

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Ciências da Educação, especialização em
Supervisão Pedagógica

**CONTRIBUTOS SUPERVISIVOS PARA O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS
PROFESSORES: AS PERSPETIVAS E PRÁTICAS
DOS PROFESSORES DE ENSINO REGULAR E
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**



Maria de Fátima Gonçalo Duarte

Porto

setembro 2012

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

CONTRIBUTOS SUPERVISIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: AS PERSPETIVAS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE ENSINO REGULAR E DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Trabalho de projecto apresentado à

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

para obtenção do grau de

Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica

Por Maria de Fátima Gonçalo Duarte

Sob Orientação da **Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos
Gonçalves**

setembro 2012



*À Francisca e ao João,
essência do meu viver*

RESUMO

A universalização do acesso à educação, acarretou consigo a diversidade, tornando-se imperativo garantir ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem o princípio de equidade e a qualidade, implicando todos os intervenientes no processo educativo.

É nesta conjuntura sistémica, visionando a escola como um todo e para todos, em processo constante de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida que percecionamos o desenvolvimento profissional.

O nosso objeto de estudo organiza-se num quadro teórico acerca da natureza e modos de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional, baseado em práticas colaborativas, reflexivas e inclusivas, numa dinâmica supervisiva, entre professores do 1º ciclo do ensino regular e de educação especial.

Deste modo, pretende-se, por um lado conhecer as conceções e as práticas dos professores de educação especial e do ensino regular, que contribuem para o desenvolvimento profissional e, por outro, construir documentos orientadores de toda a ação docente.

Do ponto de vista metodológico este estudo inscreve-se num paradigma qualitativo, objetivado através do estudo de um caso que permitiu a construção de um percurso de reflexão, colaboração e investigação, culminando num plano de ação em contexto organizacional, numa partilha do saber e do fazer.

Os resultados desta investigação permitiram que, ao longo de todo o processo, se aprofundasse as práticas de reflexão, no âmbito de um ambiente colaborativo, investigativo e formativo, constituindo uma oportunidade de melhoria e de enriquecimento dos contextos educativos, assim como de todos os que nela atuam.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional, inclusão, cultura colaborativa, supervisão pedagógica.

ABSTRACT

The universal access to education has brought about diversity. Thus, is imperative to assure the principles of equity and quality throughout the whole teaching/learning process, involving all of its the participants.

It is bearing in mind this systemic conjuncture, contemplating school has a whole with access for all, in an on-going life process of learning and development, that we perceive professional development.

The aim of our study is organised in a theoretical framework concerning the nature and means of construction of knowledge and professional development based in collaborative, reflexive and inclusive practices, in a supervision dynamic, between regular primary teachers and special education teachers.

Therefore, we intend to, on the one hand, be aware of the conceptions and practices, which contribute to professional development, of special education and general teachers, and, on the other hand, outline guiding documents of all teaching actions.

In the methodological point of view, this study is incorporated in a qualitative paradigm, featured through a case study that allowed the creation of a line of reflexion, collaboration and investigation, culminating in an action plan included in an organisational context, through a process of sharing knowledge and practices.

The results of the present investigation have allowed, throughout the entire process, the deepening of the reflexion practices, in a collaborative, investigative and formative environment, representing an opportunity of improvement and enrichment not only of the educational contexts but also of all of its members.

KEY WORDS: Professional development, inclusion, collaborative culture, pedagogic supervision.

AGRADECIMENTOS

Queria prestar, em primeiro lugar, um especial agradecimento à Professora Doutora Daniela Gonçalves por todo o apoio e estímulo constantes prestados ao longo desta caminhada, orientando-me pelos trilhos que tão bem conhece da supervisão e emanados da sua paixão pela educação.

Posteriormente, um reconhecido apreço à minha família pela compreensão e carinho demonstrado ao longo das ausências motivadas por este mestrado, especialmente à Ana (mãe substituta) e ao Juca que continuamente me incentiva a continuar o meu percurso formativo.

Um obrigado a todos os colegas que voluntariamente se disponibilizaram para participar neste estudo, assim como pelo interesse e colaboração demonstrado durante a realização do mesmo.

E, por fim, no entanto não menos importante à Maria, pelos memoriais momentos, à Teresa e Paula pelas horas passadas à volta da mesa redonda e a todas as outras colegas do mestrado pela partilha especialmente à Cristina.

A TODOS O MEU MUITO OBRIGADA!

LISTA DE ABREVIATURAS

CIF- CJ- Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EAHCA - Education for All Handicapped Children Act

IDEA - Individuals with Disabilities Education Act

IGEA - Inspeção Geral de Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PCE- Projeto Curricular de Escola

PEI - Programa Educativo Individual

PL - Public Law

RI - Regimento Interno

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF- United Nations Children’s Fund

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. RESENHA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	5
1.1. AS ÉPOCAS MAIS MARCANTES	5
1.2. UM NOVO CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	6
1.3. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL	7
1.4. UM MODELO DE “EDUCAÇÃO PARA TODOS”	9
1.5. A FILOSOFIA DA INCLUSÃO	9
1.6. A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	11
1.7. O DESAFIO À MUDANÇA	18
2. CONCEÇÃO E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	22
3. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE SUPERVISÃO	26
4. CENÁRIOS SUPERVISIVOS	29
4.1. IMITAÇÃO ARTESANAL	29
4.2. APRENDIZAGEM POR DESCOBERTA GUIADA	29
4.3. BEHAVIORISTA	30
4.4. O CLÍNICO	31
4.5. PSICOPEDAGÓGICO	32
4.6. PESSOALISTA	33
4.7. REFLEXIVO	34
4.8. CENÁRIO ECOLÓGICO	34
4.9. DIALÓGICO	35
4.10. CENÁRIO INTEGRADOR	35
4.11. SITUACIONAL	36
5. FUNÇÕES DO SUPERVISOR	37
6. A SUPERVISÃO NO ÂMBITO DE UMA ESCOLA REFLEXIVA	40
7. OS DESAFIOS COLOCADOS À SUPERVISÃO	44
8. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL	47
8.1. REVISITANDO O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL	47
8.2. CONDIÇÕES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	51
8.3. OS MODELOS E AS METÁFORAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	55
8.4. O PARADIGMA EMERGENTE	58
8.5. CULTURAS COLABORATIVAS COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	59
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	64
1. ÂMBITO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	64
2. OPÇÕES METODOLÓGICAS	65
2.1. PARADIGMA E PLANO DE INVESTIGAÇÃO	65
2.2. O ESTUDO DE CASO	67
3. PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO	69
3.1. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA	69
4. O CONTEXTO DO ESTUDO	70
5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	70

5.1. ENTREVISTA.....	71
5.2. GRUPO DE DISCUSSÃO	72
5.3. ANÁLISE DOCUMENTAL	74
6. TÉCNICA DE TRATAMENTO DE DADOS.....	75
6.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	75
7. VALIDAÇÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	77
8. PROCEDIMENTOS ADOTADOS NO ESTUDO.....	79
8.1. PLANEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO.....	79
8.2. RECOLHA DE INFORMAÇÃO	81
8.3. TRATAMENTO DOS DADOS.....	85
PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO	93
1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS PELAS TÉCNICAS	94
1.1. DA ENTREVISTA INDIVIDUAL	94
2. PELA ENTREVISTA DO GRUPO DE DISCUSSÃO.....	102
3. PELOS DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DO AGRUPAMENTO	110
4. PELO RELATÓRIO DA INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO	115
5. SÍNTESE DA INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	118
5.1. PERCEÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO AO PRINCÍPIO DA INCLUSÃO (INC)	118
6. A CONCEÇÃO DOS DOCUMENTOS	119
7. PERCEÇÃO DOS ENTREVISTADOS ACERCA DA CULTURA COLABORATIVA (COL)	120
8. A CONCEÇÃO DOS DOCUMENTOS	122
9. PERCEÇÃO DOS ENTREVISTADOS ACERCA DO PROCESSO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA (SUP)	123
10. A CONCEÇÃO DOS DOCUMENTOS	124
11. PERCEÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL (DP)	125
12. A CONCEÇÃO DOS DOCUMENTOS	131
PARTE IV – PLANO DE AÇÃO PEGAGÓGICA.....	132
1. GÉNESE DO PLANO.....	132
2. PLANO DE FORMAÇÃO.....	133
3. AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA	135
4. OS INSTRUMENTOS	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	154
WEBGRAFIA.....	154

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo para a inclusão	10
Figura 2 - Conceção e práticas de supervisão.....	24
Figura 3 - Quadro síntese da conceção da supervisão pedagógica	25
Figura 4 - Estilos de supervisão.....	39
Figura 5 - Processos de construção e desenvolvimento profissional.....	50
Figura 6 - Benefícios de um plano de desenvolvimento profissional durante a carreira orientado para os diferentes eus do professor	54
Figura 7 - Síntese das dimensões das perspetivas desenvolvimento profissional contínuo dos professores	57
Figura 8 - Sistema de codificação	87

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Linhas orientadoras da investigação	80
Quadro 2 - Quadro de referentes	87
Quadro 3 - Quadro de referentes das entrevistas (categorias/subcategorias).....	89
Quadro 4 - Quadro das Categoria, subcategoria e unidades de registo	89
Quadro 5 - Quadro da categoria “Supervisão pedagógica” e unidades de registo dos documentos estruturantes do agrupamento	91

INTRODUÇÃO

“A escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papeis diferenciados; a escola enriquece ainda quando é possível encontrar actores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade na escola o valor acrescentado de outros saberes e outras funções, para desafiar o monolitismo das respostas com que os sistemas educativos enfrentam as situações no quotidiano escolar que a sociedade pós-moderna lhes tem vindo a colocar” (Oliveira-Formosinho, 2002:12).

Este projeto alicerça em três grandes temáticas que se coligam entre si de forma sistémica e que dizem respeito à educação inclusiva, à supervisão e ao desenvolvimento profissional em contexto organizacional, numa perspetiva reflexiva e colaborativa.

A escola dos dias de hoje caracteriza-se por uma multiplicidade de culturas e estilos de aprendizagem, fortemente impulsionados pela universalização do acesso à educação. Perante a diversidade, urge garantir a equidade e a qualidade das aprendizagens, constituindo ao mesmo tempo oportunidades de cooperação, colaboração e trabalho conjunto, entre todos os intervenientes no processo educativo e de enriquecimento dos contextos educativos na medida em que,

“(…) o desenvolvimento dos professores, as suas carreiras, as suas relações com os colegas, as condições de satus, de recompensa e de liderança nas quais trabalham, todos estes factores afectam a qualidade daquilo que fazem na sala de aula” (Hargreaves:1998:X).

Tendo em conta as atuais tendências supervisivas que nos apontam para uma “conceção democrática da supervisão, e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem” (Alarcão e Roldão, 2010:19), consideramos a mesma numa perspetiva horizontal em contexto de trabalho, baseado em práticas colegiais e dialógicas e de questionamento permanente, em que a escola é vista como uma comunidade reflexiva, aprendente e qualificante em desenvolvimento e aprendizagem.

Expectativa-se, deste modo, um paradigma que preconiza uma racionalidade apoiada na reflexão e na práxis, promotora de conhecimento profissional, na medida em que se ambiciona uma escola que reclama a reflexividade num espírito heurístico, onde “cada elemento conheça o seu papel e participe na consecução dos objetivos definidos previamente por todos” (Santos, 2008:25).

No seguimento desta linha de pensamento, o estilo supervisivo de tipo colaborativo de que nos fala Glickman (1981) encontra-se intrinsecamente ligada à filosofia inclusiva sendo fundamental a implementação de políticas, a promoção de práticas e a criação de culturas inclusivas valorizando a educação e promovendo a melhoria da qualidade do ensino visando a “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”, tal como refere o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro.

Subjacente à implementação de uma filosofia inclusiva e democrática está o envolvimento imprescindível de todos de modo a criar, tal como nos diz Correia (2008), uma teia de ligações em que todos aprendem mais uns com os outros de forma sistémica integrada e holística, encorajando todos os intervenientes no processo educativo a criarem ambientes de entreajuda, baseadas em práticas de colaboração e cooperação, numa atitude de confiança e respeito mútuo, de forma a adotar estratégias que fortaleçam as áreas fortes dos alunos e forneçam respostas adequadas às suas necessidades.

A temática da inclusão, encontra-se cada vez mais intrinsecamente interligada às práticas colaborativas e reflexivas, constituindo mote de grandes reflexões em toda a investigação educacional e que foram contempladas ao longo deste trabalho de projeto, considerando que:

“(…) muitos professores do ensino regular, se tiverem condições adequadas, formação, recursos e apoios, estão dispostos a aceitar alunos com deficiências nas suas salas de aula (Klinger, Arguelles, , & Vaughn,2001; Knoff,1985; Moore & Fine, 1979; Williams & Algozzine,1979)” citado por (Simpson e Kauffman, 2007:179).

É nesta visão concertada que se embutem algumas das principais características do conceito de supervisão, tal como a concebemos agora, num

continuum de desenvolvimento, aprendizagem e formação ao longo da vida, baseadas em práticas de investigação/colaboração/reflexão e ação em contexto de trabalho, com vista à construção de uma escola de qualidade, democrática e autónoma.

Urge cada vez mais uma visão conjunta, de forma a aceitar os desafios que nos são colocados, responsabilizando-nos cada vez mais a uma prática comum de autoavaliação, autoquestionamento, autorreflexão, contribuindo deste modo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Acreditamos que no final deste estudo será possível responder de forma mais aprimorada a algumas das questões essenciais que constituem a agenda de investigação da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e que nos são colocadas por Kelchtermans (2009:61):

“(...) o que significa ser professor? Como é que o pensamento dos professores – cognições, crenças, conhecimentos – afeta as suas ações? De que modo as condições de trabalho nas escolas determinam as práticas na sala de aula? Como podemos melhorar a formação inicial ou formação contínua dos professores de modo a garantir aos (futuros) professores oportunidades de aprendizagem mais adequada?”

Formalmente, o presente estudo encontra-se estruturada em três grandes partes: Na primeira parte, que constitui o enquadramento teórico, procedemos à revisão da literatura, de modo a reunir informação relevante nas mesmas áreas de estudo ou em áreas próximas à que está a ser investigada.

De seguida, na parte II, apresentamos a fundamentação metodológica da investigação realizada, onde se descreve não só a metodologia utilizada no decurso da investigação, assim como se apresentam as justificações que permitem compreender as opções tomadas. Especificamente, esta parte destina-se a fornecer informação acerca dos procedimentos utilizados na pesquisa empírica, assim como os instrumentos utilizados e explica-se o modo como foi realizada a recolha de dados.

Por sua vez a terceira parte destina-se a fornecer informação acerca das respostas que os dados obtidos suscitaram em relação à questão central do estudo, tendo em vista a consecução do objetivo que esteve na génese da nossa investigação, e que prende com o facto de conhecer as conceções e as

práticas dos professores de educação especial e do ensino regular que contribuem para o desenvolvimento profissional, numa perspetiva inclusiva, supervisiva e colaborativa.

O principal objetivo é apresentar e discutir os resultados da investigação provenientes da análise qualitativa dos dados provenientes da recolha de informação em função das diferentes categorias, já anteriormente referenciadas.

Acrescentamos uma parte, Parte IV, na medida em que as linhas orientadoras de investigação faziam alusão à construção de documentos orientadores de forma conjunta, numa lógica de partilha, tendo como referencial as práticas, que foram operacionalizadas, aliando a investigação à ação e reflexão de forma colaborativa.

Na última parte, são apresentadas as considerações finais, consubstanciadas numa reflexão acerca de todo o processo investigativo, sem descurar as limitações que foram surgindo ao longo do mesmo. Não obstante, sugerem-se algumas pistas para futuros trabalhos, sabendo de antemão que urge trilhar novos caminhos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. RESENHA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.1. AS ÉPOCAS MAIS MARCANTES

O modo como a sociedade ao longo dos tempos foi encarando a deficiência, nem sempre foi o mesmo, estando fortemente condicionada pelos fatores sociais, económicos culturais e políticos das épocas a que se reportam.

No entanto, podemos sublinhar que as pessoas diferentes foram sempre vistas com um outro olhar e objeto de tratamento especial, desde possuídas pelo demónio na antiguidade clássica, ou morrerem nas fogueiras durante a Idade Média e ainda como produto de transgressões morais, sendo tratadas como pecadoras e consideradas loucas e internadas em hospícios, por meados do século XVIII.

Tendo em conta o enquadramento que subjaz à filosofia inclusiva, parece-nos importante fornecer sucintamente uma visão geral da forma como se tem processado o atendimento a pessoas com deficiência ao longo dos tempos.

Parece-nos relevante o que nos diz Caldwell (1973), citado por Shonkoff e Meisels (1990), quanto à educação especial, distinguindo três períodos históricos: o primeiro, intitulado “*Forget and Hide*” (esquecer e esconder), situa-se no início do século XX e prolonga a tradição asilar e segregadora do século XIX, em que as crianças eram mantidas longe dos olhares; o segundo período, “*Screen and Segregate*” (diagnosticar / despistar e segregar), ocorre nos anos 50 e 60 em que vigora a conceção da deficiência como doença. A preocupação era essencialmente classificar e diagnosticar as crianças com deficiência, em vez de educar e, posteriormente, eram segregadas em recursos educativos e terapêuticos especiais, pois deste modo era possível protegê-las das crianças normais e vice-versa.

O terceiro período, intitulado “*Identify and Help*” (identificar e ajudar), inicia-se nos anos 70, sendo marcado por um esforço na deteção precoce de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) com o intuito de

minorar as consequências da condição da deficiência, prevenir a ocorrência de perturbações mais graves, apoiar a família e a criança com deficiência e aumentar as oportunidades de todas as crianças poderem crescer no seu pleno potencial, num contexto regular de educação.

Este último período está na base da publicação da lei americana 94-142 de 1975 (Public Law / PL 94-142), mais conhecida como Education for All Handicapped Children Act (EAHCA), subseqüentemente renomeada Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) que vai ter repercussões em todo o mundo, ao propor que todas as crianças a partir dos seis anos, tenham direito a educação pública gratuita, de forma a responder às suas dificuldades sejam elas de carácter educativo, social e pessoal, num meio o menos restrito possível.

1.2. UM NOVO CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Este conceito surge pela primeira vez especificado no Warnock Report (1978) no Reino Unido, influenciando fortemente a educação especial, tendo como intenção primeira eliminar o estigma decorrente das classificações médico-psicológicas que descriminavam os alunos com deficiência.

Com a publicação do relatório Warnock (1978:36) introduz-se pela primeira vez o conceito de “Necessidades Educativas Especiais, englobando não só os alunos com deficiência, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem” e que requeiram uma medida educativa especial.

Este documento refere que as categorias de NEE se referem à necessidade de se encontrar meios específicos de aceder ao currículo, de facultar um currículo especial ou modificado e por fim de organizar o ambiente educativo de modo a alcançar os objetivos de ensino/aprendizagem.

Deste modo, o relatório Warnock (1978) origina um novo marco no que concerne aos conceitos de igualdade, direito, necessidade, participação e inclusão como alicerces da educação especial. Propõe-nos, quer ao nível

científico, quer de intervenção a adoção de um modelo concetual na avaliação e identificação das crianças, deixando de lado um modelo médico, em que a deficiência passa a ser perspetivada como NEE. Consagra ainda a igualdade de direitos que as crianças e jovens com NEE têm tal como os seus pares não deficientes e ainda a participação dos pais na tomada de decisões e aplicação das medidas educativas.

Na perspetiva de Landívar (1999:29), “en términos muy amplios podríamos decir que todo alumno es alumno con n.e.e., puesto que cada uno tiene características individuales que lo diferencian de los demás”. Este autor vai mais longe e diz-nos que quando se fala em NEE se deve classificar tendo em conta os fatores etiológicos, sintomáticos, psicométricos, evolutivos, educativos entre outros, que exige respostas no âmbito de educação especial, para compensar cada tipo de necessidade.

1.3. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

Em semelhança ao que aconteceu nos outros países, a evolução da educação especial em Portugal encontra-se interligada à democratização do ensino, e tem vindo a evoluir rapidamente nos últimos anos, passando rapidamente de um apoio quase nulo para um apoio intensivo “ em apenas 25 anos passa-se da quase inexistência de educação especial para a escola inclusiva (...) em que nem sempre a quantidade corresponde à qualidade” (Lopes,2007:23).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de outubro, veio contribuir de forma determinante para a adoção de um quadro de referentes assentes nos princípios da universalidade do ensino básico, a unificação de objetivos, a diferenciação de condições educativas e de integração seja ela de carácter educativo quer social.

As premissas que este documento erigiu, foram importante não só para o ensino regular, mas também para a educação especial, introduzindo pela primeira vez o princípio da diferenciação pedagógica, como meio de realizar a igualdade de oportunidades, ao explicitar que se devem assegurar as condições adequadas ao desenvolvimento pleno do aluno.

Com a publicação do Decreto-lei 319/91 são consagrados a nível legislativo os princípios para educação inclusiva, substituindo a classificação em diferentes categorias, inicialmente baseadas em decisões do foro médico, pelo critério pedagógico de necessidades educativas especiais, responsabilizando as escolas regulares por estes alunos e com o reconhecimento fulcral da participação dos pais no processo educativo. Este decreto consagra a implementação de medidas educativas no âmbito da educação especial, insurgindo a necessidade de concetualizar de outra forma, o atendimento a estes alunos.

O supracitado decreto foi substituído pelo atual Decreto – lei nº 3/2008 de 7 de janeiro (2008:155), cujo objetivo da educação especial constitui:

“(…) a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais”.

No âmbito da identificação das NEE, a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) encontra-se ancorada no modelo biopsicossocial, pressupondo uma abordagem sistémica e ecológica da funcionalidade do ser humano.

1.4. UM MODELO DE “EDUCAÇÃO PARA TODOS”

1.4.1. A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

No plano da ação para a inclusão, a UNESCO e a UNICEF, entre outras organizações, organizam em 1990 a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” em Jomtien, onde é lançado o desafio para a tomada de medidas que garantam a igualdade de acesso à educação de todas as crianças.

A Conferência Mundial de Salamanca, realizada pela UNESCO em 1994, constitui um marco decisivo na medida em que se reconhece o princípio da inclusão e o conceito de NEE numa lógica de escola para todos, definido na Declaração de Salamanca, amplamente difundida por todo o mundo.

A referida declaração proclama a criação de resposta às necessidades educativas especiais no âmbito da escola inclusiva nomeadamente ao nível da organização, planeamento e gestão curricular.

Não podemos deixar de salientar que a Declaração de Salamanca (1994: IX) refere que as escolas regulares no âmbito da orientação inclusiva, constituem “(...) os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”.

1.5. A FILOSOFIA DA INCLUSÃO

É sabido que a palavra de ordem nos dias de hoje no que respeita à diversidade social, cultural e educacional é *inclusão*, atendendo a que todas as crianças e jovens tenham direito a uma educação igual e de qualidade, que respeite as suas necessidades e características de modo a serem cidadãos autónomos e independentes.

Segundo Correia (2008:12), o princípio da inclusão apela para uma “*Escola Contemporânea*” que tenha em atenção a criança como um todo, proporcionando-lhe uma educação apropriada e orientada para o seu potencial máximo. Para tal é necessário um contínuo educacional numa classe regular com serviços e apoios de que a criança necessite proporcionado por equipas

que implementem programas que atendam à diversidade, constituídas por professores, técnicos especializados e pais.

Os princípios da inclusão aplicam-se a todos os alunos e não somente a alunos com deficiência ou em risco, logo é necessário desenvolver uma filosofia comum e um plano estratégico, baseado nos princípios de uma educação igualitária, democrática, inclusiva e de qualidade e que incluam todas as pessoas que estão diretamente envolvidas.

Segundo Ferreira (2007:59), a inclusão:

“(...)pode ser definida, teoricamente, como a proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade”.

A implementação de um modelo inclusivo que atenda à diversidade, requer uma planificação flexível, no entanto sistemática atendendo a alguns parâmetros dos quais se destacam a modalidade de atendimento; educação apropriada e serviços adequados, de forma a responder às necessidades de todos e de cada um dos alunos; promover uma educação orientada para o aluno visto como um todo, considerando três níveis de desenvolvimento essenciais- *académico, socioemocional e pessoal*” (Correia, 2005:17).

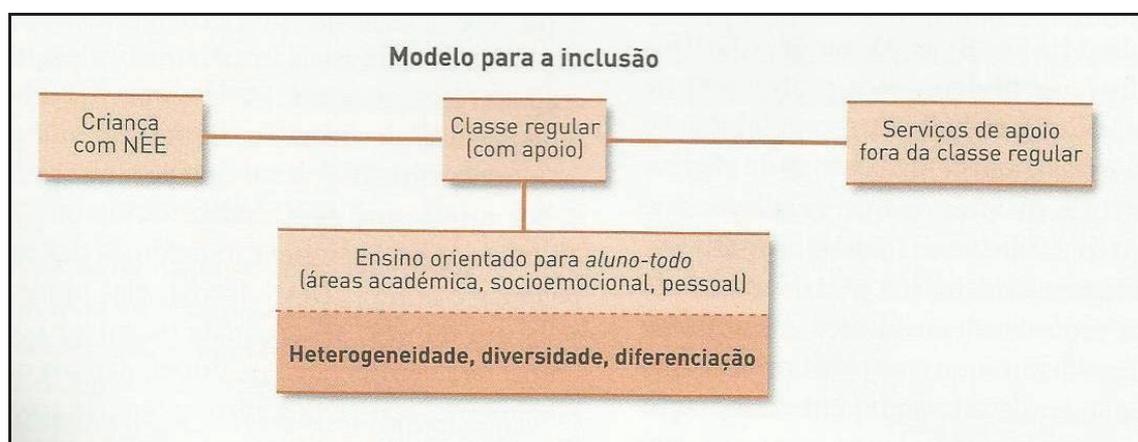


Figura 1 - Modelo para a inclusão - segundo Correia (2005:16)

Devemos ter em conta as recomendações feitas por Simpson e Kauffman (2007:183), no que concerne a uma efetiva inclusão e que dizem respeito à implementação de um tempo para o professor poder planificar, a utilização

adequada de auxiliares de ação educativa, a disponibilização de outros profissionais tidos como consultores ou de apoio e por fim a redução de turma.

Em suma, podemos referir que a inclusão diz respeito ao acesso por partes dos alunos com NEE às escolas regulares, mas também à “eliminação ou minimização de barreiras limitadoras da aprendizagem e participação de qualquer aluno” (Booth e al., 2002 citado por (Gracio, 2009:50).

1.6. A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Desde a declaração da UNESCO em Salamanca que se concebe a educação especial numa dinâmica inclusiva atendendo à diversidade de todos e de cada um. Não obstante, no último século, universalizou-se o acesso à escola tornando-a numa escola para todos, sem no entanto se atender à diversidade de cada um.

Deste modo, e após dezoito anos da Declaração de Salamanca a educação inclusiva constitui uma meta a atingir quer no âmbito social quer no escolar, coatando-nos a olhar a diversidade numa perspetiva” interpessoal e intrapessoal, que olhe a criança inserida numa relação educativa, escolar, familiar e comunitária” (Candeias, 2009:5), atendendo não somente ao que a criança é capaz de realizar, mas essencialmente no seu potencial de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesta ótica, a escola assume-se como espaço privilegiado para a inclusão de todas as crianças numa escola aberta a todos, devendo salientar que presentemente, o maior desafio exigido às escolas é que todas as crianças possam beneficiar de um ensino de qualidade, num ambiente o menos restrito possível de forma a maximizar o seu potencial.

Sem querer entrar no campo de batalha relativamente à inclusão salientamos o seguinte: por um lado, os que proclamam a inclusão parcial e, por outro, os que defendem a inclusão total no que é considerado o meio o menos restrito possível assim como a falta de clareza quanto aos diferentes tipos de alunos e de diagnósticos e o nível das suas deficiências. Independentemente da controvérsia, é consenso de que os alunos com NEE

deverão permanecer pelo menos algum tempo em salas de aula regulares, com programas que atendam às suas necessidades educativas especiais.

As várias as concepções análogas à escola inclusiva, encontram-se interligadas, podendo destacar algumas que nos parecem fulcrais e exequíveis, atendendo às perspetivas atuais.

Para Sim-Sim (2005:7) uma escola para todos,

“(...) significa antes de mais, um espaço físico e temporal em que cada um encontra os meios necessários, e muitas vezes, específicos de que precisa para aprender e assim desenvolver o seu potencial cognitivo, social e afetivo, independentemente das respetivas condições de partida”.

Pomar (2009:70) refere que a escola inclusiva será possível em “contextos de aprendizagem impregnados de qualidade educativa e favorecedores de sucesso, não só académico mas também pessoal e social” de modo a proporcionar uma educação orientada para o desenvolvimento das capacidades da criança, apoiando a aprendizagem de forma a responder às suas necessidades individuais.

Segundo Rodrigues (2006:11), “a educação inclusiva pretende mudar a escola tradicional em três aspectos” e que se operacionalizam quando se desenvolve uma escola cuja prioridade seja a rejeição da exclusão, para posteriormente se promover uma educação conjunta de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, de culturas e de estratos socioeconómicos e por fim se procure eliminar as barreiras que são colocadas à aprendizagem.

“A educação inclusiva necessita que as escolas mudem no sentido de se tornarem capazes de responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças numa dada comunidade” (Gracio, 2009:49), na promoção de um desenvolvimento não só académico, mas também pessoal e social. Devemos “partir de um conhecimento da realidade que nos permita conhecer o pensamento, práticas, vivências e contexto em que elas ocorrem, assim como as reais necessidades daqueles que são elementos chave da sua promoção” (Gracio, 2009:49).

1.6.1 PRINCÍPIO INERENTE À IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS

“(...) se todos os alunos devem completar com sucesso uma educação “básica”, através dum acesso idêntico ao currículo comum, a forma como as escolas respondem à diversidade das necessidades dos alunos tem de sofrer um enorme mudança conceptual e estrutural ... para um sistema flexível, capaz de garantir a equidade na “oportunidade de aprender” para todos os alunos.” Wang (1997:54).

Os anos 90 trouxeram consigo a obrigatoriedade da escolaridade, facultando ao mesmo tempo um progressivo acesso de todos à escola, que se pretende inclusiva. Esta inclusão reclama por um lado a aceitação e o respeito e valorização pelas diferenças individuais, assim como a adoção de medidas de flexibilização curricular.

Importa salientar que se impõe nos dias de hoje alguns princípios essenciais e inerentes à implementação de uma escola inclusiva e que sinteticamente se podem resumir a um sentido de comunidade, liderança, colaboração e cooperação, flexibilidade curricular e serviços, formação, serviços de educação especial e apoios educativos (Correia, 2005).

Parece-nos evidente salientar que o ensino inclusivo é possível quando existem redes de apoio mútuo, trabalho em equipa e a aprendizagem cooperativa, com benefícios para todos os alunos, professores e sociedade em geral.

No entanto, na maioria das escolas “os professores trabalham sozinhos, de costas voltadas para os seus colegas e demais profissionais de educação” (Correia, 2005:23), não tendo oportunidades de partilhar ideias, trocar experiências nem de contactar com outros profissionais ou mesmo com os pais.

Urge a existência de uma interligação e envolvimento entre todos os parceiros educativos, em que uns aprendem com os outros em que a filosofia inclusiva assenta em aspetos relacionados com a valorização pela diversidade e participação de todos.

É necessário proporcionar uma liderança forte que estabeleça uma filosofia de cariz inclusivo, em que a escola eduque com sucesso todos os alunos, criando um clima relacional de entreajuda ao nível da comunidade escolar.

É iminente a promoção de culturas escolares que valorizem a diversidade, cujas estruturas, práticas de ensino e currículos reflitam essa filosofia, assim

como a resolução de problemas educacionais mediante a “criação de *equipas de colaboração*” (Correia, 2005:24) e o desenvolvimento de redes de apoio que promovam a resolução criativa de problemas que garantam a implementação de apoios eficazes aos alunos, e a criação de um comprometimento que garanta o planeamento e a monitorização eficiente, maximizando o seu potencial.

Ainda respeitante à colaboração e cooperação o mesmo autor salienta o facto das escolas inclusivas incrementarem a existência de ambientes de entreajuda onde “a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino e a aprendizagem em cooperação” (Correia, 2005:25).

Parece-nos indispensável que todas as escolas se devam preocupar com a formação do pessoal e no caso de inserção de alunos com NEE é necessário proporcionar aos professores e assistentes operacionais,

“(…) formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias neste contexto” (Correia, 2005:28).

É pois fundamental, uma assistência técnica organizada e contínua de modo a reestruturar práticas de formação, manter a flexibilidade de forma a construir escolas de qualidade, examinar a adotar abordagens de ensino efetivas e diversificadas para satisfazer as necessidades dos alunos. Torna-se fulcral comemorar os sucessos e aprender com os desafios, pensando criativamente de forma a responder aos reptos que nos surgem e apresentam novas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Tomando as palavras de Sampaio (2008:88), “a escola inclusiva é uma escola que tem que proporcionar oportunidades para todos e tem que lidar com a diversidade e com a heterogeneidade”, sugerindo-nos que os professores saiam da sua zona de conforto e vão à procura de boas práticas de sucesso que tendam a solucionar os problemas.

De forma a garantir o acesso de todos os alunos ao currículo comum, impõe-se uma flexibilidade curricular originando processos de diferenciação pedagógica cuja finalidade é garantir que as competências definidas no

currículo comum como competências finais de ciclo sejam alcançadas por todos os alunos, independentemente dos percursos. Deste modo, o fim último é melhorar a qualidade do ensino, diferenciando formas de intervenção e percursos de aprendizagem de modo a alcançar o sucesso educativo.

A diferenciação curricular, quando é realizada de forma a atender um aluno, é denominada de adaptação curricular, e que deverá ser hierarquizada a partir dos elementos curriculares, de acordo com o maior ou menor grau de afastamento do currículo comum e que se realizam ao nível da organização do espaço e do equipamento, das estratégias e atividades, dos recursos, da avaliação e duração temporal, conteúdos e objetivos.

“Por isso, a organização e gestão das formas de acesso ao currículo planeadas, desenvolvidas e reformuladas pelos professores, enquanto grupo, e por cada professor, na sala de aula, configuram sempre respostas complexas, interativas e dinâmicas às necessidades educativas, mais especiais ou mais comuns, que os alunos apresentam” (Leite, 2005:24).

Tomando uma posição otimista, no que respeita as dificuldades manifestadas por alguns alunos, somos da opinião de Madureira (2005:39) de que as mesmas “ poderão ser perspetivadas pelo professor de forma positiva, uma vez que lhe permite equacionar, re-inventar e implementar processos de ensino diversos, facilitadores da aprendizagem de todos”.

Assumidamente, pode-se concluir que a inclusão será possível quando mudarmos as atitudes e as práticas, assegurando a todos a participação ativa.

1.6.2. AS CONCEÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS

“Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidades de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas” (Karagiannis et al, 1999:21).

É inquestionável que uma escola inclusiva se encontra relacionada com a aceção de uma escola de qualidade onde é proporcionada a todos uma resposta educativa que visa o sucesso educativo de todos e que atenda as diferenças individuais, às especificidades das minorias étnicas, às diferenças sejam elas afetivas, sociais, económicas ou de outra índole, assim como às necessidades individuais dos alunos.

No que concerne à relação entre a prática docente e as suas representações, interpretações e valores, podemos referir que “as práticas inclusivas nas escolas dependem das concepções que professores têm das mesmas” (Rebocho, et al, 2009:45) daí, tal como já anteriormente referimos, a necessidade de que a formação dos mesmos incidam cada vez mais em métodos e estratégias de avaliação e intervenção inclusivas que reconheçam e valorizem a diversidade, a cooperação e a tolerância, que visionem a educação para a cidadania global.

Certos de que tal como refere Simpson e Kauffman (2007:179), citando alguns estudos realizados por diversos autores (Klinger, Arguelles, & Vaughn, 2001; Knoff, 1985; Moore & Fine, 1979; Williams & Algozzine, 1979), “muitos professores do ensino regular, se tiverem condições adequadas, formação, recursos e apoios, estão dispostos a aceitar alunos com deficiências nas suas salas de aula”.

Wang (1997:51) fala-nos de dois princípios emergentes para as práticas eficazes em educação especial, o primeiro que diz respeito à frequência de crianças com NEE em classes regulares, em conjunto com as outras crianças que não tem essas necessidades e o segundo princípio tem em conta a necessidade de se desenvolverem quer na sala de aula quer em casa que são os locais onde por se desenvolve a aprendizagem, práticas educativas eficazes.

Neste seguimento de ideias, parece existir um consenso quanto as políticas internacionais e nacionais no sentido de uma escola para todos que se centra na procura de respostas para a diferença e diversidade de todos que a frequentam, que só será possível se houver um aumento da participação de todos os alunos, independentemente de ter ou não NEE, na aprendizagem. Para tal, são necessárias mudanças significativas “nos conteúdos, abordagens, estratégias e estruturas” (Rebocho, et al, 2009:45), assim como a modificação dos ambientes em que decorre a aprendizagem e as estratégias educativas, adaptando o currículo e os métodos às diferenças dos alunos.

Os contextos inclusivos, na perspetiva de Watkins (2007:17), são aqueles em que os alunos com e sem NEE estão na mesma sala de aula e trabalham

para desenvolver um currículo que permita a aprendizagem e a participação de todos os alunos.

Desta forma, nas salas de aula inclusivas todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. A diversidade é valorizada e acredita-se que a mesma fortaleça a turma e ofereça a todos os seus membros maiores oportunidades para a aprendizagem, visando a máxima integração do aluno na sala, na escola e na comunidade de forma sistémica.

O relatório da European Agency for Development in Special Needs Education (2003) considera como fatores primordiais das práticas inclusivas, o ensino cooperativo com professores e outros técnicos dentro e fora da escola; a aprendizagem cooperativa ou tutorial entre pares como condição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno; os agrupamentos (grupos) heterogéneos que permitem uma efetiva diferenciação pedagógica; a resolução cooperativa de problemas, nomeadamente quando são integrados na turma alunos com problemas comportamentais e relacionais; o ensino efetivo caracterizado pelo domínio de competências técnicas e pedagógicas, de avaliação, planeamento e intervenção que conduzam ao sucesso da aprendizagem.

É necessário disseminar pelas escolas casos de boas práticas e programas inovadores que promovam a equidade educativa e que contribuam para a eficácia das escolas e conseqüentemente do ensino e de aprendizagem no âmbito de uma educação que permite que todos os alunos tenham a oportunidade de sucesso, dentro do âmbito do currículo comum.

É certo que todas as experiências educativas bem concebidas e de elevada qualidade beneficiam não só as crianças mas também todos os intervenientes no processo educativo, e no que concerne aos alunos com NEE, necessitam de experiências e de oportunidades educacionais adequadas em contextos educativos apropriados.

Um dos desafios que se coloca atualmente à comunidade educativa consiste em que todos os alunos consigam ter sucesso na sua aprendizagem, tomando como ponto de partida a promoção de um trabalho colaborativo e

cooperativo e numa aprendizagem ativa como fatores indispensáveis à criação de ambientes educativos favoráveis à aprendizagem.

Para tal, tem-se procurado na mudança das escolas, que haja uma efetiva transformação das conceções e práticas capazes de possibilitar a apropriação de um currículo comum por todos os alunos, respondendo assim às necessidades de todas as crianças. Cremos que se torna imprescindível a valorização profissional dos professores, assim como o aperfeiçoamento das escolas.

Diz-nos Ainscow (1997:13) que o Congresso Internacional realizado em Birmingham, Inglaterra, em abril de 1995 sobre Educação Especial “proporciona aos colegas de todo o mundo a oportunidade de repensarem as suas conceções e as suas práticas”, urge passar à ação.

1.7. O DESAFIO À MUDANÇA

O maior desafio colocado nos dias de hoje à escola é o de incluir todos os alunos, promovendo uma educação que respeita as diferenças de cada um em particular, em que todos os alunos consigam ter sucesso na aprendizagem, contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento global.

Posto isso, tem-se procurado na mudança das escolas, que haja uma efetiva transformação das conceções e práticas capazes de possibilitar a apropriação de um currículo comum por todos os alunos, respondendo assim às necessidades de todas as crianças.

Além de se promover a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso, é imprescindível que a escola assuma um papel fulcral na mudança na medida em que “a escola não tem como ficar de fora. Ela pode ajudar a corrigir a mudança, pode contribuir para preparar a mudança, ou pode mesmo ser elemento activo no provocar da mudança” (Duarte, 1999:16).

Uma das maiores provocações que se colocam às escolas é o de ensinar todos os alunos sendo para tal necessário a implementação de estratégias, nomeadamente ao “desenvolvimento de um trabalho em equipa de colaboração” (Nunes, 2005:65), na definição de objetivos comuns a ensinar

assim como o tipo de respostas educativas a implementar e que deverão estar devidamente explicitadas no Programa Educativo Individual (PEI).

No que se refere às respostas educativas, tal como já foi deixado claro, devem ser planeadas de forma colaborativa, diferenciadas e flexíveis, de modo a responder adequadamente às NEE, tendo em conta a singularidade do contexto educativo, pois tal como nos sublinha Lopes (2007:29),

“(…) a investigação sobre as adaptações curriculares em salas de aula onde existem alunos com necessidades educativas especiais, evidencia que não só as adaptações são a exceção (e não a regra), bem como a colaboração entre professores do ensino regular e da educação especial constitui um acontecimento raro (Baker, & Zigmond, 1996 a; Kauffman, 1989; Minke, Bear, Deemer, & Griffin, 1996)”.

Ao nível da avaliação, é cada vez mais necessário substituir a avaliação centrada nos défices, nas dificuldades e deficiências, para uma “perspectiva processual, funcional centrada no potencial do aluno para aprender e se desenvolver” (Candeias, 2009:21), deslocando o foco de intervenção para o potencial de desenvolvimento e de aprendizagem e no ensino mediatizado baseado numa intervenção dinâmica, interativa e relacional entre aluno e professor e demais parceiros educativos.

Na certeza de que existem obstáculos à gestão colaborativa, apraz-nos salientar que a mudança relativa à inclusão só funcionará eficazmente, tal como refere Lopes (2007:85), “quando o professor do ensino especial estiver na sala a tempo inteiro, ou pelo menos durante períodos prolongados”, apoiando todos os alunos, e fornecendo aos professores do ensino regular as ferramentas necessárias para intervir na ausência do professor de educação especial.

É relevante a expressão de Bairrão (1998:53): “como diria o Prof. João Barroso, a respeito das estruturas educativas, “as coisas não mudam por decreto”, mas sim através de longos e prolongados esforços conjuntos dos profissionais e das instituições.”

Ainscow (2003) alerta-nos para a importância da criação de condições para a implementação de novas políticas, culturas e práticas inclusivas tendo em conta a organização das atividades e dos horários proporcionando condições para formação contínua dos professores, incentivando o trabalho de

investigação, colaborativo e reflexivo dos mesmos. Por outro lado, convida-nos a abrir a escola aos pais, criando parcerias colaborativas assim como à comunidade para que os alunos desenvolvam projetos no exterior, facilitando por um lado o intercâmbio entre a escola e por outro apelando à colaboração dos serviços da comunidade.

Urge reformular as práticas tradicionais, tornando-as cada vez mais inclusivas, num processo dinâmico que se caracteriza essencialmente pela inclusão, ao invés da integração, de todas as crianças no sistema de ensino, criando condições para proporcionar a todos uma resposta educativa global, mudando de atitude e criando ao mesmo tempo diferenciação de estratégias no campo de atuação atendendo à diferença individual de cada um.

Exige-se o mais rapidamente possível a diversificação de estruturas e os modos de organização, criando-se laços entre todos os parceiros educativos para que a escola atenda à diversidade de experiências de todos os que nela atuam, concebendo a mesma como um espaço sociocomunitário (como veremos mais adiante é aqui que a supervisão pedagógica pode contribuir de forma decisiva).

Tal implica uma mudança de um modelo baseado no defeito para um modelo social, já existente nos documentos legislativos, implicando ao mesmo tempo uma alteração ao nível organizacional e pedagógico, de valores e de práticas, “uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas actividades da sala de aula” (Mittler, 2003:34), de forma contínua e sistémica.

Ainscow (1997:24) aponta-nos, seis condições essenciais para a mudança e que diz respeito à estratégia de coordenação e liderança eficaz; um envolvimento de todos os parceiros na tomada de decisões; um compromisso no que concerne aos processos de uma planificação conjunta e cooperativa; atenção focal no que concerne à reflexão e à investigação e à criação do partenariado entre professores e, por fim, uma política de valorização de toda a equipa educativa.

“E porque fazer aprender continua a ser a dimensão marcante da profissão de professor, é a este nível que, verdadeiramente, os desafios se continuam e continuarão a colocar” (Leite, 2005:24).

2. CONCEÇÃO E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Ao longo dos tempos, fortemente condicionado pelos fatores sociais, culturais, políticos e educacionais, o conceito de supervisão tem vindo a apresentar-se de forma polissémica, tendo conhecido nos últimos anos um desenvolvimento considerável apresentados por Alarcão e Roldão (2010:15), retomando as palavras de Sá-Chaves e Alarcão (2000), de “movimentos fragmentários, tem vindo a orientar-se para um campo de compreensão e actuação integrada”.

De acordo com Alarcão e Tavares (2010:16), a supervisão de professores é vista “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”, inserido num tempo e espaço continuado, visando o desenvolvimento profissional e humano do professor, situando-se no âmbito da orientação de uma ação profissional e subsequentemente da prática pedagógica, através do desenvolvimento de competências.

Esta perceção é similar à de Oliveira-Formosinho (2002:116), concebendo a supervisão “como apoio à formação, tendo da formação uma concepção integradora de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a sala de actividades e a escola, a sociedade e a cultura”.

A supervisão, no âmbito da formação inicial de professores é perspectivada como um processo sistémico e sistemático, em que é fornecido por uma educadora mais experiente e especializada apoio e orientação à candidata a educadora na sua aprendizagem profissional. Tal processo é realizado em ínfima comunicação e diálogo com a instituição onde estagia, com atitude de abertura à comunidade e cultura envolvente.

Tal, pressupõe, por um lado, uma nova perspetiva de professor que trabalha numa organização de forma colaborativa com os pares, mas que precisa de formação em contexto que proporcionem não só conhecimentos teóricos e aprendizagens concetuais, experienciais e contextuais.

O conceito de supervisão tem vindo a sofrer uma longo dos tempos uma nova concetualização, deixando de se cingir à formação inicial dos professores e alargando-se à escola como comunidade aprendente e reflexiva, tendo em conta o coletivo dos professores, favorecendo deste modo a criação de comunidades de aprendizagem colaborativas.

Podemos enunciar que a supervisão tende a ser cada vez mais abrangente visando o desenvolvimento de processos facilitadores da interação construtiva entre todos os intervenientes, assim como

“ (...) o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2001:7).

No que toca a este conceito, é cada vez mais notório a relevância atribuída aos grupos de aprendizagem, ao crescimento mútuo e ao desenvolvimento profissional, para que a “supervisão tem o potencial de criar a visão de que a força para nos desenvolvermos assenta na diferenciação e de que o crescimento é alimentado pelo diálogo” (Garmston R.J. et al, 2002:18), em ambientes de trabalho com capacidade de renovação em que a função da supervisão caminha no sentido colaborativo e sistémico, em que todos são responsáveis por aprender acerca do ensino.

No entanto, ao falar-se de supervisão pedagógica, indo ao encontro do que nos é apresentado por Alarcão e Roldão (2010) é imprescindível que se fale da mesma como um processo de apoio e regulação do ensino e da aprendizagem, baseado em práticas de reflexão no que respeita à ação educativa, objetivando a melhoria das práticas pedagógicas e a mudança.

As novas tendências no âmbito da supervisão pedagógica dá primazia aos processos de autoformação e autorreflexão no desenvolvimento pessoal e profissional numa perspetiva de formação ao longo da vida inserido numa cultura colaborativa.

Reiterando o que nos refere Tracy (2002:85), emerge um novo modelo designado por modelo do “professor-como-supervisor” ou modelo de “auto supervisão”, em que os professores assumem de forma colaborativa a

responsabilidade por analisar e melhorar o seu desempenho e dos seus alunos.

Tal pressupõe a constituição de equipas que avaliarão o desempenho da mesma, utilizando como técnicas de auto supervisão a análise dos portfólios e a investigação-ação.

A noção de supervisão remete-nos ainda para a criação e sustentação de ambientes promotores de construção não só do desenvolvimento pessoal e profissional numa crescente autonomia do professor mas também da organização institucional.

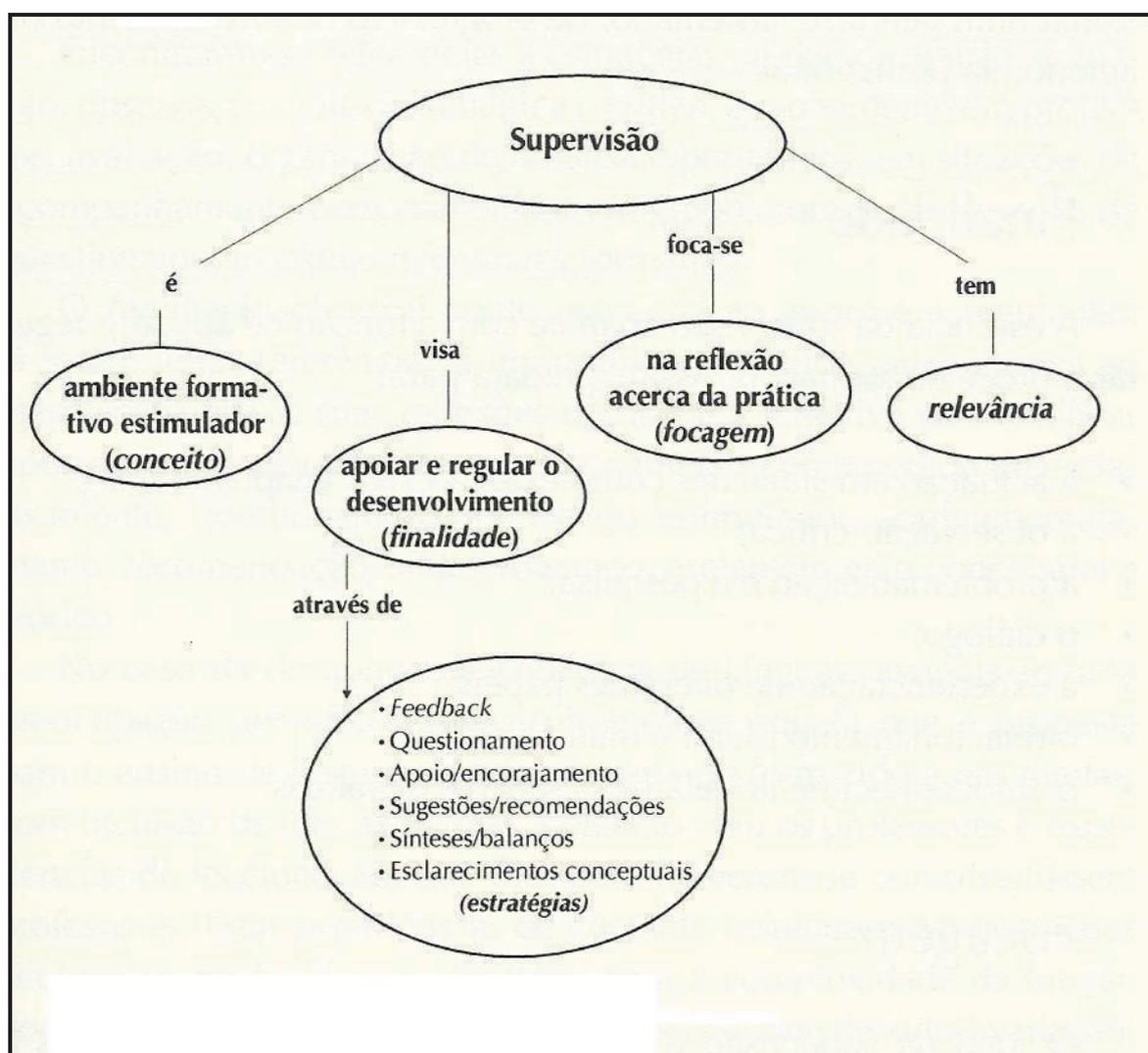


Figura 2 - Conceção e práticas de supervisão (fonte: Alarcão e Roldão, 2010:53)

Por sua vez Vieira e Moreira (2011:11), referem o conceito de supervisão pedagógica associado ao contexto de sala de aula, subjazendo a pedagogia

que constitui o objeto da supervisão, visando indagar e melhorar a qualidade da ação educativa.

Por conseguinte, a reflexão e a experimentação constituem os processos centrais da supervisão, abrangendo práticas de auto-supervisão e supervisão acompanhada.

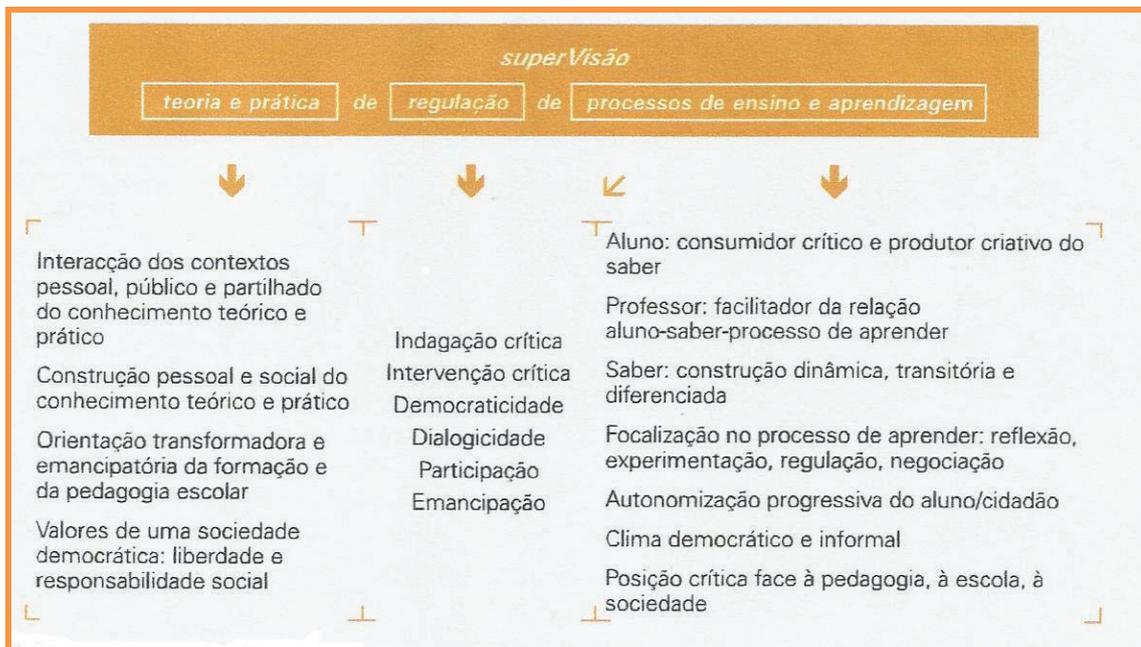


Figura 3 - Quadro síntese da concepção da supervisão pedagógica (fonte: Vieira e Moreira, 2011:12)

A grafia “*supervisão*”, utilizada na figura anterior, é proposta por outros autores nomeadamente Waite (1995) e Glickman et al. (2004), referenciados por Vieira e Moreira (2011), sublinhando a necessidade de uma visão que perspetive o ensino e aprendizagem baseado em práticas colegiais e dialógicas orientada para uma sociedade democrática repercutindo-se tal democraticidade na cultura da escola.

Podemos inferir que a perspetiva hierárquica da supervisão é contrariada por uma perspetiva colegial, dialógica, indagatória, transformadora e emancipatória, indo ao encontro em larga escala à pedagogia para a autonomia, preconizada por Freire (1996).

Na sequência do que foi apresentado, e de uma forma sintética, podemos salientar que as atuais tendências supervisivas inclinam-se para uma concepção democrática da supervisão, evidenciando o papel da reflexão e da aprendizagem colaborativa entre pares, numa perspetiva horizontal, assim

como o desenvolvimento de mecanismos que permitam a *auto supervisão* e a *auto aprendizagem*, capazes de gerir, gerar e a partilhar o conhecimento. O principal objetivo visa a criação e a sustentação de ambientes promotores de construção e desenvolvimento profissional numa crescente autonomia, cujo objetivo comum é a melhoria da aprendizagem dos alunos, através de processos de ensino e de aprendizagem de qualidade, numa escola democrática capaz de criar a todos que nela trabalham condições de aprendizagem, desenvolvimento e formação. Deste modo, perspetiva-se a educação como espaço de transformação pessoal e social assente em processo de experimentação e reflexividade, numa dimensão emancipatória (Gonçalves, 2010; Vieira e Moreira, 2011; Alarcão e Roldão, 2010; Alarcão e Tavares, 2010; Sá-Chaves, 2002; Tracy, 2002; Freire, 1996).

Estamos expectantes perante um paradigma que preconiza uma racionalidade apoiada na práxis e na reflexividade, promotora do conhecimento profissional, porque “radica numa atitude de questionamento permanente de si mesmo e das suas práticas em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora de desempenho e geradora de novas questões” (Alarcão e Roldão, 2010:15).

3. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE SUPERVISÃO

Ao nível educacional podemos inferir que tal como nos refere Vieira e Moreira (2011:11)

“ (...) a noção de supervisão tem uma herança histórica associada às funções de inspecção e controlo (Duffy,1998; McIntyre e Byrd, 1998), apesar da viragem radical operada com o movimento da supervisão clínica, iniciado nos EUA a partir da década de 60 (Cogan,1973; Goldhammer et al, 1980) e introduzida em Portugal por Alarcão na década de 80”.

Ao longo da concetualização da supervisão, fortemente condicionada pelo anglicismo que lhe atribuíra significados discordantes com valores referente à pessoa humana, este conceito “evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamentos sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” (Alarcão e Tavares, 2010:3).

Somente em meados dos anos 30, sob a influência do movimento humanístico, o professor começa a ser visto como uma pessoa com liberdade e responsabilidade, embora ainda preso a um sistema manipulativo e burocrático.

Em finais dos anos 80, o modelo supervisivo dominante era o desenvolvimental-reflexivo, alicerçado nas teorias cognitivistas, cujo objetivo era mediar as perceções, crenças, pensamento e as premissas dos professores, na medida em que são decisores envolvidos em práticas contextualizadas.

Para tal, foram notórios os trabalhos de Glickman (1981), no âmbito da supervisão desenvolvimental. Este tipo de supervisão baseia-se em interações face a face entre o supervisor e o professor, embora seja sugerido que a interação colaborativa e o diálogo entre todos os adultos sejam altamente desejáveis.

Durante os anos 90, apesar de dominarem as práticas de supervisão baseadas no modelo clínico, com aplicabilidade inclusive na área da saúde, começa a ser cada vez mais relevante que os professores se desenvolvam profissionalmente ao longo das suas carreiras, atribuindo-lhe um papel

preponderante nas tomadas de decisão e começando a ser dada uma especial atenção ao seu crescimento e desenvolvimento, baseado essencialmente em práticas colaborativas e de investigação-ação, ao longo de toda a sua carreira.

O conceito de supervisão pedagógica deixa de estar limitado ao acompanhamento científico dos estágios no âmbito da formação inicial e alarga o seu campo de ação dando o seu contributo ao nível da organização institucional assim como no crescimento pessoal e profissional, em que, progressivamente, os professores tomam consciência no que concerne à sua identidade profissional e à valorização da investigação e da formação na gestão da prática educativa.

O campo da supervisão conhece assim um grande desenvolvimento, fortemente influenciado pela necessidade de formação contínua dos professores no processo de desenvolvimento profissional, ganhando

“ (...) uma dimensão auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores começam a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na sua capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática” (Alarcão e Tavares, 2010:5).

Ao mesmo tempo, tem acompanhado as diferentes mudanças educacionais e de formação, procurando dinamizar processos reflexivos de aproximação à profissão, conquistando uma “dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa” (Alarcão e Roldão, 2010:15).

O enquadramento legislativo da crescente autonomia das escolas, conducente a uma nova conceção do papel da escola na sociedade, repercute-se ao nível das funções da supervisão que se estende para além da formação dos professores, alargando-se para aspetos organizacionais e de desenvolvimento da escola.

Parte-se do princípio de que a supervisão pedagógica não se restringe à regulação de processos de ensino/aprendizagem, nomeadamente na formação inicial de professores, mas estende-se também à formação contínua, ao longo da vida, num determinado contexto - escola – como organização reflexiva.

4. CENÁRIOS SUPERVISIVOS

Tal como já foi referido anteriormente, “nem sempre o conceito de supervisão foi associado aos processos de aprendizagem, construção de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional” (Sá-Chaves, 2002:168).

Os contributos de Alarcão e Tavares (2010) na sistematização dos modelos de supervisão, assim como os de Sá-Chaves (2002) e Gonçalves (2010) levam-nos a apresentar as práticas supervisivas agrupadas em diversos cenários às quais daremos uma atenção particular.

4.1. IMITAÇÃO ARTESANAL

Podemos referir que este cenário constitui a visão mais arcaica da supervisão, porque consiste em colocar o aprendiz a professor junto de um bom professor, mais experiente e prático, considerado como modelo. O futuro professor assume um papel passivo, devendo seguir o trabalho e profissionalismo do mestre, considerando o seu imutável saber, para crescer profissionalmente e tornar-se um bom professor.

Neste cenário não há hipótese para a inovação pedagógica, o questionamento das práticas ou a reflexão sobre a ação, e o formando não tinha liberdade para aprender; através de processos de demonstração e imitação é considerada a melhor forma de aprender a fazer.

4.2. APRENDIZAGEM POR DESCOBERTA GUIADA

Este modelo substitui o modelo de imitação pelo conhecimento heurístico e analítico dos modelos de ensino, partindo-se do princípio que é possível encontrar um suporte científico para o mesmo de forma a proceder à sua aplicação prática.

Neste cenário, o futuro professor tem um “papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica” (Alarcão e Tavares, 2010:21). Deste modo, cabe ao supervisor orientar todo o processo de formação levando a que o supervisionado descubra e experimente novas práticas e vá-se responsabilizando pelo modo de ensinar, “fazendo emergir a ideia de aprendizagem como um processo centrado no sujeito que aprende e que constrói o seu próprio conhecimento” (Sá- Chaves, 2002:174).

A estratégia de formação consiste que o candidato a professor após ser conhecedor dos modelos teóricos, e antes de iniciar o estágio, pudesse observar diferentes professores em situações diversificadas nomeadamente em interação com os alunos.

Não obstante a limitação deste modelo consiste na dificuldade em integrar teoria e prática.

4.3. BEHAVIORISTA

A perspetiva behaviorista assenta em pressupostos relacionais entre supervisor e supervisionado assim como na “suposição de que existe uma relação directa entre os actos de ensino, enquanto processo, e os seus efeitos na aprendizagem, enquanto produto” (Sá- Chaves, 2002:175).

Este cenário preocupa-se essencialmente com identificação das competências docentes encaradas como técnicas, desenvolvendo-se um programa de treino: o microensino, perpetuando de certo modo a imitação do modelo conduzindo a uma simplificação no ato de ensinar.

Cada formando, continua a não intervir na aquisição dos conhecimentos que fundamentam a prática, constituindo como senão o facto de ser difícil contextualizar e interrelacionar as competências treinadas.

Posteriormente, no âmbito da formação, foram realizados ajustes e as instituições de ensino assim como os professores concebidos como técnicos de ensino, começam a ser responsabilizados pelos resultados obtidos pelos alunos.

A prática pedagógica assenta na observação e em experiências clínicas de pequenas dimensões assim como de práticas na escola, acompanhada de modo gradual, tendo em conta as três características essenciais ao programa de formação definidas por Houston e Howsam (1972): “a) definição operacional dos objetivos; b) responsabilidade e c) individualização” (Alarcão e Tavares, 2010:24).

4.4. O CLÍNICO

Este cenário, tal como nos refere Alarcão e Tavares (2010:24), tem como referência o “modelo da supervisão clínica desenvolvido por M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson na Universidade de Harvard no final dos anos 50”.

Este cenário surge na sequência de queixas por parte dos alunos de que os seus professores não os conseguiam ensinar a ensinar, assim como da tomada de consciência de que, por si só, a observação e a discussão de aulas eram estratégias insuficientes, tendo em conta a máxima de que sem implicação não há mudança.

Começa assim a ser testada um novo modelo, em que a prática de ensino era realizada em situações reais de sala de aula onde decorre o processo de ensino e de aprendizagem, em que o professor é o principal agente dinâmico, tomando a iniciativa, cabendo ao supervisor ajudá-lo a analisar e repensar o seu próprio ensino.

Neste cenário, a relação entre o supervisor e o professor caracteriza-se pela colaboração entre os dois, objetivando a resolução de problemas concretos, com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise de situações reais de ensino assim como na planificação e avaliação conjunta.

O ciclo de supervisão, referido por Alarcão e Tavares (2010), tem como pressuposto as cinco fases do ciclo da supervisão clínica de Goldhammer e outros (1980) e que são constituídas pelo encontro pré-observação, observação, análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, encontro pós observação, análise do ciclo da supervisão.

Os mesmos autores salientam que tem ainda em atenção as oito fases de Cogan (1973) e que consiste no estabelecimento da relação entre supervisor e professor, planificação da aula, planificação da estratégia de observação, observação, análise dos dados, planificação da estratégia da discussão, encontro pós observação e análise do ciclo da supervisão.

Em suma, podemos salientar no ciclo da supervisão clínica nas palavras de Alarcão e Tavares (2010:28) “fazer supervisão é, no fundo, uma forma de ensinar”, que se traduz em três fases essenciais que são: planificar, interagir e avaliar (perspetiva à qual daremos especial atenção no cenário posterior).

4.5. PSICOPEDAGÓGICO

Aquilo que nos diz Sá-Chaves (2002:180) no que concerne a este cenário é que,

“(...) ao enunciar uma competência específica do acto de ensinar, define uma das especificidades do saber profissional dos professores como um saber-fazer que tem uma natureza própria, um tipo de conhecimento que não se conforma a uma dimensão técnica e mecanicista do agir profissional, mas sim aos atributos de intencionalidade e de valor que, epistemologicamente, o sustentam e, pragmaticamente, o validam” .

Este cenário parte de um corpo de conhecimentos oriundos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem de vários autores de renome da época, assim como a outros associados a princípios de atuação pedagógica sendo de destacar Piaget, Bruner, Vygotsky, Luria, Skinner, Ausubel, Landa, Gagné, Carl Rogers, Gardner, entre outros.

Apoiado nos trabalhos desenvolvidos pelos autores supracitados, cabe-nos no entanto ressaltar que no seu livro, intitulado *Supervision and Teacher Education: A Counselling and Pedagogical Approach*, E. Stones defende a tese de que fazer supervisão é *ensinar* (Alarcão e Tavares, 2010), assente numa dialética entre teoria e prática, perspetivando a formação inicial dos professores como um processo que passa por três fases que são o conhecimento a observação e respetiva aplicação.

O ciclo supervisivo da prática pedagógica, segundo o mesmo autor, é constituído por cinco fase agrupadas em três etapas que consiste na preparação da aula, discussão da mesma e avaliação do ciclo da supervisão,

visando o desenvolvimento profissional, em que o professor é capaz de tomar decisões de forma informada e autónoma.

A supervisão como forma de ensino baseia-se na identificação e resolução dos problemas da prática docente e respetiva tomada de consciência constituindo o objetivo final do processo de ensino e de aprendizagem, permitindo deste modo uma acomodação e adaptação às exigências da vida e do meio ambiente.

4.6. PESSOALISTA

Este cenário destaca todas as correntes quer da filosofia existencial, da fenomenologia, da antropologia cultural, da psicanálise, da psicologia que influenciam fortemente as tendências humanistas que atribuem uma importância fulcral ao desenvolvimento da pessoa como professor com repercussões na sua forma de atuação.

Tal como nos refere Alarcão e Tavares (2010:33), as investigações realizadas nesta área por Glassberg e Sprinthall (1980), Oja (1981), Parker (1983) e Thies-Sprinthall (1980) apontam para resultados que nos indicam uma relação entre o desenvolvimento psicológico e pessoal e as competências profissionais.

Os estudo de Ralha-Simões (1995:22), tendo em conta a sua perspetiva cognitiva, construtivista procuram dar-nos a conhecer a sua posição relativamente à criação de condições basilares ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores na medida em que:

“(...) é fundamental perspectivar o educador como um ser humano complexo que possui um certo tipo de características relevantes que influenciam aquilo que ele é como profissional, tais como os seus valores, crenças, atitudes, autonomia, responsabilidade e o conhecimento que tem sobre si próprio e sobre os outros”.

A observação de modelos exteriores ao professor não é relevante, uma vez que cada um é modelo de si mesmo, constituindo o encorajamento um fator primordial no sucesso das aprendizagens visando o desenvolvimento. Deste modo, o supervisor também é sujeito de formação já que ao longo do processo também se encontra em desenvolvimento.

4.7. REFLEXIVO

Este cenário propõe uma epistemologia da prática, fortemente influenciado por “Dewey e na observação reflexiva sobre o modo como os profissionais agem, Schön (1983,1987) defendeu uma abordagem reflexiva na formação dos profissionais” (Alarcão e Tavares, 2010:35), combinando deste modo ação, experimentação e reflexão na e sobre a ação.

Todo este processo pelo qual o professor se forma, constrói-se em práticas baseadas no questionamento e diálogo, conduzindo à construção do conhecimento de forma ativa através do binómio ação/reflexão, numa abordagem de natureza construtivista.

Assim, pressupõe-se uma reflexão a partir de situações práticas reais na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, encorajando os professores à autoformação, autoaprendizagem e auto supervisão.

Das estratégias supervisivas que surgem deste cenário, salientam-se aquelas que se encontram interligadas ao paradigma reflexivo das quais “Schön identifica três: a experimentação em conjunto (*joint experimentation*), a demonstração acompanhada de reflexão (*follow me*) e a experiência multifacetada (*play in a hall of mirrors*)” (Alarcão e Tavares, 2010:36).

4.8. CENÁRIO ECOLÓGICO

Este cenário coloca o enfoque no desenvolvimento do indivíduo inserido em determinado contexto, tendo em consideração as dinâmicas sociais. Baseado no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), e desenvolvido por Portugal (1992), o mesmo resulta da interação entre o sujeito em desenvolvimento e o meio em constante transformação, influenciado pelas relações entre os diversos contextos.

Mais tarde, baseado no mesmo modelo “Alarcão e Sá-Chaves (1994) e, mais tarde, Oliveira-Formosinho (1997), conceberam uma abordagem

ecológica do desenvolvimento profissional dos futuros educadores e professores” (Alarcão e Tavares, 2010:37).

Neste cenário, a supervisão tem como função proporcionar e gerir experiências diversificadas em diversos contextos, possibilitando que o professor passe por processos de transições ecológicas de forma sistémica e que são determinantes para o seu desenvolvimento humano e profissional.

Reconhece-se, portanto, a importância dos contextos significativos para o professor assim como a importância das interações e das comunicações entre os mesmos.

4.9. DIALÓGICO

Neste cenário, a linguagem e o diálogo crítico assumem um papel primordial na construção do conhecimento e da cultura dos professores, sobre influência de alguns autores, destacando-se a posição de “Waite (1995) que defende a supervisão dialógica, contextualizada” (Alarcão e Tavares, 2010:40).

De acordo com o mesmo autor, a ação supervisiva situacional, preocupa-se com a análise dos contextos, visualizando os professores no seu conjunto, e perspetivando o desenvolvimento profissional assente em práticas de reflexivas e colaborativas, utilizando para tal estratégias dialógicas.

Através do diálogo construtivo entre todos os intervenientes no processo formativo, que constituem a comunidade profissional, é possível a inovação através da partilha de experiências que se repercutem na transformação dos contextos educativos.

4.10. CENÁRIO INTEGRADOR

Este cenário integra uma nova “perspetiva integrativa e conciliadora das múltiplas dimensões e níveis com que os actos de supervisão, enquanto actos de ensino, se configuram de forma eficaz e não mutilante” (Sá- Chaves, 2002: 187).

Este novo conceito de supervisão *não standard*, constitui uma síntese de todos os modelos supervisivos, e centra-se num processo supervisivo flexível, através da negociação e do questionamento e indagação, cabendo ao supervisor conduzir o formando a um processo de autoformação. O supervisor poderá optar por diferentes estilos supervisivos, tendo em conta o nível de desenvolvimento e características dos formandos.

4.11. SITUACIONAL

Neste cenário, defendido por Gonçalves (2010:68) são consideradas “as dimensões humana, o conhecimento e a experiência reflectida, que cada supervisor traz consigo (situacional), da relação afectiva e acolhedora”, através da valorização individualização dos percursos formativos, permitindo o potenciar de experiências de descoberta pessoal com repercutindo-se no desenvolvimento profissional.

Deste modo, e de acordo com Gonçalves (2010:67), o conceito de situacional é aqui entendido, “tendo em conta a origem etimológica da palavra, ou seja, a existência de vicissitudes e/ou ocorrências inerentes à condição de estar situado ou ao estado as pessoas”, procurando, sempre, dar uma resposta contextualizada, ajudando a contextualizar.

5. FUNÇÕES DO SUPERVISOR

Ao nível da supervisão, compete ao supervisor, como agente de desenvolvimento organizacional, facilitar, liderar ou dinamizar comunidades de aprendentes dentro da escola, ao mesmo tempo reflexivas e qualificantes, fomentando contextos de formação que se repercutam não só na melhoria da escola mas também no desenvolvimento profissional dos professores e na aprendizagem dos alunos que nela encontram “um lugar, um tempo, e um contexto de aprendizagem” (Alarcão, 2002:233).

No âmbito da formação dos professores, o supervisor, assume ainda um papel importante na criação de um clima afetivo e relacional potenciador do desenvolvimento e da aprendizagem e promotor de desafios que se prolongam ao longo da vida.

Podemos afirmar que nos últimos tempos, as funções da supervisão estendem-se cada vez mais para aspetos organizacionais e de desenvolvimento da escola, como

“(...) lugar e tempo de aprendizagem para todos...e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve... como organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta como o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2002:218-220).

Ainda na linha de pensamento de Alarcão (2002), cabe ao supervisor assumir o papel de proporcionar o desenvolvimento da escola como organização, e profissional dos professores e funcionários, e da aprendizagem dos alunos na medida em que ele é considerado membro de uma equipe e facilitador de comunidades aprendentes.

O supervisor como profissional do humano, deve ter competências interpretativas, de análise e avaliação, de dinamização da formação, e relacionais de modo a atuar mais eficazmente em situações sociais da organização. Deve, ainda, possuir conhecimento ao nível das pessoas, da sua atuação em grupo, da profissão, da organização, do contexto em que se insere,

das metodologias, estratégias de desenvolvimento e aprendizagem, das políticas educativas.

No entanto, o papel do supervisor tem vindo ao longo dos tempos a alterar-se no sentido de desenvolver competências ao nível de “resolução de problemas e dinâmicas de grupo tendo em conta um continuum baseado nas necessidades desenvolvimentais do grupo” (Garmston, R.J. et al 2002:51).

Algumas das principais funções no âmbito da supervisão são abordadas por Garmston, R.J. et al (2002) e tem o propósito de melhorar a prática, desenvolver o potencial individual para a aprendizagem e promover a capacidade de autorrenovação da organização. Deste modo, o supervisor será capaz de estabelecer uma cultura de trabalho colaborativo e reflexivo, em práticas de questionamento constante, desenvolvendo a independência e a interdependência, e ao mesmo tempo potencie o desenvolvimento dos professores, empenhados numa autorrenovação colaborativa, e que vão ao encontro de uma educação que se pretende inclusiva.

Por sua vez Vieira (1993), apresenta-nos cinco funções que se constituem fundamentais à atuação do supervisor, e que se relacionam com as suas capacidades para informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar. Constituindo uma tarefa complexa, é necessário que o supervisor possuía dois pré-requisitos para a poder praticar e que se prendem com o facto de ser um docente com função específica e ser capaz de demonstrar experimentação e reflexão em três domínios concernentes à supervisão, observação e didática, numa dimensão analítica e interpessoal.

Por outro lado, tomando como referência as categorias necessárias ao supervisor apontadas por Glickman (1985) e que servem de mote aos estilos supervisivos, citados por Alarcão e Tavares (2010:76) e que a seguir se apresentam.

Comportamentos Estilos de supervisão	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer critérios	Condicionar
Não-directivo	Sombreado			Sombreado						
De colaboração	Sombreado				Sombreado			Sombreado		
Directivo	Sombreado							Sombreado		

Figura 4 - Estilos de supervisão, segundo Glickman (1985) [fonte Alarcão e Tavares (2010:76)]

O sombreado contínuo da figura pretende representar a ideia do autor, isto é, de que os comportamentos e as atitudes discriminadas não são exclusivamente de um ou de outro estilo de supervisão.

O supervisor deve ser gerir de forma flexível as situações que se lhe apresentam, utilizando os diferentes estilos de acordo com o crescimento individual de cada formando, podendo adotar os três estilos com o mesmo.

No entanto, a utilização dos diferentes estilos encontram-se relacionados de forma interdependente dos contextos e das circunstâncias em que ocorrem as práticas.

Na senda da supervisão contemporânea, tendo em conta o que nos diz Oliveira-Formosinho (2002), o supervisor deve procurar estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva orientada para práticas de questionamento de forma a que os professores sejam autónomos e experienciem novos meios de orientar o processo de ensino e de aprendizagem, assente em premissas de

mudança e melhoria beneficiando não só os alunos, mas também a si mesmos e a escola.

Ao supervisor advoga-se ainda a responsabilidade de colaborar no processo de desenvolvimento e de aprendizagem da escola, atribuindo-lhe a um papel de “agente do desenvolvimento organizacional, que deve decorrer em simultâneo com o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da organização” (Alarcão, 2001:21).

6. A SUPERVISÃO NO ÂMBITO DE UMA ESCOLA REFLEXIVA

Não poderíamos referir o conceito de uma escola reflexiva, sem abordar as práticas que nela se exercem, e que se encontram intrinsecamente ligadas a todo o *ethos* da escola, assim como aos modelos da prática reflexiva, comungando da conceção de escola reflexiva de Alarcão e Tavares (2010:133) que “pensa-se no presente para se projetar no futuro e na continuidade, sempre renovada, da sua história”.

Apraz-nos apresentar o que nos salienta Alarcão (2002:222-223) no que toca à reflexão aludindo o conceito a

“(…) Schön (1983 e 1987) como elemento fundamental do desenvolvimento profissional, em Zeichner (1993) como ingrediente indispensável na formação de professores, em Shulman (1997) como característica de comunidades de aprendentes (...) de Senge (1994) como organização que se pensa a fim de criar o seu futuro.”

No que concerne à reflexão, como nos diz Perrenoud (2002:13), o profissional reflexivo tem as suas bases em Dewey “na noção de reflective action (Dewey, 1933, 1947, 1993)”, tendo sido mais tarde reavivado, em que “Schön (1983,1987,1991,1994,1997) *revitalizou* e conceituou mais explicitamente a figura do profissional reflexivo ao propor um epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento na ação” (Perrenoud, 2002:14), celebrizadas na expressão de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Denotando-se fortemente a sua inspiração schöniana, Alarcão (2001) no seu livro, “*Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*”, apresenta-nos uma conceção de escola que se pretende

autónoma em que os seus membros se comprometem com a sua missão num processo heurístico assumido simultaneamente como avaliativo e formativo, visando a qualidade de vida da mesma, considerada como

“(...) uma organização capaz de se pensar a si própria, envolvendo neste processo os seus membros que, no exercício dessa actividade, são confrontados com situações de aprendizagem conducentes ao seu desenvolvimento”. (Alarcão, 2001:7)

Por sua vez, Zeichner (1993:21) acrescenta uma nova dimensão, denominada reflexão crítica, concebendo a prática reflexiva como “a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão”, tendo em conta não só a prática, mas também as condições sociais em que a mesma ocorre. Como tal, valoriza a formação dos professores assim como o desenvolvimento das suas competências em contexto profissional, tendo em conta a escola como espaço perspectivado como referência à prática, em interação com a comunidade envolvente.

Sem querermos grassar sobre este assunto, convém no entanto abordar sinteticamente os três modos de reflexão propostos por Grimm et al. (1990) e que são mencionados por Day (2004), e que podem ser do tipo técnico (como instrumento para orientar e controlar a prática) deliberativo (como medida de escolha entre perspetivas e práticas de ensino) e dialético (como forma transformadora e emancipatório da prática).

No entanto, para nos tornarmos profissionais reflexivos não basta refletir na ação e sobre a ação de forma espontânea, mas sim fazer da reflexão uma prática metódica e sistemática daquilo que realizamos pois tal como nos salienta Perrenoud (2002:13) “uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*” que se pretende coletiva ,realizada pelos profissionais congregando forças de forma a alcançar os objetivos a que se propõem visando a mudança.

“Estamos falando, nesse caso, em uma postura e em uma prática reflexivas que sejam a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos; essa disposição e essa competência, muitas vezes, só podem ser adquiridas por meio de um *treinamento intensivo e deliberado*” (Perrenoud, 2002:47).

Pela revisão da literatura realizada, no que concerne a esta temática, são inúmeras as vantagens atribuídas à prática reflexiva, sendo de destacar o que

nos refere Day (2004), referindo-se às que nos são apresentadas por Brubacher et al. (1994), e que permitem aos professores libertarem-se de um comportamento rotineiro e impulsivo, levando-os a atuarem de forma deliberada e intencional, considerando os mesmos educandos sendo este um indicador da sua ação inteligente.

No entanto, a estas vantagens Day (2004:159) acrescenta que “a prática reflexiva permite que os professores afirmem as suas identidades profissionais enquanto agentes de mudança com propósitos morais”, constituindo-se fulcrais para o seu autoconhecimento.

Numa perspetiva inclusiva, é de nosso interesse compartilhar a opinião de Ainscow (1997:18), no que concerne a “esta forma de reflexão crítica realizada em colaboração com os colegas, é especialmente importante na área das necessidades educativas especiais”, ajudando os professores a tornarem-se cada vez mais profissionais reflexivos e críticos, a assumir um compromisso e a experimentarem novas práticas, atendendo ao feedback que vão tendo dos alunos, tornando as suas ações na sala de aula mais inclusivas.

Para tal são considerados essenciais os diálogos durante os quais os professores refletem acerca do que fazem com os seus alunos, e que influências têm, através da reflexão sobre a eficácia daquilo que fazem com os seus alunos, pois “embora a reflexão seja uma condição necessária para a formação profissional, não é suficiente. Tem de ser acrescida por confrontações com pontos de vista alternativos” (Ainscow, 1997:21).

Alguns dos fatores motivadores da reflexão podem ser os problemas a resolver, as decisões a tomar, a vontade de compreender o que está acontecer, lutar contra a rotina, formação, construção de saberes, trabalho entre pares, autoavaliação da ação, entre outros. No final, tendo em conta que “a prática reflexiva é uma relação com o mundo: ativa, crítica e autónoma” (Perrenoud, 2002:65) estamos expectantes que a mesma contribua para uma evolução dos professores em termos pessoais e profissionais, aumente a cooperação e colaboração entre colegas potenciando as capacidades de inovação e favorecendo a acumulação de saberes e experiências.

De acordo com Day (2004), existem quatro modelos de prática reflexiva: o primeiro, referente à preparação para o que tem de ser feito para obter sucesso e assegurar o crescimento; o segundo, relacionado com os incidentes críticos; o terceiro, diz respeito à reflexão autobiográfica e, por último, a investigação-ação de cariz colaborativo. Parece-nos pertinente acrescentar a análise de casos, os portefólios reflexivos e as perguntas pedagógicas desenvolvidas por Alarcão e Tavares (2010).

A supervisão da prática educativa, inserida numa escola concebida como organismo vivo cuja finalidade de educar se encontra consignada no projeto educativo, apresenta-se-nos como uma

“(…) auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua actividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem” (Alarcão e Tavares, 2010:129).

Não poderíamos terminar sem fazer alusão a Perrenoud (2002:18), pois tal como ele mesmo nos sugere, partindo da formação inicial é urgente a criação de ambientes motivadores da análise da prática, de partilha de reflexão, que permitam o desenvolvimento pessoal, na medida em que “um profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma prática reflexiva graças a essa fórmula paradoxal apreciada por Meirieu (1996) “aprender fazendo a fazer o que não se sabe”.

7. OS DESAFIOS COLOCADOS À SUPERVISÃO

Torna-se imperativo repensar o profissionalismo docente no contexto em que opera, sendo colocados novos desafios à supervisão pedagógica, através da criação de cursos de especialização, da publicação de livros e realização de encontros científicos, cuja preocupação principal diz respeito à construção de uma escola de qualidade, democrática e autónoma.

De acordo com Alarcão (2002), urge o alargamento do seu campo de ação, em que a escola é concetualizada como uma organização em desenvolvimento e aprendizagem, incluindo o desenvolvimento e melhoria da qualidade da escola e de todos que nela trabalham.

Na mesma linha de pensamento, Harris (2002) apresenta-nos a sua tomada de posição, na medida em que se torna imprescindível uma mudança de paradigma, em que as novas premissas no âmbito da supervisão focalizam-se regra geral na mudança e melhoramento do ensino e aprendizagem, em reconhecer o ensino como o principal meio de facilitar a aprendizagem e em responder a realidades externas de mudança e promover práticas inovadoras. Deve-se, ainda, acrescentar a supervisão colaborativa ou de pares e a supervisão como planeamento para a mudanças, englobando questões relacionadas não só com o ensino e aprendizagem, mas também com o currículo, a liderança, a avaliação, a formação, e com o desenvolvimento pessoal e profissional enquadrado em políticas educativas inclusivas.

Neste cenário, a supervisão pedagógica apresenta-se-nos assim como componente essencial na organização escolar, sustentada por práticas cooperativas, construtivas e criativas, na busca de soluções para um problema comum. Nesta comunidade, são possíveis práticas de natureza colaborativa e colegial, que incidem sobre a atividade de investigação, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interações em contextos diversificados, em que o *feedback* está presente como “elemento orientador, estimulador e regulador” (Alarcão e Roldão, 2010:31).

Deste modo, “qualquer um na escola pode oferecer serviços de supervisão (e.g., supervisão do self, de pares ou de um grupo) e qualquer um

deveria ser encorajado a fazê-lo” (Garmston, R.J. et al 2002:116), de forma a providenciar recursos, motivarem e apoiarem os comportamentos de experimentação e reflexão sistemática dos professores no sentido de criar teorias pessoais a partir da prática.

Comungando de Sengue, Alarcão (2002:232) diz-nos que estas comunidades são possíveis quando existe uma “visão partilhada da missão definida para a organização”, num projeto global em prole de objetivos comuns.

De acordo com Alarcão e Roldão (2010:19), as atuais tendências supervisivas, são perspetivadas de forma horizontal em contexto de trabalho, baseado em práticas colegiais e dialógicas e de questionamento permanente,

“(...) apontam para uma concepção democrática da supervisão, e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham(incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e aprendizagem(Alarcão e Tavares, 2003; Sullivan e Glanz, 2000; Tracy, 1998)”.

Deste modo, a supervisão contribui para o desenvolvimento de todos os intervenientes no processo educativo, de forma sistémica.

Constata-se cada vez mais que existe uma necessidade de aquisição de novas competências por parte do corpo docente (e da sociedade em geral), visando aumentar a qualidade e eficácia dos sistemas educativos, bem subjacente nos processos de autoformação, indo ao encontro da formação permanente ao longo da vida.

Parece-nos, no entanto, importante salientar que partilhamos da opinião de Alarcão e Tavares (2010:121) quando nos cita que “Smyth procura assentar a sua experiência em três grandes vectores: acção, reflexão e colaboração” no que concerne à formação contínua, pois a mudança só é possível quando os professores se comprometerem em perceberem o sentido prático das suas ações através de práticas sistemáticas de observação, análise, reflexão e auto-avaliação.

Sem querer descurar a função da supervisão em querer garantir e manter a qualidade (na qual se destaca a avaliação nacional e do professor) ou a

função ligada aos serviços de apoio (envolvimento parental, recursos, e novas tecnologias), daremos primazia à função ligada ao desenvolvimento profissional em especial ao estabelecimento de parcerias colaborativas, numa lógica de formação e aprendizagem ao longo da vida.

Neste contexto, assume todo o sentido uma supervisão numa dimensão horizontal de cariz colaborativo, assente na construção partilhada do conhecimento e no estabelecimento de uma relação que propicia o enriquecimento mútuo.

8. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

8.1. REVISITANDO O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

Ao mesmo tempo que se operam vertiginosamente mudanças no mundo, sobretudo a partir dos anos 70, tem crescido o número de investigações no domínio da carreira dos docentes, visando o desenvolvimento do professor ao longo da sua carreira.

Na conjuntura económica, social e política em que Portugal se encontra de mudanças sistemáticas, os trabalhos centrados na pessoa do professor, na sua experiência e no modo como evolui na sua profissão, são cada vez mais alvo de estudos científicos.

Revisitando alguma da literatura referente à temática da identidade dos professores, formação profissional e pessoal, carreira profissional, podemos referir essencialmente os estudos de Gonçalves (1992), de Moita (1992) e de Fontoura (1992).

Entendemos no entanto que o desenvolvimento da carreira dos professores deve ser compreendido à luz de um quadro teórico mais abrangente na medida em que o professor deve ser visto como um adulto em desenvolvimento em contexto de formação.

Os professores, à medida que se desenvolvem profissionalmente, revelam diferentes tipos de competências, comportamentos, atitudes e preocupações. Burden (1990) citado por Garmston, R.J. et al (2002:64) identificou três áreas específicas de desenvolvimento: as competências profissionais específicas (gestão da sala de aula, implementação do currículo, métodos de ensino); as atitudes e preocupações (identidade profissional e satisfação laboral) e, por fim, outros aspetos interrelacionados com a profissão (colocações, envolvimento em responsabilidades adicionais, participação no desenvolvimento profissional).

No entanto, convém referir que quando se fala de desenvolvimento referimo-nos a mudanças que ocorrem ao longo do tempo, de forma contínua, em que

“(…) o conhecimento das mudanças desenvolvimentais fundamenta as decisões acerca das necessidades, preocupações, interesses e capacidades dos professores em vários momentos do seu desenvolvimento, contribuindo para o estabelecimento de objetivos profissionais e programas de desenvolvimento profissional” (Garmston, R.J. et al 2002:63).

De acordo com Harris (2002:165), o “desenvolvimento profissional tem, pelo menos, três ênfases diferentes: promover práticas eficazes de ensino, proporcionar crescimento pessoal e profissional contínuo, mudar o caráter da escola e do ensino”.

Tal como nos refere Flores e al. (2009:120) são inúmeras as investigações realizadas nos últimos anos, e que salientam

“(…) a natureza holística, inclusiva e dinâmica do processo de desenvolvimento profissional que inclui todas as atividades formais e não formais, individuais ou colectivas, nas quais os professores se envolvem ao longo da sua carreira (Corcoran, 1995; Fullan, 1995; Day, 2001)”.

Adotamos, tal como Garcia (1999) o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, como profissionais de ensino, atendendo ao seu caráter dinâmico, evolutivo e contextual, de forma sistémica com todos os intervenientes no processo educativo, tendo a escola enquanto organização como quadro principal de atuação orientado para a mudança.

Acérrimos dos preceitos de Day (2001:15) que nos realça uma visão holística e sistémica do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, é nossa convicção que este “depende das suas vidas pessoais e profissionais, assim como das políticas educativas da época e do contexto organizacional em que o professor se encontra”, considerando as suas características intrapessoais e interpessoais.

Tal, exige face à natureza da aprendizagem um compromisso dos professores com a sua formação e desenvolvimento aprendizagem ao longo da vida, de forma a acompanhar a rapidez com que as mudanças ocorrem, e melhorar o processo de ensino e de aprendizagem assim como os resultados escolares dos alunos.

A ênfase no desenvolvimento profissional, pessoal e contínuo dá primazia ao crescimento pessoal, a práticas colaborativas e de reflexão baseadas do diálogo e à supervisão horizontal ou entre pares, em que o professor é ao mesmo tempo investigador, e aprendiz, perspetivando o mesmo como

“(…) um ser humano complexo que possui um certo tipo de características relevantes que influenciam aquilo que ele é como profissional, tais como os seus valores, crenças, atitudes, autonomia, responsabilidade e o conhecimento que tem sobre si próprio e sobre os outros” (Simões,1995:22).

Indo ao encontro de Oliveira-Formosinho (2009:226) perspetivamos o desenvolvimento profissional em contexto educativo, vivenciado de forma integradora,

“(…) como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades”.

Segundo Day (2001), o papel do professor é fundamental nas escolas que visam o desenvolvimento contínuo, partindo de práticas reflexivas e colaborativas através de experiências de aprendizagem, constituem-se como elementos fulcrais no desenvolvimento profissional contínuo em contexto de trabalho, cujo papel é preponderante como agentes mudança e construtores críticos ao longo da vida de professores.

Deste modo, podemos inferir que desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas ou planificadas, com o objetivo de obter benefícios para o indivíduo, o grupo ou a escola e que contribuem para a qualidade da educação na sala de aula.

Consideramos o desenvolvimento dos professores como um processo em constante mudança, decorrente da interação entre o sujeito e o meio ao longo de toda a vida sendo determinado por múltiplos fatores, em que “os modelos teóricos devem procurar descrever e explicar a natureza das mudanças e os processos de mudança das pessoas adultas” (Garcia, 1999:57).

No sentido de procurarmos ressaltar os processos de construção de desenvolvimento da identidade e do desenvolvimento profissional, que se encontram intrinsecamente relacionados com a conceção do professor, constituem um elemento formativo fulcral a qualidade e influência da

supervisão e dos contextos, do envolvimento pessoal e da partilha de experiências e saberes.

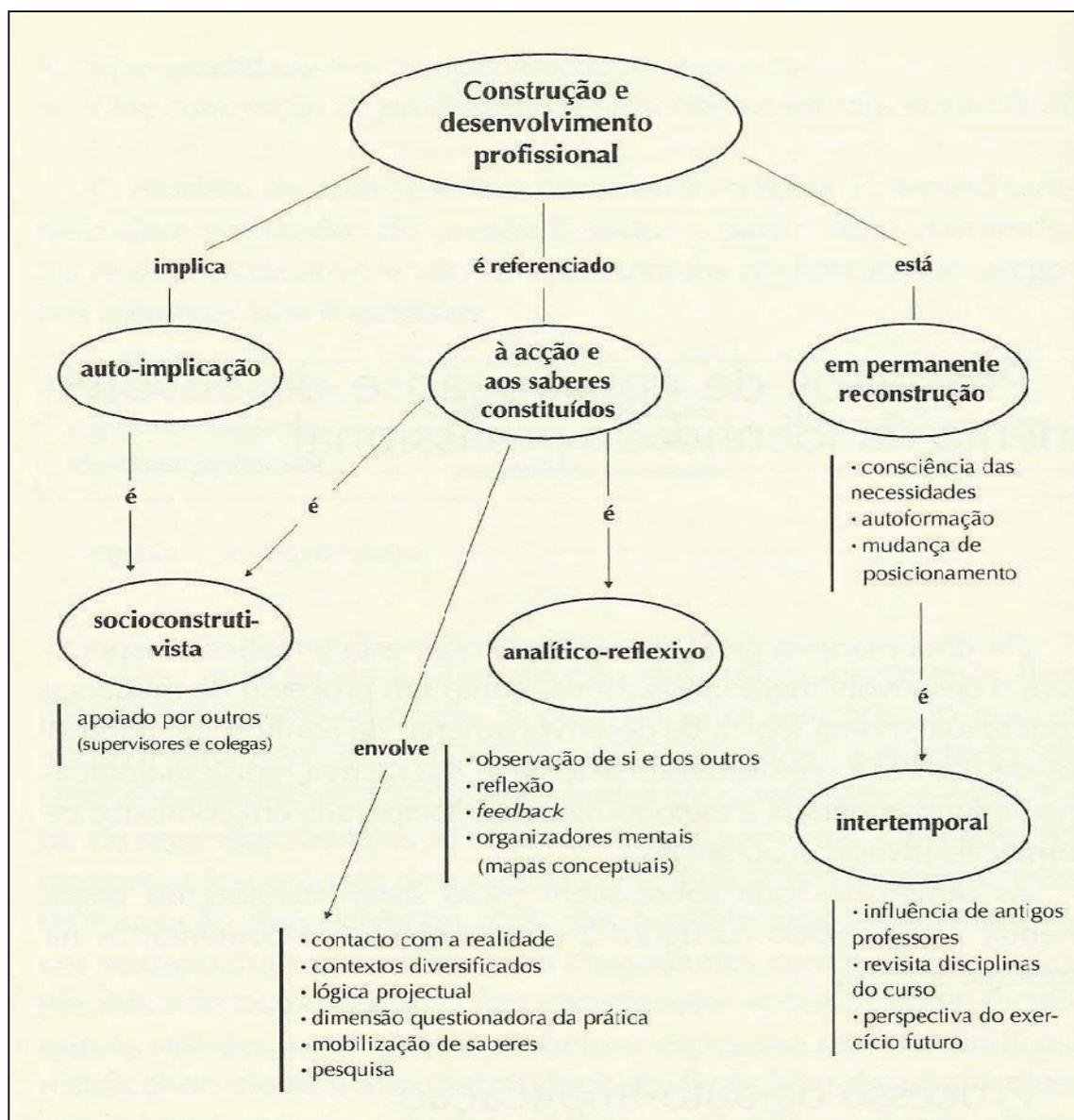


Figura 5 - Processos de construção e desenvolvimento profissional (fonte Alarcão e Roldão, 2010:26)

Corroboramos da opinião de Alarcão e Roldão (2010:25), no que concerne à conceção do desenvolvimento profissional perspetivando o mesmo como

“ (...) um processo de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista-sistémica, interactiva, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-acção”.

Não poderíamos deixar de referir que no que toca ao binómio formação contínua e desenvolvimento profissional anuímos com Oliveira-Formosinho (2009:226) na medida em que o primeiro centra-se no processo de ensino e de formação, enquanto o desenvolvimento é por nós perspetivado como um processo de crescimento e de aprendizagem em contexto, centrado nas práticas com benefício para todos os intervenientes no processo educativo e para a escola.

8.2. CONDIÇÕES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

São enunciadas algumas das características potenciadoras ou inibidoras do desenvolvimento pessoal e profissional, baseado em estudos e que se referem a vários aspetos, nomeadamente às condições de trabalho nas escolas, que de acordo com alguns estudos efetuados sobre a educação se encontra em deterioração, conducentes a “desmoralização, abandono da profissão, absentismo, procura de outras profissões e ainda um impacto negativo na qualidade da educação oferecida” (Tedesco, 1997, in Day, 2001:116).

No que concerne às condições de trabalho na sala de aula, podemos enunciar Day (2001:120) que nos refere os estudos de Hopkins, West e Beresford (1998), salientando a importância dos relacionamentos autênticos de qualidade e abertura; regras e limites relativamente ao padrão de comportamento do aluno na sala de aula perspetivado, não só pelo professor mas também pela escola; o acesso a materiais que atendam à diversidade dos alunos, nomeadamente as planificações, os recursos e a preparação das aulas; o repertório do professor ao nível de modelos e estilos de ensino, tendo em conta os alunos, o contexto, o currículo e resultados esperados; os relacionamentos pedagógicos dentro e fora da sala e que promovem a melhoria da prática e por fim a reflexão sobre o ensino e a prática.

São ainda de salientar a importância de turmas pequenas na qualidade do ensino e da aprendizagem, na medida em que os professores vão mais ao encontro das necessidades dos alunos, tendo igualmente “efeitos favoráveis na auto-imagem e na motivação nos alunos e representa repercussões positivas na moral, na motivação e na fixação dos professores” (Day, 2001:123).

As culturas da escola determinam ainda um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos professores. Hargreaves (1998), tem referido sobre as formas da cultura escolar e as suas implicações no trabalho do professor e nas suas oportunidades de desenvolvimento profissional, definindo como *formas abrangentes de cultura escolar* o individualismo, balcanização, colaboração e colegialidade artificial. Partindo da cultura de separação (individualismo) é possível chegar á cultura de integração (cultura totalmente colaborativa), passando por uma cultura de conexão (balcanização, colaboração confortável, colegialidade artificial).

Dado que as culturas afetam e são afetadas pelos seus líderes, estes assumem um papel fulcral e devem ser capazes de promover a partilha de ideias, e de saber lidar com a cultura, o desenvolvimento e a mudança, estabelecendo condições de aprendizagem positiva numa perspetiva centrada no desenvolvimento profissional contínuo dos professores, dos auxiliares e de si próprio, capacitando as escolas para o seu desenvolvimento.

Day (2001) aponta-nos ainda a importância dos líderes, referenciando-nos as investigações de Blase e Anderson (1995) quanto ao tipo de liderança, que poderá ser normativo - instrumental, facilitadora, emancipadora.

São ainda cruciais as culturas de colegialidade partilhadas em práticas partilhadas de forma colaborativa e que se baseiam “nas compreensões emocionais de todos os membros das suas próprias motivações, dos seus propósitos, dos seus compromentimentos e das suas identidades, assim como a dos colegas” (Day, 2004:193).

A constituição de redes de parcerias, permite aos professores produzir conhecimento partilhado, sendo possível melhorar a educação para todos, fortalecendo as capacidades dos professores para uma educação de qualidade.

De acordo com a literatura existente, a construção de redes de aprendizagem colaborativa traz inúmeras vantagens, combatendo o isolamento dos professores, um maior comprometimento, uma maior predisposição para realizar adaptações e mudanças curriculares e uma maior probabilidade de mudança sistémica.

Só será possível um real desenvolvimento profissional quando existir um envolvimento coletivo na formação, apoiados por formadores ou investigadores, centralizado na análise reflexiva acerca das práticas, como “processo inacabado, em permanente reconstrução” (Alarcão e Roldão, 2010:32).

Somos, portanto, desafiados a uma reflexão ampla que não se confina somente aos aspetos técnicos e instrumentais, mas dá primazia às dimensões morais, emocionais e políticas do ensino, assim como às representações que os professores têm de si próprio e do ensino (Kelchtermans, 2009).

No âmbito da educação especial, para que a implementação de um modelo inclusivo seja eficaz e potenciador de desenvolvimento, torna-se necessário “introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação” (Correia, 2008:53), exigindo um modelo de formação em contexto, tendo por base as necessidades dos profissionais envolvidos, através de ciclos de conferências, colóquios, seminários.

Devemos realçar que constituem fatores de desenvolvimento quando os professores adquirem ou desenvolvem as suas competências de forma a responder as necessidades educativas individuais dos alunos, demonstrando atitudes de efetiva aceção da filosofia inclusiva e desenvolvendo-se profissionalmente.

Day (2001) releva o contributo de Huberman (1995), através dos ciclos de aprendizagem, individual fechado, individual aberto, coletivo aberto, apontamos para as potencialidades deste último para o desenvolvimento profissional, nomeadamente através da partilha e troca de experiências, experimentação conducentes ao desenvolvimento de novos métodos.

Consideram-se também pertinentes a organização, percecionada como comunidade de aprendizagem, com responsabilidade coletiva de todos os que nela atuam, cuja tónica é colocada na investigação na reflexão e na pesquisa sistemática das práticas docentes.

Não obstante, para melhorar as escolas, é necessário investir no desenvolvimento profissional, atendendo às necessidades pessoais e profissionais dos professores, que tal como nos refere Day (2004) nem sempre coincidem.

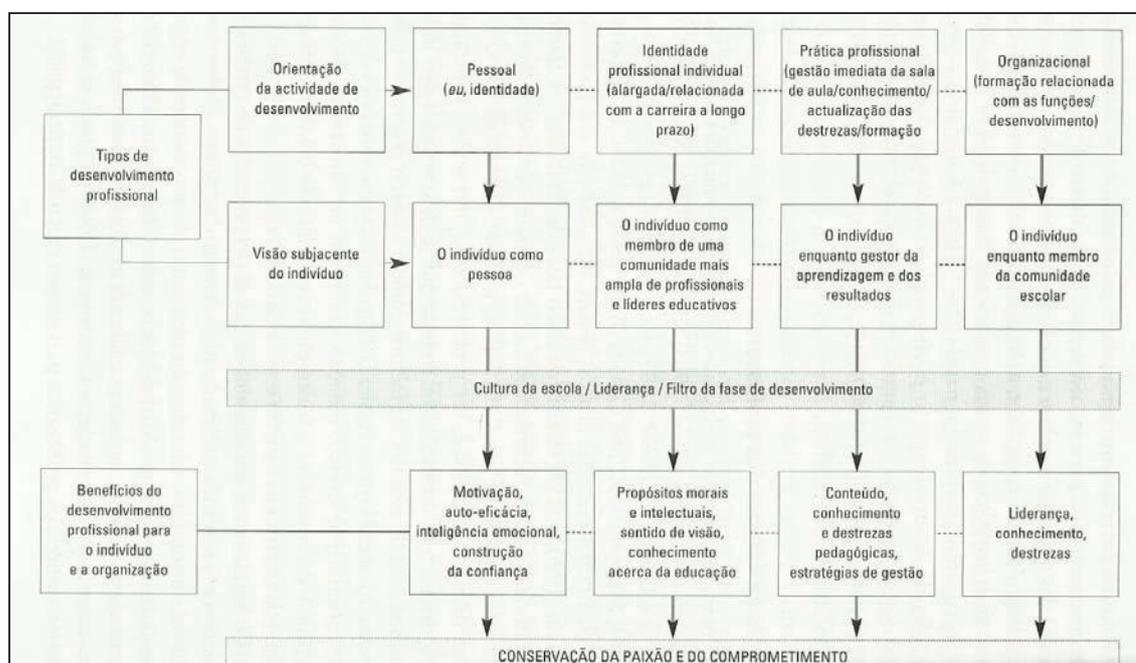


Figura 6 - Benefícios de um plano de desenvolvimento profissional durante a carreira orientado para os diferentes eus do professor (fonte Day, 2004:176)

8.3. OS MODELOS E AS METÁFORAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A questão dos modelos de desenvolvimento profissional tem vindo a surgir com alguma frequência na literatura referente a esta temática desde os anos 80.

Embora a literatura seja cada vez mais vasta, Sparks e Loucks-Horsley (1990) citado por Oliveira-Formosinho (2009:237-238), após uma revisão extensa da literatura sobre os modelos de desenvolvimento profissional, apresenta-nos cinco e que são:

- a) O desenvolvimento profissional autónomo;
- b) O desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão;
- c) O desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento de melhoria;
- d) O desenvolvimento profissional, através de cursos de formação e o desenvolvimento profissional através da investigação para a ação.

É inúmera a literatura que nos fala dos diferentes modelos de compreensão do desenvolvimento humano, podendo enunciar desde já o modelo de cariz cognitivo-desenvolvimentalista, baseado no modelo que englobam as etapas de desenvolvimento concetual, intelectual, cognitivo de Hunt, etapas do desenvolvimento moral de Kolberg e as etapas de desenvolvimento do *eu* de Loevinger (Garcia,1999:50).

As perspetivas de desenvolvimento profissional, apresentadas por Hargreaves e Fullan (2001), pressupõem por um lado, o desenvolvimento de conhecimento e competências, assim como o desenvolvimento de uma nova conceção de si mesmo e por último como mudança ecológica.

Poderíamos ainda referenciar o modelo de Huberman (1992) que nos estabelece uma interligação entre os ciclos de vida dos professores e as mudanças que ocorrem durante os mesmos, abordando os diferentes ciclos de vida dos professores (entrada na carreira, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações, desinvestimento) que carecem, na nossa opinião de uma reformulação dada a atual conjectura em que nos situamos aos vários níveis.

Parafraseando Garcia, (1999:141), este modelo torna-se viável desde que a escola seja vista como “unidade básica de mudança e formação”, através de práticas de autoavaliação, onde a “liderança institucional” seja impulsionadora de mudança e inovação em que se requer um “gestão democrática e participativa” para que os professores possam tomar decisões conducentes ao seu desenvolvimento. Para tal, será ainda necessário uma cultura de colaboração entre docentes potenciadoras da existência de objetivos partilhados entre ambos.

Por sua vez Ralha-Simões (1995:41) apresenta-nos a perspetiva de Zimpher e Howey (1987) salientando que estes autores baseiam-se o desenvolvimento numa aceção de competência em sentido lato, no entanto assente em quatro dimensões da competência educativa essencial para a eficácia do ensino, e que se traduzem em competência técnica, clínica, pessoal e crítica.

O modelo síntese exposto por Garcia (1999:139), apresenta-nos a formação dos professores em “íntima relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores. Sumariamente, este modelo assenta numa conceção de desenvolvimento profissional dos professores em inter-relação com o desenvolvimento pessoal, curricular e organizacional.

No decorrer do seu discurso que legitima genericamente a escola como um local primordial para o desenvolvimento humano, e conseqüentemente para a inclusão ou exclusão social, Morgado (2005) alerta-nos para uma perspetiva que supere a crescente bipolarização ao nível educacional, entre a teoria e a prática, considerando que é necessário atender à diversificação do pessoal docente dotado de características, ideias e estilos de vida diversificados, na medida em que o desenvolvimento profissional é condicionado não só pelos contextos em que os professores atuam, mas sobretudo,

“(…) pela visão que têm do mundo, é necessário que os docentes se empenhem em estabelecer debates, confrontar opiniões, obter consensos e desenvolver culturas colaborativas” (Morgado, 2005:71)

Não poderíamos deixar de salientar as abordagens referidas por Sachs (2009) que encara o desenvolvimento profissional como uma nova forma de

aprendizagem para a mudança, integrando quatro elementos essenciais: re-instrumentação, remodelação, revitalização e re-imaginação.

	Re-instrumentação	Remodelação	Revitalização	Re-imaginação
Orientação/ Força desencadeadora	Prestação de contas e controlo por parte do governo	Aceitação da agenda de mudança do governo	Renovação profissional	Reinvenção profissional
Propósito	Actualizar competências	Modificar práticas existentes	Repensar e renovar práticas	Transformar práticas
Concepção de DPC	Transmissão	Transmissão	Transição	Transformação
Responsabilidade	Sistema	Escola/distrito	Professor individualmente considerado	Professores
Enfoque	Desenvolvimento profissional	Desenvolvimento profissional	Aprendizagem profissional	Aprendizagem profissional
Processos de aprendizagem	Passivo, receptor de conhecimento	Consumidor acrítico	Colaboração	Envolvimento mútuo e construção de conhecimento
Modalidades	Seminários, especialistas externos	Programas elaborados por especialistas externos durante um determinado período de tempo	Círculos de aprendizagem em colaboração, redes, investigação-acção	Investigação feita pelos professores ou investigação-acção (ponto de partida é a investigação)
Visão de professor	Professor como técnico	Professor como artesão	Professor como aprendiz reflexivo	Professor como profissional autónomo
Resultados profissionais	Melhoria das competências de ensino	Actualização do conhecimento disciplinar ou de competências pedagógicas	Novas perspectivas de encarar a pedagogia e a aprendizagem	Produção de novo conhecimento
Tipo de profissionalismo	Controlado	Subserviente	Colaborativo	Activista
Imagens de quem desenvolve o DPC	Vendedor	Guru	Par/colega competente	Agente de mudança

Figura 7 - Síntese das dimensões das perspectivas desenvolvimento profissional contínuo dos professores (Fonte: Sachs, 2009:102)

Sabemos que nos é exigido cada vez mais que repensemos as práticas de forma a transformar as mesmas, preferencialmente com os pares de forma colaborativa, partilhando experiências, adquirindo novos conhecimentos através de metodologias de investigação e pesquisa, visando melhorar não só

melhorar a qualidade da aprendizagem, mas também criar um profissionalismo autónomo.

8.4. O PARADIGMA EMERGENTE

Hargreaves (1998) coloca o enfoque num novo profissionalismo, baseado num modelo pós-tecnocrático da formação profissional em que o desenvolvimento profissional se perspetiva, tendo em conta a identificação das necessidades de desenvolvimento dos professores ao longo da sua carreira, devendo ser regularmente avaliadas e enquadradas no contexto escola, que concebem um plano de desenvolvimento, conducente ao sucesso, a partir do qual também derivam necessidades para o desenvolvimento profissional dos professores. Nesta linha de ideias, podemos inferir que as escolas eficazes são pois aquelas em que há um comprometimento com o desenvolvimento contínuo do professor, tendo em conta as suas condições de trabalho, as suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem, assim como a dos alunos que ensinam.

Compartilhamos da visão de “escolas de amanhã” de Jerry Patterson (1993) que nos apresenta Day (2001) e que implica uma abertura à participação ativa de todos, valorizando a diversidade de perspetivas conducentes a uma tomada de decisão conjunta, a abertura à resolução de conflitos numa procura de soluções para a resolução do mesmo, assim como a abertura à reflexão de forma a contribuir para melhores decisões organizacionais e por fim a abertura aos erros aprendendo com eles.

Podemos referir que se visiona um novo “paradigma profissional, uma nova concepção de profissionalidade” (Alarcão e Roldão, 2010:68), que perspetiva o professor como um prático reflexivo em questionamento continuado e detentor de um saber profissional específico fundamentado em três eixos: dos saberes, da relação interpessoal, dos valores democráticos.

Em estudos empíricos realizados por Alarcão e Roldão (2010:72), podemos constata que emerge um novo conceito de professor “ humanista, critico-reflexivo, investigador das suas próprias práticas”.

8.5. CULTURAS COLABORATIVAS COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Fortemente influenciado pela globalização, somos repetidamente desafiados a assumir um compromisso com uma educação para todos, enfatizando o trabalho em equipa assente em práticas de colaboração e cooperação, e no reconhecimento da crescente importância da formação ao longo da vida.

“Estamos a começar a entender que, para os docentes, aquilo que se passa dentro da sala de aula está intimamente ligado ao que acontece no seu exterior. A qualidade, a amplitude e a flexibilidade do seu trabalho na sala de aula estão estritamente ligadas ao seu crescimento profissional, à forma como se desenvolvem enquanto pessoas e enquanto profissionais” (Hargreaves:1998:IX).

Nos dias de hoje é indubitável a atenção prestada às culturas profissionais dos professores, fortemente condicionada pelo facto de se questionarem cada vez mais os modelos de organização das escolas e da sua importância na promoção da mudança educativa e social.

Sem querer descurar todas as tentativas criadas para sustentar uma cultura curricularmente participada e democrática, que valoriza o *ethos* da escola, cremos que é inquestionável, tal como nos refere Morgado (2005:769), que “a cultura docente é de vital importância na determinação da qualidade dos processos educativos”.

Urge a implementação de uma nova cultura colaborativa ao nível organizacional, baseada na colegialidade e negociação, na busca de melhoria das práticas, pois tal como nos refere Fullan e Hargreaves (2001:86) apesar de minoritárias, existem escolas colaborativas, onde “a auto-renovação contínua é definida, comunicada e experienciada como um facto assente da vida quotidiana” (Rosenholtz, 1989:74).

Podemos proferir que o desenvolvimento profissional torna-se mais evidente nas escolas que apresentam culturas colaborativas, em que os membros trabalham em conjunto na resolução de problemas, visando atingir objetivos comuns fazendo com que “ os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998:209).

Desta forma, somos desafiados por Fullan e Hargreaves (2001:12) ao “desenvolvimento de um profissionalismo interactivo nas nossas escolas”, essencialmente na tomada de decisões conjuntas, sendo o mesmo possível de se implementar desde que haja um comprometimento e envolvimento dos professores quer nas reformas educativas, no desenvolvimento curricular e no contexto de ensino assim como na promoção de práticas colaborativas.

De referir ainda que de acordo com os autores supracitados, o intercâmbio entre os professores e a partilha de experiências estimula ao mesmo tempo a progressão dos professores ao longo dos seus estádios de desenvolvimento profissional.

De acordo com Little (1987), citado por Lima (2002:41) as escolas podem beneficiar com a colegialidade dos docentes, sendo necessária a existência de uma coordenação do trabalho docente nas diferentes salas de aula, de modo a uma melhor organização para lidar com as inovações pedagógicas e organizacionais. Num outro prisma, há uma melhor preparação para os efeitos negativos provocados pela mobilidade do corpo docente, fornecendo aos novos professores apoio na integração dos valores e crenças da escola.

Falamos de colegialidade quando a mesma é baseada em práticas de interação e partilha de ideias, de materiais, de métodos, de estratégias, tendo em conta objetivos comuns numa responsabilidade partilhada, mantendo padrões elevados de excelência, pois “a colaboração entre professores pode constituir uma plataforma positiva para o aperfeiçoamento. Pode igualmente degenerar em formas afectadas e improdutivas de colegialidade artificial” (Hargreaves:1998:XI).

Certos de que a colaboração e a colegialidade podem assumir formas diferentes, tal como o ensino em equipa, a planificação em colaboração, a relação de mentores, a investigação ação em colaboração, o treino com pares ou *peer coaching*, cabe-nos referenciar que nas situações de colegialidade forçada, tal como nos refere Hargreaves (1998) as relações de trabalho dos professores para com os pares são reguladas administrativamente, compulsivas, orientadas para a implementação, fixas num tempo e espaço, de modo a que os resultados sejam previsíveis.

Pelo contrário, numa cultura de colaboração os professores realizam um sem número de atividades em conjunto, baseadas em relações espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas num tempo e espaço imprevisíveis, podendo abarcar “ o trabalho em conjunto, a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada, de formas que expandem criticamente a prática, procurando alternativas melhores, na busca contínua do aperfeiçoamento” (Hargreaves 1998:219).

No entanto, no que concerne às culturas dos professores, podemos dizer que as mesmas diferem muito quer de escola para escola, assim como entre os grupos da mesma escola. Dai, que muitos autores consideram necessário para a criação de práticas colaborativas, a focalização da atenção no departamento ou nível de ensino, pois

“...parecem existir circunstâncias em que o adjetivo “colaborativo” não passa de um rótulo geral e pouco elucidativo que, em rigor, deveria ser aplicado apenas a subgrupos particulares de professores dentro dos departamentos, mais do que às escolas, globalmente consideradas, ou mesmo aos seus grupos disciplinares ou a outros agrupamentos”(Lima, 2002:169).

Sem querer entrar nos meandros mais profundos desta temática, devemos considerar que nas culturas de ensino, tal como nos define Hargreaves (1998:186) existem duas dimensões importantes: *conteúdo*”, dos quais são exemplos as atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas de atuação, e a *forma*” que consiste nos padrões característicos de relacionamento e formas de associação entre os membros dessa cultura, sendo de destacar como culturas docentes o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial, a balcanização.

No obstante, estamos convictos de que na profissão docente assistimos cada vez menos a práticas de trabalho isolado por parte dos professores, podendo afirmar que são cada vez mais postas em práticas comunidades de apoio e colaboração que trabalham em conjunto visando atingir objetivos comuns e o aperfeiçoamento contínuo dos professores, na medida em que,

“(...) actuando como ambiente facilitador de aprendizagens significativas-e não de facilidades propriamente ditas- a relação interpessoal é alfofre de desenvolvimento pessoal (e também interpessoal) e profissional” (Tavares, 1993:5).

Sequencialmente podemos referir que o desenvolvimento profissional se encontra em ínfima ligação com o desenvolvimento pessoal e com a ação reflexiva, tal como salienta Day (2001:47-48): “os professores que refletem na, sobre e acerca da acção empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino”.

Nesta conjetura, torna-se imprescindível a implementação de uma cultura colaborativa, colegial e de aprendizagem profissional, que propicie a investigação, baseada em práticas de questionamento permanente, de abertura e feedback que permitam que os colegas observem o seu trabalho e reflitam acerca do mesmo, ampliem o seu conhecimento, melhorem as práticas e a sua eficácia profissional e conseqüentemente aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem, quer para os professores, quer para os alunos.

Tem-se defendido a colaboração profissional como “modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (Lima, 2002:7), com benefícios para todos, com enfoque na aprendizagem dos alunos.

Pelo enunciado, podemos concluir que as culturas colaborativas dos docentes perspetivam-se na sua diversidade, e na colegialidade docente. No entanto, sabemos de antemão que o estudo das culturas dos docentes é uma tarefa complexa, pois vai muito mais além das crenças valores, representações e das normas, até ao modo de ação e interação: é o fazer, agir, sentir e pensar.

Podemos ainda constatar que as culturas colaborativas devem de alargar o seu leque de atuação a outros grupos, à família e à própria comunidade, até porque “ é esta simbiose entre a escola e a comunidade que reforça o sentido democrático da educação” (Morgado,2005:105).

Sem descurar a abordagem inclusiva podemos referir a perspetiva de Correia (2008:51) como sendo um aspeto básico para o processo de colaboração, a construção de equipas, assim como a existência de tempo para o trabalho em conjunto e o reconhecimento de que os professores solucionam os problemas apoiados na investigação, na medida em que “ o processo de

colaboração parece ter mais sucesso quando os participantes partilham a mesma agenda” com base numa planificação conjunta e partilhada.

Não poderíamos terminar esta temática sem apresentar algumas das críticas à implementação da colaboração e colegialidade que se prendem com o facto da existência de pouco tempo disponível para os professores trabalharem em conjunto assim como a falta de familiaridade dos docentes com este tipo de práticas, que quando são postas em prática é possível visionar os frutos que são o fortalecimento dos professores, a reflexão crítica, um empenhamento num aperfeiçoamento contínuo, sem esquecer aqueles que são referidos como os mais comuns, e que se referem a um trabalho em conjunto e que requer uma maior interdependência entre pares e ajustamento de ambos ao nível da prática.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A investigação em ciências sociais deve obedecer a um conjunto de regras e procedimentos na medida em que o seu objeto de estudo são geralmente pessoas e fontes de informação e normalmente através de imagens ou palavras, tal como acontece na nossa investigação.

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação metodológica da investigação realizada, onde se descreve não só a metodologia utilizada no decurso da investigação, assim como se apresentam as justificações que permitam compreender as opções tomadas.

Especificamente, este capítulo destina-se a fornecer informação acerca dos procedimentos utilizados na pesquisa empírica, assim como os instrumentos utilizados e explica-se o modo como foi realizada a recolha de dados.

Sem querermos ser jactanciosos, tentamos seguir o conselho do bom mestre: “o jovem cientista, esperançoso de efectuar descobertas, recebe maus conselhos do seu mestre se este lhe diz «Anda por aí e observa» mas recebe bons conselhos se o mestre lhe diz «Procura ver o que as pessoas discutem actualmente no campo da ciência» (Karl Popper, 2003:129).

1. ÂMBITO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

O interesse em realizar um estudo acerca das temáticas abordadas inscreve-se em fatores de ordem pessoal, em particular pelo facto da minha ação docente se basear em práticas de cariz colaborativo e inclusivo, enquadradas numa perspetiva supervisiva vista como espaço e tempo de reflexão.

É numa conjuntura sistémica visionando a escola como um todo e para todos, em processo constante de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida que percecionamos o desenvolvimento profissional, visando como fim último a melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos alunos.

O nosso objeto de estudo organiza-se numa perspetiva de investigação do quadro teórico acerca da natureza e modos de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional baseado em práticas colaborativas, reflexivas e inclusivas, num dinâmica supervisiva, entre professores do 1º ciclo do ensino regular e de educação especial.

Deste modo pretende-se por um lado conhecer as conceções e as práticas dos professores de educação especial e do ensino regular, que contribuem para o desenvolvimento profissional, e por outro, construir documentos orientadores de toda a ação docente.

São objetivos do estudo:

- ❖ Auscultar as perceções dos docentes face ao desenvolvimento profissional;
- ❖ Refletir criticamente sobre os tipos de conhecimento e estratégias consideradas potenciadoras de desenvolvimento pessoal e profissional;
- ❖ Implementar práticas colaborativas num referencial inclusivo;
- ❖ Construir documentos orientadores de forma conjunta (PEI, grelhas de planificação, observação e de avaliação).

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

2.1. PARADIGMA E PLANO DE INVESTIGAÇÃO

Em termos metodológicos esta investigação insere-se num paradigma qualitativo ou interpretativo tendo a sua génese coincidindo com o nascimento da antropologia e da sociologia de Chicago.

Convém referir que a assunção do conceito de paradigma vai ao encontro da conceção de Thomas Kuhn (1962), referida por Coutinho (2011:11)

“(...) em primeiro lugar, o conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica e, em segundo lugar, como um modelo para o “que” e para o “como” investigar num dado e definido contexto histórico/social”.

Este tipo de metodologia de investigação é fundamentada em pressupostos que nos são apresentados por Freixo (2010: 146), referindo Wilson (1977) e que dizem respeito aos acontecimentos que devem ser estudados no terreno, em contexto natural, e só podem compreender-se se por sua vez compreendermos a interpretação e perceção dos participantes, devendo ser acrescentado que o próprio investigador faz parte de todo o processo.

Sinteticamente pode-se dizer que a abordagem qualitativa ou interpretativa busca essencialmente a compreensão e interpretação dos fenómenos educativos, procurando penetrar no mundo concetual dos sujeitos e compreender e interpretar o significado que os acontecimentos e as situações têm para eles, num dado contexto.

Nesta linha de pensamento, e tendo por base as questões que nortearam toda a investigação, optamos a nível metodológico por uma investigação de índole qualitativa dado que se pretende compreender a realidade através da perspetiva dos atores que atuam no contexto de acordo com os significados por eles atribuídos.

A investigação assume assim um cariz qualitativo, utilizando para tal metodologias que possam criar dados descritivos e que permitam observar o modo de pensar dos participantes, em que

“(...) a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal...é descritiva...os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos...tendem a analisar os seus dados de forma indutiva...o significado é de importância vital” (Bogdan e Biklen , 1994:47-50).

Pretende-se que esta investigação seja ilustrativa das circunstâncias existentes num determinado contexto natural, num processo interativo, dinâmico, circular e em espiral em que os intervenientes são vistos como parte de um todo, onde

“(...) investigador e investigado interagem e cada um por si molda e interpreta os comportamentos de acordo com os seus esquemas sócio-culturais, num processo de dupla busca de sentido a que se costuma chamar “dupla hermenêutica” (Coutinho, 2011:17).

Este tipo de investigação é também indutivo, pois “o investigador desenvolve conceitos e chega à compreensão dos fenómenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados” (Sousa e Baptista, 2011:56), tendo em conta o ponto de vista dos participantes.

Tomando como ponto de partida as palavras de Beel (1997:24) que nos refere que “um estudo bem sucedido fornecerá ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular”.

“A característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica, é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”.” (Coutinho, 2011:293).

2.2. O ESTUDO DE CASO

De acordo com Triviños (1995:109) o estudo de caso é “uma categoria de pesquisa cujo objecto é uma *unidade* que analisa aprofundadamente”, determinado logo à partida as suas características principais e que dizem respeito à natureza e abrangência da unidade.

Algumas das principais características do estudo de caso, enunciadas por Freixo (2010:111), prendem-se com o facto de ser *particular* na medida em que se centra em determinada situação, *descritivo* porque descreve os fenómenos que se estão a estudar, *heurístico* pois conduz à compreensão do fenómeno que se está a estudar, *holístico* pois tem em conta a realidade na sua globalidade, atendendo mais aos processos que aos produtos, à compreensão e interpretação dos dados.

Consideramos pertinente a alusão ao plano geral do estudo de caso à metáfora do funil exemplificada por Bogdan e Biklen (1994:89): “o início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil” e à medida que recolhem os dados, conhecem melhor o tema em estudo e vão aprofundando aspetos específicos do contexto ou dos indivíduos.

Os estudos de caso podem ser, de acordo com Bruyne e al.(1991) citado por Lopes e Pardal (2011:33), agrupados em três grandes modelos, entre os quais se situa descritivo que diz respeito ao nosso estudo, na medida em que

focaliza-se num objeto “analisando-o detalhadamente, sem assumir pretensões de generalização” .

O estudo de caso permite-nos uma análise mais intensa das características das unidades em estudo, numa tentativa de explorar, descrever, compreender e explicar, acontecimentos e contextos envolvendo diversos fatores e procurando interações entre os mesmos, procurando descobrir o que há de característico na situação em estudo, de modo a produzir conhecimento acerca do mesmo.

Nesta ótica, apresentamos a citação de Coutinho (2011:294) que confere ao estudo de caso um caráter holístico em contexto natural

“É uma investigação empírica (Yin, 1994); que se baseia no raciocínio indutivo (Gomez e tal., 1996); que depende fortemente do trabalho de campo (Punch, 1998); que não é experimental (Ponte, 1994); que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 1994)”.

Atendendo a que a principal vantagem do estudo de caso, é a realização de um estudo aprofundado num curto espaço de tempo, constitui nossa intenção explorar de forma intensiva e detalhada determinado fenómeno, que é único específico e complexo, limitado em termos espaciotemporais e da ação, através da recolha de dados.

Neste sentido, pretendemos compreender a complexidade da realidade através da perspetiva dos participantes no estudo de acordo com os significados por eles atribuídos. Assim, tendo em linha de conta o nosso objeto de estudo, é nossa pretensão conhecer e compreender as conceções e práticas dos participantes acerca da temática apresentada, visando, posteriormente, interpretar e explicar as suas significações e descrever o que de caraterístico tem este estudo. Eis que esta investigação possa ser entendida como um estudo de um caso.

3. PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

3.1. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Após se caraterizar o universo, definimos a amostra não probabilística ou empírica, destacando-se a intencional “escolhida a juízo do investigador” (Lopes e Pardal, 2011:63). Neste tipo de amostra, o investigador está interessado na opinião de determinados elementos da população, no entanto estes não são representativos da mesma.

A amostra constitui o conjunto de sujeitos de quem se recolhe os dados, sendo que, a principal preocupação do investigador não é constituir uma amostra de grande dimensão, pois o que se procura não é generalizar dados, mas sim de qualidade, em que cada um dos participantes não obstante de serem escolhidos por conveniência, a sua participação na investigação é voluntária.

Assim, a seleção da amostra foi realizada de forma não aleatória, constituindo uma amostragem por conveniência na medida em que “usamos grupos intactos já constituídos” (Coutinho, 2011:90), tendo consciência de que a vantagem de realizar o estudo em contexto real, tem como senão a pouca generalização do estudo.

A dimensão da amostra no nosso estudo será constituída por uma professora de educação especial (a investigadora) e oito professoras do ensino regular, tendo sido utilizado o seguinte critério de seleção, a saber: o facto de todos os participantes terem trabalhado com a docente de educação especial no agrupamento onde se realizará o estudo, que se circunscreve ao Concelho de Vila Nova de Gaia, no presente ano letivo ou em anos letivos anteriores.

4. O CONTEXTO DO ESTUDO

“O meio ou contexto, pretende situar o ambiente natural (por oposição aos estudos laboratoriais) onde o estudo terá lugar, significando que esses estudos se efectuem em qualquer parte “ (Freixo, 2010:182).

O Agrupamento situa-se no Concelho de Vila Nova de Gaia, é constituído pela escola básica do segundo e terceiro ciclo, seis escolas do primeiro ciclo e quatro jardins-de-infância da freguesia de Santa Marinha e uma escola do primeiro ciclo com jardim-de-infância pertencente à freguesia de Mafamude.

O estudo decorreu em duas escolas do primeiro ciclo pertencentes ao agrupamento supra citado. Uma das escolas é constituída por dois blocos em que o traçado original é Plano Centenário do ano de 1944, e a outra é uma construção recente do tipo P3.

Na primeira escola lecionam quatro professores do 1º ciclo e o número total de aluno no presente ano letivo é de 94 alunos, sendo que quatro deles são apoiados por docente de educação especial a tempo parcial.

Na outra escola lecionam 8 professores do 1º ciclo e três educadoras de infância, com um total de 189 alunos, dos quais 11 alunos são apoiados por duas docentes de educação especial a tempo parcial.

No entanto, convém sublinhar que, fazem parte desta investigação duas professoras do primeiro ciclo que lecionam na primeira escola e seis professoras do primeiro ciclo que lecionam na segunda escola.

5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Acérrimos de que a qualidade científica dos resultados e das conclusões desta investigação dependem da escolha dos instrumentos utilizados, assim como dos procedimentos seguidos, recorreremos à técnica da entrevista (individual e em grupo) e análise documental a fim de operacionalizar a investigação qualitativa. Desta forma, os tipos de instrumentos foram escolhidos na sequência da escolha do método e da definição da amostra.

Porém, “não basta conceber um bom instrumento, é preciso ainda pô-lo em prática de forma a obter-se uma proporção de respostas suficientes para que a análise seja válida” (Quivy e Campenhoudt 1998:184).

5.1. ENTREVISTA

“A entrevista é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre o entrevistador e entrevistado. O termo entrevista é constituído a partir de duas palavras, entre e vista, onde «vista» se refere ao acto de ver, ter preocupação de algo; «entre» indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas” (Freixo, 2010:192)

A entrevista, é um método de recolha de informações, que consiste em conversas orais, individuais ou em grupo, em que o investigador procura perceber como é que os sujeitos interpretam as suas vivências, em que o entrevistado exprime as suas perceções de um determinado acontecimento ou assunto, as suas interpretações ou as suas experiências.

“(…) a entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os actores sociais e sua situação. O objectivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.” (in Gaskell, 2002: 64)

Optamos pela entrevista na medida em que “possibilita a obtenção de uma informação mais rica” (Lopes e Pardal, 2011:85), tendo em linha de ação os objetivos da mesma que são a recolha e transmissão da informação (Sousa e Baptista, 2011:79) pertinente sobre determinado assunto, sendo depois analisada na perspetiva dos objetivos definidos.

A entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de recolha de dados consiste em obter informações, através do questionamento direto a cada um dos participantes e é aplicado através de uma conversa agradável em que o entrevistado nos vai fornecendo a informação pretendida, permitindo ainda que no decorrer da mesma se procurem alguns esclarecimentos circunstanciais, que nos permitissem uma melhor compreensão das respostas.

Indo ao encontro de Estrela (1994:342), a entrevista tem como finalidade:

“(...) a recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo. Isto é, se, por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo”.

A variante da entrevista será a semidiretiva ou semidirigida em que o “investigador dispõe de uma série de perguntas- guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação por parte de entrevistado”(Quivy e Campenhoudt, 1998:192).

A entrevista também denominada semiestruturada pressupõe por parte do entrevistador um guia de perguntas utilizado como referencial, pretendendo-se que o discurso do entrevistado surja de modo natural.

“Expressando-se com abertura, informa sobre as suas percepções e interpretações que faz de um acontecimento; sobre as suas experiências e memórias; sobre o sentido que dá às suas práticas; revela as suas representações e referências normativas; fornece indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes; reconstitui processos de ação ou mudança e denuncia os elementos em jogos e suas relações, ajudando à compreensão dos fenómenos (Lopes e Pardal, 2011:87).

5.2. GRUPO DE DISCUSSÃO

Esta é uma técnica usada para validar ou complementar dados recolhidos que não ficaram bem explicitados na entrevista individual.

“As entrevistas de grupo podem ser úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994:138), na medida em que os participantes em conjunto falam sobre a realidade que vivem, surgem ideias e obtém-se novos dados.

De acordo com Santos (2011), o grupo de discussão apesar de ser uma técnica de conversação em grupo próxima do focus group, distingue-se desta e adquire um carácter próprio, onde predomina uma riqueza de informação proveniente das subjetividades e intersubjetividades do grupo.

Referimo-nos ainda a grupos de discussão, ao invés do focus groups, pois de acordo com Callejo (2001:17) assume “formas más flexibles, abiertas y menos directivas de los grupos focalizados (...) cuando el entrevistador pasa a ser moderador”.

Relevamos a importância do mesmo para este estudo na medida em que, tal como referem Fabra e Doménech (2001: 34), o grupo de discussão é um “médio privilegiado para acceder al estudio de los procesos cotidianos” não pretendendo recolher o consenso do grupo, mas sim recolher o máximo de opiniões e pontos de vista para serem posteriormente tratados.

No que concerne aos grupos de discussão, é de salientar que os trabalhos recentes no âmbito da educação tem vindo a acentuar cada vez mais a importância dos mesmos em ambientes educativos, tal como refere Santos (2011:12) “como uma técnica a utilizar e a desenvolver para a recolha de informação”.

Esta técnica permite que os entrevistados emitam as suas ideias, perceções, opiniões de forma partilhada, obedecendo a um conjunto estruturado de tópicos de discussão, o que permite a clarificação dos diferentes pontos de vista dos participantes.

Na opinião de Ortega (2005:24), além de nos dar a conhecer os aspetos internos da problemática em debate, e das subjetividades partilhadas, tal conversação é feita num ambiente onde reina a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica, que permitem integrar perspetivas individuais e coletivas.

O grupo de discussão faz parte de um conjunto de metodologia de conversação baseado em grupos, com um formato característico, envolvendo normalmente grupos homogéneos de seis a oito pessoas, que se reúnem aproximadamente durante uma hora e meia a duas horas.

A interação do grupo é feita com base em conversas, e decorrem normalmente em contexto de grupo, tendo um moderador, que poderá ser o investigador, que estabelece os tópicos para a discussão.

5.3. ANÁLISE DOCUMENTAL

De acordo com Duffy (1997:91), a análise documental é essencial em trabalhos de investigação na área das ciências em educação, pois “servirá para complementar a informação obtida por outros métodos”.

A análise documental constitui por si só uma técnica essencial na recolha de informação, sendo necessário atender a alguns procedimentos referidos por Lopes e Pardal (2011:103) e que dizem respeito à definição clara do objeto de estudo, detetando o nível de imparcialidade das fontes e comparando apenas o comparável.

A análise documental foi de encontro ao que pretendemos, na medida em que:

“(...) tem por objectivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência. Permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (sintetização do primeiro), produzindo resumos, sínteses, indexações, índices, etc” (Sousa, 2009:262)

Assim, o material recolhido e analisado é utilizado para “validar evidências de outras fontes e /ou acrescentar informações” (Coutinho, 2011:299), complementando as informações obtidas pela técnica da entrevista.

Tendo consciência de que estes documentos podem representar “os enviesamentos dos seus promotores” (Bogdan e Biklen, 1994:180), o nosso principal interesse é compreender de que forma o *ethos* da escola é percecionado e definido pelas várias pessoas que nela operam.

6. TÉCNICA DE TRATAMENTO DE DADOS

Apresentamos de seguida a escolha da técnica que nos pareceu mais adequada para a análise do material recolhido, tendo em conta os objetivos do estudo, e as opções metodológicas, na medida em que “os resultados são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos” (Bardin, 2006).

6.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO

“É um pressuposto que a análise de conteúdo é uma técnica e não um método, utilizado o procedimento normal da investigação- a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido” (Guerra, 2010:62).

A análise de dados qualitativos, de acordo com Bravo (1998) citado por Coutinho (2011:192), envolve sempre três dimensões básicas e que consiste na “*teorização* (categorização), *selecção* (codificação) e *análise* (redução de dados) ”.

Após a recolha de toda a informação, é necessário proceder à seleção da informação que seja relevante e significativa para a questão norteadora, atendendo aos objetivos a que nos propusemos responder.

O processo de classificação e categorização, tal como nos afirma Vala (1986:110), “é uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuí-lhe sentido “

O desenvolvimento de codificação de um texto envolve vários passos, e tal como nos refere Bogdan e Biklen, (1994: 221), vão desde a procura de palavras ou frase que obedeçam a determinado padrão, de seguida regista as mesmas, são as “*categorias de codificação*”, que constituem um meio de classificar os dados.

A categorização por sua vez é o processo que permite classificar os elementos com os critérios previamente estabelecidos, nomeadamente através

da exclusão mútua, da homogeneidade, de pertinência, de objetividade e fidelidade.

“As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2006:111).

A técnica de análise de conteúdo “toma em conta as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de co-ocorrência)”, (Bardin, 2006:38), permitindo avaliar de modo sistemático o corpo do texto, cabendo ao investigador procurar regularidades e padrões que lhe permitam fazer inferências.

Procuramos ter em conta o que nos diz a mesma autora quanto às etapas básicas necessárias para proceder à análise de conteúdo e que consiste na pré-análise, na exploração do material e no tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos mesmos.

Não podemos deixar de sublinhar o que nos diz Sousa (2009:264) acerca da análise de conteúdo, pois “ estes conteúdos não são os textos ou discursos entre si, são o que estes contêm de facto, o que existe na realidade dentro deles e não o que aparentam ser ou conter” procurando descobrir o verdadeiro significado e procurar regularidades nos dados.

Ao proceder à análise de conteúdo procuramos responder às perguntas enunciadas por Vala, (1986:108):” com que frequência ocorrem determinados objectos? Quais as características ou atributos que são associados aos diferentes objetos? Qual a associação ou dissociação entre objectos?”

7. VALIDAÇÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

No processo de recolha de dados deste estudo de caso, procuramos recorrer a várias técnicas que se mostrassem coerentes com a investigação qualitativa, e nos permitissem obter dados de tipologias diferentes e triangular as informações. Deste modo, o recurso a múltiplas fontes de evidências, permite “investigar aspectos diferentes do mesmo fenómeno” (Coutinho, 2011:299).

A triangulação deve ser uma preocupação central do investigador, sendo proposto por Flick (2005:231), alguns protocolos, baseados nos trabalhos de Denzin (1989), distinguindo quatro tipos de triangulação: a triangulação de dados (refere-se à utilização de fontes diferentes) triangulação do investigador (utilizam-se observadores ou entrevistadores diferentes, para descobrir e minimizar os vieses resultantes da personalidade do investigador) a triangulação teórica (onde são colocados lado a lado diversos pontos de vista teóricos para verificar a sua utilidade e capacidade) e a triangulação metodológica (o investigador faz novas observações ou utiliza múltiplas combinações metodológicas, sendo distinguido 2 subtipos: triangulação intra-métodos e inter-métodos).

Para a investigação foi utilizada conjuntamente várias técnicas de recolhas dados, de forma ir construindo ao longo do estudo uma base de dados de forma a construir uma cadeia de evidências que permitam perceber todo o processo que legitima a investigação e obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade e uma compreensão mis completa do fenómeno em estudo.

Não obstante, procuramos definir a credibilidade da investigação que engloba critérios de aferição de qualidade que foram validadas, não só através das várias fontes de evidência, mas também pelo princípio de validade, de modo a conferir o máximo de fiabilidade à investigação.

A validade interna, é feita através da triangulação, utilizando várias fontes de dados de forma a aferir se os dados obtidos estão em consonância com as opiniões dos participantes do estudo, tal é o caso da entrevista (individual e em

grupo), ou encontrando convergência noutras fontes de informação tal como os documentos estruturantes e relatórios da Inspeção Geral da Educação.

A fiabilidade por sua vez é garantida através da descrição rigorosa e pormenorizada acerca dos procedimentos utilizados neste estudo, explicitando os pressupostos e teorias subjacentes ao mesmo, assim como uma descrição do processo que compreendeu a recolha de dados e a forma como se obtiveram os resultados e no rigor das conclusões obtidas.

Sinteticamente, e tal como já foi exposto anteriormente, optamos no nosso estudo por uma validade instrumental, procurando reforçar a mesma através da triangulação de técnicas.

No entanto, tendo em conta algumas das críticas apontadas a este processo, nomeadamente quanto à impossibilidade de estabelecer generalizações e de voltar ao terreno e verificar toda a informação obtida, procuramos seguir os procedimentos enunciados por Sousa (2009) e que consistem na recolha o mais exaustiva possível, dos dados sobre o caso em estudo, assim como do contexto em que este se insere, seguida de uma análise qualitativa dos dados, procurando-se relações, discrepâncias, e por fim efetuar inferências a partir da análise e extrair as conclusões.

8. PROCEDIMENTOS ADOTADOS NO ESTUDO

8.1. PLANEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

De acordo com Sousa (2009:12), investigação “será, portanto, uma acção de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido”.

Seguimos os conselhos de Beel (1997:13) e colocamos em prática o seu plano de ação:

“Será preciso seleccionar um tópico, identificar os objetivos do trabalho, planear e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, material e indivíduos; será também necessário recolher, analisar, apresentar, a informação, e, finalmente, produzir um relatório ou dissertação bem redigidos”.

Um dos objetivos desta investigação foi o de gerar conhecimento e conhecer as representações dos docentes no que concerne à supervisão, colaboração, inclusão, sendo para tal necessário procurar encontrar respostas às questões que se quer ver respondidas, através da partilha de ideias e experiências que possam contribuir para o desenvolvimento contínuo dos profissionais.

Tendo em conta os objetivos que nortearam toda a investigação, procedemos numa primeira fase à leitura seletiva acerca das principais temáticas subjacentes ao estudo. A revisão da literatura destinou-se a reunir informação sobre a investigação realizada em áreas próximas à que está a ser investigada, procurando identificar se já foi publicada alguma investigação nesta área.

Por outro lado, procuramos analisar outros trabalhos de investigação, que fundamentassem as conclusões ou contribuíssem para a criação de novos conhecimentos.

Posteriormente foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca dos procedimentos necessários para elaboração dos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a construção das estruturas base necessárias ao guião da entrevista e do grupo de discussão.

A investigação seguiu determinados princípios éticos a ter em conta na recolha dos dados e posteriormente na apresentação e discussão dos resultados.

Assim sendo, numa primeira fase delineamos um percurso a seguir e que constituíram as linhas orientadoras de toda a investigação.

Questão norteadora: Pretende-se conhecer as conceções e as práticas dos professores de educação especial e do ensino regular que contribuem para o desenvolvimento profissional, numa perspetiva inclusiva, supervisiva e colaborativa.	
OBJETIVOS DE ESTUDO	OPERACIONALIZAÇÃO
❖ Auscultar as perceções dos docentes face ao desenvolvimento profissional;	Recolha de dados <ul style="list-style-type: none"> ❖ Entrevista ❖ Grupo de discussão ❖ Análise documental Análise e interpretação dos dados <ul style="list-style-type: none"> ❖ Análise de conteúdo
❖ Refletir criticamente sobre os tipos de conhecimento e estratégias consideradas potenciadoras de desenvolvimento profissional;	Recolha de dados <ul style="list-style-type: none"> ❖ Entrevista ❖ Grupo de discussão ❖ Análise documental Análise e interpretação dos dados <ul style="list-style-type: none"> ❖ Análise de conteúdo
❖ Implementar práticas colaborativas num referencial inclusivo;	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Plano de ação/formação ❖ Produção e divulgação de documentos
❖ Construir documentos orientadores de forma conjunta (PEI, grelhas de planificação, observação e de avaliação).	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Plano de ação/formação ❖ Produção e divulgação de documentos

Quadro 1 - Linhas orientadoras da investigação

Tendo em conta a questão norteadora de toda a ação, assim como os objetivos do estudo, foi nosso intuito constituir um plano que nos guiasse na parte empírica do estudo.

Procuramos ao longo de toda a investigação, orientar toda a nossa ação atendendo ao cronograma (Anexo 1) definido na fase do pré-projeto.

Para que o estudo fosse validado internamente, foi pedida autorização ao diretor do agrupamento para a realização do estudo (Anexo 2). Posteriormente foi estabelecido com todos os participantes o protocolo de investigação,

primeiro verbal e posteriormente escrito, onde estão clarificadas as obrigações e responsabilidades de cada um dos participantes na investigação. (Anexo 3).

8.2. RECOLHA DE INFORMAÇÃO

Como qualquer técnica de recolha de dados, tivemos em conta as recomendações dadas por Freixo (2010:194) para a elaboração da mesma, tendo em conta o seu *planeamento* visando atender aos objetivos que se pretendem alcançar; o *conhecimento prévio do entrevistado*, dando a conhecer a temática em estudo, através do envio por correio electrónico do protocolo de investigação, a oportunidade da entrevista, que foi marcada com antecedência em hora e local designado pelos participantes; as *condições favoráveis*, garantido a confidencialidade de toda a informação e, por fim, a *preparação específica*, que consistiu na organização do guião.

Durante a entrevista, procuramos explicar quem somos e o que queremos obter, de modo a manter a confiança, procuramos escutar e utilizar perguntas de aquecimento e focagem, enquadrando as perguntas melindrosas.

No final, registamos algumas considerações acerca das observações sobre o comportamento dos entrevistados, e do ambiente em que decorreu a entrevista.

Com base nos trabalhos de Estrela (1994), utilizamos previamente uma grelha para a elaboração das entrevistas (Anexo 4) onde é explicitado o tema, e se definem os objetivos a alcançar. A nossa preocupação principal foi a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta.

A entrevista foi dividida em grandes blocos, os quais correspondem determinados objetivos. Por sua vez, os tópicos que propusemos, apontam para a elaboração do formulário das perguntas.

De seguida, foi construído o guião da entrevista (Anexo 5) que foi numa fase inicial revisto e validado pela orientadora, e, posteriormente, numa fase de pré-teste, foi analisado por uma docente com formação especializada em educação especial e outra docente especializada em formação de formadores, ambas a exercer funções docentes no 1º ciclo do ensino básico.

Na recolha de informação, foi nosso intuito que existisse uma interação verbal entre o entrevistador o entrevistado, utilizando a forma da comunicação verbal, centrando o discurso em temáticas previamente definidas pelo investigador e que constituíram uma série de perguntas guias.

As entrevistas foram gravadas em contexto escolar, em horário pós-laboral, e dividiu-se em duas fases: numa primeira fase, entrevistamos individualmente todos os participantes no estudo, de forma a conhecer as representações dos mesmos atendendo aos objetivos enunciados, para de seguida transcrever as mesmas de forma integral. O conjunto de dados provenientes do corpus de análise foi sujeito de seguida à técnica de análise de conteúdo, através do sistema de categorização e codificação de dados, que abordaremos pormenorizadamente mais à frente.

Como principal vantagem da utilização desta técnica, tendo em consideração o que nos refere Sousa (2009), demos primazia ao estabelecimento de um envolvimento pessoal do entrevistado, concedendo a possibilidade do entrevistador repetir as perguntas ou por sua vez pedir que o entrevistado explique melhor as suas respostas.

O uso da entrevista proporcionou ainda uma maior oportunidade de avaliar as atitudes e opiniões dos entrevistados, oferecendo a possibilidade de serem recolhidos dados com consistência qualitativa, que de outro modo não estariam acessíveis. Por outro lado foi logo de imediato, possível obter informações precisas constatando de imediato as discordâncias e as suas causas.

No entanto, é de referir as desvantagens da entrevista e que se prenderam com o facto de morosidade na aplicação da mesma por ser entrevistado um sujeito de cada vez.

Posteriormente, tendo em consideração os resultados obtidos, surgiram-nos algumas dúvidas e incertezas na interpretação dos dados obtidos pela técnica da entrevista queurgia esclarecer, no que concerne à temática da supervisão e conceitos apensos, de modo a clarificar determinadas representações e aprofundar alguns dos aspetos focados.

Deste modo, o recurso à técnica de grupo de discussão, permitiu por um lado responder às preocupações que surgiram no trabalho de campo aquando da análise das entrevistas, e por outro que os participantes em conjunto vão construindo e reconstruindo o seu discurso, permitindo ao investigador encontrar respostas congruentes para a questão norteadora.

O grupo de trabalho reuniu-se em dia e hora estipulado, numa das escolas do primeiro ciclo, sendo constituído pelas oito professoras que participaram no estudo, a investigadora que assume o papel de moderadora, e a orientadora da mesma.

O grupo dispôs-se ao redor de uma mesa redonda, numa situação de igualdade entre todos os intervenientes, em que o moderador pretende interferir no “espaço intergrupar” onde subjaz uma preocupação de impedir “estruturas hierárquicas” (Callejo, 2001:40).

A partir do momento em que todos os participantes estavam confortavelmente acomodados, deu-se início à sessão, obedecendo à estrutura explicitada no guião do grupo de discussão (Anexo 6).

Apresentaram-se de seguida os guias-tópico serviram de enquadramento ao grupo de discussão e que incidiram no agradecimento pela participação e colaboração prestada no trabalho de investigação, seguindo-se uma breve descrição dos objetivos do encontro. Posteriormente foi descrita toda a dinâmica da ação, assegurando mais uma vez o carácter fidedigno de toda a informação produzida.

No que concerne à conceção dos entrevistados quanto ao processo da supervisão pedagógica, foi solicitado que as mesmas emitissem a sua opinião acerca do mesmo. Concomitantemente recorremos à metodologia do “brainstorming” procurando uma fluidez de ideias por parte dos participantes quanto aos fatores externos e internos que potenciam e aqueles que inibem e condicionam o desenvolvimento profissional.

No final, foi realizada uma síntese de toda a informação recolhida, garantindo a fiabilidade de toda a informação percecionada pelo entrevistador, que finaliza a sessão questionando se algum dos participantes queria acrescentar alguma informação relevante para o estudo.

De forma a manter o carácter fidedigno da entrevista, numa primeira fase foi necessário fazer a transcrição de todo o material com o nome dos participantes e seguidamente o mesmo foi substituído pela mesma sigla usada na entrevista individual, tal como se exemplifica para a primeira entrevistada (E1).

As principais vantagens encontradas relacionam-se com a interação estabelecida entre os participantes que ao partilhar e comparar as suas experiências e opiniões geram-se novos conhecimentos, e as informações produzidas são muito vastas e recolhidas num curto espaço de tempo.

Algumas das potencialidades alcançadas dizem respeito à interação entre todos os participantes, baseada em relações de espontaneidade, flexibilidade, liberdade de expressão que conduzem à reflexão crítica.

As limitações colocadas a esta técnica dizem respeito ao facto de o número de participantes ser reduzido e ser difícil de generalizar os dados obtidos, apesar de não constituir tal a nossa pretensão.

Outra desvantagem é que quando o investigador é ao mesmo tempo o moderador, poderá ter dificuldade em controlar o desenvolvimento da discussão, nomeadamente quando há desvios ao tema, e outros temas que nada tem a ver ocuparem algum tempo da conservação, o que não sucedeu, pois houve uma boa gestão de tempo.

Não menos importante é de sublinhar que constitui limite desta técnica, a generalização e análise dos dados, já referido que não constitui a nossa principal preocupação, tendo-nos regido essencialmente por critérios de credibilidade já definidos.

Por fim, tornava-se imprescindível analisar as fontes primárias de forma a corroborar os dados obtidos pelas entrevistas, ou seja os documentos estruturantes do agrupamento que se encontram em suporte informático na página oficial do agrupamento, e o relatório de avaliação externa da escola, que pode ser consultado no site da Inspeção Geral da Educação.

Para a análise crítica do mesmo tivemos em conta as sugestões fornecidas por Duffy (1997), procurando responder a algumas das questões norteadoras, nomeadamente: Que tipo de documento é? O que diz o mesmo?

Quem o produziu? Com que objetivo, e quando e em que circunstâncias foi produzido? Como surgiu? Em relação a documentos do mesmo género é comum? É um documento integral?

Os documentos analisados (Projeto Curricular de Escola, Projeto Educativo, Regimento Interno, Plano Anual de Atividades) constituem o instrumento de gestão pedagógica e estratégica orientadora das políticas e práticas educativas e traduzem a identidade do agrupamento, e subseqüentemente dos intervenientes no processo educativo.

Por sua vez o relatório da Inspeção Geral de Educação, confina a sua ação à avaliação externa de alguns domínios, apresentando no final algumas considerações. Este relatório constitui um instrumento de debate e de reflexão, cujo objetivo é promover processos de autoavaliação que se traduzam na melhoria do agrupamento.

Seguimos os procedimentos enumerados por Lakatos e Marconi (1995) para a análise do texto, tendo em conta determinados objetivos, nomeadamente a escolha do mais importante no texto, reconhecimento da sua organização e estrutura, interpretação das ideias e conceitos, procurando chegar a níveis mais profundos de compreensão, separando ao mesmo tempo os conceitos principais dos acessórios, de forma a encontrar as ideias que se relacionam e por fim identificar as conclusões e as bases que as sustentam.

8.3. TRATAMENTO DOS DADOS

Face à quantidade de informação de natureza descritiva proveniente da recolha de dados, surge a necessidade de organizar e reduzir a mesma, possibilitando, numa fase posterior, a descrição e interpretação dos fenómenos em estudo.

Mergulhamos na matéria, e o conjunto dos dados provenientes do corpus de texto, foi sujeito à técnica de análise de conteúdo, dividindo o texto em unidades com vista à sua redução, através de processos de categorização e codificação dos dados.

Deste modo, este estudo sustenta-se num conjunto de categorias estruturantes.

Tendo-se procedido à construção do quadro de referentes orientadores do estudo (Quadro 2) e à explicitação da cada uma das categorias que serviram como elemento constitutivos e estruturantes de toda a investigação.

CATEGORIAS	EXPLICITAÇÃO
Perceção dos entrevistados quanto ao princípio da inclusão	<p>Conceção que os docentes têm relativamente à premissa de “escola para todos”, tendo por base o modelo social, de modo a assegurar que seja dada uma igualdade de oportunidades educativas a todos os alunos garantindo os princípios da equidade e qualidade.</p> <p>Tal, processa-se num meio o menos restrito possível, com a participação ativa de todos os intervenientes no processo educativo, através de um conjunto de apoios e serviços capazes de satisfazer as necessidades de cada aluno, exigindo ao mesmo tempo boa organização escolar, e respostas e medidas educativas adequadas.</p>
Perceção dos entrevistados acerca da cultura colaborativa	<p>Interpretação que os docentes fazem do conjunto de representações, de concepções, assunções, crenças, valores, normas, conhecimentos, mas também de comportamentos e práticas que são operacionalizados no contexto organizacional da escola, de forma colaborativa.</p> <p>Constituí ainda o modo de ação e interação que os professores experienciam, visando atingir objetivos comuns.</p>
Perceção dos entrevistados acerca do processo de supervisão pedagógica.	<p>Visão que os docentes têm do procedimento de análise e interpretação da prática pedagógica, numa dimensão colaborativa, reflexiva, ecológica, investigativa experimental e formativa.</p> <p>Representa o desenvolvimento de processos de auto e hétero supervisão, numa escola reflexiva, aprendente e qualificante, cuja finalidade é a de apoiar e regular o processo de ensino/aprendizagem e de criar ambientes de trabalho autorrenováveis e profissionais autónomos, evidenciando a função do supervisor.</p>
Perceção dos entrevistados quanto ao desenvolvimento profissional	<p>Conhecimento dos docentes no que concerne ao processo que envolve todas as experiências que são realizadas para benefício próprio, do grupo, da turma, da escola e da comunidade e que contribuem para o desenvolvimento das suas competências profissionais e para a melhoria da qualidade da educação, nomeadamente das práticas na sala de aula, resultados da aprendizagem dos alunos.</p> <p>Sendo um processo individual ou em conjunto em permanente reconstrução, o professor constrói o conhecimento através de uma atitude permanente de</p>

	indagação, de questionamento, de diálogo, de feedback de reflexão partilhada, de aprendizagem e formação ao longo da vida em contexto profissional, formulando questões e procurando soluções, como fim último de promover o crescimento profissional e uma mudança educativa.
--	--

Quadro 2 - Quadro de referentes

Como já foi anteriormente explicitado, os dados provenientes das entrevistas em estado bruto tinham que ser sujeitos a registo, análise e interpretação e explicitação (Anexo 7).

Numa primeira etapa, lemos atentamente as transcrições, selecionamos todo o material, simplificamos os dados através da identificação de unidades de sentido e codificamos o mesmo para o organizarmos posteriormente por categorias e o representarmos, procurando semelhanças e diferenças formando agrupamentos de dados, estruturando os mesmos de forma a poder tirar conclusões.

O processo de codificação de toda a informação permitiu-nos saber o que os dados continham, ao mesmo tempo que nos possibilitou encontrar padrões de regularidade, neste caso de palavras ou frases, e que justificavam uma categorização e a sua explicitação.

Para a codificação dos dados, procuramos colocar toda a informação em categorias, atribuindo-lhes um determinado código com abreviaturas (anexo 8) tornando deste modo mais fácil a tabulação dos dados, tal como se apresenta um excerto.

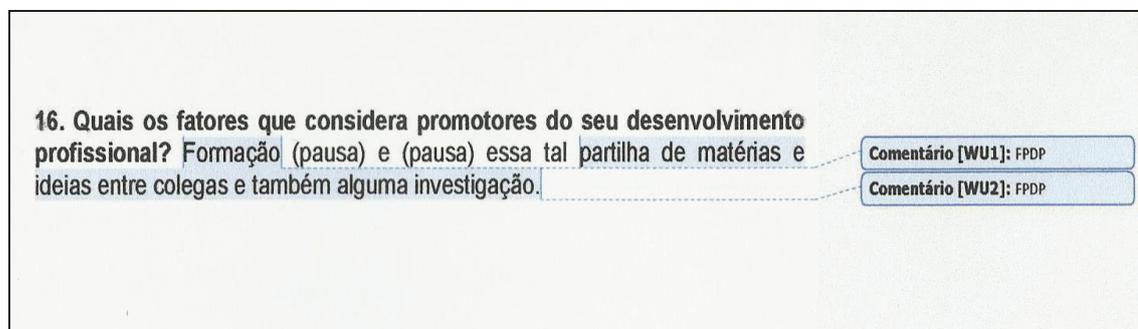


Figura 8 - Sistema de codificação

Nesta fase é necessário obedecer a alguns princípios de atuação e que dizem respeito à classificação, codificação e seleção dos dados “sendo

necessário igualmente reagrupa-los de forma compreensível a fim de facilitar a análise e interpretação a ter lugar na fase seguinte” Freixo (2010: 215).

Metodicamente lemos novamente todos os dados marcamos cada unidade com a categoria de codificação apropriada, escrutinando pormenorizadamente as frases para que a atribuição do código fosse rigorosa.

Sabendo de antemão que a codificação é um processo de transformação de dados em bruto, de forma a organizar os mesmos agregando-os por categorias, sucedeu que algumas das categorias de codificação sofreram modificações: desenvolveram-se novas categorias e outras foram aglutinadas.

Para a classificação dos dados, selecionamos e distribuímos todos os dados em partes procurando ordenar os mesmos em categorias e subcategorias, tendo a preocupação de abranger todos os dados coligidos, não deixando nenhum de fora, e que cada um fosse colocado numa só categoria, tal como se exemplifica de seguida no que respeita às entrevistas.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Perfil do entrevistado (PF)	<ul style="list-style-type: none"> -Idade (ID); -Tempo de serviço (TS) -Habilitações académicas (HA); -Formação inicial (FI); -Formação especializada (FE); -Situação profissional (SP); -Funções docentes em educação especial (FDEE);
Perceção dos entrevistados quanto ao princípio da inclusão (INC)	<ul style="list-style-type: none"> -Conceito de educação inclusiva (CEI); -Condições relevantes ao processo de inclusão (CDI); -Respostas educativas utilizadas (RE); -Grau de importância atribuído às políticas e culturas inclusivas (PCI); -Objetivos da educação inclusiva (OBJEI)
Perceção dos entrevistados acerca da cultura colaborativa (COL)	<ul style="list-style-type: none"> -Articulação com docente de educação especial (ART); -Frequência da articulação (FART); -Opinião sobre a colaboração entre pares (COLP); -Realização de práticas colaborativas (PCOL); -Fatores facilitadores do trabalho colaborativo (FACOL); -Fatores de constrangimento com pares (FCP);

CONTRIBUTOS SUPERVISIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: AS PERSPETIVAS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE ENSINO REGULAR E DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Perceção dos entrevistados acerca do processo de supervisão pedagógica.(SUP)	-Conceito de supervisão (CSUP); - Função supervisor (FSUP) - Tempo e condições de refletir sobre a prática (TCDRP);
Perceção dos entrevistados quanto ao desenvolvimento profissional (DP)	-Fatores promotores do desenvolvimento profissional (FPDP); -Condicionantes e inibidores do desenvolvimento profissional (CIDP);

Quadro 3 - Quadro de referentes das entrevistas (categorias/subcategorias)

Por fim, dispusemos os dados graficamente em tabelas (anexo 9) facilitando a interpretação da análise assim como o processo de inter-relações entre eles, tal com se exemplifica quanto à categoria da “Perceção dos entrevistados acerca do processo de supervisão pedagógica “ e da subcategoria Conceito de supervisão”.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
Perceção dos entrevistados acerca do processo de supervisão pedagógica (SUP)	-Conceito de supervisão (CSUP);	[...verificar o trabalho dos outros... ver se o trabalho que está a se feito está a ser bem ou não feito] E1 [...um processo de desenvolvimento, de reflexão... de colaboração, de inclusão] E2 [...porque existe na teoria mas na realidade ...não se concretiza essa supervisão] E3 [...um processo de apoio, acho que é a colaboração e a reflexão ...processos de apoio... há uma relação no ensino, ao haver um processo de supervisão há-de haver um diálogo e uma construção de ideias] E4 [Supervisão para mim significa avaliar... um alertar para determinadas falhas que possam ocorrer] E5 [A supervisão é um termo muito amplo que antigamente era visto no sentido inspetivo digamos assim; atualmente a supervisão deve ser geradora de descoberta, de experimentação, de reflexão, de dialogicidade, promotora de ambientes de trabalho colaborativo... trabalho colaborativo e construtivo... trabalho estimulante] E6 [...não é fiscalizar, mas sim orientar e ajudar a melhorar as práticas] E7 [A supervisão é uma capacidade ... que é dada a um, a um determinado elemento... supervisão é uma função que permite ao mesmo tempo apoiar... verificar das dificuldades de alguém,... função supervisão pedagógica tem a função ainda de apoio de, de procura, de, de formação específica para quem é supervisionado e também de apontar o caminho de certa maneira de caminhar a par, no sentido de resolver algumas dificuldades] E8

Quadro 4 - Quadro das Categoria, subcategoria e unidades de registo

Seguidamente, organizam-se os dados obtidos por unidade de registo, considerando esta como “o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa determinada categoria”, tal como nos sugere Vala (1986:114).

Na análise de conteúdo percorremos as várias fases enunciadas por Almeida e Pinto (1995:104-105) e que consistiu na determinação de categorias pertinentes que permitissem a classificação dos elementos observáveis na transcrição da entrevista; determinação das unidades ou elementos a observar nas transcrições; deteção das unidades no texto e sua distribuição por categorias pré definidas e por fim o tratamento dos dados.

O grupo de discussão tal como já foi referido permitiu analisar e compreender a subjetividade dos docentes assim como os seus pontos de vista, tendo sido apenas abordadas as categorias “Perceção dos entrevistados quanto ao desenvolvimento profissional e Perceção dos entrevistados acerca do processo de supervisão pedagógica “que nos tinham suscitado incertezas e cuja interpretação poderia ser dúbia.

Os procedimentos utilizados foram os mesmos da entrevista individual: começamos por mergulhar no material de forma a extrair informação relevante de acordo com as unidades de sentido que tinham sido previamente estabelecidas para as entrevistas, assim como a codificação e a categorização (Anexo 10), tendo emergido novas subcategorias (Anexo 11) à medida que íamos realizando o tratamento de dados, mas que enriquecia a investigação. Tal como na entrevista individual recorremos à análise qualitativa da informação recolhida da qual derivam as categorias já explicitadas para as entrevistas individuais e para procedermos posteriormente à análise a interpretação da mesma.

Neste caso, na análise de conteúdo além de descrevermos as situações também interpretamos o sentido do que foi dito, tendo em conta as principais desvantagens da análise e que reside nos conteúdos, que podem assumir significações difíceis de interpretar ou organizar, e tendo em conta que a codificação é uma atividade subjetiva, procuramos responder às questões

referidas por Sousa (2009:266) e que procura essencialmente saber “quem diz o quê, a quem, como e porquê?”.

A segunda etapa consistiu na exploração da documentação, procedendo-se à categorização e codificação de todo o material, em que os dados brutos são sistematicamente transformados em unidades que se agrupam por categorias que se organizam de forma sistemática.

As categorias vão ao encontro das explicitadas na técnica da entrevista, no entanto consideramos retirar o segmento da frase “perceções dos entrevistados” (Anexo 12) pois a análise documental limita-se apenas à análise categorial, visando a classificação de elementos de informação constante nos documentos e que vão ao encontro das categorias previamente analisadas.

Optamos por analisar uma considerável quantidade de documentos estruturantes que traduzem a identidade do agrupamento, classificando-os por cores (Anexo 13), de modo a tornar a leitura mais perceptível, tal como se exemplifica no quadro seguinte, respeitante à categoria da supervisão pedagógica (Quadro 5).

DOCUMENTO	UNIDADE DE REGISTO
Projeto Curricular de Escola	“(…)objectivos que devem nortear a acção: Promover a valorização da Escola enquanto centro educativo. (p. 3)
Projeto Educativo	“(…) um convite a todos os docentes e educadores para que procurem assumir uma prática educativa aberta, comprometida e partilhada ” (p. 4)
	“(…)objectivo- (...)criação de uma equipa de coordenação, reflexão e avaliação das áreas curriculares não disciplinares;” (p. 58)
Regulamento Interno	“ As estruturas de orientação educativa colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Director no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, ...e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente” (p. 15)
	“(…) compete aos departamentos curriculares: (...) Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto ” (p. 17)

Quadro 5 - Quadro da categoria “Supervisão pedagógica” e unidades de registo dos documentos estruturantes do agrupamento

Nesta fase do trabalho de campo, tivemos em conta a interação entre o quadro teórico de partida, a questão norteadora de todo o trabalho assim como os objetivos a alcançar, que nos permitiu a formulação de um sistema de categorias feita à priori, através da técnica da entrevista, pretendendo-se detetar a existência ou ausência das mesmas nos documentos.

Restava-nos analisar o relatório da Inspeção Geral da Educação cujos procedimentos adotados foram os mesmos que os utilizamos na análise dos documentos supracitados. (Anexo 14).

Por fim, analisamos as fontes comparando dados e interpretando o conteúdo.

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO

De acordo com Miles e Huberman (1994:12), as componentes de análise qualitativa de índole interativa e cíclica “in this view, qualitative data analysis is continuous, interactive, enterprise”, consistem na redução de dados, apresentação e organização dos mesmos, já efetuados, seguindo-se a sua interpretação e verificação etapa a prosseguir de imediato.

Esta parte destina-se a fornecer informação acerca das respostas que os dados obtidos suscitaram em relação à questão central do estudo, tendo em vista a consecução do objetivo que esteve na génese da nossa investigação, e que prende com o facto de conhecer as conceções e as práticas dos professores de educação especial e do ensino regular que contribuem para o desenvolvimento profissional, numa perspetiva inclusiva, supervisiva e colaborativa.

O principal objetivo é apresentar e discutir os resultados da investigação provenientes da análise qualitativa dos dados provenientes da recolha de informação em função das diferentes categorias, já anteriormente referenciadas.

Partindo dos objetivos de investigação, na pretensão de obter veemente uma organização e sistematização dos dados que facilite a leitura dos mesmos, optamos por dividir esta parte em duas secções.

Consideramos pertinente numa primeira fase apresentar os resultados da análise dos dados provenientes da entrevista, do grupo de discussão, da análise documental, seguindo-se a apresentação de uma síntese dos dados analisados e interpretados.

1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS PELAS TÉCNICAS

1.1. DA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Relativamente à idade e subsequentemente ao tempo de serviço, a diferença é notória, sendo que a maioria dos docentes se encontra na fase de diversificação e de questionamento e que corresponde, segundo Huberman (1992), ao período que vai dos 7 aos 25 anos de serviço. De acordo com o mesmo autor, temos os restantes dois docentes que se encontram na fase da serenidade e do distanciamento afetivo ou conservadorismo.

No que se refere às habilitações académicas, os resultados revelam um claro predomínio de docentes com licenciatura, sendo que um dos entrevistados é pós-graduado e outro tem o grau académico de mestre.

Quanto à formação especializada, é possível verificar uma predominância dos docentes com formação especializada em áreas bem distintas do ensino: dois dos entrevistados no âmbito da educação especial, um em português e inglês, outro em administração escolar, e por fim um em supervisão da formação de professores. De salientar que três dos entrevistados não possuem formação especializada.

Na questão referente ao exercício de funções docentes em educação especial, foi referido por três dos entrevistados que já tinham tido experiências no âmbito da educação especial, sendo que duas já apoiaram crianças com NEE “com currículos alternativos, com síndrome de alcoólico fetal (E1) e “ com problemas profundos de educação, na educação especial” (E3).

No que concerne ao princípio da inclusão, especificamente no que respeita ao conceito de educação inclusiva, podemos inferir que na sua maioria os entrevistados têm uma conceção muito próxima daquelas que a maior parte da literatura refere, tendo em conta o princípio da inclusão a “participação de todos os estudantes no estabelecimento de ensino regular” (E4), como um “direito que todos os alunos com necessidades educativas especiais e outras... características têm de ter uma educação de qualidade” (E2), incluindo os

alunos “de religiões diferentes, de nacionalidades diferentes, de etnias diferentes” (E1).

Um dos entrevistados refere, ainda, o direito a serem prestados serviços de apoio, nomeadamente de “terapia financiada” (E7), numa perspetiva de “educação capaz de dar a todos os alunos, tenham eles as características que tiverem, a capacidade de aprender, de ser capaz de aplicar essa aprendizagem e tornar essa aprendizagem significativa para os alunos, todos os alunos” (E8).

Não deixam de ser significativas as condições que os entrevistados consideram relevantes para o processo de inclusão, referindo como principal requisito por um grande número de entrevistados a aceitação (E1, E4, E5, E8) e o respeito pela diferença.

São ainda referidos com fatores primordiais para um efetivo processo inclusivo a existência de condições físicas (E6, E8) adequadas, bem como a constituição de turma com um número reduzido de alunos (E3, E8).

O depoimento de grande parte dos entrevistados denota que consideram condição *sine qua non* a adoção de medidas educativas diferenciadas tendo em conta a especificidade e a diversidade dos alunos destacando-se a flexibilização e adequação curricular (E2,E4,E5), assim como o ensino individualizado (E1), a pedagogia diferenciada (E2,E7), a adaptação de estratégias diversificadas (E4,E5,E6) e adoção metodologicas adequadas a cada um dos alunos (E1,E2,E4), sendo de referir que um entrevistado (E2) acrescenta como fundamental a utilização da mesma metodologia, os mesmos recursos e as mesmas estratégias que o professor de educação de especial.

Para alguns dos entrevistados, são fulcrais as circunstâncias envolventes e que compreendem o “trabalho interdisciplinar” (E6) e o trabalho cooperativo (E1).

De salientar, o testemunho de uma das entrevistadas onde refere ser necessário “que outros técnicos venham dar-lhe... essa informação e partilhar esses saberes” (E8) reforçando a importância do professor de educação especial” (E3).

No que toca às respostas educativas, são salientadas essencialmente aquelas que são operacionalizadas a nível prático, e que requerem a

alterações significativas, nomeadamente a construção e a alteração de fichas (E1) “elaborando coisas específicas para eles” (E8).

Os entrevistados referem o recurso a material já elaborado, dos quais se evidencia a utilização do método das 28 palavras, (E2, E3) assim como a utilização de tecnologias de apoio, através do uso do computador (E1, E2, E7), e de manuais e livros diferentes (E1, E7).

Foi destacada a adoção de estratégias educativas, nomeadamente “sentar o aluno perto da professora” (E2) e o “reforço positivo nas aprendizagens” (E5) e os “miúdos a trabalharem uns com os outros, a ajudarem-se mutuamente” (E1), tendo como foco o processo de ensino e de aprendizagem. Não menos importante, é de salientar o facto de um dos entrevistados (E1) referir ainda a adequação no processo de avaliação.

Colocada a questão à qual os entrevistados teriam que atribuir maior ou menor importância às culturas ou às políticas inclusivas, podemos inferir que de forma explícita foram cinco os entrevistados (E3,E4,E5,E6,E7) que atribuem um maior valor à criação de culturas inclusivas remetendo-nos para o *ethos* da escola, na medida em que são comemoradas determinadas datas comemorativas com toda a escola (E7) em que os alunos interagem com os restantes nas atividades “misturando os alunos” (E7).

Os entrevistados relevam a importância das culturas inclusivas numa perspetiva sistémica, através da adequação do currículo “às características dos alunos, englobando os alunos, os professores, o professor do ensino regular, especial (...), a escola, o aluno, os pais e a comunidade” (E2).

São, também, enumerados fatores alusivos ao trabalho entre pares pelo facto do mesmo permitir a criação de “parcerias com os professores” (E3), “para que se possa fazer um trabalho colaborativo” (E6) de forma a poder posteriormente implementar as políticas inclusivas.

Marcadamente apresenta-se a posição de um dos entrevistados (E8) que atribui uma maior importância à implementação e promoção de políticas inclusivas, pois na opinião da mesma andamos a “implementar, a criar culturas inclusivas... quando não há reais capacidades de inclusão”. O entrevistado vai

mais além, apontando como principal motivo o facto de as intervenções não serem “nem sistemáticas nem sistémicas e portanto não resultam”.

Ainda respeitante às políticas inclusivas, foram tecidos alguns comentários pouco abonatórios, nomeadamente a sua existência apenas na “teoria” (E3) que era só de “papel” (E2,E3, E4) ou decretada através de “leis” (E4).

No entanto, um dos entrevistados salienta o facto de considerar que “o ideal seria as duas” (E1) na medida em que, para a eficácia da implementação e promoção de políticas inclusivas, urge antes de mais a sua aplicabilidade prática.

Não podemos deixar de salientar que após a leitura de todas as entrevistas, emergiu uma nova categoria respeitante ao objetivo da educação inclusiva que compreende fatores pessoais, de desenvolvimento e inclusão, tendo em conta “o crescimento e a satisfação pessoal e a inserção de todos os alunos na mesma turma” (E4).

Relativamente à cultura colaborativa, nomeadamente ao modo como articula o trabalho com a docente de educação especial, verifica-se que existe um processo colaborativo já implementado, perspetivando o ensino como função coletiva na medida em que é referido a “elaboração de todos os documentos em conjunto” (E2), desde os documentos estruturantes, nomeadamente o PEI (E1, E2, E3), os relatórios (E2), sendo de destacar a referência ao técnico-pedagógico (E3), até à construção de fichas de trabalho (E1, E2, E3).

Denota-se também um interesse comum na adaptação e partilha de materiais (E1,E5), constituindo um trabalho “articulado em função das necessidades de cada aluno” (E6) sendo delineadas estratégias educativas que promovam a aprendizagem de forma sistemática. De salientar o fato da avaliação ter sido expressa como sendo “feitas em conjunto” (E1).

Pelo enunciado pelos entrevistados, foi possível constatar que a intervenção tem por base o apoio e relações mútuas, tal como refere uma entrevistada (E4) é “uma articulação boa” com recurso ao diálogo “juntámo-nos, reunimo-nos, conversamos” (E1) e à partilha “de materiais” (E5) e à troca

de ideias (E1) pois “tem que haver comunicação, tem que haver articulação... entre os dois professores” (E1).

Por fim, e não menos importante, temos uma das entrevistadas que refere que “não articulo” (E7).

Relativamente à frequência da articulação entre docente de educação especial e do ensino regular, podemos inferir que os tempos e espaços não estão pré-determinados, no entanto é realizada usualmente de forma periódica “diariamente” (E1) ou “uma a duas vezes por semana” (E1), tendo sido expressado pela maioria das entrevistadas que tal articulação ocorre “sempre que ... o horário prevê que os alunos tenham aulas com a professora de educação especial” (E8) “sempre que a colega entra na sala para me dar apoio” (E4), sobretudo quando existe apoio da docente “ da educação especial” (E5).

Um dos entrevistados refere não haver frequência pois a articulação “não ocorre”.

No que concerne à opinião prestada pelos entrevistados quanto à colaboração realizada entre pares, excetuando uma entrevistada (E4) que reforça ser “um trabalho isolado...um trabalho isolado”, podemos inferir que a grande parte dos entrevistados considera “muito importante” (E5), “uma mais-valia” (E1), permitindo por um lado o “crescimento mútuo” (E6) e por outro aplicar as “ideias e metodologias... na sala de aula” (E1).

Sumariamente, existe uma visão partilhada da organização na medida em que o “trabalho colaborativo é dinâmico” (E6), existindo evidências de práticas individuais tal como refere uma das entrevistada (E8), a saber: “quando eu preciso de alguma coisa, as pessoas normalmente estão abertas à colaboração... quando eu utilizo uma estratégia ou uma situação que não resultou, partilho com os outros e os outros dão-me uma opinião”.

No entanto, convém referir o parecer de uma das entrevistadas (E8) que “em termos de agrupamento por exemplo, e mesmo no primeiro ciclo, não há uma grande cultura de colaboração”, sendo apontado por um dos entrevistados a falta de abertura às práticas colaborativas pois a mesma até “gostaria de me reunir com as pessoas do mesmo grupo” (E3).

A maioria dos entrevistados indica que é usual existirem práticas de colaboração entre docentes de outros grupos disciplinares, nomeadamente de educação especial (E1, E2, E3,E4, E5), docentes do mesmo grupo disciplinar (E1, E8), do mesmo ano de lecionação (E2) e com o professor de apoio educativo (E5), assim como técnicos especializados (E6), coordenadora da escola (E7) e até mesmo de outros departamentos, nomeadamente da educação pré-escolar e de outros níveis de ensino (E8).

Seguidamente, são de referir os múltiplos fatores facilitadores do trabalho colaborativo, tendo em conta determinado objetivo análogo a ambas, na medida em que coexistem “interesses em comum... que os alunos tenham sucesso” (E1).

Como certificam as opiniões dos entrevistados, a dimensão pessoal assume um valor fulcral para a realização de um trabalho colaborativo, assente em determinadas premissas relacionais baseadas num “bom relacionamento” (E5) e numa “boa relação entre colega de trabalho (E4)”, assumindo como essencial o “facto de haver articulação” (E1) e que permite o desenvolvimento de estratégias conjuntas (E2).

Salientamos ainda que nos são apresentados pelos entrevistados, como principais responsáveis e que atuam de forma positiva, a disponibilidade (E1,E3,E6), o empenho de parte a parte (E3), o diálogo (E1, E6), a partilha (E5), a negociação (E6) e a confiança para “questionar abertamente as ideias dos outros, os valores, as ações” (E6), sabendo de antemão que urge uma interação de modo a “ser capaz de saber que posso levar aos outros alguma coisa de bom e posso trazer também dos outros alguma coisa de bom... com vontade de levar as coisas para a frente” (E8).

O que atestam os testemunhos dos entrevistados quanto aos constrangimentos sentido com os pares é na sua maioria a escassez de tempo (E1,E2,E5) e disponibilidade (E5) para reunir e elaborar material, assim como a acomodação (E6).

São também expostos alguns fatores, nomeadamente a falta de segurança (E7) de espaço e de material específico (E2) que condicionam o trabalho colaborativo.

No entanto, alguns dos entrevistados salientam novamente a importância da relação entre pares (E4, E5), sendo explicitado por um dos entrevistados o facto dos mesmos avaliarem sistematicamente o trabalho realizado, ou de forma depreciativa considerarem que “tu te estás a armar ou te estares a fazer a algum cargo específico ou a dar graxa” (E8), quando se é mais interventivo.

Para além disso, temos um dos entrevistados (E3) que refere não ter constrangimento com os pares.

Como comprovam as perceções dos entrevistados quanto ao conceito de supervisão pedagógica, e contrariamente ao que refere um dos participantes de que “antigamente era visto no sentido inspetivo” (E6), ainda é associado a este conceito por alguns dos entrevistados na medida em que permite “verificar o trabalho dos outros” (E1), “verificar das dificuldades de alguém” (E8) “avaliar...um alertar para determinadas falhas” (E5).

Destacamos o testemunho de um dos entrevistados que afirma saber que a supervisão “não é fiscalizar, mas sim orientar e ajudar a melhorar as práticas” (E7), sendo tal perspetiva manifestada por outros participantes no estudo que tem uma conceção democrática da supervisão como um processo de desenvolvimento (E2), de reflexão (E2, E4, E6) de colaboração (E2, E4,E6), de inclusão (E2), de apoio (E4, E8), baseada na experimentação (E6) e na construção de ideias (E4) “ geradora de descoberta” (E6), e quando apoiada no diálogo (E4, E6) contribuindo para o desenvolvimento profissional.

É ainda inconclusiva a opinião de uma entrevistada (E3), porque refere “existir na teoria mas na realidade... não se concretiza essa supervisão”.

Quanto às funções do supervisor, está bem patente a ideia de que o mesmo deve ser promotor de uma cultura colaborativa (E1,E2,E4, E7, E8), fomentando contextos de formação.

Realça-se a ideia por parte dos entrevistados de que o mesmo deveria desempenhar o papel de conselheiro (E3), de orientador (E1, E5, E7) e colaborador (E4) de forma a de modo a “proporcionar ambientes de trabalho formativos” (E6), que estimulem a atualização de conhecimentos (E2, E8), a partilha dos saberes (E8) o autoconhecimento (E6), a reflexão sobre a prática de forma crítica e construtiva (E6).

Para tal, deve “ter conhecimento para o poder fazer e para exercer o cargo” (E4), assumindo um “papel primordial na resolução de conflitos” (E8) no sentido de definir objetivos que sejam comuns (E3, E8), envolvendo todos os intervenientes no processo educativo (E7) no seguimento do mesmo caminho.

Assim nesta perspetiva de análise das perceções dos entrevistados quanto à função do supervisor, emergiram alguns indicadores que convém explicitar com todos os entrevistados e que se referem ao carácter inspetivo atribuído à função do supervisor.

Colocada a questão se existiam condições e tempo para refletir sobre a prática, é notória a tomada de posição negativa quanto a esta temática por parte dos entrevistados (E1, E2, E3, E4, E7, E8), sendo reforçada por um dos entrevistados que não está instituída a “prática de refletir sobre a prática” (E8). Dois dos entrevistados referem ainda que o tempo é pouco (E5, E6).

A generalidade dos entrevistados consideram a aquisição de conhecimentos como fator primordial para o desenvolvimento profissional, quer no âmbito da formação (E3, E4, E5, E6, E7, E8) da pesquisa (E1, E3, E4, E5, E7, E8) e de práticas de reflexão e auto formação (E6), eminentemente num espírito de “curiosidade... de saber mais para poder ajudar da melhor forma os nossos alunos” (E1).

Para além disso, podemos constatar que são salientadas as práticas colaborativas (E1, E6, E8) assentes na partilha (E5) e no recurso ao diálogo (E1) como fatores promotores do desenvolvimento profissional.

Depreendemos pela afirmação de uma das entrevistadas (E8) que os fatores de ordem interna, apresentam-se como motivadores e impulsionadores do seu desenvolvimento, referindo “o interesse que ponho nas coisas, o gostar de ensinar... a questão económica”.

Na perspetiva contrária, são-nos descritos como condicionantes e inibidores do desenvolvimento profissional fatores de ordem pessoal, relacional e organizacional, nomeadamente o mau ambiente existente nas escolas (E1, E5), a falta de tempo (E3, E5, E7) e a má liderança (E1) a falta de práticas de colaboração entre pares (E1) e a relação com os pais (E5). São ainda referidas

pelos entrevistados as más condições de trabalho (E2) e a falta de material (E5).

Por outro lado, a falta de interesse (E3), de reflexão crítica e de acomodação (E6), por parte dos professores conduzem de forma antitética, a um desenvolvimento estagnante.

É necessário tomar em atenção as palavras de uma das entrevistadas - E8 - que salienta a ideia burocrática do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que a mesma nos diz que “a mim nunca me perguntam hoje, já disse isso em várias instâncias, se os meus alunos aprendem, perguntam-me se eu tenho o PCT pronto, se eu tenho o relatório tal feito, (...) se preenchi o formulário não sei quantos, se fiz a participação tal”.

2. PELA ENTREVISTA DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Tal como já foi salientado previamente, recorreremos ao grupo de discussão para clarificar e aferir dados que suscitaram dúvidas e aprofundar outros nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento profissional, explicitando os fatores que potencial ou inibem este processo de crescimento.

No que concerne à colaboração entre pares foi referido pela totalidade dos participantes que era um fator potenciador de todo o desenvolvimento profissional, na medida em que “é essencial no desenvolvimento do trabalho” (E1), sendo tal opinião corroborada por mais duas entrevistadas (E8, E3) que referem ser uma condição *sine quo non* para o trabalho com os pares.

Este trabalho, tal como é destacado pela maioria dos entrevistados, assenta em pressupostos de cariz cooperativo (E1) e colaborativo (E2,E3), pois são conceitos diferentes, na medida em que este último “alarga, espero muito mais, abrangente” (E6). Na mesma linha de pensamento, acresce que a colaboração entre pares faz sentido no sentido horizontal “nunca vertical, nunca inspetivo, sempre horizontal (E6).

Outro facto consensual é que o trabalho colaborativo entre pares se encontra relacionado com a partilha (E4,E5, E6) de experiências com base em

relações de interajuda e apoio (E8), de união (E4,E8), de humildade (E3,E8), sendo este último aspeto mais concernente ao processo de avaliação docente.

Para além disso, e tendo em conta a opinião de uma professora (E8) "é quase como um dever em termos de construção de conhecimento de cada um", sendo necessário para tal o recurso ao saber dos outros num movimento espiral que nos conduz ao "autoconhecimento à autoformação" (E6).

Consideramos útil salientar a perspetiva de uma das docentes acerca desta temática, apoiada por outra colega (E8), que nos apresenta uma posição bem marcada de que a "colaboração entre pares é o que permite a reflexão crítica" (E6).

Relativamente aos aspetos a realçar, no que se refere à visão comum de objetivos, é curioso o que nos diz uma docente (E3), a saber: de que "ninguém chega a bom porto se não sabe para onde vai, não é?", apontando-nos para uma necessidade de existir um caminho, um rumo a seguir na prossecução de objetivos.

Para tal, os objetivos deverão ser devidamente explicitados e clarificados na medida em que "cada um dos intervenientes tem que saber muito bem quais são os objetivos" (E8).

A este propósito, algumas docentes destacam que a visão comum de objetivos poderá ser um trilha solitário mas que pressupõe a articulação de vários caminhos com um objetivo que se pretende comum, perspetivando o mesmo como uma meta (E1, E2) a atingir que "supostamente é do grupo ou do coletivo" (E8).

Parece consensual que constitui um fator de enriquecimento a utilização de "percursos diferentes para chegar aos mesmos objetivos" (E6) e sem querer encetar novamente no tema anterior, devemos referir que é fator preponderante para a colaboração entre pares, que é a partilha, já sujeita a análise na subcategoria anterior.

No entanto, é necessário a existência de determinadas condições que atuam favorável ou desfavoravelmente das quais se salientam o clima institucional que poderá contribuir para um aspeto competitivo, tal é o exemplo

dado por uma professora (E8) quando refere que “a atual avaliação de desempenho, acho que turva um bocado essa visão comum de objetivos”.

Na perceção que as docentes apresentam sobre a visão comum de objetivos podemos inferir que é unânime que é um fator potenciador do desenvolvimento profissional e que se encontra em ínfima relação com a liderança organizacional, pois como sublinha uma professora (E3) “se não houver boa liderança não se chega a um bom porto”.

A este propósito parece-nos pertinente especificar que a liderança organizacional é perspetivada como potenciadora quando “positiva (E3) quando bem exercida (E1,E3,E5), no sentido horizontal (E6), apontando-nos para uma visão supervisão entre pares, de cariz colaborativo.

A liderança organizacional é vista como uma “função de grupo” (E8), na medida em que o líder terá que fazer a leitura de organização e do grupo com que está), atendendo a todos os elementos, na prossecução dos objetivos.

Nota-se no discurso das respondentes, que são ainda atribuídas ao líder, visto não como chefe (E1, E6,E8), mas como alguém com formação especializada que, tendo em conta os diferentes pontos de vista, seja capaz de articular (E8), de orientar (E1) de ter a humildade (E3) para aprender com os outros (E6), visando de forma evolutiva o crescimento do grupo.

Tornou-se evidente que as decisões colegiais não constituem um fator que seja assumido de forma imediata como potenciadora de todo o desenvolvimento profissional, pois ainda são consideradas aquelas que são “impostas pelo nosso superior hierárquico” (E3) e que englobam todas as burocracias (E1,E8), rituais (E8) e obrigações (E1) que tem que se cumprir (E3,E5).

Após a discussão quanto a esta temática pelo grupo, e numa outra ótica, as decisões colegiais são consideradas necessárias (E3) e constituem-se potenciadoras quando são consensuais (E1,E5,E6,E8) concertadas “de base, de grupo” (E8), aludindo mais uma vez ao sentido horizontal (E1,E3,E6,E8) de todo o processo.

No que toca às experiências partilhadas são de forma assumidamente consensual que constituem um fator potenciador (E3,E6,E7) e de

enriquecimento (E1,E3, E5,E6,E7), “aproximando-se da colaboração entre pares “ (E1,E8), pois baseiam-se na partilha, na troca de ideias conducentes a uma otimização de resultados (E8) e subseqüentemente ao sucesso (E7).

Relativamente à subcategoria da prática reflexiva, podemos constatar que apesar de serem consideradas essenciais (E6) “em termos de processo educativo e de crescimento profissional” (E8) e precisas (E1) no entanto são escassas (E8) e pouco frequentes (E5).

Na base dos fatores que determinam esta opinião, partilhada por outras docentes, recolhemos indicadores que nos permitem inferir que se deve essencialmente à falta de tempo (E1,E3,E8) e de espaço (E8). São feitas algumas sugestões para que a prática reflexiva seja realizada nas reuniões nomeadamente nas de articulação (E1,E3,E8).

Acresce que a prática reflexiva pode assumir várias formas de realização e que no quotidiano a operacionalização das práticas reflexivas fazem-se individualmente (E3, E8), em pequeno grupo (E1,E2, E5) com os pares mais próximos (E1,E3, E5) e com áreas específicas (E1,E6).

A constatação de que o comprometimento assumido como compromisso, é a essência de todo o crescimento e desenvolvimento profissional, pessoal e coletivo, evidenciado da seguinte forma: “se me comprometer interesse-me se me interesse empenho-me se me empenho, cresço” (E8), conduzindo ao sucesso (E1,E5).

Sobre a mudança, podemos deduzir que não é consensual para as docentes que a mesma seja do agrado de todas, no entanto consideram-na necessária e precisa (E1,E3,E8) para o crescimento profissional e enriquecimento na medida em que a “mudança habitualmente faz ali uma quebra na rotina, se faz uma quebra é preciso adaptar-se é preciso adaptar-se, assimilamos, adaptamos crescemos, enriquecemos” (E8).

Salientamos a tomada de posição das docentes quanto à motivação intrínseca, pois a mesma é a génese de todo o processo de desenvolvimento profissional, pois sem a mesma “não há comprometimento com trabalho (E6) não há nada, não há empenho, não há nada (E5) não há organização (E4) ”.

Tal como na apreciação supra referida, é afirmado por uma professora (E6) que “a motivação intrínseca é um fator essencial para o desenvolvimento profissional, para o seu crescimento”, e que é corroborada pela maioria das entrevistadas (E1,E3,E5,E8), e que nos conduz à mudança.

Na sequência do questionamento acerca das competências, é-nos transmitida a seguinte conceção por uma entrevistada (E8): “aquisições essenciais, instrumento de ação, instrumentos de trabalho, capacidades para saber fazer, capacidades para gerir o que se sabe, e aplicar o que se sabe”, recorrendo aos diferentes saberes, procurando estratégias e metodologias (E1) no intuito de “aprimorar” (E3,E8), para que as mesmas se adquiram (E8), desenvolvam (E6) e atinjam (E5,E7).

Um das docentes, relembra que este termo também se pode referir à organização curricular, que poderá ser por competências ou por os objetivos, no entanto é primordial que “ponto de vista profissional nós temos que ser competentes” (E8).

Em relação aos dados extraídos da subcategoria referente às experiências em contexto, são apresentados alguns indicadores, nomeadamente a formação em contexto e a investigação, que serviram de tópicos referenciais para a conversação. Ainda na sequência da subcategoria anterior, foi sublinhado pela maioria das docentes (E1,E5,E6,E8) que a formação em contexto constitui oportunidades de aprendizagem em contexto, nas quais se adquirem e desenvolvem competências.

Apesar deste tipo de experiências ser considerada essencial, porque “é pena, as escolas, os agrupamentos não investirem nas pessoas, não oferecerem, não promoverem esse tipo de formação” (E6), já que as mesmas se encontram em ínfima ligação com as práticas de cada um no seu contexto de trabalho, permitem a reflexão acerca das mesmas (E6,E8) e, subsequentemente, a aprendizagem dos alunos.

Foi preponderante a referência a ações de formação em contexto que decorreram no agrupamento, nomeadamente no âmbito dos novos programas da matemática, do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) e das ciências experimentais.

Parece-nos consensual afirmar que as necessidades pessoais são um fator potenciador e fulcral no desenvolvimento, especialmente no domínio pessoal, nomeadamente a progressão na carreira (E1, E3, E5,E6,E8).

Não obstante, é feita alusão às questões económicas (E1,E3,E8) que exercem um papel soberbo no desenvolvimento pessoal, tal como nos sublinha uma docente (E1)” a progressão na carreira é importante porque significa que à partida irei receber mais, é só por uma questão monetária na organização pessoal da minha vida”.

A opinião generalizada das entrevistadas que dialogaram acerca das necessidades pessoais é a de que o reconhecimento dos pares é o pilar de todo o desenvolvimento pessoal e profissional ” nem que seja a colega do lado, olha tu fizeste um bom trabalho eu acho que és uma boa profissional (E1), combinado com práticas de autocritica.

As relações interpessoais, fortemente influenciadas pelo meio ambiente (E3,E5) assumem-se potenciadoras quando se fundamentam em relações empáticas e assertivas (E1,E8), baseadas no respeito mútuo e no trabalho conjunto (E1) assumindo uma atitude social correta pois tal como nos refere a professora E 8 ” eu não tenho que ser amigo dos meus colegas de trabalho, tenho que ser empático, e assertivo, respeitar, tenho que saber quais são os meus deveres, quais são os meus direitos e acertar os meus direitos e os meus deveres conjugando-os com o dos outros”.

Na perceção da mesma docente urge, tal como acontece noutros países, a construção de comunidades de investigação de cariz colaborativo, que assentem em críticas construtivas.

A análise dos dados referentes às condições de trabalho, realça que a sua existência constitui um facilitador, no entanto “costuma-se dizer quem não tem cão caça com gato” (E1), pressupondo que se torna necessário que os professores se adaptem a novas situações (E5), recorrendo à criatividade e ao improvisado (E3,E6,E7).

Não deixa de ser interessante sublinhar o que nos refere uma das docentes quanto a esta subcategoria, pois “essa instabilidade na colocação não nos deixa funcionar no nosso trabalho” (E6), existindo uma quebra no

sistema que afeta outros intervenientes do processo educativo, nomeadamente os pares e os alunos.

“Antigamente havia mais autonomia das escolas do que há hoje em dia” (E1) é a opinião generalizada das entrevistadas, e que corresponde não só a uma autonomia organizacional mas também económica e pedagógica, pois tal como referem as docentes existiam “os meios para angariar fundos para (E1) até a forma de ensinar, os livros que se escolhiam não é?” (E3).

No entanto, e reforçando a ideia supracitada anteriormente, acresce referir que “Autonomia na sala de aula toda a gente tem, nas escolas às vezes nem sempre” (E3), devendo-se tal facto às burocracias necessárias à operacionalização de qualquer atividade ou plano de ação.

Deste modo, depreende-se que a autonomia constitui um fator inibidor, e foi colocada a questão às entrevistadas que asseveram que não na medida em que “o importante é que as coisas corram bem” (E3), e apesar de escasso, os recursos são bem geridos e o material nunca deixa de faltar.

Parece-nos útil transcrever o parecer de uma das professoras implicadas (E8) quando considera que “a cultura da escola a mim sugere-me aquelas paragonas de saber estar, saber ser, saber fazer, tem a ver diretamente com a política da escola “, sendo tal corroborado ao longo da conversação pelas restantes docentes, na medida em que se baseia numa filosofia peculiar, na busca da sua essência.

Neste sentido, é diferenciadora (E5,E6,E7,E8) e revestida de características que são particulares a cada escola, tendo sido especificada a Escola da Ponte e da Serra que se distinguem ao nível pedagógico e de execução de projetos próprios.

Ainda a propósito da cultura de escola, a mesma é entendida no sentido coletivo (E8), pressupondo um envolvimento e um espírito comum (E1) na prossecução dos objetivos.

Uma outra categoria a incorporar na análise foi a perceção dos entrevistados acerca do processo de supervisão pedagógica e constatamos que a mesma é perspetivada por todas as entrevistadas no sentido horizontal e não inspetivo (E1,E3, E6,E8).

A este propósito podemos depreender pelas palavras das entrevistadas que a supervisão, se encontra interligada como desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que “aumenta a motivação intrínseca, aquelas coisas que dissemos aqui, e melhora o relacionamento interpessoal e por ai fora (E8) e responde às necessidades pessoais (...) as decisões colegiais são tomadas em consenso” (E8).

Consideraram que o conceito de supervisão pedagógica assenta em processos de regulação (E6), de orientação (E1,E6), de reflexão (E3,6), de colaboração (E6), fundamentado no trabalho entre pares (E3,E6) e práticas de interajuda (E7,E8), apoio e partilha (E4,E6,E8).

Decorrente da conversação, acresce salientar o que nos diz uma professora (E1) acerca desta categoria: “eu sempre associei a supervisão como conotação negativa, tipo vigia, inspeção, está aqui a fazer mal, (risos) está aqui a dar nota negativa ...mas agora vejo que não é assim”.

Outro aspeto que parece confirmar-se é o papel atribuído ao supervisor que deverá ter a “função de orientação (E1), de partilha (E4), de esclarecimento (E5) de interajuda (E1), fomentando a reflexão crítica (E6), apoiando a construção conjunta também de pares (E8) e não só (E3) ... Deve ser incentivador (E6) aquilo que eu dizia reforçador (E8) reforçador e motivador (E6) ”.

Deste modo, o supervisor, detentor de um saber específico, deve ter a capacidade de ser humilde e aprender com outros de forma partilhada e reflexiva e critica construtiva, de maneira a “pegar no que é negativo e formular uma nova aprendizagem, digamos assim, orientar a pessoa, numa aprendizagem positiva” (E1).

3. PELOS DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DO AGRUPAMENTO

No Projeto Curricular de Escola (PCE) está consignada toda a filosofia educativa subjacente a uma dinâmica de escola partilhada, devidamente explicitada na assunção de que “este Projecto Curricular de Escola, assente nos princípios e objectivos do PE (documento aprovado no final do ano lectivo 2007), não é fechado mas, pelo contrário, aberto e dinâmico; suficientemente flexível para se adequar à realidade em constante mudança; integrador das reflexões inerentes ao processo de avaliação; motivador do trabalho cooperativo entre docentes” (p. 3)

O PCE, assumido como um “documento guia para a atividade pedagógica da Escola” (p. 3), define as prioridades da escola como intuito de fomentar por parte da equipe docente a tomada partilhada de decisões de forma articulada.

O Projeto Educativo (PE), aprovado em maio de 2007, procura dar a conhecer os seus traços identitários respondendo a questões que nortearam toda a sua elaboração e que consistem na procura de respostas às questões: “Que Agrupamento Escolar somos?... Como Agrupamento Escolar, o que pretendemos?” (p. 4) terminando com o convite a todos os docentes e educadores “ para que procurem assumir uma prática educativa aberta, comprometida e partilhada” (p. 4).

O Regimento Interno (RI), datado de 2010, define os princípios gerais que regem o agrupamento, de forma a contribuir para o bom funcionamento do mesmo, no entanto é sublinhado que “é preciso dar-lhe “alma” colectiva corporizada na soma das vontades e empenhamentos individuais” (p. 3).

Por fim, o Plano Anual de Atividades (PAA) inclui todas as “atividades a desenvolver no ano lectivo 2010-2011” (p.3) nas escolas que integram o agrupamento, e que contemplam no seu planeamento os objetivos definidos no PE ou necessidades decorrentes de legislação publicada.

No que respeita à cultura colaborativa podemos referir que o trabalho cooperativo é assumido como princípio básico em todos os documentos estruturantes, bem patenteados no PCE na medida em que “este Projecto

Curricular de Escola...(é) motivador do trabalho cooperativo entre docentes... pretende-se também, fomentar a articulação, a partilha, a coerência” (p. 3), constituindo como objetivos que devem nortear a ação o “melhorar a interacção de todos os intervenientes no processo educativo, reforçando o trabalho cooperativo” (p. 3).

Para a consecução dos objetivos devem ter-se em conta na atribuição dos horários dos professores o princípio de que “devem existir tempos comuns para trabalho entre professores” (p. 10).

A assunção destes princípios encontram-se consignados no PE, cuja proposta de ação a desenvolver relaciona-se com o "... reforço do trabalho de equipa a nível disciplinar e a nível de conselhos de turma” (p. 58), estabelecendo como objetivo “Melhorar a interacção de todos os intervenientes no processo educativo, reforçando o trabalho cooperativo” (p. 58).

No RI a alusão à cultura colaborativa é feita através da atribuição de delegação de competências aos vários departamentos curriculares de modo a “fomentar a troca de experiências e de saberes entre todos os docentes do Agrupamento”(p.17) ou ao coordenador de cada departamento, que é incumbido de promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular” (p.17) e de “ Promover estratégias que conduzam à troca de experiências e cooperação entre os diferentes grupos disciplinares que constituem o Departamento” (p. 18).

Convém ressaltar o PAA que nos diz “pela análise de mais de 200 actividades propostas, conclui-se que o maior número procura dar resposta ao objectivo melhorar a integração de todos os intervenientes no processo educativo, reforçando o trabalho cooperativo” (p. 5). Desta forma, podemos inferir que este documento, encontrando-se intrinsecamente ligado às finalidades do PCE e articulando-se obrigatoriamente com o currículo quer formal quer informal, constitui um ideário sublime a ser operacionalizado.

Quanto à posição assumida no que se refere ao princípio da inclusão, podemos salientar que é fortemente feita menção a este princípio, nos diferentes documentos estruturantes.

Tendo em conta o objetivo que o agrupamento se compromete a cumprir, e que é transversal a todos os documentos estruturantes, é dado primordial destaque à diferenciação pedagógica, bem explicitado no PCE na citação que se segue: “no sentido de garantir o sucesso o agrupamento compromete-se a: respeitar a diversidade cultural e reconhecer a pluralidade de situações de promoção que não encontram respostas num currículo pré-definido pela administração central; fomentar processos de aprendizagem individualizada e de diferenciação que atendam à diversidade de contextos e de situações e, conseqüentemente, promotoras de um maior sucesso educativo; Planificar e coordenar formas de complemento pedagógico, de reforço curricular e de apoio pedagógico, de acordo com as necessidades educativas dos alunos” (p. 11).

Como podemos constatar após a leitura deste documento, a filosofia inclusiva subjaz a toda a ação, na medida em que “a Escola tem apostado na diversificação de ofertas curriculares... e promoção de uma efectiva inclusão” (p.12), bem vincada nos objetivos que a norteiam no sentido de “Promover a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais... Melhorar ... a eficácia do apoio educativo e das metodologias utilizadas” (p. 3), assim como nos critérios para atribuição das turmas, de forma a “colocar um especial cuidado na formação das turmas do 5º ano e do Ensino Especial” (p. 8).

Na mesma linha de pensamento podemos salientar que no PE encontra-se consignada como marca identitária, a premissa de escola para todos, atribuindo especiais funções aos educadores e professores de modo a “assegurar de forma contínua e sistemática o apoio educativo a todos os alunos, proporcionando-lhes a aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, equipamentos e ajudas técnicas, a crianças e jovens com diferentes necessidades educativas especiais, incluindo o aluno com deficiências específicas, visando o seu desenvolvimento educativo e a sua integração social escolar” (p. 50).

Podemos salientar que é bem patente a preocupação com a inclusão social de todos os alunos, de forma a garantir os princípios da equidade e qualidade, através do desenvolvimento de ações que visam “detetar precocemente os alunos com dificuldades de aprendizagem e implementar

estratégias de recuperação desde o início do ano lectivo” (p. 58). Promover a integração dos alunos com necessidades educativas especiais” (p.59), cujo objetivo máximo é transversal a toda a comunidade escolar com o intuito de “melhorar a inclusão de todos os alunos com NEE” (p. 60).

Para tal, é necessária a participação ativa de todos os intervenientes no processo educativo, através de um conjunto de apoios e serviços capazes de satisfazer as necessidades de cada aluno, exigindo ao mesmo tempo boa organização escolar, e respostas e medidas educativas adequadas, sendo atribuído um papel primordial aos apoios educativos na medida em que estes “abranchem todo o sistema de educação e desenvolvem-se com base na articulação dos recursos e das actividades de apoio especializado existente nas escolas, com vista à promoção de uma escola inclusiva” (p. 48).

O RI mais uma vez contempla todo o princípio da inclusão e da não exclusão, já devidamente explicitado na análise dos documentos anteriores, fazendo referência específica às competências dos departamentos curriculares, no que concerne à “adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e prevenir a exclusão... elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade de grupo de alunos” (p. 17). Constituem ainda competências do coordenador de departamento “promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica” (p.18).

De maneira a assegurar que seja dada uma igualdade de oportunidades educativas a todos os alunos, este documento direciona para o educador de infância para que este possa “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem” (p.19).

No que concerne à supervisão pedagógica, e após uma leitura pormenorizada, podemos sublinhar que tendo em conta a missão a que o agrupamento se propõe, podemos citar que um dos objetivos que devem nortear

toda a ação e que se encontram claramente expostas no PCE é o de “promover a valorização da Escola enquanto centro educativo” (p. 3).

Desta forma é feito no PE “... um convite a todos os docentes e educadores para que procurem assumir uma prática educativa aberta, comprometida e partilhada” (p. 4), através de procedimentos de análise e interpretação da prática pedagógica, sendo necessária a “criação de uma equipa de coordenação, reflexão e avaliação das áreas curriculares não disciplinares” (p. 58), cuja finalidade se pretende de apoio e regulação do ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento de processos de auto e hetero supervisão, encontram-se definidas no RI, tendo em conta que “As estruturas de orientação educativa colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Director no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, ...e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente” (p. 15).

Numa dimensão supervisiva, de cariz reflexivo, é evidenciado a função dos departamentos curriculares procurando “analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto” (p. 17).

Por fim, no que respeita ao desenvolvimento profissional, considerando que o mesmo como um processo de aprendizagem e formação ao longo da vida, podemos salientar que no PCE é feita alusão à implementação de práticas avaliativas “que se constituam também como oportunidades de formação” (p.11).

No PE é sublinhada a imprescindibilidade da realização de ações de formação, sendo preciso fazer previamente “o levantamento anual das necessidades de formação” (p.59).

Considerando o desenvolvimento profissional como processo que envolve todas as experiências que são realizadas para benefício próprio, do grupo, da turma, da escola e da comunidade e que contribuem para o desenvolvimento das suas competências profissionais e para a melhoria da qualidade da educação, baseada em práticas de investigação e de reflexão partilhada, o RI refere que compete ao coordenador de departamento “promover a realização

de actividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade (p. 18).

4. PELO RELATÓRIO DA INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO

O relatório da Inspeção Geral de Educação (IGE) elaborado pela equipa de avaliação aquando da visita realizada em novembro de 2009, expressa os resultados da avaliação externa do agrupamento, decorrentes da “análise dos documentos fundamentais do Agrupamento, da sua apresentação e da realização de entrevistas em painel” (p.2), que após uma leitura atenta, ressaltam alguns focos temáticos que se encontram patenteados ao longo de todo o trabalho de investigação.

Considerando o domínio da prestação do serviço educativo, o mesmo, é avaliado qualitativamente com bom, sendo de destacar quanto ao princípio de inclusão, uma perspetiva abrangente que sublinha “o trabalho desenvolvido no acompanhamento e integração de alunos com necessidades educativas especiais “ (p. 4), sendo especificado aquele que é realizado com os alunos surdos e portadores de deficiência profunda, de forma a responder adequadamente às suas necessidades. Paralelamente, é feita referência ao trabalho específico, desenvolvido com os alunos com dificuldades de aprendizagem, na medida em que os mesmos “beneficiam de um acompanhamento diferenciado” (p. 4).

No item respeitante à organização e gestão escolar, avaliado igualmente com bom, o referido relatório aponta para o facto de que no planeamento das actividades e projetos são tidas em conta não só as necessidades dos alunos, mas também da comunidade local e de revelar “equidade e justiça na participação e no atendimento dos alunos” (p. 4), salientando mais uma vez o apoio e cuidados prestados aos alunos com necessidades educativas especiais.

Quanto à diferenciação e apoios, mais uma vez é evidenciado todo o trabalho prestado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, para quem são “elaborados os respectivos planos

educativos individuais (PEI) que garantem o direito à integração e à equidade “ (p. 8).

Apesar da escassez de recursos, é destacado “o trabalho desenvolvido no acompanhamento dos alunos surdos, e o empenho com que os professores e outros técnicos se dedicam aos alunos com deficiência profunda” (p. 8).

Concomitantemente, o relatório de avaliação distingue o agrupamento, considerando-o como referência de boas práticas para a inclusão social, bem visíveis na existência de “diferentes percursos formativos” (p. 10), assim como na “integração de alunos de outras nacionalidades” (p.10), organizando-se para tal apoios específicos atendendo às necessidades de quem mais precisa dos mesmos.

Deve ainda ser mencionada como meritória a opinião dos encarregados de educação no que concerne ao elevado grau de satisfação pelo esforço realizado pelo agrupamento, visando “promover a concretização de igualdade de oportunidades” (p. 10).

Importa salientar que é apresentado como ponto forte o seguinte aspeto, a saber: “a qualidade do trabalho desenvolvido no acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente a surdos e a portadores de deficiência profunda” (p. 13), sobrelevando novamente o trabalho realizado com alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

No que concerte à cultura colaborativa, devemos inferir que a implementação da mesma é referida ao nível do pessoal não docente, sendo fundamentado que a mesma é estimulada pela escassez de recursos. É ainda feita alusão a elementos fundamentais no trabalho colaborativo, nomeadamente na partilha de “recursos e materiais” (p. 10) assumindo que tal subjaz de uma lógica de agrupamento.

Realça-se também o papel do diretor “procurando motivar todos os actores da comunidade escolar à participação e cooperação” (p. 11).

Por sua vez, na área da supervisão pedagógica salienta-se o facto de a liderança ser avaliada pela equipa de avaliação como muito boa, contribuindo para tal o facto da mesma delegar” competências nas estruturas intermédias”,

(p. 5), especificando a figura do diretor que “ delega funções e atribui responsabilidades” (p.11), apontando-nos para uma perspetiva supervisiva horizontal, ao mesmo tempo que estabelece “ parcerias e protocolos para apoio ao desenvolvimento do seu Projecto Educativo” (p. 5), perspetivando-se uma abertura cada vez maior à comunidade.

No entanto, e no polo oposto, podemos considerar que no que concerne à capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento – “não existe, ainda, um plano de auto- avaliação completamente implantado” (p. 5) - o que contribui para a avaliação qualitativa suficiente. O relatório alega ainda que “existe uma equipa inicial constituída e que... vai ser reformulada de forma a tornar-se mais abrangente e dar início ao processo de auto-avaliação” (p.12).

Assim sendo, “a inexistência de um processo de auto-avaliação devidamente estruturado” (p. 13), é desta forma apontado como ponto fraco, sendo considerado um atributo da organização que prejudica o cumprimento dos seus objetivos.

Sublinha-se que foi indicado como fator desfavorável no que concerne ao acompanhamento da prática letiva na sala de aula, a não existência de “uma prática regular de acompanhamento da prática lectiva em contexto de sala de aula”(p.7), fazendo no entanto referência às exceções que dizem respeito à avaliação de desempenho docente e à implementação do plano de ação para a matemática.

Por fim, e no que respeita ao desenvolvimento profissional, a informação é escassa, sendo feita alusão apenas à formação dos assistentes técnicos que é dificultada pela escassez de pessoal não docente, sendo no entanto promovida alguma “formação interna para os assistentes operacionais” (p. 4).

5. SÍNTESE DA INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5.1. PERCEÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO AO PRINCÍPIO DA INCLUSÃO (INC)

Podemos sublinhar que a percepção dos entrevistados quanto ao princípio da inclusão é substancialmente abrangente, integrando a premissa de “escola para todos” no seu discurso, considerando para tal a frequência de todos os alunos no estabelecimento de ensino regular, possibilitando o acesso ao currículo comum através da prestação de outros apoios adequados às suas necessidades e características, ou de serviços nomeadamente, visando uma educação de qualidade.

Para que tal seja possível, é condição *sine qua non* o respeito pela diversidade e a aceitação da diferença evidenciadas na adequação pedagógica e curricular explicitada através da adoção de medidas educativas diferenciadas tendo em conta a especificidade e a diversidade dos alunos destacando-se a flexibilização e adequação curricular, o ensino e a pedagogia individualizado, a adaptação de estratégias diversificadas, adaptação de materiais, adequação no processo de avaliação, a adoção metodologias adequadas às características dos alunos preferencialmente as mesmas que são adquiridas pelo professor de educação especial.

Os entrevistados referem ainda que constituem fatores primordiais para um efetivo processo inclusivo a existência de ambientes apropriados à idade a nível de ensino dos alunos com necessidades educativas especiais, mencionando as condições físicas adequadas, bem como a constituição de turma com um número reduzido de alunos.

Sem menosprezar o trabalho individualizado, a maioria dos entrevistados atribuem à escola um papel predominante na implementação de uma cultura inclusiva, numa perspetiva sistémica onde todos os intervenientes no processo educativo são responsáveis pelas respostas educativas, exigindo uma reestruturação política que permita a eficácia da sua aplicabilidade prática na medida em que de acordo com a entrevistada 8 andamos a “implementar, a

criar culturas inclusivas... quando não há reais capacidades de inclusão...as intervenções não são nem sistemáticas nem sistêmicas e portanto não resultam”.

6. A CONCEÇÃO DOS DOCUMENTOS

Os documentos estruturantes vão ao encontro do que é percecionado pelas entrevistadas no que se refere ao princípio da inclusão, sendo necessário salientar que é fortemente feita menção a este princípio, nos diferentes documentos estruturantes, oferecendo primordial destaque à diferenciação pedagógica - atendam à diversidade de contextos e de situações, tendo em conta as necessidades educativas especiais dos alunos e que sejam promotoras de um maior sucesso educativo.

Como podemos constatar após a leitura do PCE, a filosofia inclusiva subjaz a toda a ação, na medida em que a escola tem apostado na promoção de uma efetiva inclusão, bem vincada nos objetivos que a norteiam, nomeadamente na implementação de metodologias e estratégias diversificadas.

Para tal, é feita alusão no PE à participação ativa de todos os intervenientes no processo educativo, através de um conjunto de apoios e serviços capazes de satisfazer as necessidades de cada aluno, exigindo ao mesmo tempo boa organização escolar, e respostas e medidas educativas adequadas, sendo atribuído um papel primordial aos apoios educativos.

O RI mais uma vez contempla todo o princípio da inclusão e da não exclusão, fazendo referência específica às competências dos departamentos curriculares, no que concerne à adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e à elaboração de propostas curriculares diversificadas e estratégias de diferenciação pedagógica em função da especificidade de grupo de alunos.

É dado destaque à função do educador de infância no contributo do mesmo para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.

De salientar que o relatório de avaliação da IGE distingue o agrupamento, considerando-o como referência de boas práticas para a inclusão social, confirmado pela opinião prestada pelos encarregados de educação no que concerne ao elevado grau de satisfação pelo esforço realizado pelo agrupamento, visando promover a concretização de igualdade de oportunidades.

O mesmo relatório considera bom o trabalho desenvolvido no acompanhamento e integração de alunos com necessidades educativas especiais “de forma a responder às suas necessidades, sublinhando o acompanhamento diferenciado às crianças com dificuldades de aprendizagem.

É referenciado que no planeamento das atividades e projetos são tidas em conta não só as necessidades dos alunos, mas também da comunidade local e de revelar “equidade e justiça na participação e no atendimento dos alunos” (p.4), salientando mais uma vez o apoio e cuidados prestados aos alunos com necessidades educativas especiais.

7. PERCEÇÃO DOS ENTREVISTADOS ACERCA DA CULTURA COLABORATIVA (COL)

No que concerne à cultura colaborativa, mais concretamente à opinião prestada pelos entrevistados quanto à colaboração realizada entre pares, excetuando uma entrevistada que reforça ser “um trabalho isolado” (E4), podemos inferir que todos os outros entrevistados indicam que é usual existirem práticas de colaboração entre docentes de outros departamentos, nomeadamente da educação pré-escolar e de outros níveis de ensino, assim como de docentes do mesmo grupo disciplinar, de outros grupos disciplinares, com o professor de apoio educativo e de educação especial, assim como técnicos especializados de modo a que fornecer informação especializada e “partilhar esses saberes” (E8).

Podemos verificar pelo enunciado da maioria das entrevistadas que existe um processo colaborativo já implementado, fundamentado em práticas de

partilha de materiais, experiências e saberes. Não obstante não existirem tempos e espaços pré-determinados, há articulação periódica entre a docente de educação e do ensino regular entre todos os entrevistados exceto uma entrevistada que sublinha não existir essa articulação. Convém ainda referir o parecer de uma das entrevistadas que refere não se encontrar implementada uma cultura de colaboração ao nível de agrupamento e do departamento do 1º ciclo.

No entanto, podemos inferir que a maioria das entrevistadas considera o trabalho colaborativo entre pares uma mais-valia quando permite o desenvolvimento de estratégias conjuntas, constituindo um trabalho dinâmico, partilhado, articulado, efetuado num ambiente de entreajuda entre docentes, objetivando como fim último “que os alunos tenham sucesso” (E1).

Como certificam as opiniões dos entrevistados, a dimensão pessoal assume um valor fulcral para a realização de um trabalho colaborativo, assente em premissas relacionais, considerando ainda como principais responsáveis e que atuam de forma positiva, a disponibilidade, o empenho, o diálogo, a partilha, a negociação, a confiança para “questionar abertamente as ideias dos outros, os valores, as ações” (E6), contudo deve ser ressalvada a perceção de uma das entrevistadas que impute um significado avaliativo às relações entre pares, na medida em que os pares sistematicamente avaliarem o trabalho dos colegas ou depreciativo quando se é mais interventivo.

O que atestam os testemunhos dos entrevistados quanto aos constrangimentos sentido com os pares é na sua maioria a escassez de tempo e disponibilidade para reunir e elaborar material, assim como a acomodação por parte de alguns docentes, sendo expostos outros fatores relacionados com a falta de segurança, de espaço e de material específico, que condicionam o trabalho colaborativo.

8. A CONCEÇÃO DOS DOCUMENTOS

No que respeita à cultura colaborativa, podemos referir que o trabalho cooperativo é assumido como princípio básico em todos os documentos estruturantes, bem patenteados na intenção que fundamenta o PCE na medida em que o mesmo pretende ser motivador do trabalho cooperativo entre docentes, promovendo a articulação, a partilha, a coerência.

Para tal, um dos objetivos que devem nortear a ação consigna-se a “melhorar a interacção de todos os intervenientes no processo educativo, reforçando o trabalho cooperativo” (p. 3). Para a consecução dos objetivos devem ter-se em conta na atribuição dos horários dos professores a existência de tempos conjuntos.

A assunção destes princípios encontram-se cumulativamente descritos no PE, cuja proposta de ação a desenvolver acresce o reforço do trabalho de equipa a nível disciplinar e a nível de conselhos de turma” (p. 58).

No RI a alusão à cultura colaborativa é feita através da atribuição de delegação de competências aos vários departamentos curriculares de modo a “fomentar a troca de experiências e de saberes entre todos os docentes do Agrupamento” (p. 17) e a cooperação entre os mesmos.

Convém ressaltar o PAA que nos diz “pela análise de mais de 200 actividades propostas, conclui-se que o maior número procura dar resposta ao objectivo melhorar a integração de todos os intervenientes no processo educativo, reforçando o trabalho cooperativo” (p. 5).

O Relatório da Inspeção Geral de Educação no que concerte à cultura colaborativa, devemos inferir que a implementação da mesma é referida essencialmente ao nível do pessoal não docente, sendo mencionado a partilha de recursos e materiais como elementos fundamentais no trabalho colaborativo e que subjaz a uma lógica de agrupamento. Realça-se também o papel do diretor “procurando motivar todos os actores da comunidade escolar à participação e cooperação” (p. 11).

9. PERCEÇÃO DOS ENTREVISTADOS ACERCA DO PROCESSO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA (SUP)

Contrariamente ao que refere um dos entrevistados de que “antigamente era visto no sentido inspetivo” (E6), o conceito de supervisão é associado por três das entrevistadas a questões de avaliação e verificação quer do trabalho dos colegas quer das dificuldades dos mesmos.

No entanto, quatro das entrevistadas tem uma conceção democrática da supervisão, percecionando a mesma como um processo de desenvolvimento de reflexão, de colaboração, de inclusão, de apoio, baseado na experimentação, na construção de ideias, “geradora de descoberta” (E6), e quando apoiada no diálogo contribui para o desenvolvimento profissional.

É ainda inconclusiva a opinião de uma entrevistada, porque refere “existir na teoria mas na realidade... não se concretiza essa supervisão” (E3).

Quanto às funções do supervisor, está bem patente a ideia de que o mesmo deve ser promotor de uma cultura colaborativa, e deveria desempenhar o papel de conselheiro, de orientador e colaborador de forma a de modo a “proporcionar ambientes de trabalho formativos” (E6), que estimulem a atualização de conhecimentos a partilha dos saberes, o autoconhecimento, a reflexão sobre a prática de forma crítica e construtiva.

Para tal, deve “ter conhecimento para o poder fazer e para exercer o cargo”, destacando-se o seu papel na resolução de conflitos, convergindo e envolvendo todos intervenientes na definição objetivos comuns.

Colocada a questão se existiam condições e tempo para refletir sobre a prática, excetuando dois dos entrevistados que referem que o tempo é pouco, é notória a tomada de posição negativa quanto a esta temática por parte dos restantes entrevistados pois, não está instituída a “prática de refletir sobre a prática” (E8).

Como já realçamos anteriormente, recorreremos ao grupo de discussão para clarificar os dados que suscitaram dúvidas quanto ao processo de supervisão pedagógica, tendo constatado no final da entrevista de grupo que este conceito, ao contrário do que tínhamos aferido na entrevista individual, é

percecionado por todas as entrevistadas no sentido horizontal e não inspetivo, “(...) eu sempre associei a supervisão como conotação negativa, tipo vigia, inspeção, está aqui a fazer mal, (risos) está aqui a dar nota negativa ...mas agora vejo que não é assim” (E1).

Devemos sublinhar que o conceito de supervisão pedagógica para as entrevistadas assenta em processos de regulação, de orientação, de reflexão, de colaboração, fundamentado no trabalho entre pares e em práticas de interajuda, apoio e partilha.

Outro aspeto que parece confirmar-se é o papel atribuído ao supervisor que deverá ter a função de orientação, de partilha, de esclarecimento, de interajuda, apoiando a construção conjunta, fomentando a reflexão crítica e ao mesmo tempo aprender com outros de forma partilhada e reflexiva e crítica construtiva.

Por fim, podemos ainda depreender pelas palavras das entrevistadas que a supervisão se encontra interligada como desenvolvimento pessoal e profissional.

10. A CONCEÇÃO DOS DOCUMENTOS

No que concerne à supervisão pedagógica, e após uma leitura pormenorizada dos documentos estruturantes do agrupamento, podemos sublinhar que tendo em conta um dos objetivos que devem nortear toda a ação e que se encontram claramente expostas no PCE é o de “promover a valorização da Escola enquanto centro educativo (p. 3).

Tal é concebido através da assunção de uma prática educativa aberta, comprometida e partilha baseada em procedimentos de análise e interpretação da prática pedagógica, explicitados no PE, sendo necessário a criação de uma equipa cuja finalidade é a de apoiar e regular o processo de ensino aprendizagem.

O desenvolvimento de processos de auto e hetero supervisão, encontram-se definidas no RI, tendo em conta as componentes da avaliação do pessoal docente e das atividades educativas.

Numa dimensão supervisora, de cariz reflexivo, é evidenciado a função dos departamentos curriculares procurando “analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto” (p. 17)

O relatório da IGE, no que se refere à supervisão pedagógica aponta-nos para uma visão horizontal salientada pelo facto de a liderança ser avaliada pela equipa de avaliação como muito boa, pois atribui responsabilidades e delega competências nas estruturas intermédias”, (p. 5)

No entanto, e no polo oposto, podemos considerar que no que concerne à capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento – “não existe, ainda, um plano de auto- avaliação completamente implantado” (p. 5) - o que contribui para a avaliação qualitativa suficiente.

Sublinha-se que foi indicado como fator desfavorável a não existência de práticas supervisoras entre pares, excetuando a avaliação de desempenho docente e a implementação do plano de ação para a matemática.

11. PERCEÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL (DP)

Da análise dos dados provenientes da entrevista podemos salientar que a generalidade dos entrevistados consideram a aquisição de conhecimentos como fator primordial para o desenvolvimento profissional, quer no âmbito da formação, da pesquisa, de práticas de reflexão e auto formação, eminentemente num espírito de “curiosidade... de saber mais para poder ajudar da melhor forma os nossos alunos” (E1).

Para além disso, podemos constatar que são salientadas as práticas colaborativas assentes na partilha e no diálogo como fatores promotores do desenvolvimento profissional, coexistindo com os fatores de ordem interna, nomeadamente a questão económica e a motivação.

Na perspetiva contrária são-nos descritos como condicionantes e inibidores do desenvolvimento profissional fatores de ordem pessoal, relacional e organizacional, nomeadamente o mau ambiente existente nas escolas, a falta

de tempo, a má liderança, a falta de práticas de colaboração entre pares, a relação com os pais, as más condições de trabalho e a falta de material. São ainda sublinhados aspetos pessoais nomeadamente a falta de interesse, de reflexão crítica e de acomodação por parte dos professores.

Tal como já foi salientado previamente, recorreremos ao grupo de discussão para aferir novos dados e aprofundar outros, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento profissional, explicitando os fatores que potencial ou inibem este processo de crescimento.

Foi destacado pela totalidade dos entrevistados que os fatores apresentados, quer internos (necessidades pessoais; motivação intrínseca; relações interpessoais; instabilidade e promoção na carreira; competências; comprometimento) quer externos (cultura da escola; colaboração entre pares; visão comum dos objetivos; experiências partilhadas; aprendizagem em contexto; decisões colegiais; liderança organizacional; autonomia; mudança; condições de trabalho; práticas reflexivas) contribuía positivamente para o desenvolvimento profissional e pessoal.

No que concerne à colaboração entre pares foi referido pela totalidade dos participantes que era um fator potenciador do desenvolvimento profissional, constituindo-se essencial e condição indispensável para o trabalho com os pares, permitindo a reflexão crítica, assente na partilha, em experiências baseadas em relações de interajuda, apoio de união, de humildade, sendo este último aspeto mais concernente ao processo de avaliação docente.

Deve-se acrescentar que este trabalho, tal como é destacado pela maioria dos entrevistados, assenta em pressupostos de cariz cooperativo e colaborativo e faz sentido no sentido horizontal “nunca vertical, nunca inspetivo, sempre horizontal” (E6), sendo necessário o recurso ao saber dos outros num movimento espiral que nos conduz ao autoconhecimento e à autoformação,

Relativamente aos aspetos a realçar, no que se refere à visão comum de objetivos, é salientado a necessidade de existir um caminho, independentemente de se utilizarem percursos diferentes, um rumo a seguir na

prossecução de objetivos comuns ao grupo, devendo os mesmos ser devidamente explicitados e clarificados.

No entanto, é necessário a existência de determinadas condições que atuam favorável ou desfavoravelmente das quais se salientam o clima institucional, no contexto atual de avaliação de desempenho docente que de acordo com a entrevistada 8 “ turva um bocado essa visão comum de objetivos”.

Na perceção que as docentes apresentam sobre a visão comum de objetivos podemos inferir que é unânime que constitui um fator potenciador do desenvolvimento profissional e que se encontra em ínfima relação com a liderança organizacional, vista como uma “função de grupo” (E8).

A este propósito parece-nos pertinente especificar que a liderança organizacional é perspetivada como potenciadora quando positiva e bem exercida no sentido horizontal, apontando-nos novamente para uma visão da supervisão entre pares de cariz colaborativo.

O líder deve possuir determinadas características em termos profissionais, tal como ser detentor de formação especializada, e a nível pessoas e relacional, que atenda aos pontos de vista dos outros e que seja humilde para aprender com os outros, e seja capaz de orientar e articular com os outros, visando o crescimento do grupo.

Tornou-se evidente que as decisões colegiais não constituem um fator que seja assumido de forma imediata como potenciadora de todo o desenvolvimento profissional, consideradas como imposições, obrigações, burocracias e rituais que tem que se cumprir.

Após a discussão quanto a esta temática pelas docentes é de referir que a opinião convergiu no sentido de considerar as decisões colegiais potenciadoras quando são consensuais atendendo ao grupo, aludindo mais uma vez ao sentido horizontal de todo o processo.

No que toca às experiências partilhadas, todas as entrevistadas concordam como um fator potenciador e de enriquecimento “aproximando-se da colaboração entre pares “(E1,E8), na medida em que se baseiam na

partilha, na troca de ideias conducentes a uma otimização de resultados e subsequentemente ao sucesso.

Relativamente às práticas reflexiva, podemos constatar que não obstante serem escassas e pouco frequentes devido à falta de tempo e de espaço, são vistas como essenciais em termos de crescimento profissional e subsequentemente no processo educativo, sendo dada a sugestão da sua realização ser feita nas reuniões de articulação.

Acresce que a prática reflexiva pode assumir várias formas de realização e que no quotidiano a operacionalização das práticas reflexivas fazem-se individualmente ou em pequeno grupo e mesmo com grupos especializados em determinadas áreas.

É crucial o papel preponderante atribuído ao comprometimento perspetivado como compromisso e constituindo a essência de todo o crescimento e desenvolvimento profissional, pessoal e coletivo, conduzindo mais uma vez ao sucesso.

No que se refere ao conceito de mudança, podemos deduzir que a mesma não agrada a todas as docentes, no entanto consideram-na necessária e precisa para o crescimento profissional e enriquecimento na medida em que a “mudança habitualmente faz ali uma quebra na rotina, se faz uma quebra é preciso adaptar-se é preciso adaptar-se, assimilamos, adaptamos crescemos, enriquecemos” (E8).

Salientamos a tomada de posição das docentes quanto à motivação intrínseca, pois a mesma, conduz-nos à mudança e é considerada a génese de todo o processo de desenvolvimento e crescimento profissional, pois sem a mesma não há comprometimento com o trabalho nem empenho.

A conceção quanto às competências são vistas por seis das entrevistas em estreita relação com o conhecimento e a ação, recorrendo para tal a estratégias e metodologias, tendo em vista o desenvolvimento das mesmas para que se atinjam na sua plenitude.

Um das docentes, relembra que este termo também se pode referir à organização curricular, que poderá ser por competências ou por os objetivos,

no entanto é primordial que “ponto de vista profissional, nós temos que ser competentes” (E8).

Em relação aos dados extraídos da subcategoria referente às experiências em contexto, são apresentados alguns indicadores, nomeadamente a formação em contexto e a investigação, que serviram de tópicos referenciais para a conversação.

Podemos sublinhar que para a maioria das docentes a formação em contexto constitui oportunidades de aprendizagem em contexto real de trabalho, na medida em que se encontram relacionadas com a prática quotidiana, nas quais se adquirem e desenvolvem competências.

Apesar deste tipo de experiências ser considerada essencial, permitindo a reflexão acerca do processo de ensino e de aprendizagem e das práticas diárias, a apesar de ter sido feita referência a algumas ações no âmbito da formação em contexto, “é pena, as escolas, os agrupamentos não investirem nas pessoas, não oferecerem, não promoverem esse tipo de formação “ (E6).

Parece-nos consensual afirmar que as necessidades pessoais são um fator potenciador e fulcral no desenvolvimento, especialmente no domínio pessoal, relacionado com a progressão na carreira e com a questão económica de receber monetariamente mais dinheiro.

A opinião generalizada das entrevistadas que dialogaram acerca das necessidades pessoais é a de que o reconhecimento e valorização por parte dos pares juntamente com práticas regulares de autocritica, constituem o pilar de todo o desenvolvimento pessoal e profissional.

No que respeita às relações interpessoais, fortemente influenciadas pelo meio ambiente, assumem-se potenciadoras quando se fundamentam em relações empáticas e assertivas, baseadas no respeito mútuo e no trabalho conjunto.

Ainda relacionado com este item, e tendo em conta a opinião de uma das docentes urge, tal como acontece noutros países, a construção de comunidades de investigação de cariz colaborativo, que assentem em críticas construtivas.

A análise dos dados referentes às condições de trabalho, realça que a sua existência constitui um facilitador, no entanto é cada vez mais exigido aos docentes um poder criativo e de improviso para fazer face às dificuldades. Não menos importante é sublinhado a importância da instabilidade na colocação que por vezes, de acordo com a opinião de uma das entrevistadas “não deixa funcionar no nosso trabalho” (E6) existindo uma quebra no sistema que afeta outros intervenientes do processo educativo, nomeadamente os pares e os alunos.

A opinião generalizada das entrevistadas quanto à autonomia, e que corresponde não só a uma autonomia organizacional mas também económica e pedagógica, é que a mesma tem vindo a diminuir devendo-se tal facto às burocracias necessárias à operacionalização de qualquer atividade ou plano de ação, constituindo exceção a autonomia ainda existente na sala de aula.

Deste modo, depreende-se que a autonomia constitui um fator inibidor, e foi colocada tal questão às entrevistadas que asseveraram que não na medida em que “o importante é que as coisas corram bem” (E3).

A cultura da escola, encontra-se intrinsecamente ligada à política da escola, baseia-se numa filosofia peculiar, na busca da sua essência. Neste sentido, é diferenciadora e revestida de características que são particulares, pressupondo no entanto um envolvimento e um espírito comum na prossecução dos objetivos.

12. A CONCEÇÃO DOS DOCUMENTOS

Os documentos estruturantes no que respeita ao desenvolvimento profissional e considerando o mesmo como um processo de aprendizagem e formação ao longo da vida, podemos salientar que no PCE é feita alusão à implementação de práticas avaliativas “que se constituam também como oportunidades de formação” (p.11).

No PE é sublinhada a imprescindibilidade da realização de ações de formação, sendo preciso fazer previamente “o levantamento anual das necessidades de formação” (p.59).

Considerando o desenvolvimento profissional como processo que envolve todas as experiências que são realizadas para benefício próprio, do grupo, da turma, da escola e da comunidade e que contribuem para o desenvolvimento das suas competências profissionais e para a melhoria da qualidade da educação, baseada em práticas de investigação e de reflexão partilhada, o RI refere que compete ao coordenador de departamento “promover a realização de actividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade” (p. 18).

Por fim, a informação constante no Relatório da Inspeção Geral de Educação, quanto a esta temática é escassa, sendo feita alusão à quantidade insuficiente de formação dos assistentes técnicos e dos assistentes operacionais.

PARTE IV – PLANO DE AÇÃO PEGAGÓGICA

1. GÉNESE DO PLANO

As linhas orientadoras de investigação supracitadas, fazem alusão à construção de documentos orientadores de forma conjunta, numa lógica de partilha, tendo como referencial as práticas reflexivas, colaborativas e inclusivas. Tal acontece, porque no decurso da investigação surgiu a necessidade de construir documentos orientadores de toda a ação respeitantes aos alunos com NEE, de carácter permanente, e que foram elaborados tendo em conta a legislação em vigor que rege a educação especial, assim como os documentos estruturantes do agrupamento.

Não foi nossa pretensão utilizar metodologicamente a investigação-ação, fortemente condicionada pela escassez de tempo, no entanto à medida que íamos interligando a teoria com a prática e o projeto de ação assentava em ações dinâmicas de planeamento, intervenção e avaliação, em que os participantes procuravam refletir, conjuntamente, na tomada de posição, gerando uma modificação dos comportamentos face às dinâmicas de mudança, visando conjuntamente a melhoria das práticas.

A construção dos documentos foram alvos de uma investigação de forma a atribuir um carácter científico e fidedigno aos mesmos e obedeceu a um processo participativo e colaborativo por parte de todos os participantes no estudo, conduzindo-nos no final a uma reflexão de forma a interpretar os resultados.

De salientar que todo o processo se circunscreveu a uma prática reflexiva mais metódica, rigorosa e sistemática, para que os resultados pudessem ter aplicabilidade prática no contexto em que o professor opera, aliando a investigação à ação e reflexão de forma colaborativa.

Nesta interação, entre os diferentes intervenientes baseada na colaboração e reflexão crítica, é possível uma prática emancipatória e transformadora tal como nos refere Coutinho (2011:312):

“É pois, neste contexto teórico de pendor mais interventivo e transformador que surgem, no campo da investigação social, metodologias capazes de proporcionar uma acção mais profícua e conseqüentemente na medida em que se centram na reflexão crítica, por um lado, e na atitude operacional de práticas que acabam por ser ponto de partida para a emergência de possíveis teorias”.

No contexto de trabalho, os processos partilhados de reconstrução de conhecimento, permitiu que os professores participantes da investigação, ao questionarem a prática, o contexto de aprendizagem, as estratégias de atuação, os instrumentos utilizados, numa dialética de reflexão-ação de forma contínua e sistemática, produziram informação que fundamentada teoricamente garantiu cientificidade ao conhecimento e à ação.

Todos os participantes se implicaram num dinamismo de intervenção e de ação, característico de uma simbiose da reflexão e da prática, numa atitude reflexiva perante a práxis educativa.

Os instrumentos construídos de forma conjunta entre os participantes deste estudo tiveram a sua essência numa lógica de pesquisa científica, garantindo rigor aos documentos produzidos, e que foram posteriormente partilhados com a comunidade educativa através de uma ação de formação.

2. PLANO DE FORMAÇÃO

O plano de formação (anexo 15) serviu de referencial para a tomada de posição e planeamento de ação atendendo aos objetivos específicos a que nos propusemos.

Inicialmente, é feita uma abordagem às atuais tendências de formação que centram a atenção na escola e nos professores, aproximando as preocupações concernentes ao desenvolvimento profissional e à formação contínua em contexto organizacional e ao desenvolvimento curricular.

Abordou-se, em seguida, questões concernentes ao desenvolvimento profissional na medida em que não se limita ao crescimento pessoal, definindo-se, antes e porém, a procura de um conhecimento prático capaz de dar resposta à questão da aprendizagem do professor em contexto organizacional,

assumindo-se desta forma a formação como estratégia de desenvolvimento profissional ao serviço das aprendizagens da criança.

Desta forma, pretende-se dar a conhecer alguns aspetos fulcrais da formação, na medida em que a mesma constitui um fator promotor de práticas de qualidade indo ao encontro das perspetivas de Hargreaves e Fullan (1992), na medida em que é necessário propiciar aos professores oportunidades para ensinar e aprender de forma a melhorar a qualidade da educação. Tal pode ser realizado através de modalidades formativas, preferencialmente em contexto de trabalho, centrado em projetos e desenvolvidos nas escolas, tendo em conta as necessidades expressas pelos professores, permitindo deste modo a troca de conhecimento e de práticas.

Foi dado a conhecer aos formandos a finalidade da ação formativa, visando não a contribuição de todos na aquisição e atualização de conhecimento, mas essencialmente pela troca de experiências e saberes, baseadas em práticas colaborativas, reflexivas e inclusivas de modo a responder adequadamente às necessidades educativas dos alunos e, conseqüentemente, procurando como fim último o desenvolvimento pessoal e profissional.

Numa primeira fase, após se ter diagnosticado as necessidades de formação, é suposto, no final, os formandos adquirirem conhecimentos e competências na área da aplicação e utilização da CIF- CJ, que lhes permitam elaborar o PEI e aplicar as medidas educativas definidas no Dec-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro.

A formação dividiu-se em duas partes: na primeira parte de cariz teórico e tendo como base o modelo de PEI ao abrigo do Dec.-Lei nº3 de 7 de janeiro, artigo 8º, proposto pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) foram explicitados os conceitos inerentes assim como os procedimentos necessários para a elaboração deste documento.

Na segunda parte, de cariz prático é apresentado um hipotético “caso de um aluno”, sendo construído um PEI para aquele perfil de funcionalidade, tendo os docentes participantes na investigação, partilhado com os restantes colegas

alguns conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo de todo o processo de investigação e de ação.

No final da formação, de forma a avaliar a mesma, foi distribuído um questionário aos participantes (anexo 16).

3. AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Esta formação pretendeu responder às necessidades expressas pelos docentes do 1º ciclo e que se prendem com a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) ao abrigo do Dec. Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade-Crianças e Jovens (CIF- CJ).

A formação intitulada “E agora que medidas educativas? - Procedimentos para a elaboração do PEI”, decorreu no dia 10 de julho de 2012 na Escola Básica 1, estiveram presentes 19 docentes de diferentes graus de ensino e grupos de recrutamento, designadamente educadoras, professores do 1º ciclo e de educação especial.

De forma a assegurar o respeito pela confidencialidade do agrupamento em que o estudo se realizou, foram eliminados todos os elementos que permitissem a identificação do mesmo, nomeadamente o nome das escolas e os símbolos das mesmas, assim como o nome dos intervenientes quando os mesmos estavam identificados em qualquer dos documentos.

A avaliação da formação, de carácter obrigatório, pretende aferir a perceção do organizador, que deverá proceder, após a realização da atividade, ao preenchimento do documento que se encontra em anexo (anexo 19) e enviar para o coordenador de departamento a fim de ser colocada na plataforma *moodle* do agrupamento.

Da análise dos dados constantes na avaliação da formação, podemos inferir que relativamente à escolha que levaram os docentes a participar na mesma, foi intenção dos organizadores que o seu planeamento e execução fossem ao encontro das necessidades manifestadas.

Nesta medida, e pela apresentação dos resultados podemos sublinhar que grande parte dos inquiridos ao inscrever-se nesta ação procurava, através da mesma adquirir ou atualizar conhecimentos, sendo tal expresso por dezasseis formandos que pretende “saber elaborar o perfil de funcionalidade do aluno”. Constitui como segunda opção de frequência da formação, o facto de os formandos quererem “conhecer as medidas educativas a aplicar” com vista a aumentar o sucesso educativo dos alunos.

Podemos destacar que em consonância com as práticas, foi assinalado por treze docentes que o objetivo se prendia com o facto de “Adequar as estratégias de ensino e aprendizagem”, denotando-se uma preocupação por parte dos mesmos em proporcionar respostas eficazes atendendo às características individuais dos alunos.

Foram ainda apontadas outras razões que levaram os formandos a frequentar esta formação e que se prendem com o facto de indicarem como propósito: partilhar saberes, aperfeiçoar, aprofundar e atualizar conhecimentos, acrescentando a pretensão de “esclarecer dúvidas, sobre a elaboração do PEI e saber lidar com as dificuldades sentidas pelo aluno”, evidenciando a necessidade de partilha de experiências e saberes que terão repercussões na prática diária incluindo os alunos com NEE, de forma a implementarem eficazmente as medidas educativas.

No que respeita ao grau de satisfação foi referido pela maioria dos docentes que globalmente ficaram muito satisfeitos com a ação de formação.

A segunda questão procurou obter dados que permitissem avaliar o grau de satisfação dos formandos relativamente ao contributo da mesma, apresentando alguns tópicos guias que serviam de orientação para o preenchimento. Da análise dos resultados podemos verificar que a totalidade dos inquiridos se mostrou muito satisfeito com a formação, na medida em que a mesma permitiu refletir criticamente acerca da temática, contribuindo deste modo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Seguidamente, dezoito dos formandos salientam que se sentem muito satisfeitos com a formação, enquanto apenas um dos inquiridos se mostrou

satisfeito, pois a mesma proporcionou a “troca de experiências e saberes” e paralelamente contribuiu para que melhorassem a prática educativa.

Esta ação de formação deu oportunidade a que dezassete dos docentes se sentissem muito satisfeitos com a mesma pois permitiu que atualizassem os seus conhecimentos dando “resposta às necessidades sentidas”, enquanto dois dos inquiridos referem sentir-se apenas satisfeitos no que concerne aos mesmos itens.

Constatamos que em relação ao contributo da ação de forma a “responder adequadamente às NEE dos alunos” e a fomentar a colaboração entre os profissionais, dezasseis dos inquiridos mostraram-se muito satisfeitos enquanto três se mostram satisfeitos, o que atesta que a formação, mesmo em contexto de trabalho, onde já existe uma cultura colaborativa e inclusiva implementada, dá primazia à aquisição de conhecimento e competências em detrimento da sua aplicabilidade prática.

Podemos inferir pelas sugestões dadas, que urge a criação de mais ações na área de educação especial, de forma a “ajudar a compreender a realidade de educação especial, tentar dar resposta a dificuldades sentidas com os alunos na sala de aula”. Foi ainda feita alusão ao facto da formação permitir a aquisição de conhecimentos tal como refere uma docente “ com esta formação acrescentei mais sabedoria”. Deve-se, também, referir que uma das docentes salienta que “deveria existir mais formação específica, nomeadamente na “CIF-CJ” em contexto escolar tendo em conta que cada escola tem um ethos que a caracteriza e distingue das outras.

Por sua vez, a avaliação da atividade por parte do organizador pretende que o mesmo, tomando como ponto de partida os objetivos que referiu e que integram o Projeto Educativo (PE), e tendo em conta a planificação da formação para o Plano Anual de Atividades (PAA) realize uma avaliação, mencionando de que forma a atividade contribuiu para a sua operacionalização.

E porque, só os objetivos previstos para a atividade é que foram avaliados tomamos como padrão a escala apresentada (NC-Não contribui; C-Contribuiu; CP – Contribuiu plenamente) para a análise dos dados.

Podemos inferir que esta formação contribuiu plenamente para “Melhorar o domínio da Língua Portuguesa e o desempenho e o resultado global dos alunos”, através da adequação do processo de ensino e de aprendizagem.

Devemos ainda sublinhar que esta formação contribuiu plenamente para “Melhorar a interação entre todos os intervenientes no processo educativo, reforçando o trabalho cooperativo”, perspetivando desta forma uma cultura colaborativa.

No sentido de incrementar uma escola para todos, baseada nos princípios da inclusão, o objetivo “Melhorar a inclusão de todos os alunos com NEE” foi atingido plenamente, indicando-nos a preocupação com os aspetos inerente a uma escola inclusiva.

Por fim, e não menos importante, podemos afirmar que a formação contribuiu plenamente para “Melhorar a imagem do agrupamento junto da comunidade educativa” o que subjaz uma perspetiva sistémica e ecológica da educação. Sinteticamente, podemos afirmar que os objetivos propostos foram plenamente atingidos, sendo a atividade avaliada como muito boa.

4. OS INSTRUMENTOS

O currículo nacional constitui um elemento orientador, cabendo a cada escola e a cada professor, adequar e adaptar o mesmo à realidade dos alunos, refletindo deste modo a forma como o professor concebe todo o processo de ensino e de aprendizagem.

A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção do docente e que culminou com a construção de documentos orientadores, obrigou a que os mesmos refletissem sobre a ação e a forma como adequar a mesma às necessidades e características individuais das crianças e a todos os princípios subjacentes a uma filosofia inclusiva baseada em práticas de supervisão entre pares de cariz colaborativo e reflexivo.

Tal processo pressupõe o planeamento e acompanhamento da ação e posteriormente a tomada de consciência do processo realizado e dos efeitos a fim de proceder à avaliação de todo o processo (anexo 17).

Subsequentemente, foram instituídos processos informais de apoio e de desenvolvimento profissional, através da implementação de práticas colaborativas de construção de documentos, tendo sido alguns apresentados nesta formação (Anexo 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de projeto não ficaria acabado sem antes termos realizado uma meta-reflexão sobre o percurso formativo e investigativo. Este exercício nasce das vivências e experiências partilhadas, mas também de momentos introspetivos essenciais.

Ora, tendo em conta os objetivos do nosso estudo que se circunscrevem à pretensão de, por um lado, conhecer as concepções e as práticas dos professores de educação especial e do ensino regular, contribuindo para o desenvolvimento profissional e, por outro, construir documentos orientadores de toda a ação docente, numa perspetiva reflexiva, colaborativa e inclusiva, constatamos que os resultados obtidos demonstram a absoluta necessidade de concetualizar, formalmente, o campo teórico e prático (de atuação) no que diz respeito à supervisão pedagógica.

No entanto, podemos inferir que ao longo de todo este percurso supervisivo e investigativo, foi possível uma apropriação mais atualizada no que concerne às temáticas abordadas, inclusive por parte da investigadora e que, por sua vez, foram alvo de reflexão aqui apresentada.

No que concerne à supervisão pedagógica e funções supervisivas, podemos inferir que a conotação anglicista de inspeção e de poder ainda se verifica no discurso dos professores, tendo no entanto sido modificada a perceção da mesma, ao longo deste estudo, pelos participantes, acompanhando deste modo as atuais tendências supervisivas que:

“(...) apontam para uma concepção democrática da supervisão, e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham(incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão e Tavares, 2003; Sullivan e Glanz, 2000; Tracy, 1998)”.

Contudo, devemos fazer jus à existência de uma ação supervisiva de tipo horizontal, preconizada neste trabalho, baseada em práticas dialógicas, de questionamento permanente e de construção partilhada, em que todos se

sentiram comprometidos com o processo de ensino e de aprendizagem, visando a melhoria da qualidade do mesmo e de forma sustentada.

Acérrimos de que a cultura da escola é marcante por toda a ação, destacamos que, no que concerne à temática da inclusão, já se tinham desbravado alguns caminhos e as práticas já se encontravam implementadas e claramente visíveis na análise dos dados apresentados.

Apesar de procurarmos reger toda a nossa ação por premissas de equidade, tendo em conta os princípios da diferenciação pedagógica e da diversidade educativa e social, este estudo permitiu conhecer algumas condicionantes e que dizem respeito essencialmente à falta de tempo para os professores planificarem conjuntamente, assim como à escassez de recursos.

Podemos congratularmo-nos pela forma como as práticas que proclamamos foram concretizadas, muito evidentes no plano de ação pedagógica anteriormente debatido. Tal, contraria os estudos enunciados por Lopes (2007) e que são operacionalizados na prática, através da implementação de medidas educativas, tendo em conta o perfil de funcionalidade do aluno.

No que concerne ao desenvolvimento profissional, perspetivámo-lo em contexto educativo e investigativo, vivenciado de forma integradora, indo, por isso, ao encontro de Oliveira-Formosinho (2009:226) que considera-o “como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação”.

Mais ainda: só será possível um real desenvolvimento profissional quando existir um envolvimento coletivo na formação e sempre apoiado por formadores ou investigadores, sendo que deve ser centralizado na análise reflexiva acerca das práticas, como “processo inacabado, em permanente reconstrução” (Alarcão e Roldão, 2010:32).

Consideramos pertinente referir que no decorrer deste trabalho surgiram algumas limitações provenientes de alguns fatores que influenciaram toda a investigação e que têm consequências, quer na construção dos instrumentos, assim como nos processos de trabalho que se impunham.

Como tal, devemos referir a quase inexistente bibliografia e estudos empíricos acerca das práticas colaborativas entre diferentes grupos de docência, não obstante é positiva a existência de referências às mesmas entre o mesmo grupo de docência ou de lógica departamental. Existem algumas narrativas que evidenciam as práticas colaborativas entre docentes, no entanto, no que respeita aos professores de educação especial e do ensino regular, não encontramos estudos que comprovassem a existência ou não das mesmas.

É de salientar ainda a limitação de tempo a que estamos sujeitos, porque este condiciona fortemente todas as etapas do percurso, sublinhando, desde já, que o facto de não termos cumprido a calendarização previamente estabelecida aquando da marcação das entrevistas, determinou um atraso em todas as etapas subsequentes.

Devemos ainda ressaltar que surgiram alguns obstáculos para a concretização dos objetivos a que nos tínhamos proposto no cronograma, a saber: a transcrição morosa das entrevistas, nomeadamente da entrevista do grupo, pois existiam alguns diálogos paralelos sendo necessário transcrever os mesmos, de forma a garantir a fidedignidade dos instrumentos utilizados.

Apesar de estas limitações, é nosso dever salientar que este trabalho permitiu um enriquecimento não só pessoal mas também de todos os participantes, estando convictos de que esta investigação contribuiu para o aprofundamento das práticas de reflexão, numa perspetiva colaborativa e formativa, constituindo uma oportunidade de melhoria organizacional e de todos os que nela interagem de forma sistémica.

Como se trata de um estudo realizado no âmbito da supervisão pedagógica, consideramos importante destacar algumas pistas para trabalhos futuros que podem ter como elemento transversal o desenvolvimento profissional.

A análise dos dados obtidos permite-nos, desde logo, levantar algumas questões, nomeadamente a realização de investigações no âmbito das práticas colaborativas entre os docentes de educação especial e do ensino regular, pois tal como nos refere Fullan e Hargreaves (2001:86), citando Rosenholtz (1989) apesar de minoritárias, existem escolas colaborativas, onde “a auto-renovação

contínua é definida, comunicada e experienciada como um facto assente da vida quotidiana”.

Neste contexto, seria importante, o estudo longitudinal das relações entre estes dois grupos de docência numa escala mais alargada, aferindo a forma como as mesmas se desenvolvem.

Cabe-nos, portanto, lançar algumas sementes à terra, na esperança que não caiam em terrenos desérticos, sugerindo-se que exista uma maior divulgação de boas práticas de colaboração entre docentes, testemunhados pelos protagonistas, na medida em que estas, em nosso entender, existem.

Consideramos tornar-se imperativo a realização de ações de formação em contexto, articulando as práticas formativas com o quotidiano profissional e organizacional, em que o conhecimento e a ação se entrelaçam de forma sistémica e contínua, contribuindo para o desenvolvimento de todos.

Urge que a formação produza cada vez mais efeitos nas conceções e práticas dos professores e que fomentem comunidades aprendentes, onde se desenvolvam as capacidades reflexivas e investigativas dos diferentes elementos e que se criem situações de envolvimento e de aprendizagem de práticas de colaboração, colegialidade e partilha. Eis o enorme desafio aqui lançado à área da supervisão pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADEY, Philip et al (2004) .*The professional development of teachers: Practice and Theory*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- AINSCOW, Mel (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In AINSCOW, Mel, PORTER, Gordon, WANG, Margaret . *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Curricular. pp 11-31.
- AINSCOW, Mel e FERREIRA, Windyz (2003). Compreendendo a educação inclusiva - Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In RODRIGUES David (org), *Perspetivas sobre a inclusão - da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora. pp 103-116.
- ALARCÃO, Isabel (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro :CIDINE
- ALARCÃO, Isabel (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- ALARCÃO, Isabel (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional-Que Novas Funções Supervisivas?. In OLIVEIRA-FORMOSINHO ,Júlia (org), *A Supervisão na Formação de professores I - Da sala à escola*.Porto: Porto Editora. pp 217-23.
- ALARCÃO, Isabel e ROLDÃO, Maria do Céu (2010). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde, Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra, Edições Almedina.
- ALMEIDA, Alcina M.C. e RODRIGUES David (2006). A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In RODRIGUES, David (org), *Investigação em educação inclusiva - vol 1*.Faculdade de Motricidade Humana Edições, Cruz Quebrada. pp 11-43.
- ALMEIDA, João Ferreira e PINTO, José Madureira (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa, Editorial Presença.
- BAIRRÃO, Joaquim (coordenador) (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Edições do Concelho Nacional de Educação.
- BARDIN, Laurence (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

- BARROSO, João (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar - A inclusão externa. In RODRIGUES David (org) , *Perspetivas sobre a inclusão -da Educação à Sociedade* .Porto: Porto Editora. pp 25-36.
- BELL, Judith (1997). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva
- BOGDAN, Robert e BIKLEN Sari (1994) .*Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BRONFENBRENNER, Urie (1979). *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Cambridge, Harvard University Press. pp21-27.
- CALLEJO, Javier (2001) *EL grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- CANDEIAS, Adelina Araújo (coord) (2009). *Educação Inclusiva: concepções e práticas*. Évora, CIEP- Centro de Investigação em Educação e Psicologia Universidade de Évora.
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela (1998). *Metodologia da investigação: guia de auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- CORREIA, José Alberto (2003). A construção politico-cognitiva da exclusão social no campo educativo. In RODRIGUES David (org) ,*Perspetivas sobre a inclusão - da Educação à Sociedade* .Porto: Porto Editora. pp 37-55.
- CORREIA, Luís de Miranda (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, Luís de Miranda (2008) .*A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora
- COUTINHO, Clara Pereira (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*, Coimbra, Almedina.
- CRAVEIRO, Clara (2007), *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Douturamento em Estudos da Criança. IEC: Universidade do Minho
- CRUZ, Vítor (2009) .Educação inclusiva: é o que acontece ou o que fazemos acontecer?. In CANDEIAS, Adelina Araújo (coord), *Educação Inclusiva: concepções e práticas*. Évora, CIEP- Centro de Investigação em Educação e Psicologia Universidade de Évora. pp 11-20.
- DAY, Christopher (2001), *Desenvolvimento profissional dos professores – os desafios da aprendizagem permanente* Porto: Porto Editora.
- DAY, Christopher (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

- DAY, Christopher (2005). *Formar Docentes- Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea. S.A. de Ediciones.
- DUARTE, Isabel (1999). O Papel da Escola no Desenvolvimento Local. In II FÓRUM DA COMUNIDADE EDUCATIVA DO VALE DE CAMBRA . *Construir uma Escola Inclusiva*. Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã. pp 11-16.
- DUFFY, Brendan (1997). Análise de dados documentais. In BELL, Judith (1997). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva. pp 90-98.
- ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora (4ª edição).
- ESTRELA, Maria Teresa (org) (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION(2003). *Educação Inclusiva e práticas de sala de aula*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education
- FABRA, Maria Lluïsa & DOMÈNECH, Miquel, (2001) *Hablar y escuchar*. Barcelona: Paidós.
- FERREIRA, Ana M.L.R. e RODRIGUES, David, (2006). Culturas inclusivas na escola: percepções dos docentes dos três ciclos do Ensino Básico (estudo de caso). In RODRIGUES, David(org), *Investigação em educação inclusiva - vol 1*. Faculdade de Motricidade Humana Edições, Cruz Quebrada. pp 45-76.
- FERREIRA, Manuela Sanches (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- FLICK, Uwe (2005) *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: MONITOR
- FLORES, Maria Assunção e SIMÃO, Ana Maria VEIGA (org) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde, Edições Pedagogo.
- FONTOURA, Maria Madalena (1992). Fico ou vou-me embora?. In NÓVOA, António (coord), *Os professores e a sua formação* Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto de Inovação Educacional. pp 171-197.
- FORMOSINHO, João (coord.) (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2009) “ Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola”. Porto: Porto Editora.

- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIXO, Manuel João Vaz (2010) .*Metodologia científica*. Lisboa, Instituto Piaget.
- FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy (1998). *What's worth fighting for in education?*.Open University Press in association with the OPSTF Philadelphia USA.
- FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy (2001). *Por que é que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora.
- GARCIA, Carlos Marcelo (1999). *Formação de professores - para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GARMSTON, Robert [et al] (2002). A psicologia da Supervisão. In OLIVEIRA-FORMOSINHO , Júlia (org), *A Supervisão na Formação de professores II*. Porto: Porto Editora. pp 17-132.
- GASKELL, George (2002) .Entrevistas individuais e grupais. In BAUER,Martin& GASKELL, George, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* Pretópolis, Editora Vozes. pp 64-89.
- GLICKMAN, C.D. (1981) .*Developmental supervision*, Alexandria, VA: ASCID.
- GONÇALVES, José Alberto (1992). A carreira das professoras do ensino primário in NÓVOA, António (coord), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto de Inovação Educacional. pp 141-170.
- GONÇALVES, Daniela (2010), *Complexidade e Identidade Docente: A Supervisão Pedagógica e o (E) Porfólio 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.
- GOODSON, Ivor F. (2008). *Conhecimento e vida profissional- estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- GRACIO, Maria Luísa Fonseca [et al] (2009). O estado da arte em educação inclusiva: o pensamento de profissionais detentores de boas práticas. In CANDEIAS, Adelina Araújo (coord), *Educação Inclusiva: concepções e práticas*. Évora: CIEP- Centro de Investigação em Educação e Psicologia Universidade de Évora. pp 49-60.
- GUERRA, Isabel Carvalho (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Lisboa: Principia.

- HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: Mc Graw – Hill.
- HARRIS, Ben (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação in OLIVEIRA-FORMOSINHO , Júlia (org), *A Supervisão na Formação de professores II*. Porto: Porto Editora. pp 133-223.
- HUBERMAN, Michael, (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, António (coord), *Os professores e a sua formação* .Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto de Inovação Educacional. pp 31-62.
- KARAGIANNIS Anastasios [et al] (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. In STAINBACK, Susan e STAINBACK, William (1999). *Inclusão: um guia para educadores* Porto Alegre: Artmed Editora. pp 21-31.
- KAUFFMAN, James M. e LOPES, João A.(coord.) (2007). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- KAUFFMAN, James M. e SASSO, Gary M. (2007) .Relativismo cultural e cognitivo na educação especial: a experiência americana. In KAUFFMAN, James M. e LOPES, João A.(coord.). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios Edições. pp 95-149.
- KERLCHTERMANS, Geert (2009).O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In FLORES, Maria Assunção e SIMÃO, Ana Maria VEIGA, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde, Edições Pedagogo. pp 61-98.
- LAKATOS, Eva Maria . E MARCONI, Marina de Andrade (1995). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- LANDÍVAR, Jesús Garrido e HERNÁNDEZ, Rafael Santana (1999) . *Adaptaciones Curriculares- Guía para los profesores tutores de educación especial*. Madrid, Editorial CEPE, S.L.
- LEITE, Teresa Santos (2005).Diferenciação curricular e necessidades educativas especiais. In SIM-SIM, Inês (coord), *Necessidades Educativas especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa, Texto Editores. pp 9-25.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETT, Gabriel, BOUTIN, Gérard (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa, Instituto Piaget.
- LIMA, Jorge Ávila (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LOPES, João A. (2007) .Perspetiva critica da Educação Especial em Portugal. In KAUFFMAN, James M. e LOPES, João A.(coord.). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?*. Braga: Psiquilíbrios Edições. pp 21-94.

- LOPES, Maria João (2006). Sementes de inclusão: um estudo de caso. In RODRIGUES, David (org), *Investigação em educação inclusiva - vol 1* Faculdade de Motricidade Humana Edições, Cruz Quebrada. pp 155-183.
- LOPES, Eugénia Soares e PARDAL, Luís (2011) *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- MADUREIRA, Isabel Pizarro (2005). Avaliação pedagógica: Processos de identificação de necessidades educativas especiais. In SIM-SIM, Inês (coord), *Necessidades Educativas especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa, Texto Editores. pp 27-40.
- MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria (2002). *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dado*. São Paulo: Atlas.
- MILES, Matthew B. e HUBERMAN, A. Michael (1994). "qualitative data analysis" : thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- MITTLER, Peter (2003) *Educação inclusiva: contextos sociais*, Porto Alegre: Artmed.
- MOITA, Maria da Conceição (1992). Percursos de formação e de transformação. In NÓVOA, António (coord), *Os professores e a sua formação*.Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto de Inovação Educacional. pp 111-140.
- MORGADO, José Carlos (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora
- NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS (1993). *Five core proposition: What accomplished teacher should know and be able to do*, Washington, DC.
- NÓVOA, António (coord) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto de Inovação Educacional
- NÓVOA, António (1992). Os professores e as suas histórias da vida in NÓVOA, António (coord), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto de Inovação Educacional. pp 11-309.
- NUNES, Clarisse (2005). Os alunos com multideficiência na sala de aula. In SIM-SIM, Inês (coord), *Necessidades Educativas especiais: Dificuldades da criança ou da escola?*. Lisboa, Texto Editores. pp 61-70.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org), *A*

Supervisão na Formação de professores I- Da sala à escola. Porto: Porto Editora. pp 93-120.

OLIVEIRA –FORMOSINHO, Júlia (2009). Desenvolvimento profissional dos professores” in FORMOSINHO, João (coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* .Porto: Porto Editora. pp 221-284.

ORTEGA, Magdalena (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa.* Barcelona: Laertes.

PARDAL, Luís e LOPES, Eugénia Soares (2011). *Métodos e técnicas de investigação social.* Porto: Areal Editores.

PERRENOUD, Philippe (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.* Porto Alegre: Artmed Editora

PERRENOUD, Philippe (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.* Porto Alegre: Artmed.

POMAR, Clarinda [et al.] (2009). Formação de professores para a escola inclusiva: algumas perspetivas europeias. In CANDEIAS, Adelina Araújo (coord) (2009), *Educação Inclusiva: concepções e práticas.* Évora, CIEP- Centro de Investigação em Educação e Psicologia Universidade de Évora. pp 61-72.

POPPER, Karl (2003). *Conjecturas e Refutações.* Coimbra, Almedina.

PORTER, Gordon, (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In AINSCOW, Mel, PORTER, Gordon, WANG, Margaret , *Caminhos para as escolas inclusivas.* Lisboa, Instituto de Inovação Curricular. pp33-48.

PORTUGAL, Gabriela (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner.* Aveiro. Cidine pp 25-39.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa, Gradiva.

RALHA- SIMÕES, Helena,(1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Formadores.* Aveiro: CIDINE.

REBOCHO, Mónica, SARAGOÇA, Maria José & CANDEIAS, Adelina (2009). Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. In CANDEIAS, Adelina Araújo (coord), *Educação Inclusiva: concepções e práticas.* Évora, CIEP- Centro de Investigação em Educação e Psicologia Universidade de Évora. pp38-48.

RODRIGUES, David (org) (2006). *Investigação em educação inclusiva - vol 1* Faculdade de Motricidade Humana Edições, Cruz Quebrada.

- RODRIGUES, David (org) (2007). *Investigação em educação inclusiva - vol 2*, Forum de Estudos de Educação Inclusiva - Faculdade de Motricidade Humana Edições, Cruz Quebrada.
- RODRIGUES, David (2007). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In RODRIGUES, David. (org), *Investigação em educação inclusiva - vol 2*. Forum de Estudos de Educação Inclusiva - Faculdade de Motricidade Humana Edições, Cruz Quebrada. pp11-22.
- RODRIGUES, David (2003). Educação inclusiva – As boas práticas e as más notícias. In RODRIGUES David (org), *Perspetivas sobre a inclusão - da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora. Pp 89-101.
- SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva de praxis*, Coimbra: Edição Fundação Calouste Gulbenkian- Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Distribuição Dinalivro.
- SACRISTÁN, José Gimeno [et al.] (2011). *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed.
- SAMPAIO, Daniel, (2008). Diversificar meios e conteúdos educativos para melhorar o sucesso. In Conselho Nacional de Educação, *A escola face à diversidade: percepções, práticas e perspetivas*. Lisboa Conselho Nacional Educação. pp 87-96.
- SACHS, Judyth (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In FLORES, Maria Assunção e SIMÃO, Ana Maria VEIGA (org), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde, Edições Pedagogo. pp 99-118.
- SANCHES, Isabel Rodrigues (1995). *Professores de educação especial - da formação às práticas educativas*. Porto: porto Editora.
- SANTOS, Cristina [et al](2008). Escola como Sistema, Mundo de Vida e (re) organização: reptos à Supervisão Pedagógica. In *Cadernos de Estudo*. Porto, ESEPF. 7 pp23-36.
- SANTOS, Maria Cecília (2011). *A escola não tem nada a ver*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.
- SANTOS, Maria Cristina A.S.C. e RODRIGUES, David (2006). A organização das escolas para a diversidade. In RODRIGUES, David (org), *Investigação em educação inclusiva - vol 1*. Faculdade de Motricidade Humana Edições, Cruz Quebrada. pp158-198.
- SCHAFFNER, C. Beth e BUSWELL, Barbara E.(1999). Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In

- STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora. pp69-87.
- SCHON, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (org), *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote. pp77-91.
- SENGE, Peter [et al] (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed
- SHONKOFF, Jack e MEISELS, Samuel (1990). Early Childhood Intervention: The Evolution of a Concept. In J. Meisels e J.P. Shonkoff(eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* .Cambridge University Press. pp3-31.
- SIM-SIM, Inês(coord) (2005). *Necessidades Educativas especiais: Dificuldades da criança ou da escola?*. Lisboa, Texto Editores.
- SIMPSON, Richard L. e KAUFFMAN, James M. (2007). Inclusão de alunos deficientes em salas de aula regulares. In KAUFFMAN, James M. e LOPES, João A.(coord.), *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?*. Braga: Psiquilíbrios Edições. pp167-190.
- SIMÕES, Helena Ralha (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Formadores*. Aveiro: CIDINE
- SOUSA, Liliana (1998). *Crianças (con)Fundidas entre a escola e a família. Uma perspetiva sistémica para alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora
- SOUSA, Alberto B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros horizonte
- SOUSA, Maria José e BAPTISTA, Cristina Sales (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha*. Lisboa: Editora Factor.
- STAINBACK, Susan e STAINBACK, William (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- STOER, Stephen R. e MAGALHAES, António M. (2003). A reconfiguração do contrato social moderno- novas cidadanias e educação. In RODRIGUES David (org), *Perspectivas sobre a inclusão- da Educação à Sociedade* .Porto: Porto Editora. pp13-24.
- TAVARES, José e MOREIRA, António (1990). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*: Universidade de Aveiro: Aveiro.
- TAVARES, José [et al] (1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDINE.

- TRACY, Sandra J. (2002). Modelos e abordagens. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org), *A Supervisão na Formação de professores I- Da sala à escola*. Porto: Porto Editora. pp93-1209.
- TRINDADE, Ana R.D.P. e RODRIGUES, David (2006). Desenvolvimento profissional e educação inclusiva: análise de percursos e necessidades de formação in RODRIGUES, David. (org), *Investigação em educação inclusiva - vol 1*. Faculdade de Motricidade Humana Edições, Cruz Quebrada. pp77-93.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (1995). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- UNESCO (1994) *.Declaração de Salamanca*. Salamanca.
- VALA, Jorge (1986) . A análise de conteúdo. In SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (org), *Metodologias das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento. pp 101-128.
- VIEIRA, Flávia, (1993) *Uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: Edições Asa.
- VIEIRA, Flávia [et al] (2010) *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da Formação e da pedagogia*. Mangualde:Edições pedagogo.
- VIEIRA, Flávia e MOREIRA, M. Alfredo (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação- Conselho Cientifico para a Avaliação de Professores.
- WANG, Margaret (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In AINSCOW, Mel, PORTER, Gordon, WANG, Margaret. *Caminhos para as escolas inclusivas* .Lisboa, Instituto de Inovação Curricular. pp 49-679.
- WARNOCK, Mary (1978). *Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people*. Her Majesty's Stationery Office. Londres.
- WATKINS, Amanda (2007).*Processos de avaliação em contextos inclusivos: questões-chave para políticas e práticas*. Odense, Dinamarca: European Agency for Developmente in Special Needs Education.
- YIN, Robert (2001). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Artemed Editora S.A.
- ZABALA, Antoni e ARNAU, Laia (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artemed.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-lei 319/91

Decreto – lei nº3/2008 de 7 de Janeiro

Lei nº 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

WEBGRAFIA

ALARCÃO, Isabel [et al] (2009). *Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo*. In Revista Brasileira de Formação de Professores, Vol 1, nº 3. Acedido a 23 de setembro de 2012 em <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/articloe/viewArticle/10>.

AIRES, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação*. Acedido a 30 de agosto de 2012 em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028?mode=full>.

DIREÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, (2007). *Dossier Trabalho Cooperativo de Professores*, in Revista Noesis nº71. Acedido a 31 de maio de 2012, em www.dgidc.min-edu.pt/data/dgidc/Revista_Noesis/.../Noesis71.pdf.

VIEIRA, Flávia (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Acedido a 1 de setembro de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>.