que a Supervisão Horizontal prioriza a realização de uma análise profunda de práticas que conduza os PTT à implementação de estratégias de reflexão. É notório, assim sendo, que há um crescimento de todos mas não se evidencia um enfoque no percurso individual de cada um mas sim da equipa em si. Não se tocaram questões de fundo, de forma individualizada, nem se potenciaram momentos

de reflexão que pudessem fomentar uma cultura de crescimento individual para atingir o desenvolvimento institucional.

Relativamente ao domínio da **Reflexão** apenas se registou com pouca frequência um dos indicadores de observação: *propõem-se cenários alternativos perante situações de complexidade*.

Pela análise dos dados observados, em nenhum momento da reunião se registaram situações que potenciasses estratégias reflexivas de Supervisão traduzidas nos indicadores que se seguem:

- Exploram-se situações hipotéticas.
- Apela-se à exploração dos sentimentos no campo da profissionalidade docente.
- Enfatiza-se o auto questionamento.
- Promove-se a reflexividade.
- Assumem-se estratégias de reflexão sobre a ação.
- Formaliza-se, implicitamente, a reflexão sobre a reflexão na ação.

INFERÊNCIAS NO DOMÍNIO DA REFLEXÃO

Esta reunião visava a análise de resultados obtidos no primeiro momento de avaliação. Fomentou-se o heteroquestionamento e não se atuou no campo da reflexão sobre o processo de desenvolvimento de cada um pois não era este o objetivo da reunião. De certa forma, ao questionar-se os resultados também se analisaram os processos. Porém, o tempo dedicado ao desenvolvimento do Professor em si foi pouco pois analisou-se de forma mais exaustiva o desempenho de alunos com dificuldades e formas de agir no sentido de atenuar as lacunas apresentadas por cada um.

Não se formaliza o recurso à reflexão em si na sua essência tal como Donald Schön (citado por Alarcao e Tavares 2003:35) a concebe em três níveis distintos: *reflexão na ação; reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação*.

Surge, pela análise deste domínio específico de observação, a necessidade de propor uma prática supervisiva com base na formalização de um desenvolvimento da profissionalidade de cada um por meio da reflexão e da construção de evidências desse percurso reflexivo: registros, portfólios, encontros formais, entre outros.

- b) Os encontros de reflexão são semanais e surgiram da necessidade de aproximar a Coordenadora e os Docentes no sentido de promover a reflexão sobre as práticas e, ao mesmo tempo, criar um espaço de diálogo sobre assuntos prioritários que se relacionam com as dinâmicas de funcionamento da instituição. Nestes, deverá potencializar-se uma monitorização das práticas pedagógicas que promova a hetero e autoreflexão por meio do diálogo e da partilha de experiências profissionais.

Observação Intermédia – Encontro de Reflexão (anexo IX)

Este encontro de reflexão foi breve e teve como principal objetivo o reajuste da grelha de registo de avaliação sumativa dos alunos. Assim, os docentes deram algumas sugestões e aferiram-se alguns pormenores de formatação do documento. Apelou-se muitas vezes à intervenção dos presentes para a (re) construção conjunta do documento em questão. Este momento de observação teve como objetivo a contextualização e a verificação da pertinência da observação propriamente dita no que toca a um momento mais informal onde se pratica a Supervisão entre os PTT e a Coordenação.

Ao longo da observação, continuou a emergir uma verticalidade supervisiva pelo que se registaram muito poucas ocorrências nos domínios da Supervisão e da Reflexão. Ainda assim, pôde observar-se de forma mais pormenorizada e contextualizada a parâmetros muito pertinentes relativos à Interação entre Supervisor e Supervisando. Por isso, far-se-á o relatório de observação apenas neste domínio.

No que toca à **Interação entre Supervisor e Supervisando(s)**, esta observação permitiu constatar que a) se fomenta a colegialidade docente; b) se

promove o espírito de cooperação para o desenvolvimento da profissionalidade; c) todos intervêm de acordo com o seu campo de ação criticando-se de forma construtiva; d) existe uma recetividade à crítica; e) se responsabiliza cada um pelo seu papel na resolução de problemas pedagógicos.

INFERÊNCIAS NO DOMÍNIO DA INTERAÇÃO ENTRE SUPERVISOR E SUPERVISANDO(S)

Ao longo de toda a reunião foi evidente um clima mais informal assente numa linguagem mais familiar do que havia sido verificado na reunião de Conselho de Docentes o que permite inferir que os PTT quando reúnem entre si e com a Coordenadora se sentem mais à-vontade para participar nos debates e discussão de ideias.

Reforçou-se, após a observação efetuada, o espírito de cooperação entre pares que já havia sido aferido anteriormente, ou seja, entre si os PTT discutem e debatem uma panóplia de ideias e sugestões relativas às práticas uns dos outros e com vista ao desenvolvimento de uma comunidade aprendente que, segundo Alarcão (2003) remete para a ideia de *pensamento coletivo, coerente e partilhado* com vista à assunção de uma escola reflexiva.

Como já foi referido anteriormente este encontro de reflexão foi mais curto do que o habitual e marcou o arranque do primeiro momento de avaliação dos alunos pelo que não foi possível fazer uma observação profunda e pormenorizada no campo da Supervisão propriamente dita e no que concerne ao exercício desta, na instituição. Contudo, os dados recolhidos permitiram uma aproximação a alguns cenários supervisivos e, por conseguinte, uma projeção prévia de funções supervisivas. No próximo momento de observação (observação final), procurar-se-á recolher dados mais pertinentes que permitam interpretar e deduzir de forma coerente com vista à conceção de um Perfil de Funções do Supervisor do 1ºCEB. Sendo este um momento de observação intermédia pode, também, referenciar-se que serviu para realizar uma observação mais *flutuante* acerca da forma como os docentes interagem entre

si quando se encontram num grupo mais restrito onde só estes e a Coordenadora participam.

Assim, esta observação intermédia constituiu uma forma de recolher indícios prévios para a formalização da proposta. Espera-se, assim, que a observação final potencie uma recolha de dados mais profunda e pormenorizada que permita um maior enfoque no exercício da Supervisão no 1ºCEB e dos seus efeitos nos docentes deste ciclo.

Observação Final – Encontro de Reflexão (anexo X)

A Diretora iniciou esta sessão dando as boas vindas aos presentes e desejando-lhes um Bom Ano de 2012. Informou, ainda, que naquele dia, iria estar presente no encontro de reflexão e que queria partilhar com os docentes um vídeo que deveria ser visto por todos para que estes pudessem refletir e pensar um pouco sobre o trabalho que se tem desenvolvido. Neste abordava-se a vontade de querer mais, de ambicionar, de sonhar e de acreditar que os sonhos se tornam reais caso queiramos muito e tenhamos vontade de lutar por eles com garra e determinação. O vídeo que foi mostrado era parte de uma palestra dada por Miguel Gonçalves, um empreendedor nato, que orienta ações de formação sobre a conceção de ideias criativas que potenciem oportunidades de negócio. Ao longo da visualização do vídeo, os docentes mantiveram-se muito atentos e esboçaram alguns sorrisos quando ouviram algumas expressões ditas pelo orador acerca do brio e da vontade de estar numa profissão com motivação, sem constrangimento pelo medo de errar e acima de tudo, caminhando de forma diferente enfatizando a criatividade permanente.

Quando o vídeo terminou, todos ficaram em silêncio. A Diretora perguntou aos docentes o que acharam e estes sorriram. Nessa altura, a Coordenadora interveio dizendo que a sua postura ao longo de toda a carreira sempre foi aquela e que, por vezes, mesmo olhando à sua volta e estando rodeada de fatores que constituíam obstáculos nunca desistiu de fazer cumprir os seus objetivos porque sempre acreditou neles. Após esta intervenção, a

Diretora elogiou a postura da Coordenadora dizendo que esta apresenta um discurso sempre pela positiva e que, quando se deparam com uma situação menos boa, tem a capacidade de olhar para o futuro com otimismo e ambição. No fim, a Diretora disse que este é o espírito que reina na instituição: a vontade de querer ser diferente mesmo quando nos dizem que tal não é possível e a humildade de assumir o erro quando não se faz uma boa opção corrigindo e construindo um caminho noutra sentido. O importante é nunca parar, estar sempre em atuação constante para que cada um se possa construir e construir ao caminho do outro. Todos os PTT assentiram com a cabeça concordando com esta premissa. Um deles afirmou que achava brilhante a forma como Miguel Gonçalves conseguia demonstrar que podemos dar a volta a uma situação socioeconómica menos boa de forma criativa e com espírito de trabalho e reconstrução constante.

No seguimento desta conversa, todos os PTT foram informados que processo de avaliação de desempenho irá iniciar-se neste período letivo, através da observação de aulas. Porém, questionou-se todos os presentes acerca das modalidades a contemplar e do processo a seguir e relevou-se a sua opinião para proceder à marcação de datas de observação, respondendo às necessidades de cada um. A certa altura, a Diretora ausentou-se pois tinha que estar presente noutra reunião.

Por fim, aferiram-se algumas questões relativas a uma atividade prevista no Plano Anual para a semana seguinte e desmarcou-se a mesma pois os professores do 4º ano estavam implicados noutra projeto e não iriam conseguir cumprir o que estava estipulado na data prevista. Nesta altura, houve uma certa dispersão. Alguns PTT começaram a falar uns com os outros e ia-se perdendo alguma informação. Porém, a Coordenadora foi fazendo algumas chamadas de atenção no sentido de apelar à participação de todos na decisão a tomar.

Após a resolução deste problema deu-se por terminado o encontro de reflexão.

No que toca da **Supervisão Pedagógica** constatou-se que:

- Houve uma intervenção seguindo modelo(s) de Supervisão (Clínica, Behaviorista e de Aprendizagem pela Descoberta Guiada) e assumindo-se uma Coordenação e Supervisão Pedagógica que analisa as práticas em momentos formais de observação e em momentos de avaliação dos alunos questionando os docentes e instigando-os a redefinir processos de forma orientada. Por outro lado, potencia-se a Supervisão (na figura da Diretora e da Coordenadora) por meio de um processo de aprendizagem onde se dá um enfoque ao treino de comportamentos com base no que foi observado.

- Foi frequente o recurso a estratégias de promoção de aprendizagem pela descoberta uma vez que, após a visualização do vídeo, a Diretora motivou todos para pensarem sobre o mesmo e procurarem identificar-se com este no seu dia a dia. A certa altura, um dos docentes referiu que seria bom ver o vídeo com uma maior frequência e em momentos que, por vezes, termina o dia com maior ansiedade por sentir que não cumpriu os objetivos previstos ou que *as coisas não correram muito bem*.

- Enfatizou-se a verticalidade supervisiva mais frequentemente do que a horizontalidade dividindo-se a condução deste encontro de reflexão em duas partes. Na primeira parte, a condução do mesmo foi feita pela Diretora e, quando esta necessitou de se ausentar, a Coordenadora assumiu a dinamização do encontro. Embora se tenha observado um clima de maior formalidade na presença da Diretora, em ambas as partes houve uma postura supervisiva marcada pela hierarquização de funções. Sendo assim, voltou a registar-se que os PTT assumem a Supervisão como um exercício de funções verticalizado e assente numa hierarquia. No entanto, continuou a aferir-se que, de uma forma implícita, os PTT se sentem à vontade uns com os outros para que, entre pares, se fomente uma prática da Supervisão assente na horizontalidade. Isto significa que esta verticalidade promove a horizontalidade. No entanto, a horizontalidade não é colocada em evidência nos momentos formais de encontro entre PTT e Coordenação.

- Assumiu-se poucas vezes o poder na tomada de decisões assistindo-se, mais uma vez, à responsabilização de todos na hora de assumi-las e validá-las.

INFERÊNCIAS NO DOMÍNIO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Pratica-se uma Supervisão Clínica, Behaviorista e de Aprendizagem pela Descoberta Guiada vinculada por uma estrutura vertical de ação por forma a promover a Supervisão Reflexiva através da horizontalidade. A passagem do vídeo evidenciou isto mesmo. Apelou-se à reflexão através da ideia de que o vídeo seria um ponto de partida para que os docentes no dia a dia conversassem entre si e não virassem costas à aprendizagem e ao caminhar com persistência na profissão mesmo quando se apresentam muitos obstáculos.

Houve uma maior prática de Supervisão de forma explícita feita pela Diretora que permitiu a produção de novos conhecimentos através da aprendizagem conjunta e da participação de todos. A Coordenadora assumiu-se como orientadora das práticas docentes relevando o respeito pelo papel de cada um no seio do seu contexto pedagógico.

O facto de, mais uma vez, se envolver todos na tomada de decisões realça que há uma preocupação permanente em comprometer cada um pelo desenvolvimento da equipa em si.

Os sorrisos e movimentos de concordância feitos por cada um ao longo da visualização do vídeo indicam que todos os presentes se identificam com aquela postura e que, por vezes, quando a vontade de desistir é mais forte procuram reunir força para caminhar para a frente. Nesta altura, foi muito evidente a cumplicidade que existe entre alguns dos docentes que trocaram olhares quando ouviam certas frases ditas pelo orador. Este olhares refletiram a troca de experiências remetendo cada um para inúmeras conversas de almoço e/ou corredor que tantas vezes são ricas em significado para o crescimento profissional e pessoal no âmbito do exercício da docência.

No campo da **Interação entre Supervisor e Supervisando(s)** foi possível observar os comportamentos que a seguir se descrevem.

- Enfatizou-se, muitas vezes, o espírito de cooperação para o desenvolvimento da profissionalidade partilhando-se experiências pedagógicas num clima de confiança e abertura. Este enfoque deu-se após a visualização

do vídeo quando a Diretora questionou os docentes por forma a perceber o seu ponto de vista perante o que viram. Porém, estes participaram pouco neste debate de ideias tendo sido apenas a Coordenadora e um dos PTT a emitir a sua opinião com base nas suas vivências pessoais e profissionais.

- Os presentes interagiram intervindo de acordo com o seu campo de ação uma vez que existiram momentos de diálogo nos quais cada um participou de acordo com o seu percurso de desenvolvimento potenciando crescimento no seu par e dando um pouco de si ao outro.

- Responsabiliza-se cada um pelo seu papel na resolução de problemas de carácter pedagógico.

- Aprofundam-se opiniões com vista à resolução de problemas apresentados. Neste encontro de reflexão, procurou-se explorar um pouco mais a individualidade profissional no seio da equipa tentando fomentar uma horizontalidade supervisiva entre Diretora/Coordenadora e PTT. Porém aferiu-se que o clima de relação formal entre ambos dificulta esta exploração de pontos de vista. Assim, verifica-se um distanciamento entre as hierarquias presentes no encontro de reflexão. No que toca à equipa em si, o cenário é bem diferente. Todos os docentes trocam experiências e aprofundam conhecimentos prévios participando muito ativamente na resolução de problemas uns dos outros. No entanto, esta situação não se verificou ao longo do encontro mas sim em momentos posteriores de diálogo que proporcionaram crescimento com base na relação de abertura, em momentos informais de Supervisão (após o encontro de reflexão, alguns docentes conversaram entre si sobre o vídeo que haviam visto dizendo que sentem o mesmo perante a profissão e que mesmo quando estão em fases menos boas no que toca à sua prática pedagógica tentam assumir uma postura de humildade que se traduza na vontade de querer ser mais ativo, mais consciente das suas lacunas e mais ambicioso no que toca à melhoria do serviço que prestam tendo em vista o atingir das metas de aprendizagem propostas).

- A relação Supervisor-Supervisando é biunívoca, isto é, procurou-se fomentar uma interação que potenciasses este tipo de relação. Assim, verificou-se uma reciprocidade entre estes dois agentes. Esta atitude observa-se com

maior frequência no que concerne à Supervisão horizontal que se tem verificado ao longo do estudo.

Salienta-se que, neste domínio, não se registaram, em quaisquer momentos, situações nas quais fosse possível aferir dados relativos aos indicadores, tais como: i) estabelecem-se canais de comunicação com base numa linguagem e atitude assertiva; ii) critica-se de forma construtiva com vista à busca de respostas para os problemas aferidos; iii) fomenta-se a monitorização das práticas através do questionamento das mesmas.

INFERÊNCIAS NO DOMÍNIO DA INTERAÇÃO ENTRE SUPERVISOR E SUPERVISANDO(S)

Mais uma vez, aferiram-se dois níveis muito distintos de Supervisão assistindo a uma verticalidade supervisiva que promove a horizontalidade. Através da análise das posturas dos presentes, pode concluir-se que está enraizada uma hierarquização que determina a forma como interagem entre si. Há uma preocupação das estruturas de liderança em fomentar a participação e a reflexão conjunta como se observou na dinâmica imposta no encontro em si: viu-se um vídeo e pediu-se aos docentes que emitissem a sua opinião sobre o mesmo tentando debater ideias e procurando, por meio do diálogo em conjunto, colocar todos a pensar sobre si e sobre o seu processo de crescimento na profissão e na instituição. Porém, os PTT mantiveram-se, na sua maioria, calados fazendo expressões ou assentindo com a cabeça como que a concordarem com o que havia sido dito pela Coordenadora após a visualização do vídeo. Perante esta postura, a Diretora soube dar a volta à situação propondo que todos pensassem sobre o que tinham visto e que “levassem as palavras de Miguel Gonçalves” no pensamento. Nesta altura, agiu-se no campo da Supervisão por meio da promoção de uma aprendizagem pela descoberta guiada tendo o Supervisor (na figura da Diretora) agido em prol do desenvolvimento do seu Supervisando dando-lhe tempo e espaço para pensar e para refletir.

Após a saída da Diretora, o clima da reunião alterou-se embora perante a Coordenadora a postura dos PTT seja a mesma (com menor grau de formalidade). O comportamento dos docentes foi igual ao descrito em momentos anteriores: perante a Coordenadora *prestam contas* do seu trabalho e manifestam a sua opinião de forma coerente e de acordo com o que pensam mas é entre si que projetam novas ações, que contrapõem posturas pedagógicas e que evidenciam momentos de diálogo reflexivo. Assim, perde-se muita informação no que toca à individualidade e aprofundam-se pouco os problemas enraizados em cada um no que toca à essência do exercício da sua profissão. *Por que razão isto acontece?* Talvez por falta de tempo, por falta de à-vontade com estruturas hierárquicas superiores, por falta de cultura de reflexão formal seguindo um processo específico neste campo, por emergir a dinâmica de desenvolvimento de equipa e deixar para segundo plano o desenvolvimento de cada um por si só. Estas são algumas das questões que surgem no domínio da interação entre Supervisor e Supervisando e que serão relevadas na formalização da proposta de um perfil de funções do Supervisor no 1ºCEB nesta instituição.

No que toca ao domínio da **Reflexão**, houve necessidade de fazer um registo de observação pela interpretação das ações de cada um dos presentes. Embora, após a visualização do vídeo, a Diretora tenha feito questões aos docentes tais como, “*O que acharam?; Reveem-se neste vídeo?;...*” que remetiam para um momento de reflexão conjunta, estes participaram pouco e apenas assentiram com a cabeça (como já foi referido anteriormente). É importante referir que a Diretora teve um papel crucial como promotora de um espaço de reflexão.

Deste modo, observou-se que:

- Apelou-se à exploração dos sentimentos no campo da profissionalidade docente uma vez que o orador falava de sentir o que fazemos com determinação, paixão, garra e ambição pois só assim se caminha para o sucesso para a excelência através do progresso e da atuação no campo profissional através da criatividade e duma postura marcada pela diferença.

- Enfatizou-se o autoquestionamento. Antes da visualização do vídeo a Diretora informou que o objetivo deste era colocar todos a pensar.

- Promoveu-se a reflexividade. No final do vídeo procurou-se refletir em conjunto. Mas, como já foi referido, os docentes mostraram-se pouco à-vontade e participaram pouco na análise do mesmo não tendo sido feita uma correlação entre o vídeo e as práticas pedagógicas implementadas na instituição. Contudo, houve, por parte da Diretora, uma intenção de refletir em conjunto com os docentes numa dimensão horizontal de Supervisão.

INFERÊNCIAS NO DOMÍNIO DA REFLEXÃO

A dinâmica imposta neste momento de observação estava estruturada de forma a potenciar uma reflexão efetiva entre pares e com as estruturas de liderança. Porém, os PTT fecharam-se um pouco e não emitiram pareceres não interagindo, assim, no âmbito do desenvolvimento reflexivo. Porém, entre pares teceram comentários uns com os outros no fim do vídeo dizendo que se reviam naquele discurso.

Foi notória a intenção a Diretora de conduzir este encontro implementando uma prática supervisiva mais reflexiva. No entanto, os resultados obtidos ficaram aquém daquilo que se pretendia.

No tempo que restou, após a visualização do vídeo e a ausência da Diretora, evidenciou-se pouco frequentemente uma atuação no domínio da reflexão. Apenas se tomaram algumas decisões relacionadas com a monitorização do Plano Anual de Atividades.

3. Proposta: Perfil de Funções do Supervisor Pedagógico do 1ºCEB numa instituição de ensino particular

Ao longo da descrição de resultados, pôde verificar-se uma recolha de evidências que, por meio de inferências, conduziram à formalização da proposta (anexo XI) que se apresenta neste capítulo. Esta integra-se neste estudo que se dividiu em diferentes etapas. Estas encontram-se descritas no diagrama que se segue:

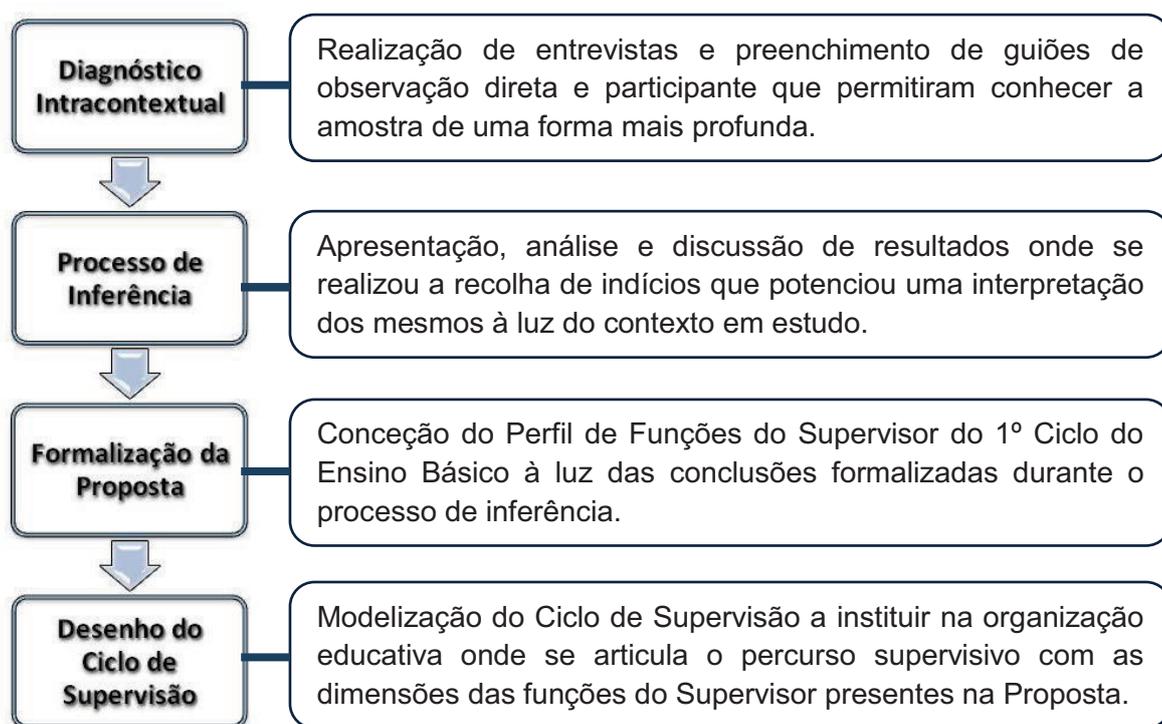


Figura 7 – Etapas do desenvolvimento da investigação que conduziram à formalização da proposta

Funções do Supervisor do 1º Ciclo do Ensino Básico

A conceção do perfil do Supervisor Pedagógico do 1º CEB resulta de uma análise de dados feita de uma forma crítica e consciente e de acordo com

uma monitorização feita pelos amigos críticos que foram validando os resultados desta investigação. Desta forma, pôde formalizar-se o perfil que a seguir se apresenta com base na participação dos membros que compõem a equipa e atentando às suas necessidades e opiniões no que toca ao exercício da docência visando o seu desenvolvimento em vários domínios. Por isso, contemplaram-se sete dimensões que abrangem o campo de ação supervisiva nesta instituição nas quais se incluem funções supervisivas e ações a realizar com vista à prossecução dos objetivos de cada uma no âmbito do desenvolvimento profissional e da melhoria institucional. Partindo-se destas dimensões, desenhou-se o Ciclo de Supervisão onde se delineou toda a atuação no campo supervisivo dentro de instituição estudada.

Na tabela seguinte, apresentam-se as dimensões supervisivas e as funções que se associam às mesmas.

Dimensão Supervisiva	Funções do Supervisor
Dimensão Comportamental	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar momentos de partilha de experiências que promovam o desenvolvimento de relações pessoais e interpessoais com vista ao desenvolvimento profissional - Motivar para o processo de descoberta contínua de saberes, nos diferentes campos de ação do Supervisando, encorajando-o através do reforço positivo
Dimensão Científica	<ul style="list-style-type: none"> - Regular práticas pedagógicas - Monitorizar a implementação dos documentos estruturantes (PE, PCE e PCT) enfatizando a importância da missão e valores institucionais
Dimensão Ecológica	<ul style="list-style-type: none"> - Propor a troca de papéis no processo de Supervisão - Potenciar o crescimento de cada um através da individualização do processo

	supervisivo
Dimensão Cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar uma cultura de escola ativa, inovadora e em permanente construção e desenvolvimento - Promover o desenvolvimento organizacional motivando o Supervisando para a operacionalização das prioridades educativas da instituição
Dimensão Reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> - Relevar a reflexão como estratégia essencial no processo supervisivo - Desenvolver culturas de intervenção supervisiva, promovendo ciclos de reflexão em rede
Dimensão Ética	<ul style="list-style-type: none"> - Caminhar junto do Supervisando, numa visão horizontal de liderança, promovendo uma aprendizagem em conjunto com base na confiança e no respeito mútuo e com vista ao crescimento conjunto
Dimensão Formadora	<ul style="list-style-type: none"> - Apelar à formação contínua como forma de crescimento e aprendizagem profissional - Promover o desenvolvimento da autonomia no campo da Supervisão inquietando o Supervisando através do heteroquestionamento e com vista ao autoquestionamento - Coordenar o desenvolvimento do Supervisando responsabilizando-se pela aprendizagem deste dentro do seu campo de ação

Tabela 9 – Correlação entre as Dimensões Supervisivas e Funções do Supervisor

Dimensão Comportamental

O modo como pomos o nosso conhecimento a operar e a desenvolver aptidões para a resolução de problemas depende das nossas próprias

características: a nossa capacidade de empatia, de cooperação, bem como a nossa iniciativa e autonomia, a nossa capacidade de actuar em cada contexto a curto e a longo prazo (Carneiro, 2001:51)

O Supervisor Pedagógico deve formalizar os percursos de desenvolvimento profissional dos seus Supervisandos potenciando-lhes uma ação transformadora baseada na ideia de Paulo Freire de que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (2007:61). Assim, urge estruturar uma Supervisão que implique todos os que atuam em contexto e que promova a participação por meio do diálogo e da heteroconstrução do conhecimento. É neste campo de ação do Supervisor que se evidencia a sua capacidade para saber ouvir e compreender o Supervisando conciliando a promoção da autonomia e da transformação do pensamento e ação pedagógica com o compromisso que assume com o docente partilhando ideias com este assente numa postura de monitorização construtiva da análise das suas práticas. Isto significa que o Supervisor deve ser astuto e conduzir o Supervisando à descoberta por meio do diálogo entre pares, e consigo mesmo, promovendo um processo de *conscientização* assente na premissa de que “Quanto mais for levado a refletir sobre a sua situacionalidade, sobre o seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com a sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais”(Freire, 2007: 61).

Deste modo, o Supervisor deve propor momentos de partilha conjunta de ideias e experiências que conduzam o Supervisando à redefinição da sua prática num ambiente marcado pela colegialidade onde, segundo Hargreaves (1994: 278 - 279) se enfatiza:

- o apoio moral. A colaboração fortalece a determinação em agir.(...)
- a certeza situada. (...) A colaboração reduz a incerteza (...)A colaboração também origina a confiança pessoal e coletiva, (...)
- a capacidade de reflexão acrescida. A colaboração em diálogo na ação favorece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a refletirem sobre a sua própria prática. (...)
- a capacidade de resposta organizacional. A colaboração interliga o conhecimento, as destrezas e as capacidades existentes no corpo docente, permitindo-lhe responder prontamente às mudanças de constrangimentos e de oportunidades que ocorrem no ambiente circundante, (...)

- *as oportunidades de aprendizagem. A colaboração aumenta a capacidade dos professores aprenderem uns com os outros ao nível da sala de aula, dos departamentos e das escolas. (...)*

- *o aperfeiçoamento contínuo. A colaboração encoraja os professores a encarar a mudança, não como uma tarefa a realizar mas como um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo na procura assintótica de uma excelência ainda maior, ...*

Da Dimensão Comportamental, emergem duas funções do Supervisor Pedagógico do 1ºCEB:

- **Dinamizar momentos de partilha de experiências que promovam o desenvolvimento de relações pessoais e interpessoais com vista ao desenvolvimento profissional** - realizando encontros de reflexão (dois por cada período letivo) onde se aprofundam os dilemas profissionais de cada um e onde todos contribuem para a procura de respostas. Desta forma, poderá verificar-se uma troca de experiências e uma aprendizagem conjunta por meio do diálogo construtivista e pela partilha conjunta de opiniões de todos acerca dos problemas de cada um.

- **Motivar para o processo de descoberta contínua de saberes, nos diferentes campos de ação do Supervisando, encorajando-o através do reforço positivo** - é importante que seja feita uma aposta no reforço positivo e na capacidade de elogio por forma a encorajar o Supervisando para a melhoria. Por isso, o Supervisor deve apostar numa ação positiva interpelando o Supervisando e formalizando, em reuniões de Feedback, após a observação de aulas, uma linguagem que aposte na motivação para a descoberta de novos saberes e no enfoque na responsabilização e compromisso do Supervisando consigo mesmo e com a instituição assente na ideia de que existe confiança e crença nas suas potencialidades.

Dimensão Científica

A indagação dos contextos deve incluir a indagação do próprio processo de desenvolvimento profissional, enquanto professor e supervisor, visando uma maior aproximação e congruência entre princípios, finalidades e meios de (auto/hetero)formação, de natureza democrática e humanista. (Moreira; 2004:140)

Esta dimensão da ação supervisiva remete para o ato de supervisionar a prática em si, através da observação formal de aulas e outras formas de recolher dados relativos à forma como o docente atua na sala de aula que potencie um conhecimento mais aprofundado deste. Por isso entende-se que no âmbito desta dimensão “ser supervisor é um modo especializado de ser professor: professor de professores, pelo que o conhecimento profissional do professor constitui a base do conhecimento profissional do supervisor” (Alarcão, 1999:264). Assim, a observação e a implementação das demais estratégias de regulação das práticas pedagógicas poderá ser negociada com o Supervisando promovendo-se uma maior individualização do seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional.

Estes momentos de recolha de dados relativos ao professor no seu ambiente natural permitem ao Supervisor olhar o seu Supervisando de uma forma objetiva e direta para que se torne possível um olhar mais compreensivo do percurso efetuado pelo docente. Isto significa que a monitorização da prática constitui uma importante ferramenta para que o Supervisor recolha evidências que sustentem a promoção para a aquisição de novos conhecimentos através da aprendizagem pela descoberta guiada. Assim, o Supervisor poderá promover o desenvolvimento da autonomia profissional do Supervisando se fizer uma monitorização das suas práticas pedagógicas com o recurso a instrumentos e estratégias de observação variados. Associa-se assim a ação do Supervisor à recolha de indícios que permitam olhar o Supervisando através de um “funil” tendo a capacidade de inverter este objeto, o que lhe possibilita olhar um todo e captar o detalhe e olhar o detalhe para interpretar o todo. Torna-se, por isso, possível compreender um todo contextualizado valorizando o que de melhor há no docente, trabalhando-o e pressupondo desenvolvimento. Esta atitude supervisiva engloba o aperfeiçoamento docente focando o campo de ação do Supervisor nos aspetos menos positivos que evidenciam erros por parte do docente que podem ser trabalhados e pensados de forma reflexiva, com vista à promoção da autonomia profissional. Deste modo, torna-se exequível o crescimento e transformação contrariando a estagnação e a acomodação docente que se constata nos dias que correm.

Na figura seguinte, pode observar-se esta forma de olhar o Supervisando por parte do Supervisor por analogia ao “funil” referido anteriormente.

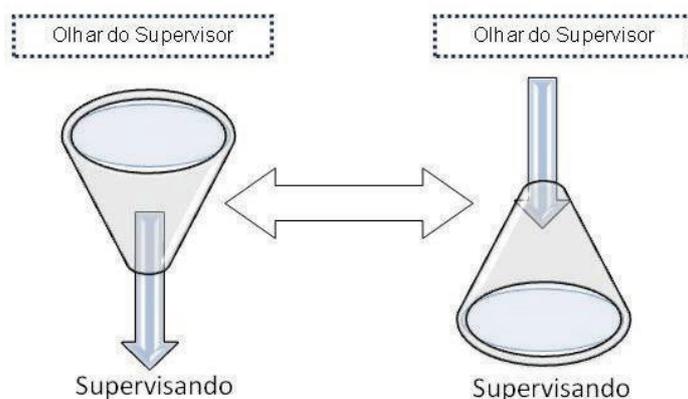


Figura 8 – Formas de *olhar* o Supervisando aquando da regulação da prática pedagógica.

Todo este processo deve relevar o apoio no desenvolvimento e implementação dos documentos estruturantes (PE, PCE e PCT) ao nível micro – de sala de aula e junto dos alunos que são o principal agente de formação numa organização educativa. Partindo-se destes pressupostos entende-se que a Supervisão deve ser entendida como parte integrante de um processo de desenvolvimento profissional e pessoal que pressupõe orientação, condução e aprendizagem pela *praxis*. Por isso, cabe ao Supervisor olhar para o que está por detrás das ações do docente entendendo-as como algo que está devidamente integrado num contexto que, por vezes, é marcado pela complexidade a vários níveis (curricular, cognitivo, emocional e interpessoal).

O perfil do Supervisor do 1º CEB deve englobar as duas funções, no âmbito da Dimensão Científica, que a seguir se apresentam:

- **Regular práticas pedagógicas**– concebendo e aplicando instrumentos de recolha de dados que permitam conhecer e interpretar as posturas do docente de forma a orientá-lo para o aperfeiçoamento e para a

melhoria em busca de um desenvolvimento profissional ao serviço do desenvolvimento organizacional. Alguns instrumentos poderão ser construídos segundo vários critérios e intencionalidades da observação a realizar. Este processo deve englobar o uso de guiões de observação, o registo de incidentes críticos, o apoio à planificação e ao desenvolvimento da mesma através de encontros individuais e a orientação para a melhoria através do feedback acerca do que é registado e/ou observado.

- Monitorizar a implementação dos documentos estruturantes (PE, PCE e PCT) enfatizando a importância da missão e valores institucionais – se, por um lado o Supervisor deve envolver-se e participar na construção dos documentos organizacionais, por outro deve apoiar e motivar o Supervisando para o seu desenvolvimento em contexto. Desta forma, poder-se-á assistir a uma vivência das prioridades e missão educativa de forma mais plena o que enriquece todo o percurso de desenvolvimento dos docentes e, por conseguinte, dos alunos. Pretende-se assim que o Supervisor encaminhe o professor de forma a colocá-lo no trilho preconizado pela instituição funcionando como uma consciência crítica das opções metodológicas e das decisões pedagógicas deste, bem como no desenvolvimento do seu PCT à luz dos outros documentos organizacionais. Para isso, poder-se-á dinamizar um encontro trimestral com todos os docentes de forma a regular a construção dos PCT e monitorizar a implementação do PE e PCE através deste documento.

Dimensão Ecológica

As atividades desenrolam-se em microcontextos que se integram em contextos mais alargados e interativos entre si (meso, exo e macro), e que exercem sobre os primeiros uma influência que não pode deixar de ser considerada. Como pano de fundo, o tempo (individual e da humanidade) está presente no cronossistema. (Alarcão e Roldão; 2008:18)

Num processo de Supervisão, no seio de uma equipa docente dão-se inúmeras transições ecológicas das quais o Supervisor deve tirar partido de forma a potenciar o desenvolvimento de todos e, ao mesmo tempo de cada um. A teoria da ecologia do desenvolvimento humano surge em 1979 quando Broffebrenner defende que a pessoa está no centro da sua ação e desenvolve-se de acordo com um determinado contexto e as interações com o meio num

campo cronológico imediato e a longo prazo. Citada por Alarcão e Sá-Chaves (2011), Gabriela Portugal traduz a obra deste autor, onde se assume que

a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo (...) da interação mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo ativo, em constante crescimento e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que eles se integram (1992:37).

Alarcão e Sá-Chaves (2011) descrevem uma tríplice aliança, no cenário ecológico de desenvolvimento, onde se articulam os termos: atividades, papéis e relações interpessoais. Neste campo, poderemos relacionar a prática supervisiva no contexto investigado com os termos supracitados. Os docentes desenvolvem atividades profissionais, assumem papéis dentro do seu campo de ação e estabelecem relações interpessoais entre pares. Por isso, cabe ao Supervisor potenciar o desenvolvimento humano e profissional permitindo as transições ecológicas em contexto e fomentando o processo de transformação pela sinergia entre o Supervisando e o meio envolvente e vice-versa.

Podemos correlacionar este processo com a proposta de Alarcão e Roldão (2008:39) que concebem um processo de transições ecológicas onde o Supervisando caminha para mudanças conceptuais e de atitudes:

- “relativas ao currículo – ênfase nos alunos; gestão das atividades em situação”: na proposta que se concebe, no âmbito desta investigação, o Supervisor deve promover momentos de interação entre pares onde estes dialoguem sobre as suas experiências de acordo com os anos de escolaridade que lecionam, ou lecionaram, o que permite que todos intervenham na (re) estruturação da práticas e aprofundem os seus dilemas profissionais para que possam dar uma melhor resposta pedagógica aos alunos numa perspetiva sistémica de desenvolvimento onde se aprende pela assunção do saber em transformação constante.

- “relativas ao saber – saber como favorecedor da compreensão, da ação e da ocasião; saber significativo; interligação de saberes”: pode, por isso, aferir-se que, quando se repensam as práticas numa dinâmica complexa de desenvolvimento que envolve uma ecologia das relações, se desconstrói a realidade (re)construindo-se um saber mais abrangente e compreensivo. Esta

transição pode dar-se pela assunção de novos papéis do supervisando perante a equipa que permitam uma maior significatividade do saber. Sabe-se que, na amostra estudada, alguns docentes frequentam ações de formação e Mestrados de aprofundamento e/ou representam a equipa em projetos da instituição. Estes podem trazer algo de novo à equipa tornando-os, ao mesmo tempo, portadores de um novo saber que irá colocá-los num outro papel no seio da equipa no que concerne ao desenvolvimento dos seus pares.

- “relativas ao desenvolvimento do eu – autoconhecimento; autoconfiança”: caso se proponha a troca de papéis estabelecida nas funções que se seguem poder-se-á potenciar um distanciamento do Supervisando relativamente a si próprio o que lhes permite “olhar-se” e dialogar consigo interpretando as suas ações numa perspetiva distanciada da realidade. Esta ação trará um aperfeiçoamento de atitudes relativas ao conhecimento do eu.

No âmbito da Dimensão Ecológica da Supervisão, no 1º CEB, no exercício das suas funções, o Supervisor deve:

- **Propor a troca de papéis no processo de Supervisão** - em encontros de reflexão, pode pedir-se que os docentes dialoguem entre si de acordo com aquilo que observam nos seus pares analisando as fichas de trabalho, as fichas de avaliação formativas, os registos variados, entre outros. Poder-se-á ainda, fomentar a prática de planificação anual conjunta entre docentes por ano de escolaridade sob a Supervisão dos docentes que lecionaram o mesmo ano letivo anteriormente. Todos os docentes investigados, já lecionaram os quatro anos de escolaridade e, por isso, o Supervisor pode tirar partido da experiência de uns para promover o processo de transformação de outros. Para além disso, o Supervisor, deve incentivar à troca de papéis de forma formal apelando aos Supervisandos que se observem uns outros numa lógica construtiva de desenvolvimento e que, juntos, troquem pontos de vista em momentos formais de reflexão formalizando o processo de Supervisão Horizontal que se verifica.

- Potenciar o crescimento de cada um através da individualização do processo supervisivo -acompanhando todos os *estádios de desenvolvimento* do docente em articulação com o seu ciclo de vida pessoal, incentivando a melhoria e propondo que se desenvolva pela interação com o meio. Neste campo, o Supervisor deve acompanhar o Supervisando no seu todo (como pessoa, como docente, como formando, como mestrando, ...) permitindo-lhe um crescimento onde se evidenciem as transições ecológicas acima descritas. Propõe-se, por isso, que se formalizem momentos de partilha entre Supervisor e Supervisando onde se colocam em evidência todos os fatores que influenciam a sua prática pedagógica e, por conseguinte, o seu desenvolvimento profissional.

Dimensão Cultural

...a noção de pessoa sujeito, portador de cultura, aberto ao devir e à relação numa atitude de constante superação de si e dos seus limites (auto-transcendente) , com capacidade de descentração de si, num movimento de hospitalidade do Outro como cultura interage, transformando-o e transformando-se, numa relação empática que se realiza em projecto. (Silveira; 2008:14)

Num processo de Supervisão deve estimular-se no Supervisando a capacidade de aprender. Aprender nos dias de hoje, deve pressupor desenvolvimento humano que implique que todos nós “nos guiemos por critérios que compreendam as diferenças, que reforcem a cidadania, que entendam o capital humano e o capital social, que liguem a coesão e a justiça, que articulem conhecimento e compreensão, inovação e progresso” (Martins, 2007:221). Neste processo de desenvolvimento, encontram-se a Cultura e Educação como conceitos-chave para a compreensão, para o diálogo, para a interação que nos orientam para a aprendizagem ao longo da vida

“O Homem só se completa em ser plenamente humano pela e na cultura.” (Morin;2002:57). Cultura pressupõe identidade. A identidade de cada um constrói-se desde que se nasce através de uma *relação inovadora* entre a educação que se recebe e os costumes e tradições do meio envolvente. As relações interpessoais são fundamentais para a construção da identidade entendida como aquilo que somos e aquilo que nos distingue (Martins, 2008). A cultura distingue e define o ser humano enquanto parte integrante da história

de um povo. “A Cultura é o que o Homem acrescenta à Natureza pela atividade criadora do seu espírito.” (Patrício, 2003:1). O Supervisor tem que ser promotor desta Dimensão Cultural, pois é importante que, em Supervisão, se potencie um agir como forma de criação de Cultura.

Nos dias que correm, a escola é um lugar onde se encontram culturas. Há que transformar este espaço de encontro num espaço de diálogo permanente entre as culturas que coexistem na escola. Mesmo perante uma micro-sociedade onde se evidencia uma cultura dominante é importante estar consciente de que “ a Cultura não é uma visita na Escola, mas o seu verídico dono e perene residente”(Patrício, 1992:7).

A Escola deve ser um espaço onde se aprende pela cultura e se fomenta o interesse de saber o que está por detrás dos comportamentos do outro. Este processo implica uma vivência de cultura pelo despertar, pelo construir, pela troca. O percurso supervisivo deve, portanto, promover aprendizagens com base na estimulação da curiosidade que caracteriza os Supervisandos explorando algumas visões do Mundo em que vivem. Assim, o Supervisor poderá estimular, no Supervisando, a arte de questionar o que se passa à sua volta para que este se torne menos *territorializado* e mais enriquecido pelo conhecimento e respeito pela singularidade do outro. Proporcionar uma maior equidade através da promoção da diversidade deverá estar na base da prática da Supervisão concebida nesta proposta num contexto em que a Educação e Cultura devem unir-se assegurando uma escola capaz de “preservar a herança cultural e proporcionar oportunidades de criação e fruição cultural” (Marques, 2006: 5).

A Supervisão visa, assim, a construção de uma Escola a favor da dignidade humana onde se reconhecem as diferenças culturais, enfrentando “os problemas da multiculturalidade a partir da perspectiva da cidadania democrática” (Sacristán, 2008: 38).

Para além disso, a escola é um lugar onde se potencia uma aprendizagem em rede no qual homens e mulheres de cultura interagem em harmonia com o mundo que as rodeia. Assim, esta dimensão cultural deve abarcar esta vontade que cada um, dentro do seio da sua equipa, manifesta no

campo da promoção da sua cultura no âmbito da vivência dos projetos de escola em articulação com os projetos de vida. Por isso, o Supervisor pode tirar partido da Cultura de cada um e propor uma interação entre pares com o intuito de fomentar uma aprendizagem em rede que formalize a assunção de uma comunidade aprendente.

No domínio da Dimensão Cultural, surgem duas funções do Supervisor do 1º CEB:

- Potenciar uma cultura de escola ativa, inovadora e em permanente construção e desenvolvimento – dinamizando momentos de diálogo intercultural entre os membros da equipa tirando partido dos seus saberes e permitindo uma promulgação de uma Escola de Cultura onde esta se constrói pelo assumir da cultura de cada um relevando a importância da pluralidade de saberes e contextos para o desenvolvimento profissional e institucional.

- Promover o desenvolvimento organizacional motivando o Supervisando para a operacionalização das prioridades educativas da instituição – comprometendo-o com o desenvolvimento de projetos organizacionais que constituem o *rostro da instituição* e sustentabilizam toda a ação educativa instituída formalizando uma Cultura de escola em interação com o meio. Assim, o Supervisor deve monitorizar, uma vez por trimestre, o processo de desenvolvimento dos projetos de cada ano de escolaridade aferindo, pelo diálogo conjunto com o Supervisando, o grau de pertinência de ações relativas aos mesmos de acordo com a Cultura de escola assumida no Projeto Educativo e Projeto Curricular de Escola.

Dimensão Reflexiva

... a reflexão constitui-se uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, sejam de natureza científica, tecnológica ou contextual, quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio sobretudo na capacidade de auto distanciamento que permite cada qual observar-se como sujeito operante no quadro da acção e julgar-se como sujeito pensante no quadro, já, da meta-reflexão. (Sá-Chaves; 2007:14-15)

Cabe ao Supervisor ajudar o professor a olhar para os contextos, compreender os fenômenos e procurar soluções para os problemas que vão ocorrendo. O seu papel é essencial para o crescimento pessoal e profissional dos professores uma vez que o Supervisor vai “contribuindo para o alargamento da visão do ensino (para além da transmissão de conhecimentos), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional”(Alarcão e Roldão, 2008:54). O Supervisor encaminha o professor na procura constante de sentido provocando-o, conduzindo a uma atitude de investigador permanente “capaz de observar, intuir, refletir e resolver, de modo autónomo, os problemas com que se depara” (Stones, 1984 *ap.* Alarcão, 1998: 258).

Assim a Supervisão permite que os seus atores é participem num processo formativo de desenvolvimento da pessoalidade e profissionalidade docente enraizado numa atitude de permanente reflexão “ dando oportunidade aos outros e a nós mesmos para nos solidarizarmos verificando o quanto de comum há nas nossas práticas e nos nossos saberes.” (Sá-Chaves e Amaral, 2000:84). Dewey foi um dos principais impulsionadores do desenvolvimento da prática pedagógica reflexiva. A fundamentação filosófica do seu pensamento contesta a postura autoritária do professor que resiste à mudança e que não aceita a ideia de trabalho conjunto através do debate e da compreensão de situações vividas na sala de aula que conduz à prática do pensamento reflexivo. Abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento são, para Dewey, conceitos-chave para a atuação de um professor reflexivo que conta com o seu Supervisor para concretizar a sua ação pela via da reflexão.

Os momentos de análise crítica proporcionam ao professor o desenvolvimento do seu espírito crítico, permitindo-lhe equacionar hipóteses e (re)encaminhar a sua prática pedagógica.

Donald Schön (1987), complementando Dewey, concebeu três níveis de reflexão que se enquadram no “abrir de portas” que constitui a Supervisão no contexto de uma organização reflexiva - um meio para atenuar as fronteiras que separam as salas de aula da comunidade educativa. Schön (1987), referido por Alarcão e Tavares (2003), organiza a reflexão em três diferentes

níveis, a saber: a *reflexão na ação*, a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*.

- A *reflexão na ação*, está associada às adaptações feitas pelo professor aquando da sua própria ação perante necessidades específicas do contexto em que está inserido.

- A *reflexão sobre a ação* que ocorre após a aula. É neste momento que o professor considera os aspetos positivos, negativos e/ou imprevistos e reformula a ação que havia preparado anteriormente. Neste nível de reflexão, o professor faz uma observação profunda do que foi feito que o “ajuda a perceber melhor o que aconteceu durante a acção e como resolveu os imprevistos ocorridos” (Amaral et al, 1996:97).

- A *reflexão sobre a reflexão na ação* constitui um ponto-chave no desenvolvimento profissional do professor uma vez que é aqui que este “viaja por dentro de si próprio” compreendendo que está em constante situação de aprendizagem associada à renovação da sociedade e, por conseguinte, às necessidades dos seus alunos. Neste processo, o professor (re)constrói-se enquanto pessoa e enquanto profissional seguindo uma atitude introspetiva e de autocrítica.

O Supervisor deve, por isso, caminhar ao lado do professor aconselhando-o constantemente no sentido de o ajudar a encontrar repostas pedagógicas cada vez mais eficazes e coerentes para os problemas com os quais se depara. Juntos constroem instrumentos num ciclo de Supervisão marcado por

práticas interessantes que perfilham uma filosofia sócio-construtivista, de base experimental – reflexiva, que alia experiência, reflexão, confronto de ideias, acção e formação pela investigação e que atribui ao saber profissional dos professores um carácter mais prático do que prático e ao supervisor uma dimensão mais estratégica, mais formativa. (Alarcão et al; 2003: 44).

Um dos principais instrumentos de formação que dá visibilidade ao processo de supervisão reflexiva são os portefólios reflexivos.

Os portefólios constituem uma forma de evidenciar as estratégias de Supervisão na medida em que deles fazem parte todo o material considerado pelo professor como revelador da sua prática, enriquecido pela reflexão constante sobre os seus alunos, as suas aulas, as suas decisões, os seus

instrumentos de avaliação, entre outros. Não se vê apenas o mais bonito da sala de aula vê-se para além disso...mais profundamente. Vê-se a natureza das ações, a lógica das atividades e o fluir dos processos. Os portefólios reflexivos são verdadeiros “instrumentos de diálogo (...) continuamente (re)elaborados na acção por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar” (Sá-Chaves, 2007:15). Os portefólios reflexivos contêm narrativas que desocultam sentimentos proporcionando ao Supervisor uma visão mais sensível do Supervisando conduzindo a uma compreensão mais profunda do indivíduo, das suas angústias, dos seus afetos/ (des)afetos e, por conseguinte do seu processo de desenvolvimento enquanto profissional da educação. Estas narrativas permitem que cada professor, reflita sobre os seus alunos, as suas aulas e sobre si próprio tornando-se “ator, sujeito reflexivo e objecto da própria reflexão” (Sá – Chaves, 2007: 15). As narrativas são uma marca de singularidade de cada professor no seio de um ciclo de Supervisão marcado pela partilha, por um clima de aconselhamento e pela união entre “teoria e prática num exercício de reflexividade praxeológica que cumpre, desse modo, uma finalidade epistémica de construção partilhada de saberes”(Sá-Chaves, 1996, ap. Alarcão, 1998:260).

A Dimensão Reflexiva do Supervisor Pedagógico do 1º CEB, engloba duas funções:

- **Relevar a reflexão como estratégia essencial no processo supervisivo** – exercitando-a em conjunto com o Supervisando nos momentos de reflexão. Alguns encontros devem contemplar a promoção e o exercício da reflexão de acordo com Donald Schön (*reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação*). Assim, o Supervisando poderá distanciar-se da sua prática e olhar para si de *fora para dentro* e, ao mesmo tempo, olhar para os outros como o reflexo de si. Consegue-se, deste modo, traçar um percurso reflexivo em duas dimensões diferentes: uma em que o Supervisando olha para si através do distanciamento de si mesmo e outra na qual este se revê quando ouve os seus pares falarem de si próprios e da sua prática.

- **Desenvolver culturas de intervenção supervisiva, promovendo ciclos de reflexão** – formalizados através da construção de um portefólio reflexivo digital onde devem constar todas evidências do ciclo Supervisivo despoletadas por meio da reflexão. Neste, poderão constar documentos formais e informais de registo de incidentes críticos, de exercício da reflexão em si onde o professor expressa todos os seus constrangimentos e, como consequência da reflexão realizada, equaciona hipóteses de melhoria da sua ação pedagógica. Estes portefólios devem ser construídos em conjunto (Supervisor e Supervisando), ou seja, os agentes que atuam diretamente no campo Supervisivo devem interagir (re)orientando a ação um do outro pelo desenvolvimento deste instrumento comum. Nestes também poderão constar outros documentos da autoria de outros agentes educativos que fomentaram a reflexão no docente (emails, registos de avaliação/desempenho da turma, outros registos de ocorrências dos alunos/turma,...).

Dimensão Ética

...uma das principais funções da Educação é precisamente educar cada ser humano a usar racionalmente a sua liberdade. No processo de construção da nossa segunda natureza, o qual só termina com a morte, a Educação desempenha um papel fulcral. Só através de uma correcta orientação moral é que o ser humano pode afirmar-se na sua verdadeira essência ou na sua dimensão antropológica – liberdade usada consciente e racionalmente. (Gonçalves, 2006: 102 – 103)

A confluência de culturas, às quais se tem acesso ligando a televisão ou o computador, é fundamental para o desenvolvimento humano e enriquece a dimensão ética do relacionamento com o outro. É essencial que, em Supervisão, se interaja em sintonia criando um canal de diálogo intercultural que fomente a assunção da igualdade pressupondo a diferença que marca a singularidade e dá sentido à identidade de cada um. Numa relação biunívoca, como a que se pretende fomentar nesta proposta, o Supervisor e o Supervisando precisam um do outro para criar e para viver a Cultura que segundo Kant (séc. XIX) deve ser compreendida como “o conjunto da experiência, das tradições, dos modos de vida, de expressão, de saber-fazer e formas de ser de um povo ou comunidade com as quais é identificado a partir

de fora e com as quais os indivíduos particulares se identificam como seres unidos a outros, sendo da mesma cultura” (Sacristán, 2008: 33).

É importante estabelecer uma tríplice relação entre Ética, Moral e Deontologia. Ética é a capacidade que cada ser humano demonstra ter para agir pelo bem (pelo bem de cada um e pelo bem do outro). Ética, Moral e Deontologia relacionam-se uma vez que a primeira consiste numa reflexão sobre os valores, a segunda clarifica-os e estabelece regras de convivência social com vista à harmonia e a terceira visa a norma e regula as obrigações sociais de cada um.

A Dimensão Ética da função supervisiva visa promover uma atitude compreensiva onde é fundamental melhorar a qualidade profissional pela ampliação da dimensão humana da aprendizagem em si. Em Educação existe sempre um compromisso de educar para o exercício de uma Cidadania crítica. Contudo, por detrás desta ação, cada um deve fazer um compromisso consigo próprio para que possa cumprir com o compromisso assumido perante a instituição. É neste ponto que se torna pertinente referir que a Dimensão Ética do Supervisor do 1º CEB deve privilegiar um percurso formativo de crescimento pela Educação para a Compreensão (Paulo Freire) através de uma atitude de de responsabilidade que converge numa ação supervisiva na qual o Supervisor age em conformidade com os seus princípios éticos possuindo uma capacidade de descentração que lhe permita tomar decisões coerentes e conscientes. Deste modo, pode associar-se a missão da Supervisão a um saber popular onde o diálogo racional entre o eu e o outro, num ciclo supervisivo, deve assentar na ideia de que cada Supervisor deve evitar *dar o peixe* mas orientar para *ensinar a pescar*.

A Dimensão Ética da Supervisão, no que toca às funções do Supervisor, implica o estabelecimento de uma lógica profissional no domínio das relações onde se atua pelo bom senso e onde o *entrar em acordo* exige que cada interveniente, neste percurso, se sente escutado e auscultado em pleno.

Desta Dimensão Ética emerge a função que se segue:

- **Caminhar junto do Supervisando, numa visão horizontal de liderança, promovendo uma aprendizagem em conjunto com base na confiança e no respeito mútuo e com vista ao crescimento conjunto** – formalizando percursos de aprendizagem contínua entre docentes através de uma postura supervisiva horizontal. Assim, ao longo de todo o Ciclo da Supervisão o Supervisor deve permitir que o Supervisando o veja como um parceiro que caminha a seu lado, em quem pode confiar e perante quem deve respeito e se sente respeitado. Esta horizontalidade vai-se construindo, de acordo com os princípios éticos da profissão docente, ao longo do processo supervisivo e, por isso, não se deve instituir momentos específicos de exercício da mesma.

Dimensão Formadora

Os professores – investigadores têm, de tempos a tempos, de investigar a sua teoria de acção. Para isso, têm, em primeiro lugar, de tornar explícitas as suas teorias perfilhadas (o que eles dizem sobre o ensino) e as suas teorias – em – uso (o mundo do seu comportamento na sala de aula). Só avaliando as compatibilidades ou incompatibilidades que existem dentro e entre estes dois elementos da sua teoria de acção e os contextos em que ocorrem é que os professores poderão ampliar o seu conhecimento sobre o ensino e os seus contextos, bem como sobre si próprios enquanto professores. (Day; 2001:51)

A Supervisão em si, vista como um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional com impacto no desenvolvimento institucional, remete para a Dimensão Formadora das funções do Supervisor do 1ºCEB. Esta abarca três domínios, a saber: domínio da formação contínua, domínio heteroquestionamento com vista ao autoquestionamento e domínio da aprendizagem dentro do seu campo de acção.

a) No que toca ao domínio da formação contínua, o Supervisor deve apoiar o Supervisando na atualização de conhecimentos relativos ao currículo, à avaliação, à legislação em vigor, entre outros, para que este amplie o seu saber em vários domínios que sustentam a sua prática. Este deve estar atento às necessidades emergentes do Supervisando no que toca ao seu percurso de formação contínua e encaminhá-lo, à posteriori, para ações de formação que, a seu ver, se tornam prioritárias e estão de acordo com as necessidades do docente. Ao longo da frequência nestas ações, o Supervisor deve estar

omnipresente levando o Supervisando a tirar partido das mesmas para sustentabilizar a prática pedagógica. Deste modo, o Supervisor deve individualizar o percurso de formação contínua de cada docente porque “a formação se realiza em percursos diferenciados de acordo com as pessoas que dela são sujeito e objeto e os contextos em que ocorre” (Alarcão;1997:7)

b) No domínio do heteroquestionamento com vista ao autoquestionamento, é fundamental que se preconizem espaços de diálogo nos quais os Supervisandos se desenvolvem através do heteroquestionamento onde este conduz cada um ao autoquestionamento. Parte-se da ideia de que *olhando para o outros revejo-me e olho para mim mesmo* para que se fomente uma cultura de auto-formação. Através da assunção desta premissa, poder-se-á caminhar para a Supervisão que desenvolva, no Supervisando, mecanismos de Autosupervisão assentes na ideia de que “o percurso de construção profissional é um processo de auto-formação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos atores da relação educativa” (Alarcão e Roldão; 2008:32).

c) No que concerne ao domínio da aprendizagem dentro do seu campo de ação entende-se que, no âmbito do cumprimento das suas funções, o Supervisor do 1ºCEB poderá propor ações de formação ao Supervisando que tenham impacto direto na sua prática pedagógica, como por exemplo: no campo da abordagem aos novos programas e no âmbito da promoção de estratégias específicas de ensino no que toca a outras áreas de intervenção pedagógica (como a Educação para a Saúde).

No âmbito da Dimensão Formadora, estabeleceram-se, neste estudo, as seguintes funções:

- **Apelar à formação contínua como forma de crescimento e aprendizagem profissional** – reunindo evidências que sustentem a necessidade de formação do Supervisando e motivando-o para a frequência de ações do formação contínua e nos domínios do saber Educacional (Teorias do

Currículo, Modalidades de Avaliação, Legislação,...) e monitorizando-a fazendo com que o docente tire partido destas no seu quotidiano.

- **Promover o desenvolvimento da autonomia no campo da Supervisão inquietando o Supervisando através do heteroquestionamento e com vista ao autoquestionamento** – dinamizando encontros de reflexão nos quais de releva o heteroquestionamento, pelo diálogo construtivo sobre as práticas, estando implícita a autoconstrução do saber profissional e o autoconhecimento no que toca à dimensão pessoal de cada docente.

- **Coordenar o desenvolvimento do Supervisando responsabilizando-se pela aprendizagem deste dentro do seu campo de ação** – dando conhecimento aos Supervisandos de ações de formação contínua direcionadas para a implementação de estratégias de ensino – aprendizagem inovadoras e promotoras de um percurso de desenvolvimento dos discentes marcado pela excelência.

O Ciclo de Supervisão

Após a formalização das funções e a sua fundamentação no âmbito das dimensões onde estas se integram, tornou-se pertinente delinear um Ciclo de Supervisão adequado às necessidades aferidas no seio da equipa. Partindo-se das características pessoais e das conceções e ideologias educativas dos docentes que fazem parte da amostra, entende-se que seria importante aglutinar as dimensões das Funções do Supervisor do 1º Ciclo do Ensino Básico num diagrama onde se visualizasse um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional no campo da Supervisão.

O Ciclo de Supervisão que se apresenta engloba três fases:

- a) **Contextualização e envolvimento** – nesta etapa definem as linhas a seguir em todo o Ciclo de Supervisão de acordo com conceitos e modelos apresentados em teorias públicas de autores de referência na área e planificam-se atividades supervisivas. Esta fase é, por isso, uma fase inicial, de organização e planificação onde se pensa no que se vai fazer.

- b) **Atuação no campo da Supervisão** – esta fase direciona-se para a execução *práxica* da Supervisão. É, nesta altura que se dinamizam ações de Supervisão, tais como: observação de aulas, reuniões de feedback, encontros de reflexão, sessões de formação contínua e sessões de hetero e auto-formação.
- c) **Processo de desenvolvimento pessoal e profissional** – esta etapa surge como consequência das duas primeiras e é aqui que se reúnem evidências formalizadas e cuja interpretação permite a recolha de indícios de desenvolvimento pessoal e profissional (planos de melhoria, portefólios reflexivos, entre outros).

O processo descrito desenvolve-se de forma gradual, engloba a Supervisão Vertical e Horizontal e assemelha-se a uma espiral onde o Ciclo de Supervisão se repete como um crescendo, e no qual as vivências anteriores enriquecem o Supervisando, permitindo que este recomece um novo processo de acordo com a sua experiência anterior. Processo este que se torna mais contextualizado e significativo pelas aprendizagens efetuadas no campo da Supervisão.

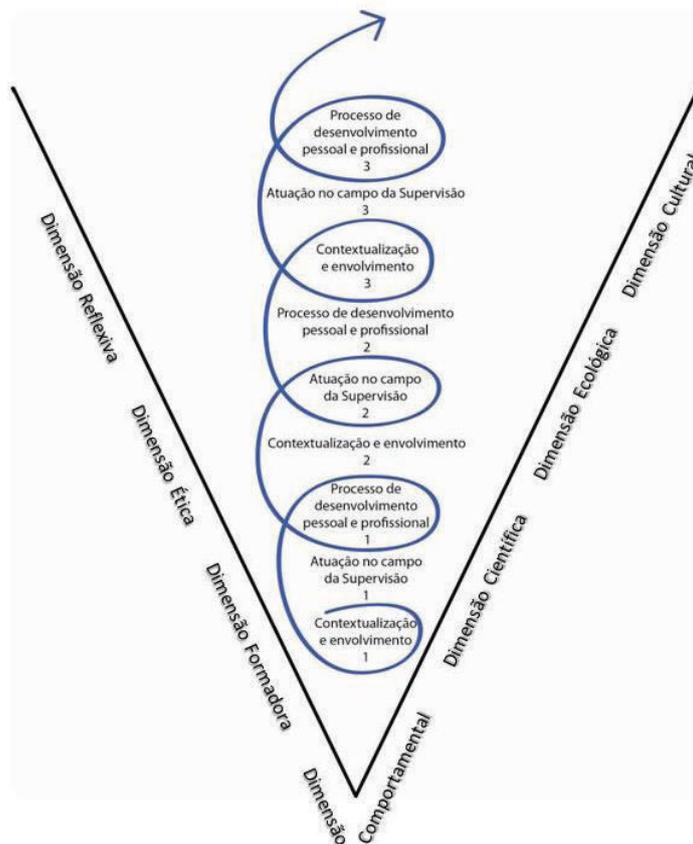


Figura 9 -Ciclo de Supervisão Pedagógica proposto no âmbito deste estudo

Verticalidade supervisiva	Horizontalidade Supervisiva
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do processo de supervisão (conceitos e modelos) • Observação de aulas • Reuniões de FeedBack • Encontros de reflexão • Sessões de Formação Contínua • Elaboração de Planos de Melhoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização e planificação das atividades a contemplar ao longo do ano letivo • Encontros de reflexão • Sessões de Hetero e Auto-formação • Construção de Portefólios Reflexivos

Tabela 10 – Atividades a contemplar no âmbito da Supervisão Pedagógica nos domínios da Verticalidade e da Horizontalidade Supervisivas

Síntese da proposta (anexo XI)

As dimensões anteriormente fundamentadas, visam a assunção de um Supervisor capaz de coordenar, orientar e amparar o percurso profissional do Supervisando desenvolvendo uma cultura de escola promotora de agentes reflexivos. A reflexão é, por isso, a raiz da ação do Supervisor que problematiza, que anima e medeia o diálogo construtivo entre pares, que exige e que permite que o Supervisando opte, dentro do seu campo de ação, apelando de forma implícita à consciência crítica das consequências das decisões tomadas.

O Supervisor do 1ºCEB que atua na organização educativa estudada deve ser maduro, confiar nas potencialidades do Supervisando e possuir a capacidade de transformar a sua realidade promovendo o exercício da reflexão numa perspectiva schöniana. Para além disso, a relação Supervisor – Supervisando deve pautar-se pelo respeito, pela criação de laços de proximidade onde o compromisso e responsabilidade perante o papel de cada um se tornam prioritários para que se pressuponha crescimento pessoal e profissional.

Após uma análise crítica e uma interpretação consciente dos dados da investigação definiu-se que o Supervisor do 1ºCEB, nesta instituição de ensino particular deve:

- a) **Dinamizar** momentos de partilha de experiências que promovam o desenvolvimento de relações pessoais e interpessoais com vista ao desenvolvimento profissional.
- b) **Motivar** para o processo de descoberta contínua de saberes, nos diferentes campos de ação do Supervisando, encorajando-o através do reforço positivo.
- c) **Regular** práticas pedagógicas.

- d) **Monitorizar** a implementação dos documentos estruturantes (PE, PCE e PCT) enfatizando a importância da missão e valores institucionais.
- e) **Propor** a troca de papéis no processo de Supervisão.
- f) **Potenciar** o crescimento de cada um através da individualização do processo supervisão.
- g) **Potenciar** uma cultura de escola ativa, inovadora e em permanente construção e desenvolvimento.
- h) **Promover** o desenvolvimento organizacional motivando o Supervisando para a operacionalização das prioridades educativas da instituição.
- i) **Relevar** a reflexão como estratégia essencial no processo supervisão.
- j) **Desenvolver** culturas de intervenção supervisão, promovendo ciclos de reflexão em rede.
- k) **Caminhar** junto do Supervisando, numa visão horizontal de liderança, promovendo uma aprendizagem em conjunto com base na confiança e no respeito mútuo e com vista ao crescimento conjunto.
- l) **Apelar** à formação contínua como forma de crescimento e aprendizagem profissional.
- m) **Promover** o desenvolvimento da autonomia no campo da Supervisão inquietando o Supervisando através do heteroquestionamento e com vista ao autoquestionamento.
- n) **Coordenar** o desenvolvimento do Supervisando responsabilizando-se pela aprendizagem deste dentro do seu campo de ação.

4. Resposta aos objetivos de investigação

Ao fundamentar a pertinência deste estudo dentro do contexto em que foi realizado estabeleceram-se os objetivos do mesmo que nortearam toda a investigação constituindo o seu ponto de partida, mas também assumindo as suas principais finalidades. Por isso, é relevante que, após a conceção do Perfil do Supervisor do 1º Ciclo se reflita acerca do grau de consecução dos objetivos traçados inicialmente. É importante referir que este estudo exploratório foi enriquecido, acima de tudo, pela participação de todos e onde todos se pensaram, deram os seus pontos de vista e, de certa forma, se entregaram no sentido de construir o Perfil do seu Supervisor. Por isso, a proposta concebida resulta da participação, dos avanços e recuos realizados ao longo da investigação, dos pareceres e da importância que todos demonstraram que este Perfil poderá ter no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

No início do estudo definiram-se objetivos que a seguir se apresentam e sobre os quais importa tecer algumas considerações para aferir o seu grau de consecução:

- Envolver os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na conceção do perfil do seu Supervisor.

A realização de entrevistas aos docentes implicou, só por si, um envolvimento dos mesmos no estudo. Nestas, os entrevistados foram transparentes e profundos nas suas respostas comprometendo-se, pela atitude demonstrada, com este trabalho de projeto. Para além disso, foi, também, evidente que todos consideram fundamental o papel do seu Supervisor no seu percurso profissional. Após a realização das entrevistas, o apoio dos *amigos críticos* (professores membros da equipa do 1ºCEB) foi permanente e sua participação no estudo foi essencial, através da monitorização do trabalho da investigadora, tornando-o enriquecedor e com pertinência. À medida que se foram registando conclusões, fundamentando pontos de vista e fazendo

inferências acerca dos indícios recolhidos na análise de conteúdo, contou-se com a participação destes *amigos críticos* que a assessoraram. Potenciou-se, por isso, uma construção de um perfil supervisivo realizada pela participação de todos e onde todos se olharam por dentro manifestando uma atitude de construção conjunta e identificando-se com o estudo pelo carácter deste. Em alguns momentos, ao longo da investigação, trocaram-se de forma informal ideias sobre o trabalho que se foi realizando. Os docentes que apoiaram esta investigação foram tendo acesso, regularmente, à redação deste documento e foram dando o seu contributo, dialogando com a investigadora aspetos fundamentais do trabalho que aqui se apresenta. Pode, por isso, concluir-se que estes profissionais realizaram aprendizagens significativas, ao longo da leitura realizada, tirando partido do conteúdo apresentado neste trabalho. É, por isso, fundamental referenciar que o seu grau de envolvimento perante o conceito de Supervisão é, neste momento, mais alargado o que poderá constituir uma mais-valia na implementação do Ciclo de Supervisão, na instituição.

- Conceber a proposta: um Perfil de funções do Supervisor do 1º Ciclo do Ensino Básico por forma a responder às necessidades dos docentes no campo do seu desenvolvimento pessoal e profissional com vista à melhoria da qualidade institucional.

A Proposta foi concebida ao mesmo tempo que se foi redigindo a apresentação, análise e descrição de dados da investigação. Isto significa que à medida que se ia fazendo a análise dos guiões de observação e das respostas dadas pelos entrevistados iam sendo registadas as funções do Supervisor do 1º CEB. Estas foram agrupadas em dimensões para que fosse possível compreender melhor o seu campo de ação no que toca ao exercício da Supervisão em si. Assim, pensa-se que, após a redação da proposta, se respondeu de forma coerente e fidedigna às necessidades dos docentes pois fez-se um diagnóstico através da recolha de dados no qual se aprofundaram pontos de vista no seio da equipa que constituiu a amostra. Para além disso importa, mais uma vez, referir que o papel dos *amigos críticos* que regularam

de uma forma ativa a formalização da proposta permitiu uma resposta mais eficaz e coerente às necessidades dos docentes. Pode inferir-se que este estudo abarcou uma exploração contínua das necessidades dos seus intervenientes com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e à melhoria da qualidade institucional. Assim, este objetivo foi atingido e que representa o produto final de toda a investigação.

- Formalizar um Ciclo de Supervisão de acordo a proposta concebida.

O Ciclo do Supervisão foi delineado e consta da proposta formalizada correlacionando o processo supervisoivo com as dimensões que abarcam as funções do Supervisor.

A prossecução deste objetivo dependeu do grau de consecução dos anteriores pois só após o envolvimento dos docentes e da formalização da proposta é que se tornou possível o desenho do Ciclo de Supervisão.

Todos os docentes do 1ºCEB eles viram o diagrama que representa o Ciclo de Supervisão e participaram no seu desenho dando alguns pontos de vista relativos ao desenho gráfico do mesmo. Para além disso, este está enraizado nas suas respostas, nas suas atitudes, nos seus pontos de vista e nas suas formas de estar em Educação dos quais resulta a conceção do Perfil do seu Supervisor.

A consecução deste objetivo foi além do previsto inicialmente pois o Ciclo de Supervisão delineado apresenta-se como o resultado de todo este percurso investigativo e nele constam todas as suas dimensões, campos de ação e contextos de intervenção que se traduzirá numa assunção da melhoria das práticas pedagógicas pelo exercício de uma Supervisão potenciadora de desenvolvimento profissional contínuo. Este terá implicações diretas no desenvolvimento organizacional e na prossecução das prioridades do Projeto Educativo da instituição o que significa que a pertinência e o enquadramento deste trabalho estão, sem dúvida, subjacentes à identidade do contexto investigado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de projeto realizado integrou-se num contexto organizacional onde se fomenta a busca de uma escola de excelência pela qualidade e pela instituição de uma aprendizagem em rede. O assumir de uma investigação na qual todos interagem em prol de uma finalidade comum, garantindo o envolvimento e a participação dos destinatários da mesma pressupõe, assim, uma dinâmica institucional de desenvolvimento da profissionalidade de uma forma partilhada e perfilhada por todos sem se desvalorizar o perfil de cada um enquanto pessoa em permanente transformação.

Ao longo de toda a investigação, foi tido em conta o caminho a seguir dentro de um determinado horizonte temporal, enquadrando o desenvolvimento deste projeto num quadro teórico de questões fundamentais que sustentam a sua razão de ser. Pretendeu-se encontrar respostas para um contexto específico no que toca ao Perfil de Funções do Supervisor Pedagógico de uma equipa específica. Assim, compreendeu-se, analisou-se e aprofundou-se a complexidade das questões subjacentes ao à proposta formalizada, assumindo um compromisso entre todos e concebendo o perfil supracitado de forma consciente e adequada às expectativas dos seus destinatários que constituíram a amostra.

O exercício da Supervisão nas suas diferentes dimensões, comportamental, científica, ecológica, cultural, reflexiva, ética e formadora, potenciará um crescimento mútuo, onde Supervisor e Supervisando se comprometem numa relação de cumplicidade e respeito em prol do crescimento, da maturação profissional e acima de tudo do seu desenvolvimento enquanto pessoas. A sua missão no campo superviso e de acordo com a proposta concebida será (trans)formar-se para formar cidadãos. A implementação da proposta delineada é um processo complexo e exige de todos os que atuam no domínio da Supervisão um trabalho árduo pautado pela exigência, pelo caminhar através da reflexão constante onde os recuos se tornam, na maior parte das vezes, mais significativos que os avanços. Neste campo, cabe ao Supervisor assumir

um papel *pivô* no desenvolvimento do Supervisando aproximando-se e distanciando-se sempre que necessário dando-lhe espaço para agir, para repensar e para repensar-se continuamente. O Supervisor, no âmbito das funções descritas na proposta que resulta da investigação, deve ser alguém que está sempre por detrás do percurso do Supervisando que lhe exige, que o motiva, que o desafia e que o ampara.

Deste modo, o estudo realizado permitiu a conceção de um Perfil de Funções do Supervisor do 1º Ciclo do Ensino Básico, após a pesquisa e exploração profunda das necessidades dos que irão ser, neste contexto, objeto de Supervisão. Deste perfil, resulta um Ciclo de Supervisão que é o rosto daqueles que irão dele tirar partido e serve as necessidades deste contexto específico. Relembra-se que esta organização institui práticas pedagógicas dinâmicas e inovadoras e perfilha de uma ideologia educativa na qual se promulga a assunção de uma aprendizagem em rede, de uma escola cada vez mais reflexiva. Por isso, este ciclo vai de encontro à missão e valores da organização educativa de que foi alvo do estudo o que só por si constitui uma mais-valia no campo do desenvolvimento institucional.

Entende-se assim que prática da Supervisão, que resulta do trabalho realizado, é, por isso, aprender a reaprender, formar-se através da transformação, construir-se pela reconstrução constante, mostrar-se ou outro para se ver a si mesmo, pensar-se através da reflexão, comprometer-se e comprometer os outros pela aprendizagem que se pretende realizar e, acima de tudo, manifestar uma atitude de abertura de espírito e de responsabilidade pelo ato de educar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (1998), *Um olhar reflexivo sobre a Supervisão*, in Actas do I Congresso Nacional de Supervisão, Aveiro, Universidade de Aveiro (ed. Cd rom)

ALARCÃO, Isabel (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão, Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, Isabel (2003); *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo, Cortez Editora.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria (2008). *Supervisão - Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*: Edições Pedagogo.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*: Almedina.

BARDIN, Lawrence (2011), *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70.

BIKLEN, Sari.; BOGDAN, Robert (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

CARNEIRO, Roberto (2001), *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem 21 ensaios para o século 21*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

DAY, Christopher, (2001), *Desenvolvimento Profissional de Professores, Os desafios da aprendizagem permanente*, Porto, Porto Editora.

DELORS, J. MUFTI, I.A. et al (2005) *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XX*, Porto, Edições ASA.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org) (2002) “A Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa”, Porto, Porto Editora.

FREIRE, Paulo (2007), *Educação e Mudança*, Coleção Educação e Comunicação, São Paulo, Editora Paz e Terra.

GONÇALVES, Daniela (2010), *Complexidade e Identidade Docente: A Supervisão Pedagógica e o (E) Portfólio Reflexivo Como Estratégia(s) de Formação Nas Práticas Educativas do Futuro Professor: Um Estudo de Caso*. Tese de Doutoramento, Universidade de Vigo, Campos Universitário de Ourense, Faculdade de Ciências da Educação, Espanha.

GONÇALVES, Daniela (2006), *Da inquietude ao conhecimento* in Saber (e) Educar nº 11, Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- GONÇALVES, Daniela (2005), *Por um Ambiente Alternativo*, in Atas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, Porto, Gailivro.
- HARGREAVES, Andy (1998), *Os Professores em Tempos de Mudança*, Lisboa, McGraw Hill Portugal.
- LALANDA, M. C. e ABRANTES, M.M. (1996) *O conceito de reflexão em John Dewey*, in ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores*, Porto, Porto Editora
- LEITE, Carlinda (2005), *A Territorialização das Políticas e das Práticas Educativas*, in LEITE, Carlinda (org.) (2005), *Mudanças Curriculares em Portugal - Transição para o século XXI*, Porto, Porto Editora
- LEITE, Carlinda (2000), *A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes, Comunicação ao 5º Congresso da SPCE, Faro*
- MARTINS, Guilherme de Oliveira (2007), *“Portugal – Identidade e Diferença”*, Lisboa, Gradiva
- MARTINS, Guilherme de Oliveira (2008), *“Cultura e Educação na Europa e no Mundo”*, in Seminário Temático, Disciplina de Disciplina de Dimensão Cultural no âmbito da Pós – Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, ESEPF, Porto;
- MOREIRA, António Flávio e PACHECO, José Augusto (org) (2006) *“Globalização e Educação: Desafios para políticas e práticas”*, Porto, Porto Editora.
- MOREIRA, M. A. (2004) *O papel da Supervisão numa Pedagogia para a Autonomia*, in *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente*. pp 133 a 141, Braga, Universidade do Minho
- MORIN, E. (2002), *“Os Sete Saberes para a Educação do Futuro”*, Lisboa, Instituto Piaget;
- NÓVOA, A. (2006) *Debate Nacional sobre Educação*. Assembleia da República, Lisboa, 22 de Maio de 2006, pp. 1-12
- NÓVOA, A. (2007) *“É preciso reconstruir um compromisso social com a Escola Pública”* *Jornal da Fenprof*, 9º Congresso Nacional dos Professores
- PATRÍCIO, Manuel F., (1992), *“A Cultura e a Escola numa Perspectiva Europeia”*, in *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1, Braga, Universidade do Minho.
- PERRENOUD, P. Thurler, M.G. (1994) *A Escola e a Mudança*, Lisboa, Escolar Editora.

RIBEIRO, D. (2000) , *A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente*, in ALARCÃO, I.(org.) *Escola Reflexiva e Supervisão*, Porto, Porto Editora

ROLDÃO, Maria do Céu (2010), *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor* , Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

SÁ-CHAVES, Idália (2007), *Portfolios Reflexivos – Estratégia de Formação e Supervisão*, Aveiro, Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, Idália e AMARAL, M.J. (2000), *Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário* in ALARCÃO, I. (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão*, Porto, Porto Editora.

SÁ-CHAVES, Idália (2011), *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e outros agentes Educativos*, Aveiro, Universidade De Aveiro

SÁ-CHAVES, Idália, (2002) *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*, Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

SÁ – CHAVES, I. e AMARAL, M.J. (2000), *Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário* in ALARCÃO, I. (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão*, Porto, Porto Editora

SACRISTÁN, José G., (2008), *A Educação que ainda á possível*; Porto, Porto Editora.

SILVEIRA, Laureano (2008), *Supervisão e supervisor(es): teorias e práticas de formação de profissionais num paradigma de complexidade, de matriz reflexiva e ecológica* in *Cadernos de Estudo 7*, Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

SOUSA, Jesus Maria, FINO, Carlos Nogueira (org.) (2007), *A Escola Sob Suspeita*, Porto, Edições Asa

VIEIRA, Flávia; MOREIRA, Maria; BARBOSA, Isabel et al, (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Documentos Legais:

Decreto-Lei nº. 15/2007 - Estatuto da Carreira Docente

Decreto-Lei nº. 2/2008 - Avaliação dos desempenhos dos docentes integrados na carreira

Decreto – Lei nº 6/2001 – Reorganização Curricular do Ensino Básico

Decreto – Lei nº 139/2012 – Princípios orientadores da organização e gestão dos currículos

Despacho Normativo nº 14420/2010 - Regras para a calendarização do procedimento de avaliação do desempenho

Despacho Normativo nº 16034/2010 – Padrões de desempenho docente

Despacho Normativo nº 12591/2006 - Atividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico

Despacho Normativo nº 19575/2006 - Os tempos mínimos para a lecionação do programa do 1ºciclo

Sítios Consultados

<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17-3095--Int.pdf> - consultado a 24 de janeiro às 22:35h

<http://www.ufmg.br/congrext/Direitos/Direitos14.pdf> - consultado a 31 de janeiro às 18:15h

<http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/A%20ESCOLA%20CULTURAL> - consultado a 6 de fevereiro às 21:35h

[homenagem%20a%20M_Patr%C3%ADcio.pdf](#) - consultado a 6 de fevereiro às 22:20h

http://pt.wikipedia.org/wiki/Lu%C3%ADs_Vaz_de_Cam%C3%B5es#Os_Lus.C3.ADadas_e_a_obra_l.C3.ADrica - consultado a 15 de março às 21:45h

http://www.fec.unicamp.br/~vangomes/Download_Tese/Cap4.pdf - consultado a 30 de março às 23:50h

http://pt.wikipedia.org/wiki/Pesquisa_explorat%C3%B3ria – consultado a 21 de abril às 19:35h

<http://soniaa.arq.prof.ufsc.br/arg1001metodologiacinetificaaplicada/met2008/yin.pdf> - consultado a 21 de abril às 21:50h

<http://www.colegionovodamaia.pt> – consultado a 21 de abril às 23:00h

Documentos institucionais consultados

Projeto Educativo (2009)

Projeto Curricular de Escola (2009)

ANEXO

ANEXO I

Componentes do Currículo que constam no Decreto Lei 139/2012 de 5 de julho

Ensino básico
1.º ciclo

Componentes do currículo

Áreas disciplinares de frequência obrigatória (a):

Português;

Matemática;

Estudo do Meio;

Expressões:

Artísticas;

Físico -Motoras.

Áreas não disciplinares (b):

Área de projeto;

Estudo acompanhado;

Educação para a cidadania.

Total — 25 horas (a).

Disciplina de frequência facultativa (c):

Educação Moral e Religiosa.

Total — 1 hora.

Total — 26 horas.

Atividades de enriquecimento curricular (d).

(a) Do total das horas letivas previstas, no mínimo:

i) 7 horas letivas de trabalho semanal para o Português,

e ii) 7 horas letivas de trabalho semanal para a Matemática.

(b) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente no plano de turma.

(c) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final.

(d) Atividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 14.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 9.º

ANEXO II

Pré Guião de Observação Direta e Participante

	Por que se pretende observar?	O que é observado?	Quem observa?	Como se observa?	Quando se observa?	Como apresentar os resultados da observação?
<p align="center">PRÉ.- GUIÃO PARA A OBSERVAÇÃO DIRETA E PARTICIPANTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> Porque se pretende elaborar um perfil de funções do Supervisor do 1ºCEB. Porque há necessidade de observar dinâmicas de interação da equipa e o perfil de liderança atual no 1ºCEB (alicerçada no conceito de Supervisão). 	<ul style="list-style-type: none"> Os intervenientes do momento de observação: coordenadora do 1ºCEB, professores titulares de turma, professores das áreas coadjuvadas e de enriquecimento curricular, professores da sala de estudo e psicóloga da instituição. Para assegurar uma observação coerente e objetiva os indicadores a observar irão estar divididos em três domínios: <ol style="list-style-type: none"> Supervisão – Análise de comportamentos e atitudes supervisivas. Interação entre supervisor e supervisandos – 	<ul style="list-style-type: none"> A investigadora participante. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta – recolha de dados feita diretamente e preenchimento de registos de observação em ambiente natural. 	<ul style="list-style-type: none"> Em três momentos distintos: uma reunião de avaliação (reunião intercalar), dois encontros de reflexão entre a coordenadora do 1ºCEB e os professores titulares de turma. 	<ul style="list-style-type: none"> Através de um relatório de observação com base na análise de conteúdo dos guiões de observação no qual irão constar a descrição de resultados obtidos e o processo de inferência através da interpretação de indícios fornecidos de forma implícita durante os momentos observados.

ANEXO III

Modelo de Guião de Observação Direta e Participante

GRELHA DE OBSERVAÇÃO - GUIÃO

Local:

Data:

Breve descrição do momento a observar: _____

Domínio	Indicadores de Observação	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Não Observado
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	1. Atua-se no campo da supervisão assumindo-se uma coordenação e supervisão pedagógica.				
	2. Intervém-se no âmbito aprendizagem pela descoberta.				
	3. Relewa-se no decorrer da sessão o modelo de supervisão reflexivo.				
	4. Recorre-se à ecologia das relações para supervisionar.				
	5. Assume-se um estilo de liderança com base em modelos de supervisão.				
	6. Assume-se a liderança e o poder de decisão em situações diversas.				
	7. Conjugam-se os saberes supervisivos e a dialética entre o pensamento e a ação supervisiva que se implementa.				
	8. Privilegia-se uma verticalização da supervisão.				
	9. Privilegia-se uma horizontalidade supervisiva.				
	10. Articula-se a supervisão nos planos vertical e horizontal.				
	Registo de ocorrências				

Domínio	Indicadores de Observação	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Não Observado
<p style="text-align: center;">INTERAÇÃO ENTRE SUPERVISOR E SUPERVISANDO(S)</p>	1. Fomenta-se colegialidade docente.				
	2. Incentiva-se a análise crítica dos métodos de trabalho, encorajando-se o desenvolvimento profissional.				
	3. Estabelecem-se canais de comunicação com base numa linguagem e atitude assertiva.				
	4. Releva-se o espírito de cooperação para o desenvolvimento da profissionalidade.				
	5. Partilham-se estratégias e práticas pedagógicas num clima de confiança e abertura.				
	6. Critica-se de forma construtiva em com vista à busca de respostas para os problemas aferidos.				
	7. Todos intervêm de acordo com o seu campo de ação.				
	8. Criam-se oportunidades de diálogo entre equipa.				
	9. Fomenta-se a monitorização das práticas através do questionamento das mesmas.				
	10. Existe, de uma forma geral, uma receptividade à crítica.				
	11. Exploram-se pontos de vista para projetar novas ações.				
	12. Promove-se o elogio.				
	13. Responsabiliza-se cada um pelo seu papel na resolução de problemas pedagógicos.				
	14. Exploram-se opiniões para aprofundar pontos de vista tendo em conta o esclarecimento objetivo dos dilemas pedagógicos que vão surgindo.				
	15. Potencia-se uma orientação biunívoca (supervisor- supervisando e vice versa).				
	Registo de ocorrências				

Domínio	Indicadores de Observação	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Não Observado
REFLEXÃO	1. Exploram-se situações hipotéticas.				
	2. Apela-se à exploração dos sentimentos no campo da profissionalidade docente.				
	3. Propõem-se cenários alternativos perante situações de complexidade.				
	4. Enfatiza-se o auto questionamento.				
	5. Promove-se a reflexividade.				
	6. Assumem-se estratégias de reflexão sobre a ação.				
	7. Formaliza-se, implicitamente, a reflexão sobre a reflexão na ação.				
	Registo de ocorrências				

ANEXO IV

Guião de Entrevista Semi Estruturada

Pergunta	Objetivos
O que entende por supervisão?	- Compreender a forma como o entrevistado vê a supervisão.
Que relação existe em supervisor e supervisando(s)?	- Perceber o modo como o entrevistado estabelece uma interrelação entre os conceitos de supervisor e supervisando(s). - Aferir o grau de envolvimento do entrevistado perante a Supervisão.
Tendo em conta os modelos de supervisão que conhece quais as funções de um supervisor numa organização educativa?	- Compreender a conceção de supervisor no ponto de vista do entrevistado dentro de uma organização educativa implicando as funções de quem exerce a supervisão. - Compreender o seu ponto de vista relativo aos modelos de supervisão implicados na relação supervisor e supervisando(s).
De que forma, na sua opinião, a supervisão potencia o desenvolvimento organizacional?	- Aferir a relação entre supervisão e desenvolvimento organizacional. - Estabelecer um fio condutor entre os estilos de supervisão a modelizar e o desenvolvimento organizacional a promover.
Que lugar ocupa, neste momento a supervisão no 1ºCEB nesta instituição?	- Compreender a situação no que toca à supervisão no 1ºCEB, na instituição.
Qual a importância da supervisão no âmbito das lideranças intermédias?	- Formalizar os papéis desempenhados pelas lideranças intermédias de acordo com o organograma institucional.
<p>De que forma o exercício da supervisão pode potenciar a concretização de prioridades definidas no Projeto Educativo? (direção)</p> <p>De que forma o exercício da supervisão pode potenciar a concretização de prioridades definidas no Projeto Educativo e a implementação do Projeto Curricular de Escola? (coordenação)</p> <p>De que forma o exercício da supervisão pode potenciar a concretização de prioridades definidas no Projeto Educativo e o desenvolvimento do seu Projeto Curricular de Turma? (PTT e Prof. AECS)</p>	- Contextualizar a supervisão na instituição de ensino particular e articulá-la com as prioridades do PE em vigor.

ANEXO V

Exemplos da transcrição das Entrevistas Semi Estruturadas

Entrevista à Diretora

Entrevista à Coordenadora

Entrevista a um Professor do 1ºCEB

Local: Instituição de Ensino Particular **Duração:** 25min

Entrevistado: Diretora

Anos de Serviço: 19

Frequentou a Pós Graduação em Supervisão Pedagógica? Sim

Pergunta	Resposta
O que entende por supervisão?	- É um ato de regulação da atividade docente de forma a proporcionar um processo de apoio e regulação por forma a incentivar a reflexão sobre a atividade ou sobre o ensino aprendizagem dos alunos. Com este processo pretende-se fomentar a mudança e a melhoria das práticas pedagógicas.
Que relação existe em supervisor e supervisando(s)?	- Deve ser uma relação de confiança, de partilha, da procura de excelência do ato de educar. Deverá proporcionar a partilha de experiências, de estratégias, de conhecimentos e de atitudes por forma a desenvolver a profissionalidade docente. Deve ser uma relação encorajadora assente no reforço positivo e na relação interpessoal saudável.
Tendo em conta os modelos de supervisão que conhece quais as funções de um supervisor numa organização educativa?	- Monitorizar e regular as práticas docentes. - Discutir e analisar estratégias. - Incentivar à reflexão e à autoavaliação. - Incentivar à formação contínua. - Promover um espírito de colegialidade (Hargreaves).
De que forma, na sua opinião, a supervisão potencia o desenvolvimento organizacional?	- Partindo do princípio que a supervisão potencia o desenvolvimento profissional e pessoal do docente logo este plano ou esta procura da melhoria resultará numa melhoria institucional. Havendo uma maior reflexão sobre os procedimentos e as práticas, ou seja, uma maior reflexão sobre as práticas logo os processos serão mais "refinados", mais elaborados, mais experimentados logo o ensino será de maior qualidade e o impacto nos alunos será mais intenso e mais positivo.
Que lugar ocupa, neste momento a supervisão no 1ºCEB nesta instituição?	- Neste momento a supervisão no 1º ciclo tem um carácter regulador, de partilha e de colaboração entre o supervisor na figura do coordenador de ciclo e o supervisando na figura de docente. São promovidas pequenas reuniões de reflexão conjuntas onde se pretende que se discutam e se reflitam temáticas relacionadas com a prática pedagógica. Esta ação do supervisor também é individualizada quando este realiza a

	<p>avaliação de desempenho. A avaliação de desempenho é realizada em vários momentos: primeiro na observação de uma aula, o segundo momento é uma partilha e discussão de/uma hetero e autoavaliação desse momento por parte dos supervisores (coordenação e direção) e do docente (supervisando). Após esse momento é construído, em conjunto, um plano de melhoria. Posteriormente, serão avaliados /será avaliada outra aula/prática pedagógica e o processo será idêntico ao da primeira fase. No final do ano letivo, o supervisor fará a heteroavaliação do docente e, por sua vez o docente fará a sua autoavaliação. Novamente, ambos reúnem e discutem (no bom sentido) os resultados das avaliações /das duas avaliações e é construído novamente um plano de melhoria para o ano seguinte.</p>
<p>Qual a importância da supervisão no âmbito das lideranças intermédias?</p>	<p>- É de grande relevo o papel do supervisor nas lideranças intermédias visto ser a pessoa que está mais próxima dos docentes, com maior disponibilidade e com maior conhecimento da realidade e das práticas deste ciclo. Assim, o papel do supervisor como líder será um elemento do grupo, que fará parte do grupo, demonstrando uma relação facilitadora e positiva.</p>
<p>De que forma o exercício da supervisão pode potenciar a concretização de prioridades definidas no Projeto Educativo?</p>	<p>- O principal objetivo do colégio é promover uma educação de qualidade/um ensino de qualidade este objetivo emerge da missão “qualidade no sucesso permitindo através da exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor”. Esta qualidade no sucesso dos nossos alunos apenas será possível se todos conhecerem as suas potencialidades e se conseguirem por à disponibilidade /colocarem à disponibilidade dos outros alunos e colegas/comunidade educativa. Uma supervisão eficaz e positiva dará a conhecer o que cada um tem de melhor e que cada um poderá melhorar. Deste modo, se cada docente melhorar a sua forma de ser como profissional e como pessoa logo o trabalho que desenvolve e o reflexo que tem nos seus alunos será cada vez mais positivo.</p>

Local: Instituição de Ensino Particular **Duração:** 15 min

Entrevistado: Coordenadora do 1ºCEB **Anos de Serviço:** 34

Frequentou a Pós Graduação em Supervisão Pedagógica: Não

	Pergunta	Resposta
1	O que entende por supervisão?	- Supervisão, no fundo, é estar com os olhos postos se for em turma nos alunos, varrer a turma com o olhar, é dar resposta à dificuldade. Se for com adultos temos que ganhar confiança e transmitir segurança, sabermos ouvir e sabermos conquistar. E, a partir daí, trabalhar em equipa.
2	Que relação existe entre supervisor e supervisando(s)?	- De cumplicidade, de partilha de saberes, de respeito e de crescimento. Saber crescendo, mas sempre de uma forma partilhada.
3	Tendo em conta os modelos de supervisão que conhece quais as funções de um supervisor numa organização educativa?	- Primeiro é transmitir segurança partilhar os saberes, muitos saberes, dar confiança à equipa mediante a forma como transmite as diretivas que quer. Deve dá-las de uma forma muito objetiva para que, no fundo, se vá interiorizando a confiança da pessoa. De outra forma perde a credibilidade. Passa muito pela aceitação do saber do outro e pelo respeito que existe pelo supervisando.
4	De que forma, na sua opinião, a supervisão potencia o desenvolvimento organizacional?	- Penso que um bom líder, um bom supervisor motiva uma equipa, faz com que a equipa tenha vontade de fazer de fazer melhor e daí resulta o sucesso dos alunos e o sucesso da instituição.
5	Que lugar ocupa, neste momento, a supervisão no 1ºCEB nesta instituição?	- De uma forma partilhada, de um respeito mútuo e muito grande. Há um respeito pela pessoa que trabalha e que conhece muito bem a instituição e os alunos com

		quem trabalha, que conhece o meio e que, no fundo, quer os que os objetivos reais se traduzam numa boa imagem da instituição e da pessoa.
6	Qual a importância da supervisão no âmbito das lideranças intermédias?	- Eu acho que é, no fundo, um mediador entre a pessoa que está em ação, na prática, e a pessoa que esta no lugar de chefia e é um mediador, regulador que, no fundo, é o canal de ligação.
7	De que forma o exercício da supervisão pode potenciar a concretização de prioridades definidas no Projeto Educativo e a implementação do Projeto Curricular de Escola?	- Eu acho que o supervisor tem que ter muito presente quais os objetivos do Projeto Educativo e do Projeto Curricular de Escola e da forma como se comunica e se coloca no seu lugar da ação. Deve fazer girar toda a prática letiva de forma que vejam os objetivos e as prioridades desses documentos como uma meta a atingir para o seu crescimento. O supervisor tem que ter muito conhecimento dos documentos em torno das práticas, tem que fazer emergir para consolidação dos objetivos prioritários.

Notas da Investigadora:

- Esboçou muitos sorrisos, durante toda a entrevista, como que a rever-se nas suas palavras ou fazendo um balanço do seu percurso como Coordenadora/Supervisora.
- Estava com uma postura dinâmica e envolveu-se muito na entrevista em si.
- Respondeu com muita segurança e no fim de cada resposta terminava dizendo... “É isto que eu penso...”, “É assim que eu procuro ser...”, “É nesta base que eu tento atuar...”.
- Evidenciou um grau elevado no que toca ao conhecimento científico da área da Supervisão.

Local: Instituição de Ensino Particular **Duração:** 15min

Entrevistado: Professor 3

Anos de Serviço: 6

Frequentou a Pós Graduação em Supervisão Pedagógica: Sim

	Pergunta	Resposta
1	O que entende por supervisão?	- É um processo de apoio, reflexão e regulação da prática educativa que leva à melhoria da pessoalidade e profissionalidade. Deve pautar-se pela descoberta, pela partilha e pelo autoquestionamento.
2	Que relação existe entre supervisor e supervisando(s)?	- Uma relação de abertura, que permita a partilha de medos interesses e o crescimento profissional através do diálogo permanente a partilha de saberes, de práticas tendo sempre em vista o sucesso educativo do alunos evitando estagnamento e acomodação do docente.
3	Tendo em conta os modelos de supervisão que conhece quais as funções de um supervisor numa organização educativa?	- Apoiar o supervisando. - Instigar o docente para a pesquisa e descoberta de novas práticas. - Partilhar saberes. - Potenciar a reflexão nos seus diferentes níveis (reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação). - Caminhar junto do supervisando. - Não assumir um papel de imposição da sua liderança através da autoridade mas sim construir um caminho em conjunto.
4	De que forma, na sua opinião, a supervisão potencia o desenvolvimento organizacional?	- Vai haver uma melhoria da qualidade educativa e isso vai ter reflexo na qualidade da organização em si. Existindo uma prática educativa de sucesso vai haver uma melhoria do desempenho

		profissional de cada docente o que vai levar a uma melhoria do desenvolvimento dos alunos o que, por sua vez, proporciona um crescimento de um todo.
5	Que lugar ocupa, neste momento a supervisão no 1ºCEB nesta instituição?	- Através dos encontros de reflexão, pelos diálogos informais com a coordenação, pela avaliação de desempenho e os feedbacks que são dados dessa avaliação. Pela partilha de dúvidas e experiências entre todos os colegas. Neste momento verifica-se que existe uma supervisão mais horizontal (entre pares) do que vertical (com a coordenação).
6	Qual a importância da supervisão no âmbito das lideranças intermédias?	- A coordenação faz a ponte entre os docentes e o contexto sala de aula e a direção. Enquanto a direção se centra mais em coisas gerais, a coordenação consegue centrar-se mais na especificidade da nossa prática e do nosso contexto educacional. Há uma visão diferente assim como uma experiência mais diversificada que permite um crescimento mais específico.
7	De que forma o exercício da supervisão pode potenciar a concretização de prioridades definidas no Projeto Educativo e o desenvolvimento do seu Projeto Curricular de Turma?	- A nível de Projeto Curricular de Turma é a coordenação que juntamente com os professores que delinea a estrutura e organização do Projeto Curricular de Turma. Nós temos autonomia, mas também passa pela coordenação o desenvolvimento e a construção do Projeto Curricular de Turma. A supervisão vai guiar o supervisando no sentido de concretizar as prioridades do Projeto Educativo tendo em vista o grau de consecução a atingir e a sua missão principal.

Notas da investigadora:

- Demonstrou muita serenidade ao dar as respostas.
- Envolveu-se nas respostas desenvolvendo temas ligados à Supervisão com clareza e muita fluência.
- Sorriu bastante ao longo da entrevista. Numas perguntas parecia relembrar-se do que aprendeu na Pós Graduação que fez nesta área, noutras sorriu apenas antes de responder (principalmente na pergunta 5 e na pergunta 7).
- Foi notório que houve uma preparação prévia para a reunião que se traduziu numa aplicação de termos técnicos e científicos enraizados em alguém que se familiariza com a Supervisão no que toca aos conceitos e modelos existentes e fundamentados por autores de referência. Assistiu-se, assim, a uma apropriação de teorias de diferentes autores estudados pela entrevistada no âmbito da sua Pós Graduação em Supervisão Pedagógica.

ANEXO VI

Grelha de análise de conteúdo das Entrevistas realizadas

Perguntas e categorias correspondentes:

- O que entende por supervisão? – **Conceções sobre o conceito de Supervisão**
- Que relação existe entre supervisor e supervisando(s)? – **Relação Supervisor/ Supervisando; Postura/atitude do Supervisando**
- Tendo em conta os modelos de supervisão que conhece quais as funções de um supervisor numa organização educativa? – **Funções do Supervisor**
- De que forma, na sua opinião, a supervisão potencia o desenvolvimento organizacional? – **Dialética entre Supervisão e Desenvolvimento Organizacional (PE, PCE e PCT)**
- Que lugar ocupa, neste momento a supervisão no 1ºCEB nesta instituição? – **Supervisão no 1º CEB na instituição**
- Qual a importância da supervisão no âmbito das lideranças intermédias? – **Importância das lideranças intermédias**
- De que forma o exercício da supervisão pode potenciar a concretização de prioridades definidas no Projeto Educativo? (**direção**)/De que forma o exercício da supervisão pode potenciar a concretização de prioridades definidas no Projeto Educativo e a implementação do Projeto Curricular de Escola? (**coordenação**)/De que forma o exercício da supervisão pode potenciar a concretização de prioridades definidas no Projeto Educativo e o desenvolvimento do seu Projeto Curricular de Turma? (**PTT e Prof. AECS**) – **Dialética entre Supervisão e Desenvolvimento Organizacional (PE, PCE e PCT)**

Categoria	Unidades de Registo
Conceções sobre o conceito de Supervisão	- trabalhar em equipa (C1) - dar resposta (C1) - processo de apoio (D1), (P3)

	<ul style="list-style-type: none">- partilhar saberes (C1)- ato de regulação (D1)- incentivar a reflexão sobre a atividade (D1)- fomentar a mudança e a melhoria das práticas (D1)- desenvolvimento profissional e pessoal (D1)- reflexão sobre os procedimentos e as práticas (D1)- desenvolvimento profissional através da reflexão (D1)- contexto de sala de aula (P2)- análise do que foi feito (P2)- avaliação contínua (P2)- comparar diferentes pontos de vista (P2)- reflexão e regulação da prática educativa (P3)- descoberta pela partilha (P3)- é supervisionar (P4)- conjunto de estratégias (P4)- dotar ou ajudar o futuro professor (P4)- prática pedagógica bem estruturada (P4)- quanto melhor for a supervisão melhor
--	--

	<p>estruturada fica a equipa (P4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - é uma orientação pedagógica (P6) - um meio de propor melhoria de qualquer ato (P7) - avaliar para mudar (P7) - não deve ser nunca controlar (P7) - não é algo inspetivo (P7) - processo de construção e não de imposição normativa (P7)
<p>Funções do Supervisor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - transmitir segurança (C1) - dar confiança à equipa (C1) - sabermos ouvir (C1) - sabermos conquistar (C1) - credibilidade (C1) - aceitação do saber do outro (C1) - motiva a equipa (C1) - monitorizar e regular práticas (D1) - discutir e analisar estratégias (D1) - incentivar à reflexão e auto-avaliação(D1) - incentivar à formação contínua (D1) - promover um espírito de colegialidade (D1)

	<ul style="list-style-type: none">- elemento do grupo, que fará parte do grupo (D1)- promova o diálogo(D1)- não se deve envolver emocionalmente (P1)- inquietar (P1)- provocar (P1)- direcionalizar o trabalho (P2)- dar as linhas orientadoras (P2)- estimar uma planificação (P2)- discutir procedimentos (P2)- avaliar o trabalho que é feito (P2)- dar o seu parecer fazendo uma análise construtiva (P2)- dá as diretrizes (P2)- apoiar o supervisando (P3)- instigar o docente para a pesquisa e descoberta de novas práticas (P3)- partilhar saberes (P3)- potenciar a reflexão nos seus diferentes níveis (na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação)(P3)- caminhar junto do supervisando (P3)
--	---

	<ul style="list-style-type: none">- não assumir um papel de imposição (P3)- guiar o supervisando (P3)- ser alguém com experiência no campo (P4)- neutro (P4)- conseguir fazer uma avaliação contextualizada (P4)- supervisionar (P4)- intervir (P4)- conhecer estratégias e ferramentas que possam ajudar os supervisando (P4)- ter versatilidade (P4)- criar ferramentas que evidenciem uma supervisão mais fidedigna e mais verdadeira(P4)- é um banco de recursos (P4)- um consultor (P5)- aconselhar (P5)- coordenar (P5)- fazer a crítica, a avaliação do processo(P5)- servir mais de intermédio entre nós e a coordenação(P5)- colaboração no Plano Anual de
--	---

	<p>Atividades, participação ativa (P5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - resolução de problemas no dia a dia (P6) - supervisão democrática (P6) - capacidade de elogio (P6) - elaboração e organização do Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola e Projeto Curricular de Turma (P6) - alguém que nos ajuda a refletir (P7) - observador (P7) - bom ouvinte (P7) - bom confidente (P7) - promover a autonomia (P7) - ser um motor de e para a reflexão (P7) - encaminhar o supervisando nos objetivos (P7) - dar-nos orientações mais concretas sobre o que podemos e devemos fazer (P7) - colocar muitos agentes a pensar (P7) - estar atento (P7) - orientador (P7)
<p>Postura/atitude do Supervisando</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ganhar confiança (C1) - desenvolver a profissionalidade docente

	<p>(D1)</p> <ul style="list-style-type: none">- docente (D1)- conhecimento de si próprio a nível pessoal e profissional (P1)- transformar-se (P1)- questionam-se permanentemente (P1)- tornarmo-nos professores reflexivos (P1)- autocríticos (P1)- postura mais ativa (P2)- acabo por me supervisionar (P2)- repensar as minhas práticas (P2)- autoquestionamento (P3)- pesquisa e descoberta de novas práticas (P3)- crescimento (P4)- olhar para o supervisor como um exemplo (P4)- olhar para o supervisor como um modelo (P4)- precisa de um guia / de alguém a quem prestar contas (P5)- uma pessoa trabalha melhor se for supervisionada se for trabalhada por dentro (P5)
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - precisamos de quem nos coloque no trilho (P5) - vê-lo (ao supervisor) como credível (P7) - tem que sentir autónomo relativamente ao supervisor (P7)
<p>Supervisão no 1º CEB na instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> - respeito mútuo (C1) - caráter regulador (D1) - partilha e colaboração (D1) - supervisor na figura do coordenador (D1) - reuniões de reflexão conjuntas (D1) - avaliação de desempenho (D1) - observação de uma aula (D1) - hetero e autoavaliação (D1) - plano de melhoria (D1) - avaliação de desempenho (P1) - encontros de reflexão (P1) - trabalho colaborativo entre a equipa (P1) - parceria pedagógica (P1) - monitorização da minha prática pedagógica (P1) - preocupação maior em melhorar enquanto equipa do 1º ciclo (P1)

	<ul style="list-style-type: none">- aulas assistidas (P2)- construção e melhoria ao nível do saber ser (P2)- encontros de reflexão (P3)- diálogos informais com a coordenação (P3)- avaliação de desempenho e os feedbacks (P3)- partilha de dúvidas e experiências entre todos os colegas (P3)- supervisão mais horizontal (entre pares) do que vertical (com a coordenação) (P3)- falta de liderança grande (P4)- não se verifica um acompanhamento individual (P4)- não há uma liderança (P4)- um coordenador nem sempre tem a disponibilidade de um supervisor (P5)- não me sinto supervisionada (P5)- ainda não sinto um modelo de supervisão (P5)- não há o tal aconselhamento, não é efetivo (P5)- avaliações de desempenho (P5)- havendo uma coordenação externa faz
--	---

	<p>sentido que o supervisor seja interno (P5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - é feita com os Professores Titulares de Turma (P6) - os Professores Titulares de Turma ajudam-me na planificação, na apreciação de resultados (P6) - a supervisão intermédia está nos Professores Titulares de Turma (P6) - procura fomentar alguma autonomia ponderada (P7) - tomadas de decisão (P7) - algumas diretrizes são demasiado impositivas (P7) - estamos aquém do que é esperado (P7) - a supervisão não está a fomentar muita coisa nomeadamente nas relações interpessoais (P7)
<p>Importância das lideranças intermédias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - canal de ligação (C1) - pessoa que está mais próxima dos docentes (D1) - elo de ligação e de comunicação (P1) - articulação entre todos os ciclos (P1) - fio condutor para atingir certos objetivos (P1) - papel principal em explicar e dar as

	<p>linhas orientadoras (P2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - faz a ponte entre os docentes e o contexto da sala de aula e a direção (P3) - consegue centrar-se mais na especificidade da nossa prática (P3) - funciona com um pêndulo (P4) - faz com que a mensagem, os princípios, o fio condutor e os princípios orientadores de uma instituição não se percam (P7) - recebe e dá informação (P7) - fazer a ligação entre as bases e a liderança (P7) - uma maior articulação pela melhoria da instituição (P7)
<p>Dialética entre Supervisão e Desenvolvimento Organizacional (PE, PCE e PCT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - objetivos do Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola e Projeto Curricular de Turma (C1) - atingir o crescimento (C1) - consolidação de objetivos prioritários (C1) - processos mais “refinados” e mais experimentados (D1) - missão (D1) - fomentar a mudança e a melhoria das práticas pedagógicas (D1)

	<ul style="list-style-type: none">- deveria privilegiar o desenvolvimento do Projeto Curricular de Turma (P2)- dar primazia aos documentos (P2)- melhoria da pessoalidade e da profissionalidade (P3)- tendo sempre em vista o sucesso educativo (P3)- qualidade da organização em si (P3)- melhoria do desenvolvimento dos alunos (P3)- crescimento de um todo (P3)- coordenação que, com os professores, delinea a estrutura e organização do Projeto Curricular de Turma (P3)- concretizar as prioridades do Projeto Educativo (P3)- missão principal do Projeto Educativo (P3)- intervenção dentro da minha organização letiva, das atividades que organizo (P6)- agentes educativos mais conscientes, mais reflexivos e mais proativos (P7)- controlar processos por forma a garantir que os objetivos são atingidos (P7)
--	--

Relação Supervisor/Supervisando	<ul style="list-style-type: none">- cumplicidade (C1)- partilha de saberes (C1)- respeito (C1)- saber crescendo (C1)- relação de confiança (D1)- partilha (D1)- procura de excelência no ato de educar (D1)- relação encorajadora (D1)- assente no reforço positivo (D1)- relação interpessoal saudável (D1)- relação facilitadora e positiva (D1)- confiança (P1)- partilha (P1)- diálogo (P1)- entreajuda (P1)- colaboração (P1)- caminham lado a lado (P1)- crescem mutuamente (P1)- visão horizontal de liderança (não há estatutos) (P1)- diálogo (P1)
---------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none">- partilha (P1)- confiança (P1)- cordialidade (P2)- reciprocidade (P2)- direcionalidade (P2)- cooperação (P2)- profissionalismo (P2)- transparência (P2)- polivalência (P2)- crescimento (P2)- relação biunívoca (P2)- abertura (P3)- partilha de medos (P3)- diálogo permanente (P3)- partilha de saberes (P3)- relação de confiança (P4)- respeito (P4)- relação próxima em termos de linguagem (P4)- entreajuda (P5)- cumplicidade (P5)- respeito (P6)
--	---

	<ul style="list-style-type: none">- uma relação construtiva e crítica (P6)- se for próxima pode atrapalhar com a tarefa do supervisor (P6)- relação de confiança(P7)- cumplicidade (P7)- credibilidade (P7)
--	---

ANEXO VII

Avaliação de Desempenho na Instituição

Modelo da Grelha de Auto e Heteroavaliação

Exemplo de um Plano de Melhoria

Domínio	Ordens de Competências	Indicadores	Escala
A. COMPETÊNCIAS PARA LECCIONAR	1. Conhecimentos científicos e didáticos	<p>1. Evidência o conhecimento das matérias</p> <p>2. Explica com clareza as áreas do seu domínio científico</p> <p>3. Apresenta informação (científica) precisa e actualizada</p> <p>4. Procura abordagens para ajudar o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social do aluno</p> <p>5. Procura conhecimentos sobre o pensamento, tendências e práticas inovadoras na educação</p> <p>MÉDIA</p>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
	2. Promoção da aprendizagem pela Motivação e Responsabilização dos alunos	<p>1. Apoia os alunos na aquisição de novas competências</p> <p>2. Motiva os alunos para a melhoria</p> <p>3. Utiliza práticas que promovem o desenvolvimento e aprofundamento de competências</p> <p>4. Sistematiza procedimentos e tarefas de rotina para comprometer os alunos em várias experiências de aprendizagem</p> <p>5. Promove a auto-estima do aluno, com reforço positivo</p> <p>6. Apoia os alunos no desenvolvimento e utilização de formas de avaliar criticamente a informação</p> <p>MÉDIA</p>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

	3. Plasticidade (Flexibilidade e capacidade de adaptação)	<p>1. Usa várias estratégias para fazer face a diferentes modos de aprendizagem dos alunos.</p> <p>2. Quando selecciona os recursos, considera as necessidades individuais de cada aluno, o ambiente de aprendizagem e as competências a desenvolver.</p> <p>3. Conhece os processos relacionados com a educação especial e providencia as experiências adequadas para o sucesso do aluno (quando aplicável e tendo formação)</p> <p>4. Dá informação fundamentada sobre os trabalhos propostos aos alunos</p> <p>5. Utiliza uma variedade de recursos adequados para aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos</p> <p><i>MÉDIA</i></p>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
--	---	---	--

	4. Identificação e vivência do projecto educativo	<p>1. Segue as linhas orientadoras do projecto educativo e usa a metodologia preconizada</p> <p>2. Estimula a aquisição dos valores propostos no projecto educativo da escola.</p> <p><i>MÉDIA</i></p>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
	5. Comunicação	<p>1. Demonstra proficiência na utilização da vertente escrita da língua portuguesa;</p> <p>2. Demonstra proficiência na utilização da vertente oral da língua portuguesa;</p> <p>3. Promove, no âmbito, da sua área disciplinar o bom uso da língua;</p> <p>4. Promove competências eficazes de comunicação.</p> <p>MÉDIA</p>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

	<p>6. Planeamento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolve, com os alunos, expectativas atingíveis para as aulas; 2. Gere o tempo de ensino de uma forma a cumprir os objectivos propostos; 3. Faz ligações relevantes entre as planificações das aulas diárias e as planificações de longo prazo; 4. Planifica adequadamente os temas das aulas; 5. Planifica adequadamente as aulas; 6. Modifica planificações para se adaptar às necessidades dos alunos, tornando os tópicos mais relevantes para a vida e experiência dos alunos; 7. Acompanha a planificação do seu grupo disciplinar. <p><i>MÉDIA</i></p>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>7. Procura de informação e actualização de conhecimentos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza, apropriadamente as tecnologias da informação e da comunicação para melhorar o ensino/aprendizagem; 2. Promove, sempre que possível, a utilização destas novas tecnologias de informação, pelos alunos; 3. Mantém um registo das suas experiências de aprendizagem relacionando-as com os contextos educacionais; 4. Explora formas de aceder e utilizar a pesquisa sobre educação; 5. Participa em acções de formação propostas pela escola. <p>MÉDIA</p>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>8. Avaliação</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alinha as estratégias de avaliação com os objectivos de aprendizagem 2. Utiliza o trabalho do aluno para diagnosticar dificuldades de aprendizagem que corrige adequadamente 	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

	<p>3. Aplica adequadamente os instrumentos e as estratégias de avaliação, tanto a curto como a longo prazo</p> <p>4. Utiliza uma variedade de técnicas de avaliação</p> <p>5. Utiliza a comunicação contínua para manter tanto os alunos como os pais informados e para demonstrar o progresso do aluno</p> <p>6. Modifica os processos de avaliação para assegurar que as necessidades dos alunos especiais ou as exceções de aprendizagem são correspondidas.</p> <p>7. Integra a auto-avaliação como estratégia reguladora da aprendizagem do aluno</p> <p>MÉDIA</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
--	---	--

<p>A.COMPETÊNCIAS PARA LECCIONAR</p>		
---	--	--

Evidências e Documentação

Empty rectangular box for additional information or notes.

Observações

Large empty rectangular box for detailed observations or comments.

Data:

Assinatura:

Domínio	Competências	Indicadores	Escala
B. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E DE CONDUTA	1. Trabalho de Equipa e Cooperação Inter-áreas	1. Partilha novas aquisições de conhecimentos científicos com os colegas 2. Trabalha cooperativamente com os colegas para resolver questões relacionadas com alunos, as aulas e a escola. 3. Participa nos diversos grupos de trabalho da escola (grupos por disciplina, etc.). 4. Toma a iniciativa de criar actividades lúdico/pedagógicas pluridisciplinares na escola 5. Participa em actividades lúdico/pedagógicas pluridisciplinares na escola MÉDIA	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

B. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS		
--------------------------------------	--	--

Evidências e Documentação

--

Empty rectangular box for notes or observations.

Observações

Empty rectangular box for notes or observations.

Data:

Assinatura:

Domínio	Ordens de Competências	Indicadores	Escala
C. COMPETÊNCIAS SOCIAIS E DE RELACIONAMENT O	1. Relação com os alunos e encarregados de educação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstra preocupação e respeito para com os alunos, mantendo interações positivas 2. Promove, entre os alunos, interações educadas e respeitosas 3. Tem capacidade para lidar com comportamentos inadequados dos alunos 4. Mantém um canal de comunicação informal, de abertura e de proximidade com os alunos 5. Aplica o conhecimento sobre o desenvolvimento físico, social e cognitivo dos alunos. 6. Conhece, explica e implementa eficazmente os regulamentos existentes 7. Demonstra ter bom relacionamento com os Encarregados de Educação 8. Promove um ambiente disciplinado 9. Promove o compromisso efectivo dos Encarregados de Educação na concretização de estratégias de apoio à melhoria e sucesso dos alunos 10. Mobiliza valores e outras componentes dos contextos culturais e sociais, adoptando estratégias pedagógicas de diferenciação, conducentes ao sucesso de cada aluno² <p style="text-align: center;">MÉDIA</p>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

	2. Envolvimento com a comunidade educativa	<p>1 2 3 4 5</p> <p>1. Demonstra estar integrado na comunidade educativa <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>2. Reconhece e releva os esforços e sucessos de outros (elementos da comunidade educativa) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>3. Inicia contactos com outros profissionais e agentes da comunidade para apoiar os alunos e as suas famílias, quando adequado <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>4. Cria oportunidades adequadas para os alunos, seus pais e membros da comunidade partilharem a sua aprendizagem, conhecimentos e competências com outros, na sala de aula ou na escola. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>MÉDIA <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
--	--	--

C. COMPETÊNCIAS SOCIAIS E DE RELACIONAMENTO		
--	--	--

Evidências e Documentação

--

--

Observações

--

<p>D. GESTÃO</p> <p>Nas situações previstas no n.º 2 do artigo 4.º do Anexo III</p>	<p>1. Liderança</p>	<p>1. Adapta o seu estilo de liderança às diferentes características dos colaboradores.</p> <p>2. Favorece a autonomia progressiva do colaborador.</p> <p>3. Obtém o cumprimento das suas orientações através de respeito e adesão.</p> <p>4. É um exemplo de comportamento profissional para a equipa</p> <p>5. No caso de estar nas suas funções, identifica e promove situações que requerem momentos formais de comunicação com alunos, encarregados de educação.</p> <p>MÉDIA</p>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
	<p>2. Motivação</p>	<p>1. Dá apoio e mostra-se disponível sempre que alguém necessita.</p> <p>2. Elogia com clareza e de modo proporcionado.</p> <p>3. Mostra apreço pelo bom desempenho dos seus colaboradores.</p> <p>MÉDIA</p>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

	3. Delegação	<p>1. Delega todas as tarefas e responsabilidades em que tal é adequado.</p> <p>2. Promove a delegação desafiante, proporcionando assim oportunidades de desenvolvimento individual dos seus colaboradores;</p> <p>3. Ao delegar deixa claro o âmbito de responsabilidade, os recursos e o objectivo final;</p> <p>4. Responsabiliza os delegados pelos resultados das tarefas atribuídas;</p> <p>5. Controla em grau adequado.</p> <p style="text-align: center;">MÉDIA</p>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
	4. Planeamento e Controlo	<p>1. Elabora planos, documentados, para as principais actividades, rentabilizando os recursos humanos e materiais.</p> <p>2. Baseia o seu planeamento em previsões realistas, definindo calendários, etapas e sub-objectivos, e pontos de controlo das actividades em momentos-chave.</p> <p style="text-align: center;">MÉDIA</p>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

	5. Estratégia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formula uma visão estratégica positiva e motivante. 2. Envolve a equipa e suscita a sua adesão à visão. 3. Promove processos, actividades e estilos de actuação coerentes com a visão. 4. O seu discurso é um exemplo de coerência com a visão. 5. A sua acção é um exemplo de coerência com a visão. 6. Integra na sua visão estratégica a gestão da qualidade. <p style="text-align: center;">MÉDIA</p>	<p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
6. Reconhecimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhece boas práticas 2. Estimula boas práticas (que não sejam necessariamente inovadoras). <p style="text-align: center;">MÉDIA</p>	<p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	
7. Gestão da Inovação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incentiva a análise crítica dos métodos de trabalho, encorajando a inovação. 2. Recolhe sugestões e propõe à equipa temas concretos para inovação. 3. Reconhece e elogia em ocasiões públicas acções de inovação 4. Aplica medidas de inovação ou reformulação de procedimentos <p style="text-align: center;">MÉDIA</p>	<p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	

	<p>8. Avaliação</p>	<p>1. Implementa mecanismos formais de avaliação dos processos de gestão que lhe estão confiados</p> <p>2. Garante a implementação de acções de melhoria resultantes dos processos formais de avaliação</p> <p>3. Gere de forma eficaz (integrando a informação em futuras acções) a avaliação de todo o processo de gestão.</p> <p style="text-align: center;">MÉDIA</p>	<p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
--	---------------------	---	--

D. GESTÃO	
-----------	--

Evidências e Documentação

Empty rectangular box for text entry.

Observações

Large empty rectangular box for text entry.

Data:

Assinatura:

Plano De Melhoria - 2009

Indicador: Sistematiza procedimentos e tarefas de rotina para comprometer os alunos em várias experiências de aprendizagem

Breve Reflexão: Durante este ano lectivo, tive muitos momentos em que reflecti sobre o desenvolvimento dos meus alunos, a maneira como conduzia as aulas, a forma como geria os imprevistos, ... Penso que fiquei muito centrada na minha reflexão e dei poucas oportunidades aos alunos para reflectirem comigo sobre o desenvolvimento da planificação e das actividades propostas. Esta sistematização de procedimentos e tarefas de rotina deve também contemplar a reflexão sobre o dia, semana ou mês e não pode ser assinalada apenas pela avaliação do comportamento do dia, a distribuição do material ou da liderança no comboio para vigiar comportamentos desadequados. Sinto que tenho muita necessidade de comprometer os alunos em várias experiências de aprendizagem fazendo com que estes reflectam comigo sobre o que foi menos positivo e, conseqüentemente, se sintam mais envolvidos naquilo que é planificado e na formulação actividades que lhes são propostas.

Estratégias a adoptar:

- * Criação de um tempo para o debate de ideias sobre os temas que são abordados e as actividades realizadas;
 - * Construção de uma caixa de sugestões;
 - * Calendarização em conjunto com os alunos de actividades propostas por estes.
-

Indicador: Desenvolve, com os alunos, expectativas atingíveis para as aulas

Breve Reflexão: Ao longo do ano, fui tentando fazer com que os alunos se apercebessem das actividades a realizar nas Unidades Didácticas. No início de cada semana ia fazendo um apanhado da semana anterior e ia deixando um pouco “em aberto” o que íamos fazer. Seria importante que, no próximo ano lectivo, fossem formalizados registos acerca das expectativas atingíveis para as aulas. É muito importante que cada aluno ao realizar uma determinada tarefa tenha consciência do que se pretende com esta a curto e a longo prazo.

Estratégias a adoptar:

- * Escrita do plano de aula;
 - * Divulgação dos conteúdos da Unidade Didáctica na Escola Virtual (no início de cada Unidade Didáctica);
 - * Registo de objectivos semanais de acordo com os conteúdos a leccionar.
-

Indicador: Segue as linhas orientadoras do projecto educativo e usa a metodologia preconizada

Breve Reflexão: O nosso Projecto Educativo contempla a adopção de estratégias inovadoras que estimulem o aluno para um agir activo na sociedade. Este agir pressupõe o desenvolvimento do *saber fazer* através da operacionalização do *saber* e do *saber ser/estar*. Um dos investimentos que acho necessário fazer no próximo ano lectivo é trabalhar o *saber fazer* através do desenvolvimento de projecto que sejam mais conduzidos pelos alunos do que por mim. Entendo que, no 1º ano de escolaridade, não é fácil gerir o desenvolvimento curricular e, ao mesmo tempo, permitir que os alunos actuem em prol do desenvolvimento da Área-Projecto. No entanto, acho que é essencial deixá-los desenvolver projectos para que possam trabalhar competências sociais que são essenciais para o seu desenvolvimento integral. Este ano foi, acima de tudo, um ano de adaptação ao 1º ciclo e o meu ano de adaptação ao 1º ano de escolaridade. Eu e os alunos aproveitámos o ano para criar cumplicidade, para nos conhecermos...E ficaram por implementar algumas das estratégias fundamentais ao desenvolvimento da Área-Projecto...

Estratégias a adoptar:

- * Desenvolvimento da Área-Projecto proposta pelos alunos no final deste ano;
 - * Investimento em planificações de projectos com os alunos;
 - * Organização de actividades que enriqueçam a Área-Projecto e a tornem mais significativa para os alunos;
 - * Enfoque na divulgação de projectos realizados na sala de aula.
-

Indicador: Toma a iniciativa de criar actividades lúdico/pedagógicas pluridisciplinares na escola

Breve Reflexão: Ao longo do ano, não criei actividades lúdico/pedagógicas tão ricas como as que se verificaram em anos anteriores. Resta-me assumir, nesta breve reflexão, que tenho que o fazer com mais regularidade e tirar mais partido dessas actividades privilegiando a dimensão pedagógica, social e cultural das mesmas.

Estratégias a adoptar:

- * Organização de actividades que enriqueçam o projecto da turma e pressuponham a participação da Comunidade Educativa.

Indicador: Modifica planificações para se adaptar às necessidades dos alunos, tornando os tópicos mais relevantes para a vida e experiência dos alunos

Breve Reflexão: Durante o 1º ano de escolaridade a maior preocupação de um professor é trabalhar a Língua Portuguesa e a Matemática. A minha planificação foi sempre muito centrada no desenvolvimento dos conteúdos relativos a estas duas Áreas Curriculares Disciplinares e, por isso, a área de Estudo do Meio ficou um pouco para “segundo plano”. Sempre que abordei conteúdos de Estudo do Meio senti que os alunos estavam muito motivados para falar das suas experiências e aprofundar mais os conhecimentos trabalhados. No entanto, sinto que não dei oportunidade suficiente para que, em alguns temas, os alunos desabrochassem para o conhecimento do meio que os rodeia. Como docente acho que, neste aspecto, fiquei aquém daquilo que os meus alunos esperavam de mim. Deveria tê-los deixado falar, questionar, investigar e partilhar experiências de forma mais sistemática e aproveitar estes seus interesses colocando-os ao serviço da Língua

Portuguesa e da Matemática. A certa altura, apercebi-me desta falha e fui implementando estratégias de melhoria mas penso que estas não foram suficientes para adaptar a planificação às necessidades dos alunos. Analisando de uma forma crítica o meu desempenho profissional relativamente a este indicador, penso que fiquei um pouco acomodada ao facto de ter pensado na planificação anual de acordo com os projectos desenvolvidos no Pré – Escolar e em conjunto com os Educadores de Infância que acompanharam os meus alunos...

Estratégias a adoptar:

- * Adopção de uma postura mais flexível relativamente à modificação da planificação;
- * Implementação de estratégias pedagógicas que coloquem o Estudo do Meio ao serviço das restantes Áreas Curriculares Disciplinares.

Balanço final:

Se eu pudesse pintar este ano lectivo de uma cor iria pintá-lo de cor-de-rosa. Apesar de todos os “mas e no entanto” acima referidos este foi, para mim, o ano cor-de-rosa.

Pela primeira vez tive o meu grupo de primeiro ano. Aquele grupo que eu há muito desejava.

Ao mesmo tempo, foi-me dado um outro “presente”... um par pedagógico com quem pude dividir responsabilidades, negociar estratégias e planificar actividades. Um par com quem criei cumplicidade e que falava a mesma *língua do que eu* na hora das preocupações e de pensar em estratégias de acção porque se encontrava a leccionar na mesma altura o ano que eu leccionei. Foi um ano de fácil adaptação ao trabalho a pares uma vez que a Catarina possui uma boa capacidade de compreender as coisas e em conjunto com ela pude descobrir muitas sensações novas que permitiram que continuasse a desenvolver-me profissionalmente sem nunca deixar de recorrer

a todos os outros colegas que nunca me deixaram sozinha em anos anteriores e me acompanharam sempre com paciência e dedicação.

Adorei este primeiro ano! Foi maravilhoso poder trabalhar com um grupo de alunos que fez um ótimo percurso no Ensino Pré-Escolar e proporcionar a sua entrada no *mundo da leitura*.

Foi um ano de adaptação a uma nova realidade. É muito complexo passar de um quarto ano de escolaridade e trabalhar com alunos de primeiro que vêm no professor um suporte, criando com este um compromisso de dependência mais evidente. O primeiro ano é um ano vivido com muita ansiedade quer por parte dos alunos quer por parte dos pais. No entanto, penso que soube gerir essa ansiedade de uma forma tranquila.

Estou satisfeita com os resultados obtidos e penso que o nível de desempenho atingido pelos meus alunos é bom. Por isso, entendo que devo continuar a trabalhar procurando acompanhá-los de forma eficaz e respondendo às suas necessidades individuais por forma a cumprir com os pressupostos que considero fundamentais para a docência.

Maia, 06 de Julho de 2009

A professora

ANEXO VIII

Grelha de Observação Direta e Participante preenchida

Reunião de Conselho de Docentes – Observação Inicial

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Local: Sala de aula da Instituição de Ensino Particular

Data: 08 de novembro de 2011

Breve descrição do momento a observar: Reunião de Avaliação Intercalar – 1º Período

Domínio	Indicadores de Observação	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Não Observado	
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	11. Atua-se no campo da supervisão assumindo-se uma coordenação e supervisão pedagógica.			X		
	12. Intervém-se no âmbito aprendizagem pela descoberta.				X	
	13. Releva-se no decorrer da sessão o modelo de supervisão reflexivo.				X	
	14. Recorre-se à ecologia das relações para supervisionar.		X			
	15. Assume-se um estilo de liderança com base em modelos de supervisão.			X		
	16. Assume-se a liderança e o poder de decisão em situações diversas.			X		
	17. Conjugam-se os saberes supervisivos e a dialética entre o pensamento e a ação supervisiva que se implementa.				X	
	18. Privilegia-se uma verticalização da supervisão.		X			
	19. Privilegia-se uma horizontalidade supervisiva.				X	
	20. Articula-se a supervisão nos planos vertical e horizontal.				X	
		Registo de ocorrências				
		<ul style="list-style-type: none">- A coordenação monitoriza as práticas e intervém na reunião perguntando se alguém tem algo mais a acrescentar para além do Professor Titular de Turma.- Dá-se conta do que se tem feito à coordenação e outros elementos da equipa.- A coordenação hesita um pouco perante situações e imprevisibilidade (presença da direção ou quando a direção questiona algo).- Há uma ecologia das relações entre pares (Eu já estive no 2º ano e agora tu estás no 2º ano e sentes isso.... Quando estive no 2º ano aconteceu de outra forma... Com a minha outra turma era diferente...).				

		<ul style="list-style-type: none">- Verticalidade: coordenadora pergunta e os professores respondem o que têm a dizer sobre a turma ou sobre os alunos/casos específicos.- Sempre que houve necessidade de decidir questionou-se a equipa mas a decisão final foi sempre assumida pela coordenadora de acordo com o que a equipa definiu.
--	--	--

Domínio	Indicadores de Observação	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Não Observado	
INTERAÇÃO ENTRE SUPERVISOR E SUPERVISANDO(S)	16. Fomenta-se a colegialidade docente.		X			
	17. Incentiva-se a análise crítica dos métodos de trabalho, encorajando-se o desenvolvimento profissional.				X	
	18. Estabelecem-se canais de comunicação com base numa linguagem e atitude assertiva.			X		
	19. Releva-se o espírito de cooperação para o desenvolvimento da profissionalidade.			X		
	20. Partilham-se estratégias e práticas pedagógicas num clima de confiança e abertura.			X		
	21. Critica-se de forma construtiva em com vista à busca de respostas para os problemas aferidos.			X		
	22. Todos intervêm de acordo com o seu campo de ação.		X			
	23. Criam-se oportunidades de diálogo entre equipa.		X			
	24. Fomenta-se a monitorização das práticas através do questionamento das mesmas.		X			
	25. Existe, de uma forma geral, uma receptividade à crítica.				X	
	26. Exploram-se pontos de vista para projetar novas ações.				X	
	27. Promove-se o elogio.			X		
	28. Responsabiliza-se cada um pelo seu papel na resolução de problemas pedagógicos.			X		
	29. Exploram-se opiniões para aprofundar pontos de vista tendo em conta o esclarecimento objetivo dos dilemas pedagógicos que vão surgindo.			X		
	30. Potencia-se uma orientação biunívoca (supervisor- supervisando e vice versa).			X		
		Registo de ocorrências				

		<ul style="list-style-type: none">- Todos os docentes presentes opinam e intervêm de acordo com o seu ponto de vista sobre a turma dialogando sobre casos complexos nos domínios cognitivo e comportamental.- Elogio entre pares pedagógicos.- Cada Professor Titular de Turma faz uma exposição objetiva e pormenorizada sobre a sua turma e os restantes ouvem. Os outros Professores Titulares de Turma não questionam os seus pares e os Professores das Áreas Coadjuvadas e de Enriquecimento Curricular e da Sala de Estudo acrescentam o que têm a dizer sobre as turmas. Os professores da Sala de Estudo falam muito pouco ou nada.- Não se verifica um debate de ideias/diálogo de equipa mas sim um complementar de ideias e de opiniões.- Apesar de criarem oportunidades de diálogo entre a equipa os professores apenas emitem opiniões estanques/espartilhadas que se complementam. Uns subscrevem o que os outros dizem.- Não há, com frequência, assertividade na linguagem do coordenador.- Relação biunívoca: é mais supervisor-supervisando não há muito vice versa.
--	--	--

Domínio	Indicadores de Observação	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Não Observado	
REFLEXÃO	8. Exploram-se situações hipotéticas.				X	
	9. Apela-se à exploração dos sentimentos no campo da profissionalidade docente.				X	
	10. Propõem-se cenários alternativos perante situações de complexidade.			X		
	11. Enfatiza-se o auto questionamento.				X	
	12. Promove-se a reflexividade.				X	
	13. Assumem-se estratégias de reflexão sobre a ação.				X	
	14. Formaliza-se, implicitamente, a reflexão sobre a reflexão na ação.				X	
	Registro de ocorrências					
	- Há um hetero questionamento perante as situações de complexidade (explica-me de novo, não percebi o que se passa,...) .					
	- Não se atua muito no âmbito do apelar à reflexão nem de questionar, implementar estratégias de reflexão.					
	- Reflete-se de uma forma implícita o que proporciona que se partilhem práticas mas não se projetam novas práticas nem se pergunta algo sobre o que aconteceu na sala de aula. Cada um fala sobre a sua turma e não sobre si e os outros acrescentam algo sobre si que complementa o Professor Titular de Turma.					

ANEXO IX

Grelha de Observação Direta e Participante preenchida

Encontro de Reflexão – Observação Intermédia

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Local: Sala de aula da Instituição de Ensino Particular

Data: 25 de novembro de 2011

Breve descrição do momento a observar: Encontro de Reflexão – Coordenação e Professores Titulares de Turma (monitorização das práticas pedagógicas e preparação do 1º momento de avaliação)

Domínio	Indicadores de Observação	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Não Observado
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	21. Atua-se no campo da supervisão assumindo-se uma coordenação e supervisão pedagógica.			X	
	22. Intervém-se no âmbito aprendizagem pela descoberta.				X
	23. Releva-se no decorrer da sessão o modelo de supervisão reflexivo.				X
	24. Recorre-se à ecologia das relações para supervisionar.				X
	25. Assume-se um estilo de liderança com base em modelos de supervisão.			X	
	26. Assume-se a liderança e o poder de decisão em situações diversas.			X	
	27. Conjugam-se os saberes supervisivos e a dialética entre o pensamento e a ação supervisiva que se implementa.				X
	28. Privilegia-se uma verticalização da supervisão.			X	
	29. Privilegia-se uma horizontalidade supervisiva.				X
	30. Articula-se a supervisão nos planos vertical e horizontal.				X
	Registro de ocorrências				
	- Sempre que havia necessidade de decidir algo a coordenadora questionava várias vezes os professores recorrendo a expressões variadas (“o que acham?”, “concordam?”, “acham bem?”)				

Domínio	Indicadores de Observação	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Não Observado
INTERAÇÃO ENTRE SUPERVISOR E SUPERVISANDO(S)	31. Fomenta-se a colegialidade docente.		X		
	32. Incentiva-se a análise crítica dos métodos de trabalho, encorajando-se o desenvolvimento profissional.				X
	33. Estabelecem-se canais de comunicação com base numa linguagem e atitude assertiva.		X		
	34. Releva-se o espírito de cooperação para o desenvolvimento da profissionalidade.		X		
	35. Partilham-se estratégias e práticas pedagógicas num clima de confiança e abertura.				X
	36. Critica-se de forma construtiva em com vista à busca de respostas para os problemas aferidos.		X		
	37. Todos intervêm de acordo com o seu campo de ação.		X		
	38. Criam-se oportunidades de diálogo entre equipa.	X			
	39. Fomenta-se a monitorização das práticas através do questionamento das mesmas.				X
	40. Existe, de uma forma geral, uma receptividade à crítica.		X		
	41. Exploram-se pontos de vista para projetar novas ações.		X		
	42. Promove-se o elogio.		X		
	43. Responsabiliza-se cada um pelo seu papel na resolução de problemas pedagógicos.				X
	44. Exploram-se opiniões para aprofundar pontos de vista tendo em conta o esclarecimento objetivo dos dilemas pedagógicos que vão surgindo.				X
	45. Potencia-se uma orientação biunívoca (supervisor- supervisando e vice versa).			X	
Registo de ocorrências					
- É pedido muitas vezes que todos intervenham e colaborem entre si e com a coordenação. É feito um apelo para que todos recorram à coordenação quando têm problemas em vez de falarem diretamente com a direção.					

	- Houve momentos em que a coordenadora impôs muita assertividade no seu tom de voz.
--	---

Domínio	Indicadores de Observação	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Não Observado	
REFLEXÃO	15. Exploram-se situações hipotéticas.				X	
	16. Apela-se à exploração dos sentimentos no campo da profissionalidade docente.		X			
	17. Propõem-se cenários alternativos perante situações de complexidade.			X		
	18. Enfatiza-se o auto questionamento.				X	
	19. Promove-se a reflexividade.				X	
	20. Assumem-se estratégias de reflexão sobre a ação.				X	
	21. Formaliza-se, implicitamente, a reflexão sobre a reflexão na ação.				X	
	Registro de ocorrências					

ANEXO X

Grelha de Observação Direta e Participante preenchida
Encontro de Reflexão – Observação Final

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Local: Sala de aula da Instituição de Ensino Particular

Data: 10 de janeiro de 2012

Breve descrição do momento a observar: Encontro de Reflexão – Direção, Coordenação e Professores Titulares de Turma

Domínio	Indicadores de Observação	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Não Observado
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	31. Atua-se no campo da supervisão assumindo-se uma coordenação e supervisão pedagógica.		X		
	32. Intervém-se no âmbito aprendizagem pela descoberta.		X		
	33. Releva-se no decorrer da sessão o modelo de supervisão reflexivo.		X		
	34. Recorre-se à ecologia das relações para supervisionar.		X		
	35. Assume-se um estilo de liderança com base em modelos de supervisão.	X			
	36. Assume-se a liderança e o poder de decisão em situações diversas.				X
	37. Conjugam-se os saberes supervisivos e a dialética entre o pensamento e a ação supervisiva que se implementa.			X	
	38. Privilegia-se uma verticalização da supervisão.			X	
	39. Privilegia-se uma horizontalidade supervisiva.				X
	40. Articula-se a supervisão nos planos vertical e horizontal.				X
	Registro de ocorrências				
	- Houve uma verticalidade que potenciou crescimento, construção da profissionalidade e implicaram-se todos os professores no processo de desenvolvimento.				

Domínio	Indicadores de Observação	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Não Observado	
INTERAÇÃO ENTRE SUPERVISOR E SUPERVISANDO(S)	46. Fomenta-se a colegialidade docente.				X	
	47. Incentiva-se a análise crítica dos métodos de trabalho, encorajando-se o desenvolvimento profissional.				X	
	48. Estabelecem-se canais de comunicação com base numa linguagem e atitude assertiva.				X	
	49. Releva-se o espírito de cooperação para o desenvolvimento da profissionalidade.		X			
	50. Partilham-se estratégias e práticas pedagógicas num clima de confiança e abertura.		X			
	51. Critica-se de forma construtiva em com vista à busca de respostas para os problemas aferidos.					X
	52. Todos intervêm de acordo com o seu campo de ação.		X			
	53. Criam-se oportunidades de diálogo entre equipa.		X			
	54. Fomenta-se a monitorização das práticas através do questionamento das mesmas.					X
	55. Existe, de uma forma geral, uma receptividade à crítica.			X		
	56. Exploram-se pontos de vista para projetar novas ações.					X
	57. Promove-se o elogio.					X
58. Responsabiliza-se cada um pelo seu papel na resolução de problemas pedagógicos.		X				
59. Exploram-se opiniões para aprofundar pontos de vista tendo em conta o esclarecimento objetivo dos dilemas pedagógicos que vão surgindo.			X			
60. Potencia-se uma orientação biunívoca (supervisor- supervisando e vice versa).			X			
	Registo de ocorrências					

	- Negociou-se formas de estar em educação relativamente à observação de aulas as aulas observadas serão complementadas com aulas surpresa. No entanto, todos os profs. deram a sua opinião escolhendo o que achavam do processo atual e desejavam o que queriam para o processo deste ano.
--	--

Domínio	Indicadores de Observação	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Não Observado
REFLEXÃO	22. Exploram-se situações hipotéticas.				X
	23. Apela-se à exploração dos sentimentos no campo da profissionalidade docente.		X		
	24. Propõem-se cenários alternativos perante situações de complexidade.		X		
	25. Enfatiza-se o auto questionamento.		X		
	26. Promove-se a reflexividade.		X		
	27. Assumem-se estratégias de reflexão sobre a ação.				X
	28. Formaliza-se, implicitamente, a reflexão sobre a reflexão na ação.				X
	Registo de ocorrências				
Mostrou-se um vídeo que colocou todos a pensar sobre posturas e formar de agir em contexto apelando ao positivismo, à força de vontade, à garra com que se encararam os obstáculos.					

ANEXO XI

Quadro Síntese da Proposta

<p style="text-align: center;">Dimensão Comportamental</p>	<p style="text-align: center;">Função do Supervisor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar momentos de partilha de experiências que promovam o desenvolvimento de relações pessoais e interpessoais com vista ao desenvolvimento profissional - Motivar para o processo de descoberta contínua de saberes, nos diferentes campos de ação do Supervisando, encorajando-o através do reforço positivo 	<p style="text-align: center;">Ações a realizar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dois encontros de reflexão por período onde se aprofundam questões individuais e, em conjunto, se procuram respostas para as mesmas. - Recurso a uma linguagem assente no reforço positivo e no uso da capacidade de elogio como forma de apelar à descoberta de novas formas de agir em contexto através de uma atitude de heteroquestionamento construtivo das práticas pedagógicas.
--	---	---

<p>Dimensão Científica</p>	<p>-Regular práticas pedagógicas</p> <p>-Monitorizar a implementação dos documentos estruturantes (PE, PCE e PCT) enfatizando a importância da missão e valores institucionais</p>	<p>- Construção de guões de observação, apoiar o processo de planificação e implementação da mesma, registar incidentes críticos e formalizar o feedback com base nos dados recolhidos.</p> <p>- Motivação e apoio o processo de construção e desenvolvimento do PCT apoiado na assunção das prioridades comuns preconizadas nos documentos estruturantes (PE e PCT).</p> <p>- Formalização de um encontro trimestral com os PTT para a monitorização do desenvolvimento do PCT com base na vivência em contexto micro (sala de aula) de outros documentos (PE e</p>

		PCT).
Dimensão Ecológica	<p>- Propor a troca de papéis no processo de Supervisão</p>	<p>- Promoção da participação de todos no processo de construção de conhecimento dos seus pares por meio de: diálogos constantes sobre instrumentos e metodologias utilizadas; monitorização do processo de planificação anual (a planificação dos docentes que irão lecionar um determinado ano letivo é validade pelos que lecionaram o mesmo ano, em anos anteriores); incentivo à observação entre pares numa perspetiva construtivista onde, após a observação, se realiza um diálogo por forma a instituir estratégias de Supervisão Horizontal.</p> <p>- Acompanhamento do desenvolvimento do Supervisando em todas as suas dimensões (pessoais e profissionais) através da realização de momentos de diálogo onde Supervisor e Supervisando interagem no campo do desenvolvimento ecológico de ambos pela troca de experiências e de saberes de acordo com os seus cenários de desenvolvimento.</p>

	<p>- Potenciar o crescimento de cada um através da individualização do processo supervisivo</p>	
<p>Dimensão Cultural</p>	<p>- Potenciar uma cultura de escola ativa, inovadora e em permanente construção e desenvolvimento</p> <p>-Promover o desenvolvimento organizacional motivando o Supervisor para a operacionalização das prioridades educativas da instituição</p>	<p>- Propor momentos de diálogo intercultural entre os membros da equipa relevando a importância da pluralidade de saberes e contextos para o desenvolvimento profissional e institucional.</p> <p>- Monitorização, uma vez por trimestre, o processo de desenvolvimento dos projetos de cada ano de escolaridade por forma a comprometer os Supervisando com a articulação dos seus projetos com os projetos da instituições onde constam as prioridades e a missão da ação educativa e onde se fundamenta a</p>

		Cultura de Escola a promover no âmbito do desenvolvimento organizacional.
Dimensão Reflexiva	<p>- Relevar a reflexão como estratégia essencial no processo superviso</p> <p>- Desenvolver culturas de intervenção supervisa promovendo ciclos de reflexão</p>	<p>- Exercício da reflexão de acordo com Donald Schön (<i>reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação</i>) onde o Supervisando poderá distanciar-se da sua prática e olhar para si de <i>fora para dentro</i> e, ao mesmo tempo, olhar para os outros como o reflexo de si.</p> <p>- Construção de um portefólio reflexivo digital onde devem constar todas evidências do ciclo Superviso despoletadas por meio da reflexão. Neste, poderão constar documentos formais e informais de registo de incidentes críticos, de exercício da reflexão em si onde o professor expressa todos os seus constrangimentos e, como consequência da reflexão realizada, equaciona hipóteses de melhoria da sua ação pedagógica.</p>
Dimensão Ética	-Caminhar junto do Supervisando, numa visão horizontal de liderança, promovendo uma aprendizagem	- Enfoque na horizontalidade supervisa de acordo com os princípios éticos da profissão docente, ao longo do processo superviso sem que se proponham momentos específicos de exercício da mesma.

	<p>em conjunto com base na confiança e no respeito mútuo e com vista ao crescimento conjunto</p>	
<p>Dimensão Formadora</p>	<p>-Apelar à formação contínua como forma de crescimento e aprendizagem profissional</p> <p>-Promover o desenvolvimento da autonomia no campo da Supervisão inquietando o Supervisor através do heteroquestionamento e com vista ao autoquestionamento</p>	<p>- Apresentação de evidências que sustentem a necessidade de formação do Supervisor e motivando-o para a frequência de ações do formação e monitorizando-a fazendo com que o docente tire partido destas no seu quotidiano.</p> <p>- Dinamização de encontros de reflexão nos quais de releva o heteroquestionamento, pelo diálogo construtivo sobre as práticas, estando implícita a autoconstrução do saber profissional e o autoconhecimento no que toca à dimensão pessoal de cada docente.</p>

	<p>-Coordenar o desenvolvimento do Supervisando responsabilizando-se pela aprendizagem deste dentro do seu campo de ação</p>	<p>- Divulgação, junto dos Supervisandos, de ações de formação contínua direcionadas para a implementação de estratégias de ensino – aprendizagem inovadoras e promotoras de um percurso de desenvolvimento dos discentes marcado pela excelência.</p>
--	--	--