

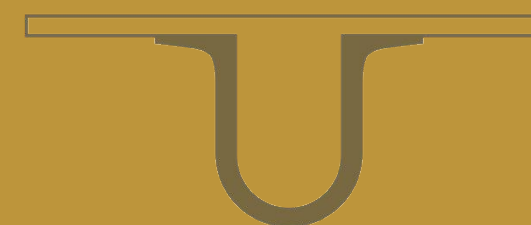
Maria Margarida Cardoso
Africano Fernandes Amaral

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA, AVALIAÇÃO E EFICÁCIA DAS ESCOLAS

UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Maria Margarida Cardoso Africano Fernandes Amaral

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA, AVALIAÇÃO E EFICÁCIA DAS ESCOLAS

Tese no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, orientada pela Professora Doutora Maria da Graça Amaro Bidarra e pela Professora Doutora Maria da Piedade Simões Santana Pessoa Vaz Rebelo e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Fevereiro de 2019

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA, AVALIAÇÃO E EFICÁCIA DAS ESCOLAS

Maria Margarida Cardoso Africano Fernandes Amaral

Tese no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação na especialidade em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, orientada pela Professora Doutora Maria da Graça Amaro Bidarra e pela Professora Doutora Maria da Piedade Simões Santana Pessoa Vaz Rebelo e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Fevereiro de 2019



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017, *Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção* (MAEE), financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.

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

Isaac Newton

À memória da minha mãe e dos meus avós.

Sempre acreditaram que chegaria este dia e estão comigo em todos os momentos da minha vida.

Agradecimentos

A minha profunda gratidão não pode deixar de ser dirigida às minhas orientadoras, Professoras Doutoras Maria da Graça Amaro Bidarra e Maria da Piedade Vaz Rebelo, por todo o incentivo, estímulo e apoio prestados. A ambas, o meu sentido reconhecimento pela confiança que depositaram em mim ao longo de todo o trabalho.

Agradeço às escolas, na pessoa dos seus directores, e aos professores que se disponibilizaram a colaborar nos estudos empíricos e a todos aqueles que de alguma forma participaram nesta investigação.

Um especial agradecimento a todos aqueles que ou me dirigiram palavras de encorajamento, em especial aos meus colegas e amigos, Sandra Ferrão, Érica Lopes, Ana Moura, Paula Fernandes, Leontina Figueiredo e Vítor Pereira e às minhas amigas de sempre Maria João Madeira e Paula Dias.

Ao meu marido Licínio, ao meu filho João e ao Ricardo (meu filho do coração), agradeço toda a paciência e carinho que me demonstraram nesta fase da minha vida, com a certeza que retribuirei tudo com muito amor.

A toda a minha família, ao meu querido pai, em especial, agradeço a herança da capacidade de aprender sempre, ao longo da vida.

Bem Hajam, todos!

Resumo

Estando a escola num percurso de mudança e transformação, na procura de paradigmas organizativos que otimizem os seus processos e a sua função educativa, também a supervisão, assume novas práticas, objectivando a melhoria da qualidade do trabalho docente. Ancorada na problemática da avaliação da qualidade das escolas, surge a supervisão pedagógica como processo de organização e regulação que visa a melhoria do ensino e aprendizagem.

Este trabalho de investigação tem como objectivo conhecer as práticas de supervisão nas escolas, bem como as concepções e percepções dos professores relativas à supervisão pedagógica e ao seu impacto na eficácia das escolas.

Não podemos dissociar a supervisão da avaliação e qualidade das escolas, por isso, começámos por desenvolver um estudo empírico de natureza documental, com base na AEE, analisando as classificações obtidas no fator Acompanhamento da Prática Letiva e as suas relações com as classificações obtidas nos domínios da Prestação de Serviço Educativo e dos Resultados, no 1º ciclo avaliativo. Procedemos, a seguir ao mapeamento das práticas de supervisão pedagógica, desenvolvidas em escolas da Zona Centro, que se destacaram no domínio da Prestação de Serviço Educativo. Procurámos, ainda, analisar as representações dos professores sobre a Supervisão Pedagógica, as suas concepções sobre este processo e o perfil dos supervisores, bem como o modo como percebem as práticas que se desenvolvem nas escolas e o seu respetivo impacto, aplicando um inquérito por questionário aos professores das referidas escolas que se destacaram no domínio da Prestação de Serviço Educativo, e por entrevista aos coordenadores de departamento dessas escolas que, por inerência do cargo, desempenham um papel de supervisores.

Os resultados mostram que, da análise das representações dos professores, o(s) modelo(s) de supervisão percebidos por aqueles, são essencialmente não directivos e colaborativos. São rejeitadas conotações negativas deste processo, como inspeção, avaliação e controlo. Evidencia-se a predominância de uma concepção de supervisão de carácter colaborativo e reflexivo embora se tenha registado uma multiplicidade de conceitos. Constata-se também que as práticas da sua implementação são igualmente múltiplas, embora se destaquem as que ocorrem de forma indireta e informal, mesmo reconhecendo-se a sua vertente de acompanhamento, regulação, mediação e

monitorização das práticas. Uma prática que integra a observação ocorre apenas de forma esporádica. Destaca-se a colaboração entre pares como facilitador da melhoria da prática pedagógica. As práticas de supervisão pedagógica indirectas e informais são também as que emergem como tendo mais impacto, permitindo melhorar práticas e desenvolver capacidades e atitudes, através da troca de ideias, experiências e materiais, do trabalho colaborativo e da interação entre pares.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão pedagógica, avaliação, eficácia, colaboração, práticas.

Abstract

With the school in a process of change and transformation, in search of organizational paradigms that optimize its processes and its educational function, also the supervision, assumes new practices, aiming at improving the quality of teaching work. Anchored in the problematic of the evaluation of the quality of the schools, the pedagogical supervision arises as process of organization and regulation that aims at the improvement of teaching and learning.

This research aims to understand supervision practices in schools, as well as the conceptions and perceptions of teachers regarding pedagogical supervision and their impact on the effectiveness of schools.

We can't dissociate supervision from the evaluation and quality of schools, so we started by developing an empirical study of a documentary nature, based on the ESA, analyzing the classifications obtained in the Factor Accompaniment of Learner Practice and its relations with the classifications obtained in the domains of the Educational Service and Results, in the first evaluation cycle. We proceeded, following the mapping of practices of pedagogical supervision, developed in schools of the Center Zone, which stood out in the field of Educational Service Provision. We also sought to analyze teachers' representations about Pedagogical Supervision, their conceptions about this process and the profile of supervisors, as well as how they perceive the practices that are developed in schools and their impact, applying a questionnaire survey to the teachers of the mentioned schools who excelled in the field of Educational Service Provision, and by interviewing the department coordinators of these schools who, by virtue of their position, play a role of supervisors.

The results show that, from the analysis of teachers' representations, the model(s) of supervision perceived by them are essentially non-managerial and collaborative. Negative connotations of this process, such as inspection, evaluation and control, are rejected. The predominance of a supervisory conception of collaborative and reflexive character is evident, although a multiplicity of concepts has been registered. It is also observed that the practices of its implementation are also manifold, although those that occur in an indirect and informal way are highlighted, even though it recognizes its aspect of monitoring, regulation, mediation and monitoring of practices. A practice that integrates observation occurs only sporadically. It stands out the collaboration between

pairs as facilitator of the improvement of the pedagogical practice. Indirect and informal pedagogical supervision practices are also those that emerge as having the most impact, allowing to improve practices and developing skills and attitudes, through the exchange of ideas, experiences and materials, collaborative work and peer interaction.

KEYWORDS: *Pedagogical supervision, evaluation, effectiveness, collaboration, practices*

Índice Geral

Introdução	21
CAPÍTULO 1. A Supervisão Pedagógica: Conceções, processos, modelos e práticas...	25
1.1. Conceções de Supervisão Pedagógica	26
1.2. Modelos de supervisão pedagógica.....	31
1.3. Ciclo da Supervisão.....	42
1.4. Práticas de supervisão pedagógica, trabalho colaborativo e estruturas de coordenação educativa nas escolas	45
CAPÍTULO 2. Perspetivas organizacionais, eficácia e melhoria das escolas.....	65
2.1. Perspetivas organizacionais.....	65
2.2. Eficácia das escolas	76
2.3. Supervisão e colaboração na eficácia das escolas.....	90
2.4. O caminho para a melhoria das escolas	94
CAPÍTULO 3. Avaliação das Escolas: Conceito, modalidades e enquadramento	101
3.1. Conceito de avaliação de escolas	101
3.2. Enquadramento da avaliação de escolas em Portugal - Lei nº31/2002 e antecedentes	109
3.3. Quadro de referência da avaliação externa de escolas: O lugar da supervisão pedagógica.....	144
CAPÍTULO 4. Contextualização, objetivos e metodologia da investigação	149
4.1. Contextualização e objetivos	149
4.2. Natureza da investigação	155
4.3. Bases documentais	156
4.4. Inquéritos: Questionário e Entrevista	160
4.5. Caracterização dos participantes	173
CAPÍTULO 5. Apresentação e discussão dos resultados.....	177
5.1. Acompanhamento da Prática Letiva/Supervisão Pedagógica à luz da Avaliação Externa de Escolas.....	178
5.2. Conceções e práticas de supervisão pedagógica: estudos por inquérito junto de professores e coordenadores de departamento.....	187
5.2.1 Resultados da análise das respostas ao inquérito por questionário dirigido aos professores.....	187
5.2.2 Resultados da análise das respostas ao inquérito por entrevista aos coordenadores de departamento.....	219
Conclusão.....	239

Bibliografia.....	245
Anexos	265
Anexo 1.....	267
Anexo 2.....	289
Apêndices	293
Apêndice 1 - Quadro de análise de conteúdo (1º ciclo e 2º ciclo da AEE)	295
Apêndice 2 - Inquérito por Questionário aos Professores	299
Apêndice 3 – Guião da entrevista.....	307
Apêndice 4 - Transcrição das entrevista.....	309
Apêndice 5 - Quadro de registo das entrevistas	319

Índice de Figuras

Figura 1 - Supervisão pedagógica: as ideias que defendemos (Fonte: Vieira et al, 2010, p.10)	29
Figura 2 - Relação Supervisão, desenvolvimento e aprendizagem (Fonte: Alarcão & Tavares, 2010, p. 46).....	30
Figura 3 - Fases do modelo de Supervisão Clínica, segundo Cogan (1973). (Alarcão & Tavares, 2010, p. 27).....	34
Figura 4 - Conceção e práticas de supervisão	40
Figura 5 – O ciclo da supervisão de Goldhammer (adaptado de Alarcão & Tavares, 2010, p.26)	44
Figura 6 - Objectivos da supervisão pedagógica (Fonte: elaborado pela investigadora) .	49
Figura 7 - Diversidade de Culturas Docentes (Meirinhos, 2006, p. 43)	56
Figura 8 - Relação entre trabalho colaborativo/articulação, desenvolvimento e aprendizagem (adaptado de Alarcão & Tavares, 2010, p. 46).....	60
Figura 9 - Trabalho colaborativo com/entre os Coordenadores de Departamento Curricular	62
Figura 10 - Trabalho colaborativo com/entre os departamentos, grupos disciplinares e a liderança de topo	63
Figura 11- Síntese etimológica da palavra organização (Fonte: Cardona, 2001, p. 5)	65
Figura 12 - Tipologia de modelos organizacionais (adaptado de Ellstöm, 1984)	69
Figura 13 - Tábua temporal do pensamento sobre as organizações.....	70
Figura 14- Áreas da Gestão Escolar (Fonte: autoria da investigadora)	85
Figura 15 - Conceito de Avaliação (Fonte: Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003, p. 10).....	106
Figura 16 - Modelo de avaliação externa (Fonte: IGE , 2006, p.2)	135
Figura 17 - Domínios da Avaliação Externa de Escolas (Fonte: IGE, 2006-2011, p. 9)	135
Figura 18 - Representação esquemática do Quadro de Quatro Casas (Fonte: Vergés, 2002, s.p).....	166
Figura 19 – Grupos disciplinares a que pertencem os participantes no estudo empírico por questionário. (Fonte: autoria da investigadora)	174
Figura 20 - Frequências das classificações no fator de Acompanhamento da Prática Letiva	179
Figura 21 – Unidades de registo por categoria relativas ao fator Acompanhamento da Prática Letiva no 1º ciclo avaliativo	182

Figura 22 - Unidades de registo por categoria relativas à análise de conteúdo dos relatórios de AEE das três escolas que se destacaram no domínio da PSE, nos 1º e 2º ciclos avaliativos.....	184
Figura 23 - Histograma e Diagrama tipo caixa: I.3. Tempo de serviço na carreira docente	188
Figura 24 - Histograma e Diagrama tipo caixa: Tempo de serviço (em anos) na escola onde se encontra atualmente a leccionar	189
Figura 25 – Frequência relativa dos cargos exercidos para além da docência	190
Figura 26 – Frequência relativa dos níveis de ensino que leccionam	191
Figura 27 – Frequência relativa da experiência em Acompanhamento da Prática Letiva (APL)/ Supervisão Pedagógica (SP).....	192
Figura 28 – Número de registos dos termos do núcleo central	195
Figura 29 – Número de registos dos termos da 1ª periferia.....	195
Figura 30 – Número de registos dos termos da 2ªperiferia.....	196
Figura 31 – Frequência de respostas para as afirmações do inventário.....	198
Figura 32 – Relação (A) entre “Perceções dos professores sobre as práticas de supervisão pedagógica nas escolas” e o “Exercício de cargos de gestão”.....	204
Figura 33 – Relação (B) entre “Perceções dos professores sobre as práticas de supervisão pedagógica nas escolas” e o “Exercício de cargos de gestão”.....	204
Figura 34 – Frequência da opinião dos professores sobre o estatuto/perfil do supervisor	206
Figura 35 – Relação entre “Opinião dos professores sobre o estatuto/perfil do supervisor” e o “Desempenha algum cargo, para além da docência”	207
Figura 36 – Frequência com que ocorrem as seguintes modalidades de colaboração entre professores	211
Figura 37 - Grau de impacto das modalidades de colaboração entre professores no âmbito da supervisão	215
Figura 38 - Grau de impacto da AEE	217

Índice de Quadros

Quadro 1 - Significados de supervisão pedagógica	42
Quadro 2 - Diferentes formas de perspetivar as organizações.....	70
Quadro 3 - Principais escolas da teoria das organizações.....	75
Quadro 4 - Modelos de eficácia organizacional	80
Quadro 5 - Modelos de análise da escola.....	81
Quadro 6 - Condições de reforço da eficácia escolar, segundo cinco estudos de síntese .	84
Quadro 7 - Componentes de fatores de reforço da eficácia	88
Quadro 8 - Características distintivas das escolas eficazes	93
Quadro 9 - Características dos movimentos <i>School Effectivness</i> e <i>School Improvement</i>	95
Quadro 10 - Contribuições dos movimentos <i>School Effectivness</i> e <i>School Improvement</i> para a construção do movimento <i>Effectiveness School Improvement</i>	96
Quadro 11 - Dimensões de um modelo de <i>accountability</i>	103
Quadro 12 - Modelos de Gestão praticados nas escolas em Portugal.....	114
Quadro 13 - Perspetivas de posicionamento da autoavaliação	121
Quadro 14 - Vantagens e limitações da avaliação interna	126
Quadro 15 - Vantagens e limitações da perspetiva externa sobre a escola.....	130
Quadro 16 - Experiências de Avaliação de Escolas em Portugal	133
Quadro 17 - Avaliação Externa de Escolas (primeiro ciclo avaliativo).....	134
Quadro 18 - Quadro de Referência do 1º ciclo da Avaliação Externa de Escolas.....	136
Quadro 19 - Quadro de referência do 2º ciclo da Avaliação Externa de Escolas	140
Quadro 20 - Categorias, subcategorias e indicadores para a análise de conteúdo dos relatórios de AEE.....	159
Quadro 21 - Dimensões do Questionário.....	162
Quadro 22 - Dimensões das conceções de supervisão pedagógica.....	163
Quadro 23 - Distribuição dos estilos de supervisão.....	164
Quadro 24 - Blocos temáticos e questões colocadas na entrevista semiestruturada aos coordenadores de departamento.....	170
Quadro 25 - Sistema de categorias e subcategorias dos dados recolhidos no inquérito por entrevista.....	172
Quadro 26 - Habilitações académicas.....	173
Quadro 27 - Caraterização dos participantes no estudo empírico por entrevista.....	175
Quadro 28 - Classificação das escolas no fator Acompanhamento da Prática Letiva	178

Quadro 29 - Correlação entre o domínio Prestação de Serviço Educativo e o fator Acompanhamento da Prática Letiva no 1º ciclo avaliativo da Avaliação Externa de Escolas e entre estes e o domínio Resultados.....	180
Quadro 30 - Análise de conteúdo do Fator Acompanhamento da Prática Letiva no 1º ciclo avaliativo da AEE.....	181
Quadro 31 - Análise de conteúdo dos relatórios de AEE das três escolas que se destacaram no domínio da PSE nos 1º e 2º ciclos avaliativos.....	183
Quadro 32 - Resultados estatísticos: I.3. Tempo de serviço na carreira docente	187
Quadro 33 - Resultados estatísticos: Tempo de serviço (em anos) na escola onde se encontra atualmente a lecionar	188
Quadro 34 - Frequência e percentagem: I.7. Desempenha algum cargo, para além da docência.....	189
Quadro 35 - Exercícios de cargos de gestão.....	190
Quadro 36 - Modalidade de profissionalização.....	191
Quadro 37 - Situação profissional atual	192
Quadro 38 - Experiência em SP	193
Quadro 39 - Representações sociais de Supervisão Pedagógica.....	194
Quadro 40 - Frequências e percentagens de respostas para cada uma das afirmações incluídas no inventário.....	199
Quadro 41 - Distribuição de frequências e percentagens para todos os estilos (incluindo relações entre estilos) de supervisão.....	201
Quadro 42 - Perceções dos professores sobre as práticas de supervisão pedagógica nas escolas.....	202
Quadro 43 - Relação entre “Opinião dos professores sobre o estatuto/ perfil do supervisor” e o “Desempenha algum cargo, para além da docência”	207
Quadro 44 - Relação entre “Opinião dos professores sobre o estatuto/ perfil do supervisor” e a “Situação profissional atual”	208
Quadro 45 - Relação entre “Opinião dos professores sobre o estatuto/ perfil do supervisor” e o “Acompanhamento da Prática Letiva (APL)/ Supervisão Pedagógica (SP)”	209
Quadro 46 - Grau de frequência com que ocorrem as modalidades de colaboração entre professores.....	210
Quadro 47 - Estatística: Média e desvio padrão das modalidades de colaboração entre professores.....	211
Quadro 48 – Frequência: Grau de impacto das modalidades de colaboração entre professores identificadas.....	212

Quadro 49 - Estatística: Média e desvio padrão do Grau de impacto das modalidades de colaboração entre professores identificadas na alínea anterior.....	212
Quadro 50 - Relação entre “Percepção da frequência e impacto das diferentes modalidades de trabalho colaborativo entre professores no âmbito da supervisão” e o “Exercício de cargos de gestão”	213
Quadro 51 - Relação entre “Percepção da frequência e impacto das diferentes modalidades de trabalho colaborativo entre professores no âmbito da supervisão” e a “Experiência em Supervisão Pedagógica (SP)”	214
Quadro 52 - Frequência do grau de impacto que se atribui ao processo de avaliação externa da escola onde exerce funções atualmente (relativamente à última avaliação a que a escola foi submetida).....	216
Quadro 53 - Grau de impacto que se atribui ao processo de avaliação externa da escola onde exerce funções atualmente (relativamente à última avaliação a que a escola foi submetida).....	216
Quadro 54 - Conceções de supervisão	219
Quadro 55 - Funções da supervisão pedagógica.....	224
Quadro 56 - Vantagens da supervisão pedagógica	227
Quadro 57 - Importância do trabalho colaborativo	228
Quadro 58 - Práticas de Supervisão Pedagógica (na minha escola)	231
Quadro 59 - Mudanças necessárias	235

Introdução

A Escola, com destaque para os últimos anos, tem sido confrontada com desafios crescentes, resultantes, em parte, das transformações e mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, bem como das sucessivas reformas na educação, as quais, remetem para soluções cada vez mais exigentes e diversificadas. Anseia-se por uma escola de qualidade, uma “boa” escola (Lima, 2008), que dê respostas eficazes e com significado a todos os que diariamente trabalham e vivem no seu interior, a sua comunidade educativa.

Na realidade, a análise da eficácia da Escola tem sido objeto de um crescente escrutínio por parte do poder central, local e no interior das próprias organizações. Constatamos que, na agenda política, essa eficácia é muitas vezes questionada, assim como a qualidade do ensino e o papel/desempenho do professor, na Escola e no processo de ensino e aprendizagem.

Assistir, no nosso dia-a-dia profissional, a crescente desvalorização do trabalho docente, por parte da sociedade e dos media e, em simultâneo, a crescente exigência, escrutínio e validação do sucesso e qualidade das aprendizagens dos alunos, levou-nos a refletir e a indagar sobre a eficácia das escolas e a sua relação com os processos de supervisão pedagógica e avaliação das mesmas. O facto de participarmos no processo de avaliação interna de um Agrupamento de escolas, integrando a equipa de autoavaliação, reforçou-nos a curiosidade e o desafio de irmos indagar e perceber as razões subjacentes ao facto de constataremos que umas escolas obtêm melhor classificação que outras à luz da AEE.

Com efeito, a avaliação de escolas, na sequência do programa iniciado em Portugal em 2006, proporcionou conhecer melhor o desempenho das escolas, nomeadamente os resultados que obtêm e os processos relacionados com a prestação do serviço educativo e com a liderança e gestão que para eles concorrem. Nesse sentido, considerámos de interesse perceber à luz desta avaliação, o que se passa nas escolas em matéria de supervisão pedagógica ou acompanhamento da prática letiva.

Nesta linha de pensamento e após investigação bibliográfica, encetámos o estudo documental (análise dos relatórios da AEE), e com o objetivo de aprofundar a investigação, e responder a todas as nossas inquietudes, fomos recolher a opinião dos atores educativos, aplicando um inquérito por questionário, a um universo de 140 professores, das escolas tomadas para estudo, com a finalidade de recolhermos as suas representações, concepções e percepções sobre supervisão pedagógica. Também

entrevistámos, com o mesmo objectivo, onze coordenadores de departamento dessas escolas, por as suas funções e acção de coordenação e supervisão pedagógica poderem, de alguma forma, encorpar o nosso conhecimento sobre a temática.

Sendo uma das nossas preocupações profissionais e investigativas, questionamos se as escolas desenvolvem práticas supervisivas significativas e, procuramos conhecer como estas são “sentidas” pelos atores educativos (professores e coordenadores de departamento).

De acordo com estes objetivos, estruturámos a tese em duas partes. Na primeira parte, apresenta-se um quadro conceptual, resultante da revisão da literatura e que engloba, para além da introdução, três capítulos (capítulos 1, 2 e 3). Numa segunda parte, surge a parte empírica, constituída por dois capítulos (capítulos 4 e 5), seguindo-se e, para concluir, as Conclusões, que pretendem constituir-se como um todo coerente e reflexivo de todo o trabalho investigativo. Apresentam-se de imediato, e de forma sumária, os vários capítulos, associando-se a cada um deles, as temáticas que foram objeto de análise.

No Capítulo 1, debruçar-nos-emos sobre o conceito e concepções de supervisão pedagógica e também sobre os seus modelos/cenários e processos supervisivos. Far-se-á, ainda, referência ao conceito de *empowerment* e trabalho colaborativo.

O Capítulo 2 aludirá a perspectivas organizacionais, eficácia e melhoria das escolas. Far-se-á uma descrição das diferentes formas de perspetivar as organizações, nomeadamente a Escola, procurando esclarecer a problematização da sua eficácia.

No Capítulo 3 analisaremos/desenvolveremos o conceito de avaliação nas organizações escolares, nomeadamente o enquadramento da avaliação externa em Portugal. Neste capítulo far-se-á alusão, também, ao lugar da Supervisão Pedagógica no cenário da AEE.

Na parte empírica vamos analisar o que nos diz a avaliação institucional (AEE) sobre a Prestação de Serviço Educativo, em especial no que respeita ao Acompanhamento da Prática Letiva nas escolas da zona centro que se destacaram naquele domínio e fator e, também, conhecer as representações, concepções e perceções existentes entre o corpo docente, dessas escolas, sobre a temática da supervisão pedagógica.

No Capítulo 4 procederemos à contextualização da investigação realizada, apresentando as principais questões de investigação e os objetivos e, também, à caracterização da metodologia utilizada, incluindo a apresentação e descrição das respetivas opções e procedimentos metodológicos.

No capítulo 5, apresentar-se-ão os resultados e a sua discussão.

Finalmente, em Conclusão, tecer-se-ão as principais conclusões da investigação, faremos ainda referência às limitações do estudo realizado, a possíveis contributos que este possa trazer e algumas sugestões para futuras investigações sobre esta temática e/ou outras associadas.

CAPÍTULO 1. A Supervisão Pedagógica: Conceções, processos, modelos e práticas

“A supervisão, se ao serviço do reforço da capacidade reflexiva e colaborativa, pode representar hoje uma importante estratégia de afirmação da autonomia profissional dos professores, de construção de conhecimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino.”

(Azevedo, 2013, p.50)

Etimologicamente, supervisão significa “*Visão sobre*”. Quando falamos em supervisão em Educação, a “visão sobre” efetiva-se por todo o processo educativo de forma a concretizar os seus objetivos e, por conseguinte, da Escola. Associando a esta definição as palavras de Virgílio Ferreira (1992, p. 78), “Tudo tem o seu lado superficial e o seu lado profundo, o visível e o seu invisível, a realidade imediata e a outra. E é isto que nos afecta, para sermos quem somos, naquilo que nos rodeia (...). Olhar e ver.”, temos em questão a distinção entre olhar e ver que nos conduz a uma conceção de supervisão assente nessa distinção, tendo em conta que olhar contempla a observação, a análise (uma observação analítica capaz de vislumbrar “o visível e o seu invisível, a realidade imediata e a outra”), a ponderação, capaz de provocar reacções. Pelo contrário **ver** é algo imediato, inactivo que não provoca reacções. Numa perspectiva atual, pode-se mesmo prececionar um “lado superficial “do processo de supervisão, quando na ótica de uma supervisão vertical (na formação inicial dos professores) e, um “lado profundo”, quando na ótica de uma autosupervisão (de natureza intrapessoal) e/ou de uma supervisão horizontal (quando realizada interpares com carácter reflexivo e colaborativo).

1.1. Conceções de Supervisão Pedagógica

Numa perspetiva histórica é difícil separar os conceitos de inspeção e de supervisão, que se têm vindo a confundir e/ou a tomar como sinónimos (Silva, 2006). Metodologicamente, estes conceitos são distintos, uma vez que a inspeção apresenta um caráter de controlo e de avaliação e a supervisão tem a função de apoio no aperfeiçoamento profissional e organizacional dos atores educativos e, por inerência, da escola.

Inicialmente, de acordo com Alarcão e Tavares (2010), a Supervisão Pedagógica (SP), baseava-se no “cenário da imitação artesanal”, por se destinar prioritariamente à Formação Inicial. Assim, o conceito tradicional de supervisão centrava-se no professor e nas suas práticas em sala de aula, com maior enfoque no treino dos professores, de modo a que estes pudessem melhorar a sua prática em sala de aula. Neste cenário o saber-fazer era transmitido por imitação das práticas do professor mais experiente, o orientador. Os Estágios Clássicos decorriam de uma forma hierárquica, em que dominava o poder de controlo do orientador ou supervisor.

Antes da década de 80 do século passado, a supervisão era entendida apenas como inspeção, fiscalização, relacionando-se prioritariamente com aspetos administrativos. Nas décadas de 80 e 90, entendia-se como orientação imposta aos professores, para que se tornassem mais eficientes no desempenho da profissão que, inicialmente, se resumia à orientação pedagógica na formação inicial de professores. Tal conceito, está de acordo com Alarcão e Tavares (2010), ao entenderem a supervisão de professores como o processo, ou o conjunto de processos, em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta e acompanha outros no seu desenvolvimento profissional. Neste contexto é clara a atribuição de dois sentidos ao termo supervisão - a função de fiscalização e superintendência e a de acompanhamento do processo formativo dos professores. Assim, a SP passa a ter como abrangências a formação inicial e a formação contínua dos professores.

Nas últimas décadas, face às transformações da sociedade e à complexidade da instituição escola, tem sido exigido ao professor uma constante adaptação, um conhecimento interdisciplinar, melhor qualificação, um desenvolvimento pessoal e profissional contínuo, pelo que a SP tem sofrido uma nítida evolução.

Já neste século, a SP passa a integrar não só os processos de formação inicial, de formação contínua, mas também, o processo de avaliação de desempenho docente

(Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010), sendo entendida como uma supervisão vertical em qualquer dos três processos referidos.

A escola atual e o professor confrontam-se todos os dias com verdadeiros desafios dada a imprevisibilidade e contínua mudança ao nível legislativo e às atuais exigências da sociedade em que vivemos. Ao longo do tempo, atendendo às características do ensino e às finalidades da escola, em evolução, foi-se perspetivando uma atitude reflexiva e crítica em e sobre todas as ações educativas da parte dos seus atores, o que conduziu a uma mudança na forma de entender a supervisão.

Como refere Isabel Alarcão, “A supervisão em Portugal tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor (em formação inicial) e a sua interação pedagógica em sala de aula” (2001, p.18). No entanto, defende que a atual conjuntura implica que a supervisão adquira também a dimensão coletiva no sentido da melhoria da qualidade não só na sala de aula, mas em toda a escola. São exemplo, o sucesso educativo dos alunos e o desenvolvimento organizacional da escola que exigem práticas concertadas e orientadas por objetivos comuns, quer por parte dos órgãos de gestão da escola, quer por parte das lideranças intermédias, entendidas como estruturas de supervisão (Maio, Silva & Loureiro, 2010).

Algumas investigações académicas chamam à atenção para a contribuição da SP “como área interdisciplinar na confluência dos domínios das Ciências da Educação e das áreas específicas da docência dos professores, isto é, no domínio das várias disciplinas que ensinam” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 15).

A SP fomenta o sentido de eficácia do professor, promove a consciencialização dos docentes acerca do modo como se complementam na prossecução de objetivos partilhados, bem como constitui um estímulo para a planificação conjunta de ações comuns (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2014). Neste âmbito, o conceito de SP exprime claramente a sua pertinência, por pretender ser promotora de atitudes de questionamento, de reflexão, de diálogo e de trabalho colaborativo entre os professores.

Emerge dos conceitos referidos, a importância da SP na promoção do trabalho colaborativo e das relações interpessoais dentro da escola, entendida como organização educativa com funções sociais, não sendo mais que um “olhar profundo” sobre essa organização.

O conceito de SP tem, de facto, expandido a sua área de intervenção, num percurso que alia aos paradigmas do desenvolvimento humano, uma cultura colaborativa em escolas aprendentes e a reflexão sobre a profissionalidade docente. Contudo, mais ou

menos explícitos, ainda persistem alguns preconceitos que associam à supervisão uma visão inspetiva.

A partir do início deste século, a supervisão é pensada como um processo onde o objetivo é melhorar a eficácia do ensino, com orientações e aconselhamentos que determinados profissionais exercem ao observar professores, em sala de aula, estimulando-os a desenvolver competências, a melhorar o desempenho pedagógico, estratégico e didático. Assim, considera-se um processo formativo com o objetivo de promover a autoavaliação numa análise reflexiva individual ou em grupo. Nesta perspectiva, citando Parente (2009), a supervisão é:

(...) uma visão de qualidade, um olhar atento e abrangente, uma atitude inteligente, responsável, experiente, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passou durante e o que se passará depois ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro. Contudo lançar um olhar abrangente sobre a ação educativa com consequência ao nível da inovação das práticas requer tempo para poder compreender e vir a intervir na ação. (p. 130)

Alarcão e Tavares reconceitualizaram o conceito de SP como a “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes”. (2010, p. 154). Estes investigadores reconhecem “a necessidade de se alargarem as funções supervisivas de modo a incluírem a supervisão na formação contínua e no processo de desenvolvimento e aprendizagem institucionais” (2010, p. 155).

Oliveira-Formosinho refere ter chegado o tempo de uma supervisão em que se realiza “(...) a deslocação do foco do indivíduo para o foco no grupo. A deslocação da preocupação com a avaliação e a inspeção para a função da facilitação do desenvolvimento profissional. (...) onde uma supervisão (re)conceptualizada pode ter um papel central” (2002, pp.13-14).

Perspetiva-se, atualmente, a SP como promotora do desenvolvimento organizacional da escola. Neste contexto, atua como gestora das atividades da escola, especialmente no fortalecimento das articulações entre os diversos setores da instituição, nos aspetos pedagógicos, nas relações intersociais e principalmente nos relacionamentos em sala de aula no que diz respeito a aprendizagem e interação social dos alunos. É uma

ação necessária e unificadora nas escolas, assumindo-se como geradora de práticas colaborativas fundamentais ao desenvolvimento das identidades profissionais docentes. Nesta perspetiva, não se restringe necessariamente à regulação de processos de ensino e aprendizagem e pode alargar-se à escola como organização reflexiva. Mas, Vieira (2006) defende que a regulação de processos de ensino e aprendizagem pode ser exercida de forma apoiada (como por exemplo no estágio) ou pode sê-lo de forma autónoma (auto-supervisão), sempre em relação estreita com a pedagogia. Também pode ser objeto de formação e de investigação, para além da sua ação reguladora. Assim, supervisores, professores e alunos são parceiros de aprendizagem e de transformação das condições de qualidade da educação (Vieira, 2006).

Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva e Fernandes (2010) sintetizam o conceito de SP como se mostra na Figura 1:

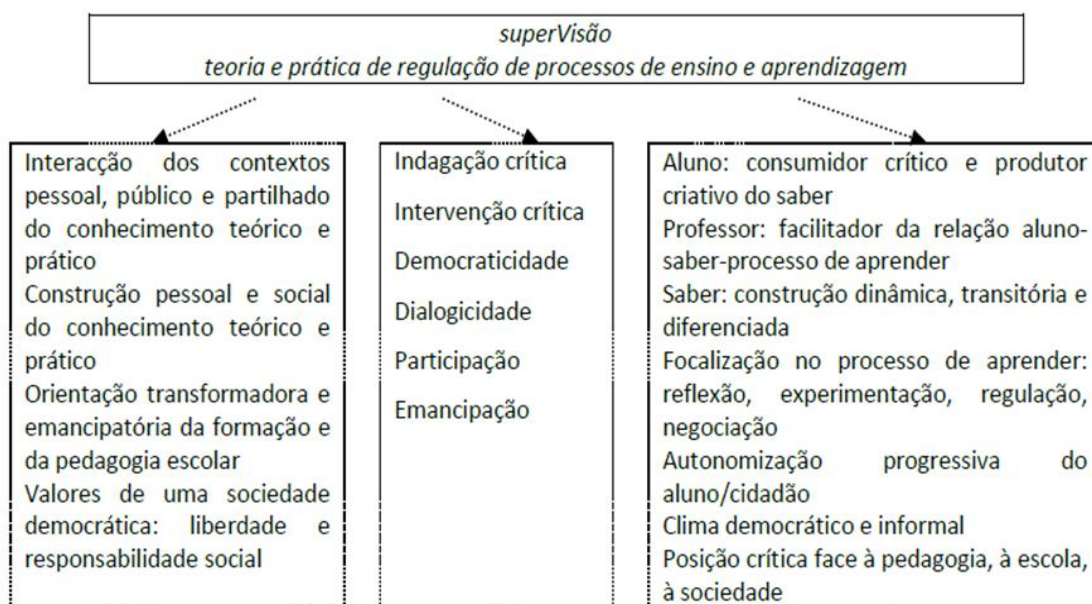


Figura 1 - Supervisão pedagógica: as ideias que defendemos (Fonte: Vieira et al, 2010, p.10)

Segundo Isabel Alarcão (2010),

(...) se considerarmos a conceção de supervisão que hoje se tem com a que dominava há uns 20 ou 30 anos atrás podem identificar-se traços evolutivos no sentido da promoção do desenvolvimento profissional numa perspetiva menos hierarquizada e mais colaborativa menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção pessoal das decisões tomadas (pp. 19-20).

Contudo, de acordo com Alarcão e Canha não podemos dissociar a supervisão “(...) de concepções de formação, desenvolvimento profissional, avaliação e qualidade (...) e nem tão pouco se pode dissociar dos valores e princípios que num determinado momento, orientam a sociedade” (2013, p. 37).

O processo de desenvolvimento profissional é concretizado em movimentos helicoidais (Fig. 2). É este processo em conjunto com a prática profissional do professor, que deverá ser acompanhado pelo supervisor.

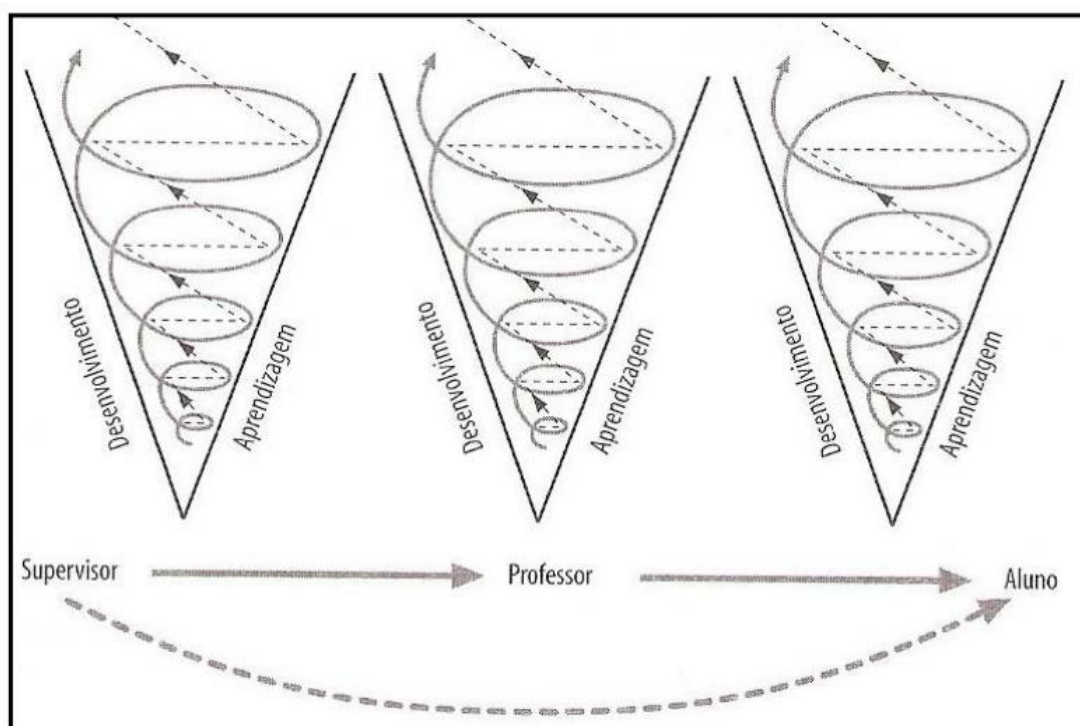


Figura 2 - Relação Supervisão, desenvolvimento e aprendizagem (Fonte: Alarcão & Tavares, 2010, p.46)

Ao pretender dimensionar a atuação dos professores, a SP adquire um posicionamento importante no fazer, no agir, no movimentar e no envolver de todo o contexto escolar, fatores essenciais para que projetos propostos para ensinar, para aprender, para enfrentar problemas e interagir em contextos sociais sejam efetivados na prática, entre e com todos os atores educativos.

1.2. Modelos de supervisão pedagógica

Os modelos fornecem aos investigadores as estruturas necessárias para organizar a prática, tornando mais acessíveis diferentes perspectivas, expandindo a visão do investigador para novas abrangências, através da aquisição de novos conhecimentos.

Considerando que os modelos em ciência trazem, à investigação, mais vantagens que inconvenientes, atenda-se ao que refere Oliveira-Formosinho (2002) que revela a importância de interligar os vários modelos por forma a obter uma visão mais alargada e clara da área a estudar:

Os modelos criam também janelas múltiplas pelas quais podemos ver o mundo da prática (...). Além disso, se me deslocar para outra janela, estruturada por uma base conceptual diferente, vejo um cenário diferente. Se andar para trás e para a frente entre essas janelas, começo a ser capaz de notar as características distintas de cada uma e reconhecer a paisagem em que cada uma está pintada (p. 27).

Dada a multiplicidade de modelos, Joyce e Weil (1980), citados por Oliveira-Formosinho (2002), recomendam que após a sua interligação, se proceda a numa adaptação concetual contextualizada a cada realidade envolvente. Pois, a partir de uma análise crítica e reflexiva dos vários modelos de SP, colocam-se à disposição do professor “estruturas comuns para compararmos as nossas próprias convicções e comportamentos ao longo do tempo” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.28), permitindo “expandir os nossos horizontes, constituindo acréscimos à nossa compreensão das possibilidades de investigação e prática na supervisão” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 28).

Todos os modelos de SP existentes permitem fazer uma leitura da sua realidade prática, embora, cada um deles com a sua especificidade, todos se complementam e facilitam a construção de caminhos próprios.

Consensual é a ideia de que a SP tem seguido um trajeto de progressivo desenvolvimento concetual assente numa transversalidade epistemológica, dada a variedade de vozes de investigadores que, embora evocando conhecimentos e práticas do passado as expandem para o futuro, promovendo uma visão mais abrangente, gerando um novo paradigma de supervisão que atribui novos sentidos à função pedagógica.

Alarcão e Tavares (2010) descrevem vários modelos que denominam cenários de supervisão, destacando os seguintes: imitação artesanal; behaviorista; clínico;

psicopedagógico; reflexivo e ecológico. A este conjunto, julga-se pertinente aditar a supervisão colaborativa e o novo paradigma de supervisão pedagógica.

Modelo de imitação artesanal

Trata-se de uma forma de supervisão em que se aprende por imitação do modelo (o mestre, o bom professor, o experiente) como único detentor de saber, perpetuando, as suas práticas, métodos e estratégias. Baseia-se no conceito de autoridade do mestre, “da imutabilidade do saber e na ideia de que a demonstração e imitação são a melhor forma de ensinar e de aprender” (Alarcão & Tavares, 2010, p.17), do seu inquestionável saber-fazer. Este saber-fazer torna-se eficaz se o modelo seguido for o mais adequado, mas devido ao desenvolvimento dos saberes e de novas formas de fazer é rapidamente ultrapassado.

Trata-se de um tipo de formação de carácter transmissivo, pela imitação do modelo, assente na reprodução e desvaloriza a aprendizagem cooperativa. O formando tem um papel de passividade em todo o processo e a responsabilidade da avaliação é do supervisor.

Modelo behaviorista

Este modelo de supervisão assenta numa estrutura baseada na observação (com recurso a gravações de vídeo) de professores a executarem pequenas tarefas com pequenos grupos de alunos. Desta forma é atribuída extrema importância à imitação do modelo observado e do modo particular como o professor leciona, descontextualizando estas observações da realidade, afastando o aprendiz de uma relação de partilha com o professor, falhando igualmente no enquadramento teórico. De acordo com este modelo, eram treinados, separadamente, comportamentos distintos com o objetivo de obter a simplificação da complexidade do ato de ensinar (Alarcão & Tavares, 2010). Assim, a prática de formação passa pelo treino de comportamentos observáveis, o que permite a aquisição de capacidades específicas em situação de futuro desempenho profissional. Alarcão e Tavares (2010) alertam para o facto de, com este cenário, se atribuir maior importância à forma como se ensina e não ao conteúdo que é transmitido ao ensinar.

Assentando em objetivos operacionais, este cenário atribui ao professor o papel de “técnico de ensino, um executivo” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 24), deixando de lado toda a sua faceta criativa, crítica e emotiva-humanista.

Modelo clínico

A Supervisão Clínica foi desenvolvida na segunda metade do século XX, pelos investigadores Cogan (1973), Goldhammer, Anderson e Krajewski (1980). O seu objetivo consistia em procurar formas de os professores melhorarem as suas práticas educativas, tornando-se eles próprios agentes ativos e dinâmicos de todo o processo supervisoivo.

A Supervisão Clínica atua “de dentro para fora”, uma vez que cabe ao próprio professor a compreensão plena das suas competências e das suas fragilidades (Alarcão & Tavares, 2010).

Considerando a própria designação, a clínica é a sala de aula, na qual ocorrem inter-relações, dinâmicas e número imenso de fenómenos que importa analisar reflexivamente e de forma conjunta entre pares ou entre o professor e o supervisor.

Alarcão e Tavares (2010) referem quatro pressupostos essenciais para que os processos supervisoivos no cenário clínico possam ter sucesso:

- Vontade de participar, livremente expressa pelos professores;
- Certeza de que os colegas não vão exercer avaliação uns sobre os outros;
- Apoios para levar a cabo a tarefa, incluindo a ajuda de quem possa esclarecer dúvidas sobre processos de recolha de dados e reflexão sobre os mesmos;
- Uma organização de horários compatíveis, aspeto extremamente importante para permitir condições de colaboração e entreajuda. (p. 123).

Neste cenário o supervisor ajuda, acompanha e colabora com o professor num percurso evolutivo, em termos de eficácia, da prestação de serviço educativo. Entre ambos terá de existir ética, proximidade, amizade e companheirismo e não existirem diferenças hierárquicas, para que o trabalho colaborativo e reflexivo entre o supervisor e o professor, numa perspetiva investigativa assente na metodologia de resolução de problemas, surja com naturalidade e seja profícuo.

Para que seja possível implementar e desenvolver a Supervisão Clínica é necessário que estejam garantidas as devidas condições, implicando um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor, bem como uma atividade continuada que envolve planificações, observações das situações reais de ensino em sala de aula, análises reflexivas e avaliações conjuntas de todo o ciclo supervisoivo. (Alarcão & Tavares, 2010).

Cogan (1973), citado por Alarcão e Tavares (2010), propõe oito fases para o processo de Supervisão Clínica, como se mostra na figura seguinte:

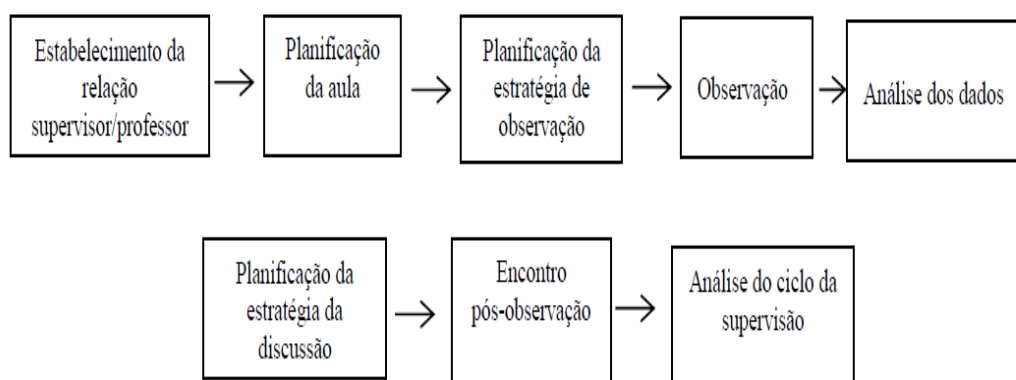


Figura 3 - Fases do modelo de Supervisão Clínica, segundo Cogan (1973). (Alarcão & Tavares, 2010, p. 27).

Em todas as fases do processo supervisivo, neste modelo, cabe ao professor um papel ativo, na planificação das práticas educativas, nas observações das aulas dos seus colegas, nas interações reflexivas e na avaliação de todos os processos. Por estas razões, Alarcão e Tavares (2010) consideram que o Modelo Clínico de Supervisão é mais apropriado no contexto de formação contínua de professores, embora também possa ser desenvolvido no âmbito da formação inicial, nos casos em que seja possível atribuir aos estagiários uma quase total responsabilidade e autonomia na docência.

De acordo com este cenário, o processo supervisivo pretende-se continuado e a envolver um verdadeiro trabalho colaborativo o que traz vantagens na aprendizagem e desenvolvimento quer humano, quer profissional dos professores.

Modelo psicopedagógico

Segundo Stones (citado por Alarcão e Tavares, 2010), o objetivo principal da supervisão deve ser ensinar os professores a ensinar, apoiando o seu modelo de supervisão nos seus conhecimentos de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Neste sentido, defende uma supervisão baseada na aquisição de conceitos, capacidades e na resolução ativa das dificuldades. Para tal, propõe um conjunto de princípios psicopedagógicos que apoiam o aluno estagiário na sua tarefa de lecionar e de se tornar um modelo positivo e significativo para os seus alunos, ajudando-os, assim, a construir o conhecimento e a desenvolver capacidades para a sua vida futura. Neste modelo de supervisão, encontramos um ciclo de três etapas:

- 1- preparação da aula com o aluno estagiário, subdividindo-se em planificação e interação;

2- discussão da aula, subdividindo-se em planificação e interação e

3- avaliação do ciclo de supervisão

Este modelo restringe a sua aplicação à formação inicial de professores, quando comparado com outros.

Modelo reflexivo

Este cenário pressupõe um processo formativo que “combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando (...)”, (Alarcão & Tavares, 2010, p.35). Desta forma, vai-se construindo progressivamente, um conhecimento prático e assisado.

Baseadas na postura reflexiva, implícita ao modelo, surgem como estratégias de supervisão, apontadas por Shön (citado por Alarcão & Tavares, 2010):

- a experimentação em conjunto,
- a demonstração acompanhada de reflexão e
- a experiência multifacetada.

O supervisor tem a função de encorajar quem supervisiona, a explorar as suas capacidades, a sua capacidade de interagir e aprender em ação.

Este modelo de supervisão procura que o supervisionado além de adquirir conhecimentos, seja capaz de os transformar em ação e reflita nessa mesma ação.

Modelo ecológico

Urie Bronfenbrenner, em 1979, desenvolveu uma teoria que permitiu a compreensão do desenvolvimento humano, tendo como foco principal os processos de interação entre a pessoa em crescimento e os contextos que a envolvem, em que assenta a perspetiva ecológica de supervisão. De acordo com Bronfenbrenner (1979), citado em Oliveira-Formosinho (2002), o ser humano desenvolve-se psicológica e intelectualmente através de uma dialética interacionista entre a pessoa e os múltiplos contextos em que está inserida, sendo este o enfoque do modelo ecológico de desenvolvimento humano. Nesta perspetiva, o ambiente ecológico que influencia o crescimento do indivíduo não se restringe ao meio circundante, mas é sim constituído por uma série de sistemas funcionais, que se elencam a seguir:

- **O Microssistema:** compreende os locais, bem como as interações neles existentes, onde o indivíduo estabelece relações diretas, ou seja, os contextos

imediatos, nos quais o indivíduo interage cara a cara. No âmbito da educação será a escola e o meio envolvente.

- **O Mesossistema:** envolve as mais ou menos complexas inter-relações entre os diversos microsistemas. Refere-se às interações recíprocas entre todos os elementos da comunidade educativa e envolvente.

- **O Exossistema:** refere-se aos meios que, embora não incluam o indivíduo em desenvolvimento como participante ativo, dizem respeito aos contextos onde se produzem acontecimentos que influenciam de forma marcante o que ocorre nos micro e nos mesossistemas. Relativamente à escola como microsistema, constituem o exossistema, quer o sistema político e económico, quer o poder central.

- **O Macrossistema:** embora não se refira a contextos físicos concretos, diz respeito a um conjunto de ideologias, crenças, valores éticos e culturais, hábitos e estilos de vida que, ao caracterizarem a sociedade onde o indivíduo se insere, influenciam direta ou indiretamente os demais sistemas funcionais ou estruturas concêntricas acima referidos. (Oliveira-Formosinho, 2002).

No âmbito da formação inicial este modelo permite uma ampla aplicação com uma enorme riqueza conceptual. Contudo,

As transições ecológicas acontecem durante todo o espaço de vida do sujeito. São elementos constantes do seu processo vital de crescimento (...). É neste sentido que se pode dizer que no modelo ecológico de supervisão o estágio é o primeiro passo da formação contínua, concebendo, assim, a formação como um processo ao longo da vida. (...). (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 102-103).

Alarcão e Roldão (2008) referem-se às transições ecológicas do professor, como sendo processos de mudança que ocorrem ao longo de toda a carreira e que exercem uma forte influência no desenvolvimento profissional docente. Na perspetiva destas investigadoras ocorrem transições ecológicas quando o professor realiza novas atividades e novas funções, quando estabelece novas interações interpessoais e ainda quando existem mudanças de atitude face ao conhecimento profissional, decorrentes da realização de pós-graduações, mestrados ou doutoramentos. Também as alterações normativas instituídas no sistema educativo são vividas pelos professores como transições ecológicas, porque obrigam os docentes a assumir novos papéis e a lidar com a mudança.

As transições ecológicas, que ocorrem na vida profissional do professor, são promotoras de mudanças conceituais, quer sobre a profissão docente, quer sobre a capacidade de articular os currículos e o saber à realidade prática concreta das aulas. Também levam o professor a um progressivo desenvolvimento do espírito analítico reflexivo, que “conduz a atitudes críticas relativamente à filosofia de ensino e ao desempenho de alguns profissionais” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 47).

Em todos estes processos de mudança que vão ocorrendo ao longo da carreira docente, é desejável que haja uma evolução do conceito de professor, de uma concepção de centralidade sobre si próprio, para “uma concepção de professor como a pessoa que orienta e estimula, com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos seus alunos” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 41).

Assim, na conceptualização e na aplicação do modelo ecológico de supervisão à formação de professores torna-se necessário integrar vários aspetos tais como:

- A supervisão como processo de apoio à formação;
- A formação como aprendizagem profissional contínua que envolve a pessoa, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações;
- O carácter sistemático dessa formação;
- A necessidade de usar meios adequados para o desenvolvimento de tal processo tais como: observar, projetar, agir, refletir, planear, agir de novo, dialogar, comunicar, avaliar, etc.;
- O entendimento de que este processo não se encerra em si mesmo, mas antes visa promover outro processo – o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, dos atuais e dos futuros;
- O carácter de abertura de todo este processo, por parte dos diferentes atores envolvidos, aos contextos mais amplos das crenças e valores (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 116).

O modelo ecológico de supervisão atribui significado aos conhecimentos, técnicas e destrezas adquiridos durante o processo de formação, dá enfoque ao trabalho colaborativo, à reflexão conjunta, à auto-reflexão e à troca de experiências. A conjugação de toda essa aprendizagem e desenvolvimento com a cultura envolvente confere “sentido histórico, social e cultural a todos os processos em torno do ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 117) e, promove o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos o que é objetivo da supervisão.

Supervisão Colaborativa

Visando a concretização das práticas colaborativas e reflexivas interpares (cenário clínico), integrando-as na realidade contextual complexa das escolas e das comunidades educativas em que se encontram inseridas (cenário ecológico), a supervisão colaborativa alicerça as suas abordagens nos cenários clínico e ecológico. Constituindo uma área em desenvolvimento, com muitas investigações, ainda em curso, tem estabelecido parcerias entre as escolas e as universidades, na procura da sua concretização. Saraiva e Ponte (2003) referem a importância de salientar o papel fundamental dos professores no processo de produção de conhecimento, privilegiando as parcerias entre os investigadores académicos das universidades e o trabalho docente nas escolas, constituindo-se, desta forma, equipas de trabalho colaborativo, que permitam o desenvolvimento das Ciências da Educação em geral e da Supervisão Colaborativa em particular.

Vieira (2006) afirma que uma “perspectiva transformadora da supervisão exige um esforço deliberado de democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento, contrário a práticas de dominação e dirigido à busca de libertação e emancipação” (p. 11).

De acordo com Veiga Simão (2007), “a aquisição de saber docente deve ser baseado na prática e na reflexão conjunta, por meio da partilha de experiências individuais ou colectivas, sendo esta a via para a mudança” (p. 95).

Assim, a Supervisão Colaborativa é uma área que visa a mudança e a abertura do sistema de ensino a novas metodologias educacionais, capazes de promover o diálogo reflexivo interpares, o crescimento profissional, a autonomia e a responsabilidade, integrados num trabalho conjunto desenvolvido com objetivos partilhados.

A Supervisão Colaborativa é ela própria o motor da mudança referida, ao preconizar a valorização do professor, a partilha e a discussão das boas práticas educativas, potencializando relações de colegialidade, que implicam corresponsabilização na implementação de estratégias de ensino diversificadas.

A supervisão do futuro implica a inclusão das dimensões colaborativa e reflexiva nos métodos de trabalho diário do professor. Tal como salienta Perrenoud (2002), “um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Ele reflecte sobre a sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições e com as tecnologias, assim como reflecte sobre a forma de superar limites” (p. 198).

Como referem Alarcão e Roldão (2008), é pela ação dos professores e pelo seu empenho que se faz “ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e

construtores do saber específico inerente à sua função social”, (p. 15) e, assim, terá sentido a aplicação da Supervisão Colaborativa.

O novo paradigma de supervisão pedagógica

Este modelo pressupõe um novo paradigma de professor num processo desafiante em múltiplos contextos que, de acordo com Isabel Alarcão (1996), conhecendo-se, conhece a sua profissão e a pluralidade de contextos em que a exerce.

Como referem Alarcão e Tavares, usando a expressão de Giroux (1988), numa escola aprendente, os supervisores são *intelectuais transformadores* (2010, p.149). Nesta perspetiva, questionam-se, questionam e desconstróem para reconstruir.

O novo professor é supervisor de si próprio, participa em processos de supervisão entre pares, supervisiona as aprendizagens dos alunos, promovendo neles atitudes de auto e co-supervisão, supervisiona a instituição, cuidando da sua construção como escola aprendente, supervisiona normativos reguladores da educação, interrogando-os criticamente e gerindo-os, sempre que possível, com flexibilidade. A ideia é que professores autónomos geram alunos autónomos e que a atitude auto-supervisiva a ambos pertence e à escola compete desenvolver mecanismos de supervisão interna.

A SP, tal como hoje a entendemos, resulta do cenário clínico, já que se centra na interação entre supervisor e formando com o objetivo duplo e simultâneo de melhorar o ensino dos professores e as aprendizagens dos alunos. Dada a necessidade de partilha de experiências e reflexões entre os professores, enquanto atores sociais, o processo supervisivo deixa de ter o foco no supervisor, que com a sua experiência vai orientando o colega em formação, para passar a assentar na partilha de saberes entre ambos e entre estes e os pares, numa reflexão sobre a ação e, portanto, mais perto dos cenários reflexivo e/ou colaborativo. Nesta perspetiva, a SP é um processo que permite aos professores estar “implicados na exploração das suas próprias práticas de ensino e as práticas dos outros professores e poderão partilhar coletivamente as suas reflexões e aprendizagens sobre o que é possível (...)” (Smyth, 1989, citado por Cortesão 1991, p. 621). Trata-se, pois, de um processo que implica reflexão e partilha e não só mestria do supervisor.

Foi na década de 90 do século passado que se consolidou o conceito de supervisão, enquanto acompanhamento do processo formativo, sendo referenciado a estudo de processos de “orientação da prática pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2010, p.45), não apenas em contexto de formação inicial de professores, mas também no âmbito da formação contínua. Conforme referem Alarcão e Tavares (2010, p. 5), o conceito de

supervisão “foi acompanhando a evolução das abordagens de educação e de formação de professores. Foi influenciado pela consciência de formação contínua e pela concetualização entretanto desenvolvida no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional”.

Na opinião de Oliveira Formosinho (2002, p.11), a reorientação e a generalização da formação contínua parte do pressuposto “de que o professor é um profissional que trabalha isoladamente numa sala de aula com os seus alunos mais do que um profissional que trabalha colaborativamente com outros profissionais”. Para contrariar esta tendência, na opinião da autora, apela-se a uma formação contínua centrada nos contextos de trabalho, onde o professor é o sujeito e responsável da sua própria formação. O professor passa a ser encarado como “consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional” (Vieira, 2009, p. 203). Assim, a supervisão terá de ser considerada um processo cujas sinergias se prolongam à auto-supervisão e à supervisão realizada entre pares.

Alarcão e Roldão, referindo-se aos docentes de carreira, salientam que a *supervisão vertical* deve dar lugar a uma *supervisão horizontal*, entre pares e colaborativa, que não exclui nem a supervisão vertical nem a auto-supervisão, de natureza mais intrapessoal (2008, p. 19).

A Figura 4 apresenta, de forma esquemática, a conceção e as práticas de supervisão enunciadas por Alarcão e Roldão (2008, p. 53):

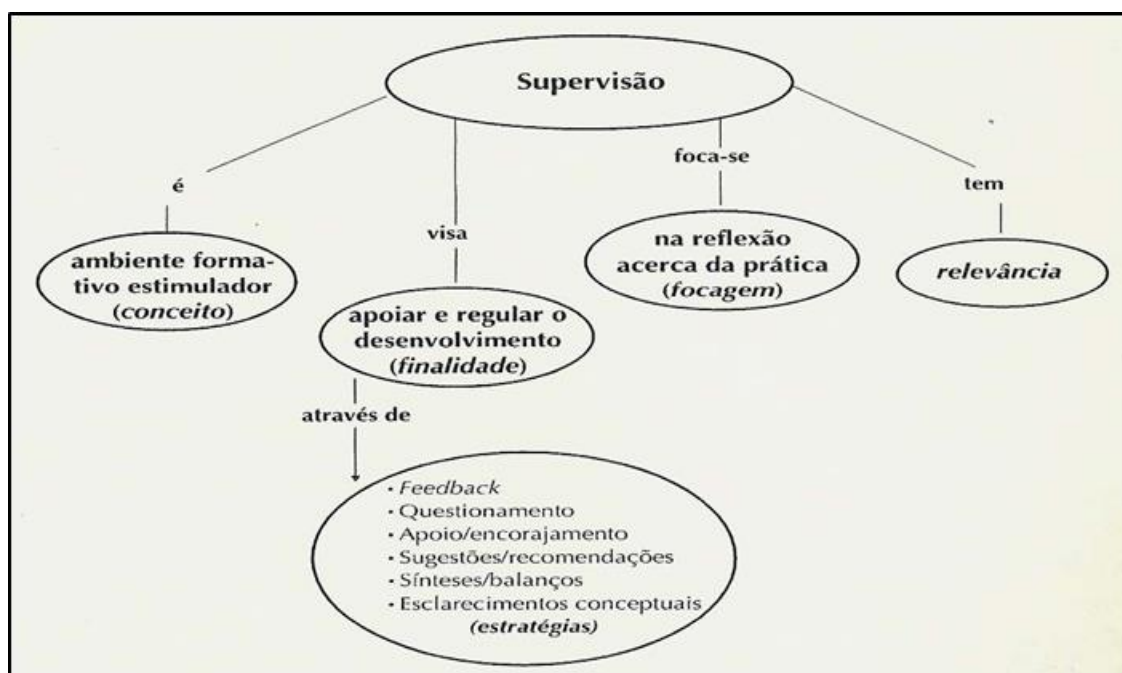


Figura 4 - Conceção e práticas de supervisão

Nesta linha de pensamento, Flávia Vieira enuncia alguns princípios reguladores da supervisão pedagógica (2006, p. 31).

- Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão.
- Indagação de teoria, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional.
- Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar.
- Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjetividade, a negociação e a regulação.
- Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interativo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber.
- Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da ação pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação.

Atenda-se que, se é verdade que a finalidade deste novo paradigma da supervisão é, na sua essência, a de apoiar e regular o processo formativo, “cuidando” do outro ou da instituição nos seus trajetos de desenvolvimento, é também verdade que “os processos de supervisão na formação requerem uma formação em supervisão” (Sá-Chaves, 2007, p.118).

É observável, em todas as escolas os preconceitos associados à supervisão pela leitura meramente avaliativa que dela se faz. A maioria dos professores é relutante a abrir a porta da sala de aula a outros colegas, a partilhar sucessos e insucessos e a dispor-se para reflexões conjuntas. É este estado das coisas que tem de mudar e está, provavelmente, ligado à falta de formação nesta área, uma vez que estão enraizados na ação de professores “conceitos alternativos” de supervisão. É necessário criar ambientes para uma (co)construção de um processo de SP que pressuponha a participação de todos os atores e de forma “igualitária”, onde o olhar conduza a um processo democrático. Uma

supervisão democrática, por princípio, valoriza a reflexão, a aprendizagem colaborativa numa ótica de gerar, gerir e partilhar o conhecimento e, assim, conduz ao desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, assumindo a Escola como uma comunidade reflexiva e aprendente (Alarcão & Tavares, 2010; Tracy, 2002).

Dependendo dos vários cenários assim se dá maior ou menor ênfase ao(s) vários significados que se colocam à Supervisão, interligando-os geram-se, até, novos significados. Tendo em consideração a evolução do(s) conceito(s) de SP, sintetizam-se no Quadro I, os seus “velhos” e “novos” significados:

Quadro 1
Significados de supervisão pedagógica

“Velhos” significados	“Novos” significados
Inspetiva	Colaborativa
Controladora	Reflexiva/crítica
Avaliativa	Democrática
Reguladora	Transformadora/Emancipatória

1.3. Ciclo da Supervisão

O processo de supervisão consiste numa “ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (Alarcão & Tavares 2010, p. 80) que envolve a observação.

Nesse sentido, os autores dividiram o ciclo de supervisão em quatro fases, podendo-se aditar uma quinta:

- 1ª - O encontro pré-observação;
- 2ª- Observação propriamente dita;
- 3ª - Análise dos dados e encontro
- 4ª - Pós-observação
- 5ª - Analisar e avaliar o próprio processo de supervisão.

Durante este processo “deverá estar presente uma atitude pedagógico-relacional que visa a construção profissional e que, subjacente a todas estas fases, tem de estar um diálogo interpretativo e construtivo, na lógica de uma supervisão clínica, reflexiva e dialógica” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 81).

A primeira fase tem como principais objetivos (Alarcão & Tavares, 2010, p. 81):

- “ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam”, que poderão estar relacionados com a planificação e estruturação das matérias a lecionar ou com a forma da resposta às ações dos alunos. Implica um grande envolvimento da parte do professor, uma vez que é a quem cabe “identificar os problemas e manifestar as inquietações, devendo o supervisor escolher e utilizar as estratégias que melhor ajudem o professor a consegui-lo”
- “decidir que aspecto(s) vai (ou vão) ser observado(s)”. Este objetivo remete a sua concretização principalmente para a observação.

Para que esta fase decorra sem constrangimentos, torna-se necessária a existência de um bom ambiente relacional entre supervisor e professor (Alarcão & Tavares, 2010). Para que a sua concretização seja eficaz, Alarcão e Tavares (2010, p. 83) sugerem que seja adotado pelo supervisor o estilo de colaboração, uma vez que “ajuda a criar uma relação que se aproxime tanto quanto possível da relação que se estabelece entre colegas e a criar o tal espírito de comprometimento, de contrato, de experimentação conjunta”.

Para a segunda fase, a da observação, Alarcão e Tavares (2010, p. 86) referem que esta deve ser entendida como o “conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco”, ou seja, este procedimento visa não só o professor como também a reação do aluno, a relação estabelecida entre os dois e entre outros elementos inerentes à prática letiva.

O processo de observação pode dividir-se em dois tipos:

- A observação quantitativa - Quando o supervisor tem o objetivo de observar e quantificar os comportamentos, pelo que implica uma abordagem mais objetiva;
- A observação qualitativa - Quando o supervisor apenas faz o registo dos “acontecimentos tal qual acontecem sem qualquer preocupação de, naquele momento, os categorizar e muito menos medir” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 90).

Para os dois autores citados o ideal seria alternar de forma cuidada e equilibrada os dois tipos de observação.

No que respeita à fase da análise dos dados, chegamos ao momento em que o supervisor, munido dos dados recolhidos na fase anterior, vai proceder à sua ordenação e consequente análise. Como resultado do que precede esta fase, o tipo de análise a realizar irá depender da natureza da observação realizada. Esta fase tem como objetivo “transformar a complexidade dos dados em bruto numa representação clara, sempre que possível visualizada, dos dados significativos” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 97).

Quanto à quarta fase o seu propósito é refletir sobre a ação. O professor será o agente de desenvolvimento e aprendizagem, cabendo ao supervisor “ajudá-lo a refletir, a interpretar, a ver a realidade por detrás dos números, categorias, incidentes ou descrições” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 97), desenvolvendo uma reflexão conjunta.

A quinta fase (da autoria de Goldhammer, citado por Alarcão e Tavares, 2010, p. 26) caracteriza-se pela necessidade de regular todo o processo e procurar melhorar os resultados, o que pode remeter para a repetição deste ciclo (cf. Fig. 5). Assim, alcançamos um processo de supervisão eficaz, tendo sempre em mente todas as suas envolvências e o seu principal objetivo de desenvolver os seus agentes, quer pessoal quer profissionalmente.



Figura 5 – O ciclo da supervisão de Goldhammer (adaptado de Alarcão & Tavares, 2010, p.26)

A SP tem como missão específica, não controlar ou direcionar, mas sim estimular o desenvolvimento de capacidades e competências dos supervisionados e explorar os conhecimentos de que dispõem ou devem dispor para um desempenho mais completo da sua atividade docente. Um ciclo de supervisão, que proporciona o desenvolvimento de capacidades e competências referidas, compreende três etapas: preparação, discussão e

avaliação do ciclo da supervisão, independentemente das fases que compreender (Alarcão & Tavares, 2010).

A SP não tem, hoje, uma natureza administrativa, mas sim pedagógica. Se tornada uma obrigação administrativa deixa de ser supervisão numa orientação horizontal e passa a consistir num mero controlo e vigilância que se afasta de uma regulação pedagógica auto - formativa, reflexiva, colaborativa e transformadora.

A SP reúne potencialidades no quadro da regulação pedagógica e no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, na coordenação, na entreajuda e na melhoria do processo ensino-aprendizagem (Alarcão, 2000), cujo grau de efetividade é maior ou menor conforme o modelo adotado. Para melhor compreender as suas dinâmicas, correlações e abrangências, científica e social, teremos de reconhecer e interligar os modelos conceituais da SP.

1.4. Práticas de supervisão pedagógica, trabalho colaborativo e estruturas de coordenação educativa nas escolas

Independentemente dos modelos de supervisão que sejam utilizados, a SP não deve ser encarada apenas como uma área do saber destinada à formação inicial dos professores, como já se referiu, mas sim como um conhecimento que se foi construindo, ligado à aprendizagem e à melhoria das práticas pedagógicas ao longo da vida.

A SP, como promotora de atitudes aprendentes por parte dos professores, é um valioso contributo para:

- O crescimento pessoal e profissional dos professores.
- A qualidade da educação e dos serviços educativos prestados.
- Adquirir e reciclar conhecimentos, quer por parte dos supervisores, quer por parte dos professores.
- Escolher percursos e perspetivas em educação, promotoras de uma maior autonomia responsável e esclarecida.
- Fomentar as atitudes investigativas e reflexivas dos professores.

Contudo, a SP é, em sentido lato, pouco realizada na prática das escolas. Procurando justificação para tal facto, diversos investigadores, elencaram um conjunto de

motivos que permitem compreender esta situação. Entre esses motivos está a falta de formação dos professores na área da SP.

Alarcão e Tavares (2010) descrevem a implementação e o desenvolvimento, com enorme sucesso, da Supervisão Clínica pelo investigador John Smyth em escolas da Austrália, na década de 80 do século XX, em que todo o processo de supervisão foi iniciado pela formação de professores nessa área.

Também Oliveira-Formosinho (2002), ao descrever a implementação e o desenvolvimento da Supervisão pelo Modelo Ecológico, no âmbito do Projeto Infância, com enorme sucesso e grande interesse académico, referiu que na base de todo o processo está a formação em SP e a constituição de um referencial teórico partilhado por todos os atores envolvidos.

De facto, a formação em supervisão permitiria a muitos professores a distinção entre esta área do saber e a avaliação docente, já que a tendência generalizada é confundí-las, com prejuízo para a primeira. Ao longo do tempo foi-se construindo um “muro” entre os professores e a supervisão por a identificarem com a Avaliação de Desempenho Docente (ADD). Refira-se que, de facto, trata-se de um processo mais abrangente e complexo do que o da avaliação.

A SP pressupõe um trabalho continuado na formação inicial e/ou na formação contínua de professores, envolvendo uma relação de colegialidade e reciprocidade, entre supervisor e professor, gerando trabalho colaborativo, entreajuda, reflexão conjunta e partilha de conhecimentos e de saberes. Pelo contrário, na avaliação docente existe necessariamente uma relação supervisor-professor hierarquizada e distante, assim como a formulação de juízos de valor acerca da qualidade global do desempenho do professor avaliado. A necessidade de avaliar prejudica o processo supervisivo, dado que restringe as iniciativas dos professores no sentido da inovação e da experimentação de novas práticas docentes (Alarcão & Tavares, 2010).

A SP é tanto mais eficaz na sua missão de acompanhamento do desenvolvimento humano e profissional dos professores, quanto mais e melhor se estabelecer uma relação interpares de entreajuda, visando a ação, a reflexão e a colaboração conjuntas.

De facto, e à semelhança do que sucede em várias outras profissões, a atuação do professor tem de ser realizada em equipa, o seu saber profissional deverá emergir do diálogo com os outros e através da adoção de objetivos comuns. Assim, o desenvolvimento profissional estabelece-se com base na partilha, no confronto com os outros e no contexto profissional.

Isabel Alarcão (2001) defende que na atual conjuntura a supervisão deve adquirir uma dimensão coletiva no sentido da melhoria da qualidade não só na sala de aula, mas em toda a Escola. Por isso, a autora procede a uma reconceptualização da supervisão, que passa a ser entendida 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 ações individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2001, p. 18). Considera, ainda, que o supervisor, fruto desta reconceptualização, surge como um “líder ou facilitador” (Alarcão, 2001, p. 19) de uma escola enquanto comunidade que aprende. A ação deste supervisor, poderá estender-se desde o nível de integração de novos professores na profissão, incluindo estagiários, até ao nível do departamento curricular, ou de qualquer outra comunidade que se constitua com objetivos de desenvolvimento profissional.

A supervisão interpares, também designada por supervisão horizontal (Sá-Chaves, 2007; Alarcão & Roldão, 2008, in Moreira, 2009), assume-se como prática de emancipação pessoal e de transformação social quando colocada ao serviço de algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objetivo principal a mudança coletiva, promovendo o questionamento e a intervenção sobre os aspetos históricos, intelectuais e morais do papel do professor na sociedade educativa (Smyth, 1995, in Moreira, 2009).

Como forma de melhoria do processo de SP tem-se vindo a assumir uma prática reflexiva na ação e sobre a ação educativa, que procuram contribuir para a análise de dinâmicas pedagógicas na ótica de uma escola reflexiva (Perrenoud, 2002; Sá-Chaves e Amaral, 2000).

Numa “escola reflexiva”, de acordo com Alarcão (2002) o supervisor pedagógico define-se como um profissional do humano, que se diferencia pelas competências interpretativas, de análise e de avaliação, de dinamização da formação e relacionais. Na opinião desta investigadora, tais competências justificam-se porque “fazer supervisão não é um processo meramente técnico” (Alarcão, 2002, p. 234), mas sim um processo no qual se conjugam as dimensões cognitiva e relacional, em função dos dois objetivos essenciais: o desenvolvimento da escola como organização de desenvolvimento profissional dos docentes e dos alunos.

A reflexão potencia o desenvolvimento profissional e por conseguinte a aquisição de competências. Zeichner (1992) considera o professor (supervisor ou supervisionado) um prático-reflexivo e perspetiva o trabalho colaborativo como o aspeto mais relevante

para uma aprendizagem mais efetiva. Segundo este autor, o caminho colaborativo, no qual se aliam as iniciativas individuais com o trabalho em equipa/rede entre os professores é o que facilita a reflexão e providencia a eficácia.

Para que se caminhe para uma discussão ética e valorativa da Escola, na atual conjuntura socioeconómica e, relativamente à tarefa de instrumentalizar os docentes e alunos para a participação na sociedade, é necessária a criação de grupos de lideranças que atuem, em clima de diálogo, no e para o amplo desenvolvimento do processo educacional. O trabalho do supervisor, como ação de suporte para o professor na prática, potencializa o seu trabalho para que se ligue efetivamente a um contexto escolar.

Alarcão e Tavares (2010) redefinem o “objeto da supervisão” para “o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação dos novos agentes” (pp. 144-145). Esta perspetiva mais ampla de supervisão realça o comprometimento dos professores com a sala de aula, que desta forma sai reforçado pela importância da formação de todos os atores educativos em contexto de trabalho e, conseqüentemente, a formação da própria escola em desenvolvimento. Assim, o conceito torna-se mais abrangente pois remete-se para além da formação inicial, também à formação contínua do “coletivo de todos os docentes onde todas as dimensões se interligam” (Ramos, 2014, p. 11) e, por conseguinte, a uma supervisão da Escola.

Neste enquadramento, a supervisão adquire uma dimensão institucional e educativa, assente na formação, desenvolvimento e aprendizagem organizacionais de todos os seus membros, que se retrata no quotidiano da escola. Considerando que o progresso da escola depende essencialmente da sua capacidade de aprender, de se identificar como organização aprendente, é extremamente importante o entendimento e comunicação, em sincronia, entre a formação dos professores e a da Escola, desenvolvendo-se uma aprendizagem organizacional. Assim torna-se possível ter uma escola mais proactiva e inovadora, tomando-se consciência de onde se está e até onde se quer chegar, entendendo a supervisão “como ação facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do coletivo dos seus membros e, simultaneamente, responsabilizadora pela manutenção do percurso institucional traçado pelo projeto educativo da escola” (Alarcão, 2001, p. 7).

As tendências supervisivas da atualidade enquadram-se no pensamento atual sobre o processo ensino - aprendizagem, a formação e o desenvolvimento profissional, mas

também sobre a profissionalidade docente e a cultura das organizações onde esta atividade decorre –a Escola – e sobre a qual incide – as Pessoas e o Currículo (Fig.6).



Figura 6 - Objectivos da supervisão pedagógica (Fonte: elaborado pela investigadora)

Tomando o conceito de supervisão, quando encarada como um processo gerador de processos (Oliveira Formosinho, 2002), destacam-se entre eles:

- **as implicações nas aprendizagens dos alunos**, por preconizarem a melhoria das práticas dos professores, focarem-se na aprendizagem colaborativa e situarem-se na reflexão conjunta;
- **as aprendizagens situadas na reflexão**, por permitir a sua (re)construção;
- **a cultura de Escola**, essencial para uma visão transformadora que permita a democratização do processo de construção do conhecimento;
- **o acompanhamento, monitorização, orientação e co-construção**, por promover uma comunicação dialógica, cruzando opiniões, observações, experiências interesses e expectativas.

Pensar a SP na escola é uma tarefa que merece ser vivenciada por todos aqueles que têm compromissos com a formação de professores e com a procura da eficácia escolar, no que respeita à prestação de serviço educativo. Quem desempenhar o papel de supervisor, num contexto de supervisão interpares e/ou de auto-supervisão, precisa ser uma pessoa atenta, participativa e motivadora no ambiente escolar. Entende-se que o supervisor dentro da escola deve ser inovador, criativo, ousado e dinâmico além de procurar alternativas, precisa ter iniciativas e coragem, para solucionar problemas e, acima de tudo, assumir-se como um colaborador.

A SP deve ser cíclica e faseada, por ser um processo de crescente conhecimento assimétrico pressupondo fases de planificação, observação e avaliação. Ao admitirmos que a Supervisão se centra na reflexão e questionamento principalmente sobre o ensino ministrado pelos professores supervisionados, contrariamos a noção de supervisor como modelo. Pelo contrário, os professores supervisionados assumem-se como criadores e não como reprodutores, com base em dinâmicas de construção partilhada com o supervisor. Quando a supervisão não se processar desta forma, encontrará resistência da parte dos professores.

Neste contexto, a SP ao assumir-se como geradora de práticas colaborativas na escola, promove a tranquilidade no ambiente de trabalho, permitindo construir uma prática pedagógica transformadora e humanista, promovendo situações favoráveis ao desenvolvimento coletivo no ensino e aprendizagem, no espaço Escola.

O trabalho colaborativo tem vindo a ser estudado como uma importante estratégia para a implementação de mudanças educativas em prol da qualidade e eficácia do que se ensina e como se ensina e da própria escola (Lima & Fialho, 2015). A colaboração potencia uma reflexão efetiva ao longo de todo um processo e o desenvolvimento de competências quer de carácter social, processual como cognitivo dos seus intervenientes. A colaboração tomada como promotora do desenvolvimento das escolas a partir de dentro, perspectiva novas formas de implementar mudança e inovação. De acordo com Serrazina (1999)

A mudança nas práticas parece ocorrer quando os professores ganham autoconfiança e são capazes de reflectir nas suas práticas. Isto pressupõe um elevado grau de consciencialização que os ajude a reconhecer as suas falhas e fraquezas e a assumir um forte desejo de as ultrapassar. Estas coisas levam tempo e os professores têm de ser persistentes” (p. 163).

Aprendemos em interação com os outros, de forma direta e/ou indireta, geralmente no seio de grupos – o grupo disciplinar, o conselho de turma ou a equipa de trabalho.

É relevante levantar a questão sobre a forma como os professores podem aprender uns com os outros -, como operacionalizar e efetivar essa interação? Lima e Fialho (2015) referem que “uma mera interação amistosa e relativamente vaga, não é suficiente” e justificam-se citando Roldão (2007) que afirma:

(...) para se atingirem tais propósitos, num trabalho efetivo em prol da aprendizagem dos alunos, é necessária uma colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter - grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos (p. 29).

Tardif (2004) refere a emergência de um docente coletivo, que trabalha num contexto de colaboração, partilha e envolvimento na sua formação, dos outros, e no desenvolvimento institucional. “A supervisão eficaz do futuro deve centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece feedback suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo” (Tracy, 2002, p.83).

De acordo com Mark (2002), a cooperação, para a obtenção de um objetivo comum, é a base da sociedade humana. A cooperação é operar simultaneamente (Lins, 2005), acontece em praticamente todos os momentos da vida das pessoas, quando estas interagem em troca de benefícios mútuos, serviços, informação, quer estejam, ou não, formalmente estruturadas em grupo. Os conceitos de trabalho em grupo, em especial o *empowerment* e a autonomia, são os tendencialmente mais considerados em termos de melhoria do desempenho.

Ao pretender-se melhorar o desempenho da escola e, mais especificamente, do professor, é necessário que a primeira se constitua como um reflexo do dinamismo social e cultural da comunidade, sendo essencial a descentralização dos poderes, permitindo uma maior participação de todos os que nela trabalham e estudam em todas as ações. Assim, é permitida uma maior autonomia em termos de tomada de decisão e responsabilidades e é neste contexto que se aplica o conceito de *empowerment*.

Empowerment significa delegar poder, autoridade e responsabilidade. O objetivo da delegação de poderes é ter professores mais motivados e envolvidos nas decisões da escola. Ao sentirem que possuem mais responsabilidades, procuram soluções e tornam-se mais criativos porque sentem que estão a contribuir para a sua melhoria, e que pertencem de facto à organização escola.

A auto-confiança, a cooperação e a pro-atividade dos professores têm de ser estimuladas. O entusiasmo para desenvolver o trabalho aumenta quando surge com resposta a uma liderança aberta. Esta liderança pode considerar-se central, contudo, o

contributo das lideranças intermédias (os departamentos, os grupos de recrutamento e outros) é extremamente importante e notório nesta estimulação e/ou promoção de formas de estar e agir na e para a escola.

Quando as práticas contribuem para a partilha e desenvolvimento conjunto de competências, entramos no seio das relações colaborativas e/ou colegiais que promovem a reflexão e a aprendizagem entre pares. A colaboração engloba um trabalho coletivo com o objetivo de alcançar um objetivo comum cuja realização exige espontaneidade para enfrentar objetivos comuns com ações conjuntas, articuladas, coordenando pontos de vista diferentes, obtendo reciprocidade, complementaridade, implicando respeito mútuo, tolerância, aceitação de diferenças, relações não hierárquicas e negociação constante. A reciprocidade está associada a um comportamento que implica previsibilidade e estabilidade dos relacionamentos, num circuito de *feedback* positivo que, ao mesmo tempo em que a reforça, evita que a mesma se desfaça, facilitando as negociações (Lins, 2005).

Em educação o termo “colaboração” é utilizado em contextos diversificados podendo assumir múltiplos significados. Christiansen, Goulet, Krentz e Maeers (1997) dão conta deste facto, referindo que a “colaboração é um fenómeno e um processo largamente indefinido e só parcialmente compreendido por muitos que participam em trabalhos colaborativos” (p. 283). A colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central no desenvolvimento da escola no seu todo, não sendo fácil dissociar uma da outra, na opinião de Hargreaves (1998):

Um (...) conjunto de críticas à colaboração e à colegialidade refere-se ao seu significado, pois são frequentemente discutidas como se fossem amplamente compreendidas. Contudo, na prática, aquilo que se chama colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (*peer coaching*), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-acção em colaboração, para referir apenas algumas (p. 211).

Uma forma de colegialidade comum nas escolas, caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos relacionados com a planificação e consulta em grupo disciplinar e outras formas de trabalho em equipa. Este tipo de colaboração, de carácter administrativo, embora pareça que consiste num trabalho em equipa, não é mais do que uma colegialidade artificial. No entender de Fullan e Hargreaves,

(...) a colegialidade artificial é uma faca de dois gumes: tem possibilidades positivas e negativas, dependendo de como e quando é usada. Será positiva se for útil na preparação das relações colaborativas com os professores, e negativa, se for um mero substituto de culturas colaborativas entre professores (2001, p.104).

Para Helen Stewart (1997), a colaboração consiste numa relação em que pessoas se envolvem num trabalho conjunto, “como pares e não numa relação hierárquica, e em que uma das partes pode utilizar a outra, ou pelo menos o contexto da outra, para um estudo” (p. 31). A autora propõe uma nova visão de colaboração, como o esforço concertado de um conjunto de membros de escolas para desenhar e criar oportunidades, visando a melhoria do ensino e da ação dos profissionais de ensino.

Nóvoa (1998) refere que a inovação é um processo nunca acabado, sendo o mais importante uma permanente disposição para inovar, para mudar. Apesar da colaboração e da colegialidade artificial serem considerados aspetos de mudança no desenvolvimento das escolas não são de fácil implementação, particularmente no que diz respeito ao tempo que os professores têm para trabalhar em conjunto.

Segundo Hargreaves (1998), as relações de colaboração são:

- *espontâneas*, porque partem principalmente dos professores, embora possam ser facilitadas institucionalmente por outros agentes educativos;
- *voluntárias*, porque nascem da livre vontade dos professores em trabalharem em torno de um tema e, normalmente, são orientadas para o desenvolvimento de objetivos partilhados.

Para este autor, as culturas de colaboração são difundidas no tempo e no espaço, não sendo reguladas de forma rígida pelas questões do tempo que obriguem, por exemplo, a reuniões com uma regularidade bem determinada, nem do espaço, pelo contrário, pautam-se por um elevado grau de informalidade em relação a estes dois aspetos. Para além do referido, a colaboração tem um certo carácter de imprevisibilidade, por constituir um processo aberto, adaptativo e não controlado externamente através da fixação de metas, sendo, pois, permeável ao desenrolar dos acontecimentos e à determinação dos participantes. Todas estas considerações contrariam o que foi referido relativamente à colegialidade artificial que acaba por ser imposta administrativamente, de carácter obrigatório, orientada para a implementação, fixa no tempo e no espaço e previsível.

Hargreaves (1998) refere-se às potencialidades das relações colaborativas e colegiais como estratégia de desenvolvimento dos professores. O autor assinala que

aquelas relações “conduzem este desenvolvimento para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (p. 209).

O autor discorda da utilização da colaboração decretada para a promoção das reformas educativas, através de normas centralizadas e para o controlo que, por esta via, é exercido sobre os professores. Ao promoverem o desenvolvimento profissional dos professores e das escolas “(...) a partir de dentro”, asseguram a implementação de mudanças introduzidas de fora da escola, assim, “O seu contributo para a implementação das reformas curriculares centralizadas constitui, a este respeito, um factor crucial” (p. 209).

O autor adverte, ainda, para a possibilidade destas medidas, que visam incrementar a colaboração entre os professores e entre estes e outros profissionais, poderem constituir uma forma de limitar, condicionar e provocar constrangimentos no seu trabalho. Isto porque podem ser encaradas como uma limitação ao exercício da autonomia do professor. A este propósito, Hargreaves (1998) defende que:

Impulsos bem-intencionados no sentido de criar culturas de colaboração e de expurgar o isolamento e o individualismo dos professores das nossas escolas correm o sério risco de eliminar a individualidade entre os professores e, com ela, a criatividade discordante que pode desafiar os pressupostos administrativos e constituir uma poderosa força de mudança (pp. 19-20).

Na opinião de Correia (2007), “A colegialidade artificial pode ser vista como uma fase de transição entre a cultura do individualismo e a cultura de colaboração, na qual as lideranças assumem um papel fundamental” (p. 15).

As culturas de colaboração estão frequentemente sustentadas na qualidade das relações interpessoais que Day (2001, citado por Meirinhos, 2006), denomina como “colaboração confortável”. Esta forma de colaboração mais restrita pode decorrer estrategicamente da necessidade de criar entre os docentes, por parte dos órgãos de gestão, um bom clima relacional que possa, numa fase seguinte ser propiciador de uma evolução no sentido das funções pedagógicas dos professores: No entanto, segundo Day, citado por Meirinhos, “estas culturas intermédias (culturas de conexão) situam-se a meio termo entre culturas baseadas no individualismo, centralizadas e burocráticas, a caminho de culturas descentralizadas e de plena colaboração” (2006, p. 44).

Tornou-se evidente que o trabalho colaborativo pode não contribuir necessariamente para a melhoria da qualidade do ensino e da ação dos profissionais de ensino, bem como e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos. Quando os professores interagem apenas em pequenos grupos ou subgrupos, como por exemplo os grupos disciplinares, acabam por ficar isolados da comunidade em que se inserem, perdendo uma visão estratégica integrada da escola e das suas finalidades educativas. Esta cultura profissional foi denominada por Hargreaves (1998) como “cultura balcanizada” e que caracterizou do seguinte modo:

Há os que trabalham, não isolados, nem com a maior parte dos colegas, mas sim em pequenos grupos isolados, no seio da comunidade escolar, nos departamentos escolares, nas unidades de ensino especial, entre outras. Outros mantêm fronteiras entre os grupos, ou movem-se pouco dentro do grupo (p. 240).

A este propósito Day (2001, p. 129) refere que,

os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo. Os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola. A colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo.

Perspetiva-se que esta cultura profissional não favorece a comunicação profissional nem a adoção de estratégias partilhadas e enriquecidas pela participação de todos os professores.

Day, citado por Meirinhos (2006), sintetizou as diversas formas e inter-relações de trabalho docente, associadas ao respetivo modelo de cultura profissional, conforme o esquema da Figura 7, que mostra o processo evolutivo do modelo de trabalho individualista para um modelo de trabalho de colaboração.

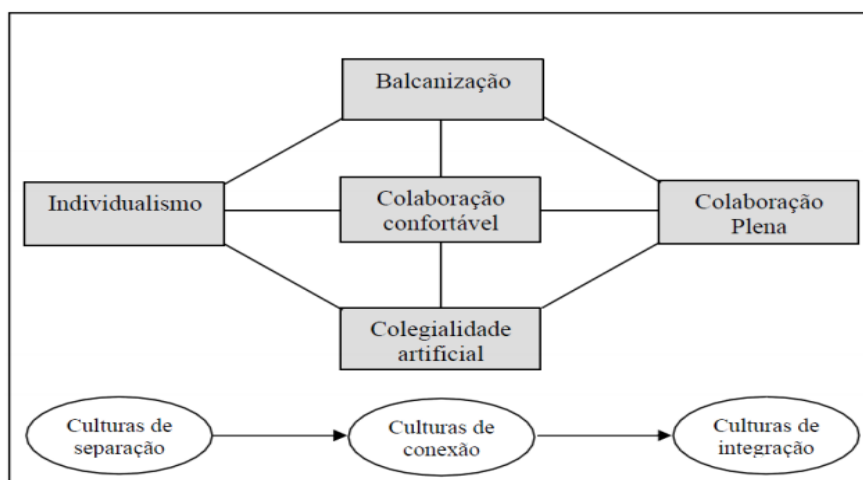


Figura 7 - Diversidade de Culturas Docentes (Meirinhos, 2006, p. 43)

Uma equipa tem como base a colaboração mútua e integrada. A palavra colaboração vem da frase em latim *cum laborare*, que significa "trabalhar com" ou trabalhar em conjunto. O reconhecimento das vantagens de se trabalhar em conjunto conduz à estruturação do trabalho de equipa. Devillard (2001) refere que equipa deriva do termo “*équipage*”, que significa conjunto de pessoas, considerando que “(...) É um modo de organização concebido para a «aventura», uma forma de responder a acontecimentos nem sempre previsíveis e que requerem uma grande capacidade de reacção” (pp.35-36). De acordo com o autor supracitado, equipa define-se como um grupo de indivíduos, organizados em conjunto, conduzidos por um líder e que trabalha para um mesmo objetivo. Quando se está em equipa, está-se na presença da totalidade dos elementos constituintes da motivação humana, uma vez que a equipa utiliza, ao mesmo tempo, o conjunto das energias que para ela concorrem, como as necessidades de segurança, de pertença, de reconhecimento que na equipa encontram resposta, assim como os desejos, a criatividade e o poder pessoal. Neste contexto, considera-se o trabalho em equipa como sendo uma estratégia racional de organização com o objetivo de otimizar, mas também, motivar para o trabalho.

Procura-se, com a constituição de equipas de trabalho, “o trabalho em conjunto com melhor resultado do que o esforço em separado” (Lins,2005, p.12). O trabalho de equipa ativa a criatividade produzindo resultados melhores do que o trabalho individual, porque permite integrar, com carácter de complementaridade, as *skills* de cada elemento da equipa. Nesta perspetiva pode ser considerado como um processo de socialização, pois permite a convivência entre os seus elementos, o conhecimento e a aprendizagem em conjunto e a sua eficácia tende a ser medida pela obtenção dos resultados (Cunha, Rego e

Cunha, 2007, p. 273). A partilha de informações e responsabilidades conduz ao sucesso deste tipo de prática, onde cada elemento da equipa deve saber dar o melhor de si e ao mesmo tempo ajudar os outros, podendo assim, considerar-se uma forma de trabalho colaborativo.

Estudos mostram que quando há colaboração dentro e entre equipas, obtém-se um melhor desempenho (Beyerlein, 1991, citado por Cardozo, 2003). Katzenbach e Smith (1993) afirmam que o trabalho em equipa apresenta um conjunto de valores como a pré-disposição para ouvir e responder construtivamente aos pontos de vista de outras pessoas, permitindo o benefício da dúvida, suportando e reconhecendo os interesses e realizações das demais equipas.

Um departamento não é uma equipa, pois agrupa e coordena desempenhos individuais, não necessariamente de interdependentes. Ou seja, um indivíduo pode trabalhar totalmente independente dos restantes elementos do grupo de recrutamento a que pertence e o grupo trabalhar de forma independente dos outros grupos que integram o mesmo departamento. Quando várias pessoas trabalham juntas podem surgir conflitos e até alguma dispersão. Para que isso não ocorra, a planificação, a organização e a verificação da consecução dos objetivos, são essenciais.

Este tipo de trabalho exige respeito, tolerância, aceitação das diferenças, negociação e ainda, relações não-hierárquicas (Lins, 2005). Nesta perspectiva, podemos então considerar como equipas passíveis de realizar trabalho colaborativo, os Conselhos de Turma, o Conselho de Diretores de Turma, os Grupos Disciplinares, os Departamentos Curriculares e o Conselho Pedagógico.

A prática de trabalho em equipa nem sempre tem resultados positivos, como referem Cunha, Rego e Cunha (2007), “algumas equipas são eficazes e produzem mais e melhor do que o somatório das possibilidades dos seus membros (...) outros grupos nunca chegam a experimentar um verdadeiro espírito de equipa”. Os autores consideram que “as equipas são arranjos sociais delicados que se confrontam com paradoxos e dificuldades que nem sempre conseguem ultrapassar”, podem existir muitos conflitos processuais onde, na sua resolução, se consome demasiado tempo e energia. Quando uma equipa perdura no tempo, os seus membros podem concentrar-se no seu trabalho. A construção de um “espírito de equipa” é um processo que se desenvolve ao longo do tempo e se aprofunda com o conhecimento recíproco.

Todas as formas de trabalho docente pressupõem a construção e o desenvolvimento do “saber profissional”. Este saber profissional não é apenas um

produto individual, é também um produto coletivo gerado por relações colaborativas criadas em ou com trabalho em conjunto (de equipa e/ou colaborativo).

Do exposto e de acordo com os autores citados, ficamos com a sensação de que a Escola tem prestado pouca atenção às implicações da coexistência e da diversidade de formas de trabalho docente. Contudo, parece certo que quando se partilham metas e se contribui para alcançá-las, torna-se o trabalho em conjunto mais eficaz e compensador. Mas, a verdade é que o trabalho colaborativo e a reflexão partilhada sobre a prática docente impõem a constituição de equipas educativas e o reforço do trabalho interpares.

Apesar dos benefícios apontados por diversos autores como Hargreaves (1998); Little (1990) e Shulman (1989), para o trabalho colaborativo, continua a verificar-se a existência de casos de resistência às mudanças das práticas e, por consequência, à adoção de novos modelos de trabalho entre pares. No entanto, embora lentamente, há casos de escolas e agrupamentos onde esta tendência tem sido contrariada. Por isso é pertinente, numa perspetiva de melhoria da prestação de serviço educativo, refletir sobre:

- As vantagens das relações colaborativas que envolvem professores;
- As consequências, para as escolas, para os alunos e para os professores, do trabalho colaborativo;
- O papel da Escola e da forma como está organizada no sentido da mudança da cultura profissional docente.

Tem-se tornado, cada vez mais comum observar, em muitos agrupamentos de escolas, o desenvolvimento de trabalho em equipa entre professores. Nestas equipas discute-se e reflete-se sobre métodos, materiais, estratégias de ensino, partilham-se experiências e dão-se orientações e conselhos uns aos outros. Este trabalho ocorre em encontros informais ou formais, de forma espontânea ou planeada, como é exemplo a hora marcada no horário do professor para trabalho de grupo disciplinar. Para assumir as características de trabalho colaborativo, o objeto da atividade dos grupos disciplinares tem de abranger os objetivos, as estratégias e os procedimentos pedagógicos concretos através dos quais esse trabalho é realizado, a observação e o feedback crítico entre pares, com base na prática desenvolvida na própria sala de aula e, ainda, realizar-se de forma regular e sistemática. Sem estes elementos a colaboração arrisca-se a ser uma mera troca de ideias.

Para desenvolver culturas de colaboração e *skills* colaborativas individuais é preciso levar as pessoas a interagirem entre si e a implicarem-se em projetos orientados para a melhoria, responsabilizando-as pelo desenvolvimento da mudança, pelo

estabelecimento de relações de abertura e respeito mútuo e para empreender processos de autoavaliação. Hargreaves (1998) considera que uma intervenção que promova essa colaboração passa por trabalhar com as pessoas de uma forma facilitadora dos processos envolvidos, valorizando a partilha de conhecimentos e experiências, destacando o enriquecimento e desenvolvimento em detrimento das deficiências e erros no decurso dos trabalhos.

No entender de Fullan e Hargreaves (2001), para que se verifique um verdadeiro trabalho em colaboração, para além de haver apoio entre os professores, têm que ser analisadas “criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor” (p. 102), de modo que os professores possam sustentar e enfrentar situações imprevisíveis e incertas da sua profissão de forma mais confortável, tendo em vista, o seu objetivo primeiro, o sucesso dos seus alunos.

Em Portugal, o Ministério da Educação tem estado atento a esta necessidade e na procura de promover um ensino de qualidade, tendo em vista os objectivos do projecto *Future of Education and Skills 2030* da OCDE, implementou, em regime de experiência pedagógica, o projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário. A operacionalização deste projecto prevê áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular (Despacho n.º 5908/2017, ME), o que pressupõe não apenas um trabalho colaborativo entre os professores, mas também, em equipa ou equipas que podem ser apenas os conselhos de turma (trabalho interdisciplinar) ou, inclusive, equipas multidisciplinares. A grande bandeira da tutela é o sucesso dos alunos, permitindo-lhes o máximo de equidade em termos de justiça social e igualdade de oportunidades. De forma a concretizar o seu propósito, respeita a diferenciação pedagógica apoiada por um ensino através da produção de significados que conduziu à elaboração de documentos orientadores como o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade Obrigatória e Aprendizagens essenciais* para todos os ciclos do ensino básico e ensino secundário. Toda esta panóplia legislativa só se objectiva se as práticas colaborativas se consolidarem na escola portuguesa. Esta prática tem de se estruturar segundo um processo de desenvolvimento organizacional concretizado em movimentos helicoidais semelhante ao da “Relação Supervisão, desenvolvimento e aprendizagem” (Fig. 2), agora no contexto da organização Escola, e partindo das lideranças de topo (diretor) assim como as intermédias (coordenações e subcoordenações) (Fig. 8), em conjunto e sempre numa ótica colaborativa. Segundo Roldão (2007), “O trabalho colaborativo estrutura-se

essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 27).

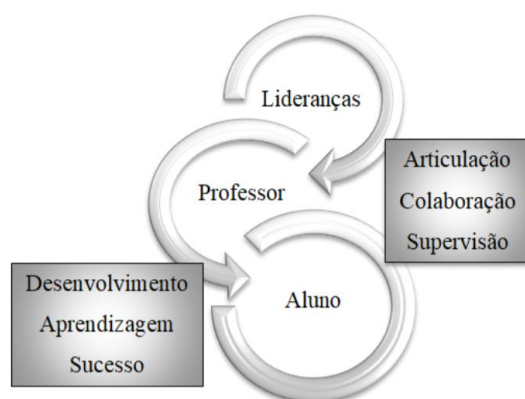


Figura 8 - Relação entre trabalho colaborativo/articulação, desenvolvimento e aprendizagem (adaptado de Alarcão & Tavares, 2010, p.46)

Dirigir uma escola, assim como orientar uma sala de aula, requer líderes preponderantes que possuam conhecimento alargado sobre si próprios, sobre os intervenientes da organização e, acima de tudo, que sejam reconhecidos por toda a comunidade educativa. Tendo como foco uma aprendizagem organizacional, o líder tencionará exercer uma liderança colegial, partilhada, democrática e possuir uma visão estratégica, por forma a influir para esse foco. Neste sentido, Alarcão e Tavares (2010) afirmam que no desenvolvimento de culturas colaborativas, a visão e a missão da escola devem ser partilhadas, pois quando a visão da escola se baseia apenas na visão do líder, os professores trocam a colaboração pela cooptação, reduzindo as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A escola como organização reflexiva, aprendente e qualificante, em desenvolvimento e aprendizagem precisa de ter uma visão partilhada no que diz respeito à sua missão e ao caminho que pretende percorrer. Deve proceder a uma reflexão sistemática e colaborativa sobre as implicações e as consequências da concretização dessa visão. Neste sentido, a liderança terá de apelar quer à participação, quer à colaboração, de forma crítica, de todos os intervenientes no processo educativo (Alarcão & Tavares, 2010). Neste contexto, parece-nos importante conhecer a perceção das lideranças intermédias e dos professores sobre as práticas de supervisão e colaboração desenvolvidas e, para isso, perceber como trabalham essas estruturas.

As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (os coordenadores de departamento curriculares e os coordenadores dos diretores de turma ou

coordenadores de ciclo) têm prescrita, na lei em vigor, toda uma responsabilidade supervisiva, acentuada a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho que veio introduzir algumas alterações ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, onde são considerados estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Segundo o artigo 42º do decreto-lei nº137/2012, de 2 de julho, as estruturas de coordenação e supervisão visam:

a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticos definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos;

c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;

d) A avaliação de desempenho do pessoal docente. (capítulo IV, art.º 42, ponto 2).

Neste âmbito, os departamentos curriculares surgem como a base do funcionamento da escola e do desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos, assumindo um papel preponderante no que respeita às suas vivências profissionais. Constituem-se um contexto privilegiado de interações, de colegialidade, de colaboração, de participação e da prática da supervisão nos estabelecimentos de ensino.

Lima (2000, p. 85) refere que “os departamentos por matéria de disciplina são lugares centrais para o estabelecimento das relações mais orientadas para a prática conjunta e para a produção de contactos mais frequentes entre os professores”.

O papel do coordenador de departamento é fundamental, para além de ser responsável por funções de liderança, comunicação, informação, planificação, organização, coordenação, controlo e avaliação, é também responsável por facilitar a reflexão, interrogar, orientar, cooperar e coordenar a elaboração, a implementação e a avaliação de projetos e atividades. Nesta perspetiva, é da sua responsabilidade o acompanhamento e a supervisão de projetos e atividades desenvolvidos na Escola assim como dos professores que participam na sua concretização.

As estruturas de gestão intermédia têm a função de colaborar com o Conselho Pedagógico e com o Diretor, no sentido de assegurar a coordenação, a supervisão e o acompanhamento das atividades escolares, realizar a avaliação do desempenho dos docentes assim como, promover o trabalho colaborativo entre os mesmos, que se

pretende de qualidade, propício ao desenvolvimento da escola e dos profissionais que a integram e ao sucesso (artigo 42º do decreto-lei nº137/2012).

A escola atual deve assumir, no seu interior, práticas de supervisão e encarar-se como uma comunidade aprendente e reflexiva, na qual os gestores intermédios (coordenadores de departamento e subcoordenadores de grupo disciplinar), por serem o elo de ligação entre o projeto de escola e os professores, têm um papel fundamental (Fig. 9).

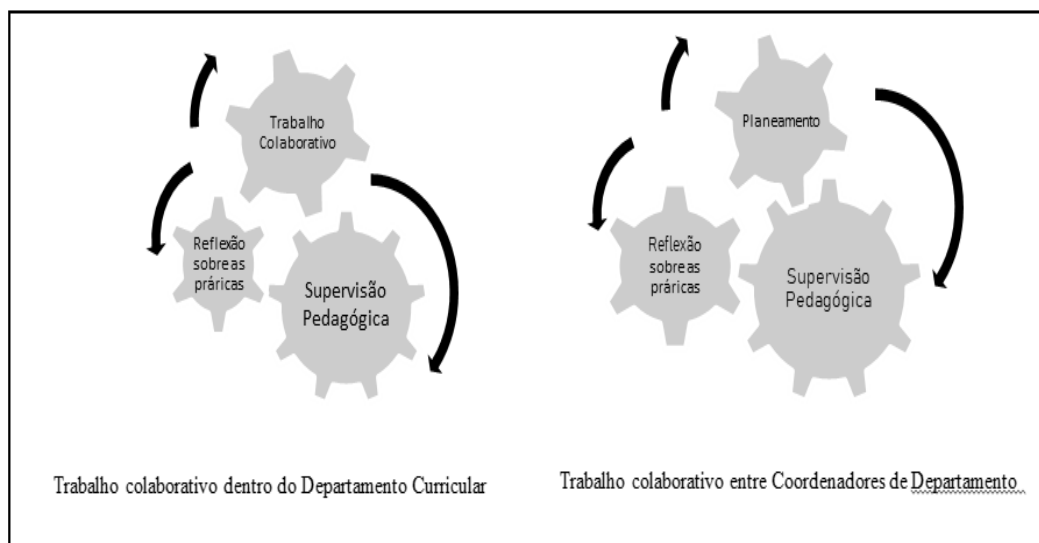


Figura 9 - Trabalho colaborativo com/entre os Coordenadores de Departamento Curricular

Esta “engrenagem” ilustrada na Figura 9, prevê a capacidade de articulação e partilha entre os vários atores, sem necessidade de uma ordem hierárquica, que permitirá não só a melhoria das práticas, o autodesenvolvimento do professor e, conseqüentemente, a promoção do sucesso escolar, mas também o desenvolvimento qualitativo da Escola.

O trabalho colaborativo, no que diz respeito aos coordenadores de departamento, deve processar-se quer dentro do departamento quer entre coordenadores de outros departamentos, o que envolverá um trabalho ao nível da Organização Escola. Pois de facto, toda a articulação proactiva entre os departamentos, grupos disciplinares e a liderança de topo, que ponha em funcionamento a organização (“engrenagem”) ilustrada na Figura 10, pode conduzir ao desenvolvimento qualitativo da Escola.

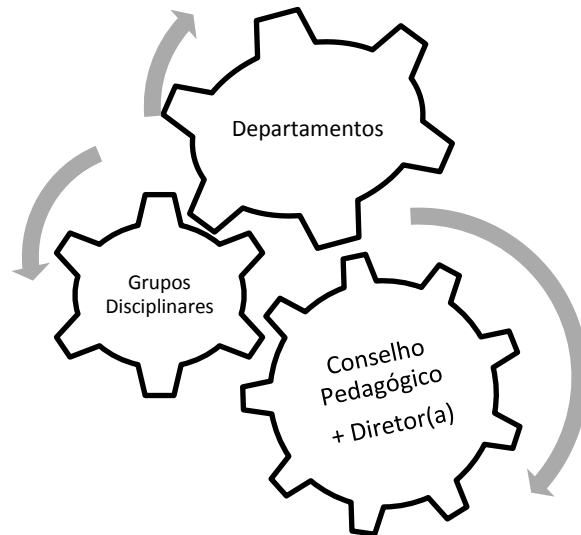


Figura 10 - Trabalho colaborativo com/entre os departamentos, grupos disciplinares e a liderança de topo

Um trabalho desenvolvido nesta ótica parece essencial, por forma a dar cumprimento ao estipulado no Despacho Normativo 4-A/2016, de 16 de junho que define as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de ensino, na alínea c) do artigo 2.º, no que concerne, a implementação de momentos específicos de partilha; a reflexão dos docentes sobre as práticas pedagógicas; a interligação entre os diferentes níveis de educação e de ensino. Neste contexto, as funções de supervisão constituiriam, assim, um elemento charneira em torno do qual poderia ser mais eficazmente regulado o processo ensino/aprendizagem, tratando-se, no fundo, de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para o desenvolvimento qualitativo da própria escola. De acordo com isto, todos os alunos deveriam ter as condições necessárias e suficientes para poderem aprender, ou seja, para que todos eles se apropriem efetivamente dos conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem desenvolver as competências previstas no *Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória* e, conseqüentemente, revelar a eficácia da Escola.

“Um dos aspectos mais importantes do esforço de criação de escolas eficazes é a co-responsabilização dos diferentes actores educativos”

(Nóvoa, 1992, p. 24)

2.1. Perspetivas organizacionais

O termo “Organização” tem origem etimológica na conjugação do vocábulo grego “*organon*” que significa instrumento, utensílio, órgão ou aquilo com que se trabalha e no vocábulo em latim “*ordinatio*” que significa pôr em ordem, ordenação (Figura 11). Em todas as suas aplicações, o sentido de organização baseia-se na forma como as pessoas se inter-relacionam e na ordenação e distribuição dos diversos elementos envolvidos, com vista a uma mesma finalidade e conseguir a maior eficiência no funcionamento do conjunto.

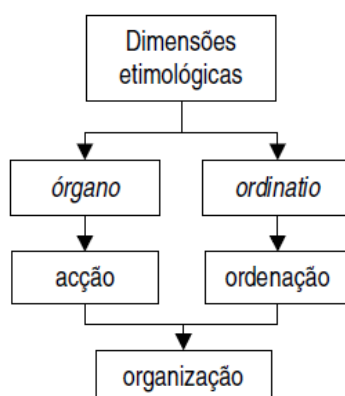


Figura 11- Síntese etimológica da palavra organização (Fonte: Cardona, 2001, p. 5)

A sociedade atual é uma sociedade organizacional. Nascemos no seio de organizações, vivemos em organizações e os bens de que usufruímos são-nos proporcionados por organizações (Etzioni, 1984).

Etzioni entende esclarecer o conceito de organização como “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos” (1984, p. 3). A escola é uma organização com características específicas no que se refere à singularidade da sua missão. A escola tem como missão dotar todos os cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país (Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril). Trata-se pois de uma missão essencialmente pedagógica e educativa.

A escola enquanto organização tem de responder por objetivos relativos ao cumprimento de um serviço público de educação que garanta o acesso universal e maximize as possibilidades de todos os alunos atingirem níveis elevados de sucesso escolar e, conseqüentemente, prestar contas públicas.

Para assegurar que estes objetivos sejam cumpridos, é necessário melhorar a forma como são geridos e organizados os recursos humanos dentro da escola, desenvolvendo um conceito relativamente novo – a administração educacional. A administração educacional, no âmbito da teoria, envolve estudos sociológicos da escola e da análise dos seus modelos organizacionais.

O carácter organizacional da escola é consensual, pois “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (Lima, 1998a, p. 47). O seu estudo como organização foca-se em dois planos organizacionais analíticos: o plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional a que correspondem diversas estruturas e regras (Lima, 1998a). Este autor propõe que o estudo da escola como organização seja pautado por três focalizações diferentes:

- **a normativa**, que aborda as estruturas e as regras formais admitindo fidelidades normativas;
- **a interpretativa**, que aborda as regras não formais e informais ou ocultas;
- **a descritiva**, que aborda as estruturas manifestas e as regras atualizadas.

De acordo com Lima (2011c, p. 16), a “compreensão da escola como organização educativa demanda, de forma privilegiada, o concurso dos modelos organizacionais analíticos/interpretativos”.

A escola como organização educativa tem constituído, nas últimas décadas, um dos objetos de estudo preferenciais da investigação educacional em Portugal. Para estudar

a escola enquanto organização necessitamos esboçar um quadro da evolução das teorias de administração educacional, por forma a traçar um quadro teórico de referência.

As teorias organizacionais desenvolvem-se segundo múltiplas abordagens, nem sempre convergentes, representando paradigmas distintos e até, por vezes, contraditórios.

Muitas são as definições e linhas conceptuais que estão associadas ao conceito de organização. Segundo Teixeira (1998), “as organizações são unidades (ou agrupamentos humanos) intencionalmente constituídos e reconstruídos, a fim de se atingirem objetivos específicos. Uma organização nunca constitui uma unidade pronta e acabada, mas um organismo social vivo e sujeito a mudança” (p. 21).

Outra conceção tem Gonzalez (1989, p. 181), que considera uma organização como:

(...) uma associação permanente de indivíduos, que com a intenção de conseguir fins específicos, coordenam as suas actividades mediante a formalização e regulamentação das mesmas e mediante o desempenho de papéis diversificados que se articulam, em estruturas diferenciadas e hierarquizadas (...).

De acordo com Daft, as organizações “são unidades sociais que são dirigidas por metas, são desenhadas como sistemas de atividade deliberadamente estruturados e coordenados e são ligadas ao ambiente externo” (2003, p. 11).

A escola enquanto organização é, segundo Lorenzo Delgado, (citado por Batanaz Palomares, 2003, p. 110), o resultado de um vasto e complexo conjunto de processos históricos cuja finalidade assenta na construção social, contribuindo desta forma para a consolidação da sociedade tal como cada grupo social a concebe em cada momento da sua história. De acordo com esta perspectiva, a escola é entendida como um “constructo social” que, por um lado partilha características comuns a outras organizações, por outro possui elementos próprios que lhe asseguram uma identidade própria.

Segundo Barroso, “a escola enquanto organização tornou-se um objeto de estudo específico e é encarada cada vez mais como ponto central da gestão do sistema” (1991, p. 55).

Considerando a organização escolar como uma construção social e política, há que ter em conta as questões de regulação no espaço organizacional, nomeadamente, do controlo, da democracia e da participação, da pluralidade de racionalidades e estratégias, dos conflitos, poderes e autoridade, da liderança e mudanças.

Licínio Lima, destacando a contribuição de Per-Erik Ellstrom, considera quatro modelos para as organizações escolares: os modelos racional, político, de sistemas social e anárquico. Ellstrom ao considerar o estudo da escola, evidencia o seu caráter complementar operando nas suas dimensões: racional, social, política e anárquica articulando-as com a realidade envolvente. Lima (2001), nos seus estudos, focaliza-se no modelo racional e no modelo anárquico.

No modelo racional há tomada de decisão (racional) com metas claras e escolhas feitas com rigor e lógica, exigindo um comportamento correto e expectável por parte de quem dispensa e recebe os serviços prestados pela organização. O modelo racional é também caracterizado por confiáveis sistemas de informação, poder central, uma norma de otimização, valores uniformes, poucos conflitos e uma orientação para a eficiência. É também denominado modelo racional/burocrático, pois quando aplicado ao estudo das organizações destaca-se pela imposição de regras interpostas pelos sistemas de ensino, cumprimento de objetivos e consenso, concentrando-se, exclusivamente, no que a realidade propõe.

O modelo anárquico assenta em objetivos e preferências inconsistentes e mal definidos, tornando toda a intencionalidade da ação organizativa problemática, destaca-se a “anarquia organizada”. A característica principal deste modelo é a falta de intencionalidade, a decisão organizacional é vista como “uma consequência de quatro fluxos, consistindo de problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha” (Ellstrom, 2007, p. 454). Este modelo de anarquia organizada desafia o modelo racional por competir com ele na análise de certos componentes da instituição. Os modelos burocrático e anárquico, embora de difícil operacionalidade, são bastante comuns na organização da escola.

No modelo político os interesses, a ideologia e a falta de objetivos consistentes são partilhados por todos, o que pode causar dificuldades de organização escolar. É característica deste modelo a heterogeneidade dos atores educacionais que, na procura de resposta às suas reivindicações acabam por contribuir com momentos de extrema importância no estudo da escola.

O modelo social prima pela espontaneidade dos processos educacionais, destacando-se mais o caráter adaptativo e menos a intencionalidade da ação organizacional. Privilegia o consenso, a adaptação ao ambiente e a estabilidade. Este modelo segue normas da sociedade em geral que servem para o bem-estar da organização.

O modelo político e o modelo social, embora de tipologia diferente, não são dominantes nos estudos da organização escolar comparativamente com os anteriores.

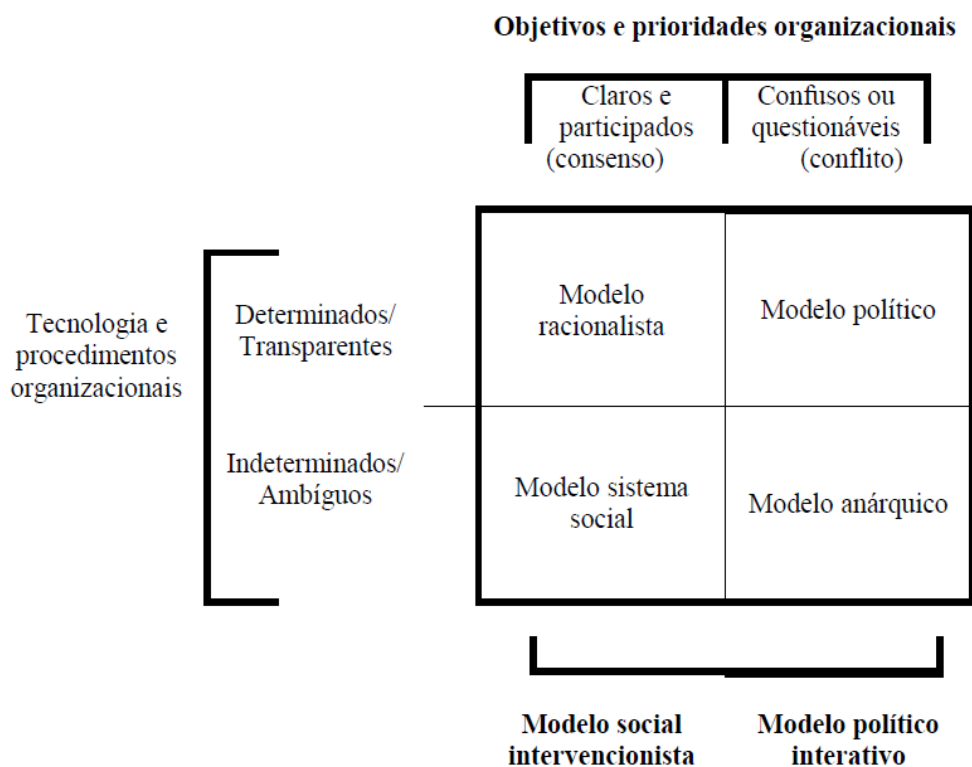


Figura 12 - Tipologia de modelos organizacionais (adaptado de Ellstöm, 1984)

A escola pode apresentar pontos de centralização política e administrativa e o correspondente controlo político-administrativo, sem que a mesma tenha autonomia, configurando um centralismo educativo a partir dos aparelhos administrativos centrais, como o Ministério da Educação e Ciência. Neste contexto predomina o poder burocrático das ações, sobre o poder político democrático. Também é de referir que, em termos clássicos, a escola pode ser vista como uma “organização [tendencialmente] normativa” na medida em que “o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes” (Etzioni, 1974, p.72) embora, neste caso, a coação não seja tão pronunciada como noutras organizações normativas.

Barroso refere que o interesse pelo estudo da escola como organização aprendente e sistema social, se reflete “no próprio processo de definição e administração das políticas educativas, bem como na construção de paradigmas explicativos do funcionamento do sistema educativo e da sua interação com outros sistemas sociais” (1996, p. 9).

As teorias sobre as organizações não descuram uma lógica categorizadora. No quadro seguinte apresenta-se a visão de Robbins (1990), sobre as várias perspetivas de classificação de organizações:

Quadro 2

Diferentes formas de perspetivar as organizações

Entidades racionais em persecução de objectivos	As organizações existem para atingir objetivos, e o comportamento dos membros organizacionais pode ser explicado como a persecução racional desses objetivos.
Coligações de círculos poderosos	As organizações são constituídas por grupos que procuram satisfazer os seus interesses que não são forçosamente convergentes. Esses grupos usam o respetivo poder para influenciar a distribuição de recursos no interior da organização.
Sistemas abertos	As organizações são sistemas de input, transformação e output que dependem do seu ambiente para sobreviverem.
Sistemas de produção de significado	As organizações são entidades criadas artificialmente. Os seus objetivos e desígnios são simbolicamente criados e mantidos pela gestão
Sistemas debilmente articulados	As organizações são constituídas por unidades relativamente independentes que podem prosseguir objetivos dissemelhantes ou mesmo conflituantes.
Sistemas políticos	As organizações são compostas por círculos internos que procuram controlar o processo de decisão de forma a melhorarem as respetivas posições.
Instrumentos de dominação	As organizações colocam os seus membros dentro de «caixas» funcionais que constroem as suas ações e definem com que indivíduos podem interagir. Adicionalmente, é-lhes designado um chefe que tem autoridade sobre eles.
Unidades de processamento de informação	As unidades interpretam o respetivo ambiente, coordenam atividades e facilitam a tomada de decisão processando informação horizontalmente e verticalmente através de uma estrutura hierárquica
Prisões psíquicas	As organizações constroem os seus membros através da definição de conteúdos funcionais, departamentos, divisões e padrões do que são comportamentos aceitáveis e não aceitáveis. Quando aceites pelos membros organizacionais, esses elementos tornam-se barreiras artificiais que limitam as escolhas.
Contratos sociais	As organizações são compostas por conjuntos de acordos tácitos através dos quais os membros assumem determinados comportamentos em troca de recompensas

(Adaptado de: Robbins, 1990, pp. 10-11)

Dada a diversidade de correntes teóricas e de autores, é difícil esboçar uma estrutura evolutiva do pensamento sobre as organizações. Gordon (1993, p.14) propõe uma elencagem das várias teorias numa tábua temporal (cf. Fig. 13).

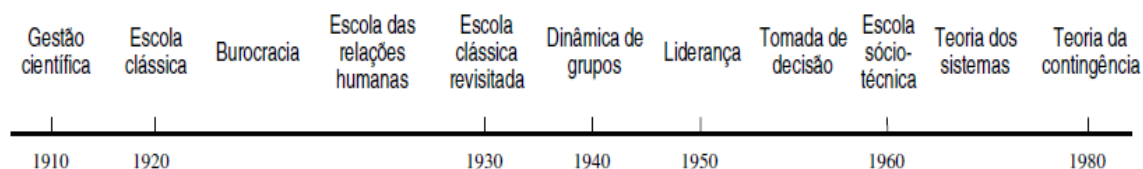


Figura 13 - Tábua temporal do pensamento sobre as organizações

Com efeito, no início do século XX surge um sistema de conhecimentos sobre a tipologia e funcionamento das organizações.

A gestão científica é o modelo desenvolvido por Frederick Taylor. O taylorismo caracteriza-se pela ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional (Martins, 2011). É considerado uma das vertentes de base na perspectiva clássica.

O modelo burocrático, que teve como fundador Weber, caracteriza-se pela divisão entre planeamento e execução. A autoridade é exercida numa estrutura piramidal e do tipo racional – legal.

O modelo técnico distingue claramente os meios e os fins. É característico na indústria por ter uma abordagem exclusivamente racional quanto à operacionalização dos objetivos, pelo que não é fácil de aplicar em educação. Tanto o modelo burocrático como o técnico consideram que o poder de decisão vem do topo da hierarquia da organização (Husén, 1979).

O modelo das relações humanas põe ênfase no “homem social” o que traz para a organização a preocupação na sua formação, no seu desempenho e bem-estar, parecendo ser o que melhor se adapta à organização Escola.

A partir da segunda metade do século XX os modelos de organização passaram a depender não só do contexto sócio –político do país a que pertencem, como também dos interesses económicos a nível nacional e internacional.

No quadro das organizações, compete à escola organizar e realizar em cooperação com outros agentes uma educação sistemática que resulte na elevação da qualidade do serviço prestado. Entende-se, por educação sistemática, aquela em que a planificação e realização respeitam princípios, normas e procedimentos de ação pré-estabelecidos, e envolve também as dimensões: educativa, instrutiva e orientadora (Batanaz Palomares, 2003, p. 115).

Assim, e segundo este autor, os valores, os conhecimentos e as destrezas vão-se construindo de forma compartilhada num contexto social determinado por antecedentes, intenções e metas pessoais que conduzem a processos de mudança e crescimento da escola-organização.

Nóvoa (1992, p. 19) defende que:

(...) a valorização da escola-organização implica a elaboração de uma teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados

de margens de autonomia, como espaços de formação e de experimentação, enfim, como núcleos de interação social e de intervenção comunitária. Verifica-se a importância acrescida, por um lado, de metodologias ligadas ao domínio organizacional e, por outro lado, de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança das escolas.

A utilização de diferentes imagens organizacionais no estudo da escola permite analisar esta organização segundo diferentes pontos de vista, pois “cada organização pode ser muitas coisas ao mesmo tempo” (Morgan, 1996, p. 321).

A seguir apresenta-se uma breve caracterização das imagens organizacionais da escola, com o objetivo de mostrar os diferentes sentidos que pode assumir a sua avaliação, tendo por base essencialmente as propostas de Costa (1998) e Rocha (1999):

- ✓ **Escola como Empresa:** segundo esta perspetiva associam-se os conceitos de organização hierárquica, centralizada, formalizada, com tarefas bem definidas, distribuídas, articuladas e estandardizadas, e controladas fundamentalmente pelos modos como os trabalhadores desempenham as suas tarefas, em comparação com uma melhor maneira de as realizar. Há uma clara separação entre quem pensa e quem executa. A escola é concebida como “empresa educativa” e o seu objetivo central é o da eficiência, ou seja, o da consecução do melhor rendimento ao menor custo.
- ✓ **Escola como Burocracia:** Para além das características da escola-empresa, o conceito de escola-burocrática acolhe ainda aspetos como os seguintes: estabelecimento de educação e ensino fortemente dependente do Ministério da Educação (que regulamenta com todo o pormenor o seu funcionamento, favorecendo, deste modo, o desenvolvimento de procedimentos rotineiros e previsíveis, de relações humanas uniformes e impessoais e de uma pedagogia uniforme). A razão técnico-burocrática, a crença na eficácia do controlo formal da escola e a convicção da concretização do princípio da igualdade de todos os educandos perante a lei têm, neste conceito de escola, a sua máxima legitimação.
- ✓ **Escola como Democracia:** segundo esta perspetiva, nas escolas prevalece como preocupação fundamental, a defesa da natureza participativa nos processos de tomada de decisão e, por esta via, a obtenção de consensos colegialmente partilhados. Da aceitação do princípio de que as decisões devem ser tomadas por consenso, decorre a "condenação" ao silêncio ou ao ostracismo social, do "desvio" dos que, eventualmente, não conseguiram ou não puderam, por razões

teóricas ou de interesse individual, concordar com as decisões tomadas (Costa, 1998). Esta conceptualização da escola implica também, a aceitação de um melhor caminho para a resolução dos problemas da educação: o definido pelo consenso democrático. Apesar de admitir e preconizar a pedagogia personalizada, condena as diferenças de opinião e não as tem em conta. Prevalece uma linha de tendência absoluta, reduzindo a participação democrática ao núcleo ganhador no processo de decisão.

- ✓ **Escola como Arena Política:** esta ideia de escola é explicitada por Costa (1998, pp. 81-86) com base em quatro conceitos fundamentais: interesses, conflitos, poder e negociação. A imagem da escola como “arena política” constitui-se, a partir do reconhecimento de que são os interesses pessoais, profissionais, políticos das pessoas concretas que determinam as decisões e as ações da organização escolar. Pelo exposto, a diversidade de interesses tende a gerar conflitos, o poder é uma variável chave para compreender as lógicas da ação e a negociação é a dinâmica central da vida organizacional.
- ✓ **Escola como Anarquia:** é caracterizada, por Costa (1998, pp. 89-90), como sendo uma realidade sócio organizacional “complexa, heterogénea, problemática e ambígua”. Assim, considera-se que é constituída mais por “uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados” do que por “um todo unido” e vulnerável face ao seu meio externo, turbulento e incerto e funciona com base em:
 - a) “intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida”;
 - b) processos de tomada de decisão que surgem “de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoado de problemas, soluções e estratégias”;
 - c) processos organizativos (tais como a planificação, a tomada de decisões, a avaliação e a certificação) de natureza simbólica.

Em suma, o funcionamento da escola como anarquia revela-se particularmente ambíguo, imprevisível e incerto, como já tínhamos visto atrás.

- **Escola como Cultura:** uma concetualização da escola como cultura que recolha a unanimidade ou, pelo menos, o acordo de uma grande parte dos especialistas é uma tarefa difícil, senão mesmo impossível, devido ao facto de esta temática ser atravessada por uma questão fundamental: pode/deve falar-se de cultura da

organização ou de culturas da organização? Os investigadores (e, destes, sobretudo os que adotam metodologias qualitativas-descritivas na análise das organizações) tendem a tomar partido pela segunda hipótese enquanto os executivos das organizações sublinham, sobretudo, a importância e utilidade do conceito de cultura de organização.

Pensar a escola pela perspectiva cultural significa ver cada escola não só diferente de qualquer outra organização, como também de qualquer outra organização escolar, através da sua cultura particular: isto é, por intermédio dos seus pressupostos de base e dos seus valores e/ou dos seus artefactos, os quais são partilhados pelos seus membros e servem de referências fundamentais, nomeadamente:

- a definição dos padrões internos de interação;
- a construção da identidade coletiva;
- a definição da orientação da ação.

Segundo esta visão, gerir uma escola de forma cultural quer dizer assumir a tarefa de compreender, clarificar e operacionalizar a sua cultura através da gestão, alteração e reconstrução do seu património simbólico, visto que a cultura também é “uma força social que controla os padrões de comportamento organizacional” (Ott, 1989, p. 69, in Costa, 1998, p. 119).

No quadro seguinte, Gordon (1993) elenca, numa perspectiva classificativa, descrevendo resumidamente, cada uma das teorias organizacionais referidas:

Quadro 3 Principais escolas da teoria das organizações

Escola	Década	Perspetiva	Descrição
Teoria organizacional anterior a 1900	1900	Estrutural	Colocou a tónica na divisão do trabalho e na importância da máquina para facilitar o trabalho.
Gestão científica	1910	Estrutural	Descreveu a administração como ciência, tendo os empregados responsabilidades específicas, mas diferentes; encorajou a seleção, o treino e o desenvolvimento dos trabalhadores de forma científica e a divisão equitativa do trabalho entre os trabalhadores e a administração.
Escola clássica	1920	Estrutural	Listou entre os deveres do administrador o planeamento, a organização, a chefia dos empregados, a coordenação das atividades e o controlo do desempenho; os princípios básicos defendidos por esta escola impunham a especialização do trabalho, a unidade de comando, a hierarquização da cadeia de comando e a coordenação das atividades.
Burocracia	1920	Estrutural	Enfatezou a ordem, o sistema, a racionalidade, a uniformidade e a consistência na administração; estes princípios levaram a um tratamento equitativo de todos os empregados por parte da administração.
Escola das relações humanas	1920	Comportamental	Focou a importância das atitudes e sentimentos dos trabalhadores; papéis e normas informais influenciavam o desempenho.
Escola clássica revisitada	1930	Estrutural	Tornou a enfatizar os princípios da escola clássica descritos acima.
Dinâmica de grupos	1940	Comportamental	Encorajou a participação individual na tomada de decisões; reconheceu o impacto do trabalho de grupo no desempenho
Liderança	1950	Comportamental	Reforçou a importância da existência de líderes sociais e de desempenho de tarefas nos grupos; estabeleceu as diferenças entre a teoria X e a teoria Y da administração.
Tomada de decisão	1950	Comportamental	Sugeriu que os indivíduos “satisfazem” quando tomam decisões.
Escola sociotécnica	1960	Integrativa	Lembrou a necessidade de ter em consideração a tecnologia e os grupos de trabalho quando se efetua a análise de um sistema de trabalho.
Teoria dos sistemas	1960	Integrativa	Representou as organizações como sistemas abertos com <i>inputs</i> , transformações, <i>outputs</i> e avaliação; defendeu que os sistemas procuram o equilíbrio e a equifinalidade
Teoria da contingência	1980	Integrativa	Reforçou a ligação entre os processos organizacionais e as características da situação; apelou ao ajuste da estrutura da organização às diferentes contingências

(Adaptado de Gordon, 1993, p.15)

Esta diversidade de perspectivas sobre a escola (diferentes maneiras de ver a escola) permite-nos perceber a amplitude e complexidade do conceito escola e compreender a especificidade que assume a organização escolar. Cada escola é diferente de outra escola e as escolas, como grupos organizacionais, são diferentes dos outros tipos de organizações (Guerra, 2002, p. 186).

Vivemos num tempo que se caracteriza pelo culto da qualidade, da eficiência, da eficácia, do desenvolvimento das organizações e das pessoas dentro das organizações. As escolas, enquanto organizações nucleares das sociedades atuais, não podem ficar imunes a estas mudanças e alterações sociais.

Caberá a cada organização escolar olhar para o seu interior e, dentro do quadro de autonomia relativa que lhe é atribuída, criar uma nova dinâmica organizacional capaz de melhorar a sua “performance”, tornando-a mais eficaz, bem como de dar resposta aos constantes desafios e solicitações da sociedade civil em geral.

2.2. Eficácia das escolas

Remontam aos finais do século XIX, os primeiros passos do movimento científico em torno da eficácia das escolas, tornando-se mais consistente após a segunda guerra mundial, especialmente a partir da década de 50 (Lima, 2008).

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais uma visão otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central nos processos de melhoria da sociedade tradicional e/ou de construção de uma nova sociedade, mais justa, moderna e democrática. Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita se resolveria o problema do acesso à educação, garantindo a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Estes competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais e, a escola, nesta perspectiva funcionalista, transmitiria um conhecimento racional e objetivo, selecionando os seus alunos com base em critérios racionais. Nesta época, em países como a Inglaterra e os Estados Unidos da América existia grande preocupação com a qualidade da educação e com a igualdade de oportunidades educacionais e sociais. Neste contexto, destacam-se o aprofundamento das discussões acerca da democracia em

países ocidentais e sobre a igualdade de direitos entre negros e brancos nos Estados Unidos.

Nos anos 60, o Relatório Coleman, nos Estados Unidos e o Relatório Plowden, em Inglaterra, constituíram um avanço na pesquisa educacional pondo em evidência novos modelos para a qualidade da educação. O primeiro descreve aspetos relacionados com o desempenho dos alunos, entre os quais a condição socioeconómica, as condições físicas das escolas e algumas características dos professores. Os resultados evidenciaram que o nível socioeconómico dos alunos era o factor que melhor se associava ao seu desempenho escolar, em detrimento da estrutura das escolas, dos seus processos internos e da formação dos seus professores. Em conclusão, reforçou a ideia de que as escolas americanas funcionavam como reprodutoras de desigualdades sociais e culturais existentes naquele país. O estudo inglês mostrou que o interesse manifestado pelos encarregados de educação e o acompanhamento destes aos seus educandos eram um fator predominante no sucesso destes. Em ambos os casos mostrou-se que a escola pouco ou nada influenciava o desempenho dos seus alunos.

As reflexões de Bourdieu sobre a escola partem da constatação da existência de uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares na década de 60 do século passado. Para Bourdieu, esta correlação não é casual, nem se explica, pelas diferenças de oportunidade de acesso à escola. Segundo este autor (Bourdieu, 2007), por mais democrático que seja o acesso ao ensino, que se opte pela escola pública e gratuita, continuarão as desigualdades sociais e culturais, tal como as hierarquias internas, no sistema de ensino.

A escola não é uma instituição neutra. Formalmente, a escola ofereceria as mesmas condições a todos os alunos independentemente da classe social, supostamente, todos teriam as mesmas oportunidades. Bourdieu (1964) mostra que, na verdade, as oportunidades eram desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola.

Em Portugal estávamos no “Estado Novo”, período compreendido entre 1926 e 1974, que relegou o país para um estado de elevado analfabetismo e desigualdade de direitos. Foi a partir da Revolução de 1974 que as políticas educativas consideraram aumentar o investimento em educação, através de medidas que permitiram a entrada na escola de muitas crianças e jovens portugueses. Foi a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986 que iniciou o processo reforma da educação em Portugal, legitimando nove anos de escolaridade básica obrigatória. Este foi o passo para que os

sucessivos Governos incluíssem temas da educação nos seus discursos numa assunção de prioridade política.

A partir de então, desenvolveram-se pesquisas e, com elas, os instrumentos de medida da avaliação da eficácia escolar. Os anos 80 trazem um renascimento do movimento das escolas eficazes com a aplicação e aperfeiçoamento de instrumentos de medida para a avaliação escolar.

Apesar das mudanças estabelecidas no Sistema Educativo Português, ao longo dos tempos, este é caracterizado por uma excessiva centralização e uniformização. Contudo, no final da década de 80, iniciou-se um processo, ainda em curso, de descentralização do ensino.

Relativamente à educação em Portugal, Antúnez (1992) refere que:

(...) não é possível continuar a pensar no acto educativo num vaivém entre a dimensão «macro» do sistema educativo e a dimensão “micro” da sala de aula, ignorando a “escola como organização”. Ora, é por este nível de análise e de intervenção que passa a resolução de grande parte dos problemas com que se debate a educação neste início dos anos 90 (p. 84).

A educação passa a ser encarada à semelhança de uma empresa, tornando-se comum a referência a objetivos, eficácia, eficiência, rendibilização e estratégias o que, na opinião de Nóvoa (1990), foi “positivo”, mas conduziu a ação pedagógica para uma ação quase exclusivamente “formal”.

Atualmente, muitos especialistas das ciências humanas referem que vivemos numa sociedade de organizações (Etzioni, 1984), onde a procura da eficiência e eficácia exige uma evolução nos métodos de trabalho e da reorganização no seu interior.

As organizações definem-se e estruturam-se pela relação entre meios e finalidades, recursos e objetivos, mas a sua existência depende da sua eficácia e eficiência. Refira-se que uma organização pode ser eficaz e não ser eficiente e vice-versa.

Citando José Vieira (2013),

A eficiência significa a tendência organizacional do comportamento com desempenho elevado, o controlo operacional da tarefa que maximiza os efeitos de rendimento e sucesso, uma motivação cognitiva e emocional para gerir ações positivas no triângulo económico da tomada de decisão (...), ser altamente produtivo com aquilo que se é capaz de fazer (...), um desdobramento de competências que presente a justeza do seu valor e mérito nos resultados

pretendidos. A eficácia é o acontecimento de produtividade, a exterioridade e materialidade da inspiração, o resultado produzido, o objetivo como valor concreto (p. 5).

O modelo multidimensional da eficácia organizacional é o mais consensual. Constitui-se numa dinâmica de interligação das dimensões, social, económica, sistémica e política, sendo regulada pelo meio exterior (Carvalho & Gomes, 2000).

No domínio dos sistemas educacionais, acrescenta-se a dinâmica na sala de aula, as estratégias pedagógicas, os procedimentos e métodos de ensino, produtos das práticas e metodologias do(s) professor(es), e a identidade cultural da organização Escola.

De acordo com Scheerens (2004), a escola é uma unidade organizacional e a sua eficácia tem um objetivo diferenciado, correspondendo à sua aptidão “(...) para atingir os seus objetivos, por comparação com outras escolas “equivalentes”, em termos de população de alunos, através de uma manipulação de certos parâmetros, operada pela própria escola, ou pelo contexto escolar imediato” (p. 15).

Assim, a problematização da eficácia da escola passa a ser desenvolvida a duas dimensões: o desempenho (output) e o valor acrescentado da escola (nível de sucesso).

Scheerens (2004) caracteriza o desenvolvimento das organizações, relacionando os critérios definidos de acordo com os interesses específicos de um grupo, com a questão da sua efetividade. Nesta envolvência de investigação, considera os seguintes modelos de eficácia organizacional: a Racionalidade Económica, o Sistema Orgânico, a Abordagem Humanista, o Burocrático e o modelo Político (pp. 18-22).

A racionalidade económica traduz-se, por um lado, na máxima realização e, por outro, na economia de meios, especifica a capacidade de resposta, *o output*.

O modelo de gestão orgânico, por seu lado, preconiza uma estrutura organizacional flexível e adaptável, um sistema de decisões descentralizado onde predomina uma hierarquia flexível.

A abordagem humanista da teoria organizacional põe a ênfase nas pessoas, ao contrário da abordagem clássica onde priorizavam a estrutura e as tarefas. Nesta perspetiva prevalece uma dinâmica interna da organização cuja identidade profissional assenta em conteúdos motivacionais, ou seja, as pessoas são motivadas e incentivadas, especialmente por estímulos financeiros, a um desempenho mais eficaz.

A perspetiva burocrática baseia-se na adequação dos meios aos fins, enfatizando um processo de regulação formal da estrutura da organização. Tem como base um

conjunto de regras e regulamentos que padronizam a ação da organização dependente de sistema de decisões centralizado numa sólida estrutura hierárquica.

Numa abordagem política, as organizações encaram a negociação e a participação como valores e práticas ao seu serviço (Bush, 1986).

O Quadro 4 sintetiza a convergência na identidade da organização e o seu processo interno de validação:

Quadro 4
Modelos de eficácia organizacional

Fundamento teórico	Critério de eficácia	Escalão que coloca a questão da eficácia	Principais domínios de estudo
Racionalidade Económica	Produtividade	A organização	<i>Output</i> e seus determinantes
Sistema Orgânico	Adaptabilidade	A organização	Aquisição de <i>input</i> essencial
Abordagem relacionada para as relações humanas	Participação	Membros da organização	Motivação
Teoria Burocrática	Continuidade	Organização + Indivíduo	Estrutura formal
Teoria política	Capacidade de resposta para parceiros exteriores	Subgrupos e indivíduos	Independência, poder

(Adaptado de Scheerens, 2004, pp 22-23)

José Vieira (2013, p. 16) considera que “as organizações são organismos biológicos em adaptação no meio envolvente”. Assim, segundo esta perspetiva, no interior de cada organização terá que existir uma ação concertada entre todos os seus agentes, a fim de gerir expetativas, definir prioridades e objetivos, bem como encontrar soluções para os problemas que se vão diagnosticando.

Os estudos sobre a eficácia e qualidade educativa têm vindo a procurar combinar duas vias de investigação que permaneciam relativamente separadas - a eficácia e qualidade da escola e a eficácia e qualidade do trabalho do professor. Embora com objetivos e metodologias de investigação diferentes, estes dois tipos de investigação que decorrem de campos científicos igualmente diferentes (Sociologia/Administração Educacional e Psicologia Educacional) tendem a aproximar-se nos estudos mais recentes.

A Administração Educacional é uma área de estudo recente (Canavarro, 2000). O desenvolvimento da investigação educacional teve um crescendo na década de 90,

passando a fundamentar-se em imagens organizacionais de escola que estudava e analisava (Lima, 2011), surgindo uma dimensão mais interpretativa e menos normativista no que respeita ao estudo da organização escola e as suas múltiplas concepções. Lima (2011) refere-se a

concepções organizacionais empíricas produzidas no plano da acção, circulando num dado contexto e num dado momento enquanto teorias implícitas, representações do mundo organizacional da responsabilidade dos actores escolares, (...); concepções organizacionais de escola fixadas no plano das orientações para a acção, seja em políticas, orientações e regras supra-organizacionais, seja de âmbito escolar, presentes no projecto educativo da escola, no regulamento interno (...); concepções organizacionais da escola que relevam de imagens, metáforas e outras formas de representação de carácter normativo/pragmático (...) e concepções organizacionais de escola de pendor analítico/interpretativo que mantêm relações complexas, mais ou menos directas e imediatas com os paradigmas sociológicos de análise organizacional, (...) com modelos teóricos ou teorias ou com imagens ou metáforas (pp. 20-21).

Um conjunto vasto de modelos foram propostos ao longo do tempo, tendo em conta as concepções atrás referidas. Sedano e Perez (1989) propõem uma análise de escola invocando os vários modelos e relacionando-os com a respetiva imagem de escola (Quadro 5).

Quadro 5
Modelos de análise da escola

MODELOS DE ANÁLISE DA ESCOLA	
• Modelo Produtivista	✓ Escola como empresa
• Modelo Humanista	✓ Escola como comunidade educativa
• Modelo Burocrático e Estrutural	✓ Escola como burocracia
• Modelo Político	✓ Escola como arena política
• Modelo Cultural	✓ Escola como cultura
• Modelo Sistémico	✓ Escola como sistema (de análise da escola)

(Adaptado de Sedano e Perez, 1989)

Considerar várias imagens de escola como organização propicia a sua abordagem segundo diferentes pontos de vista, permitindo uma análise pluridimensional, evitando a

tradicional perspectiva teórica, pois uma organização pode “ser muitas coisas ao mesmo tempo” (Morgan, 1996, p. 327).

Nos últimos anos, em Portugal, desenvolveram-se vários estudos sobre a excelência escolar. Os resultados destes estudos, para além da seriação anual dos estabelecimentos em forma de *rankings* e do destaque dado pela comunicação social, têm conduzido ao debate sobre uma eficácia diferencial que caracteriza estabelecimentos de ensino com públicos estudantis semelhantes. Segundo o modelo assente no paradigma da eficácia escolar, considera-se prioritária a natureza quantitativa do processo de ensino-aprendizagem, tomando-o como princípio para avaliar a qualidade os resultados académicos e sociais dos alunos. (Reynolds et al., 2008). Surge a questão: - Por que razões, estabelecimentos de ensino com características semelhantes são mais eficazes que outros?

No que concerne à investigação sobre a eficácia, esta desenvolveu-se para demonstrar que o contexto familiar, cultural e social não é determinante nos resultados obtidos pelos alunos. Se assim fosse, a escola limitava-se a legitimar e a reproduzir as desigualdades existentes. Por isso, como refere Scheerens (2004) “o relatório Coleman constitui a pedra angular dos estudos sobre a eficácia da escola”. A investigação supracitada tinha como objetivo demonstrar que as escolas com as mesmas características ambientais e servindo populações escolares idênticas, obtinham resultados diferentes. O que significa que a eficácia pode passar pela escola.

Stoll e Fink (1996), citado por Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), diz-nos que uma escola eficaz é aquela que “promove o sucesso de todos os alunos, para além do que deles pode ser esperado, tendo em conta a sua situação ao entrarem na escola e a sua origem familiar” (p. 35). Neste processo tem de se assegurar “que cada aluno consiga o melhor desempenho possível [e, para isso, tem de ter] em conta todos os aspectos do desenvolvimento dos alunos [e estar] num processo contínuo de melhoria” (idem).

Bolívar (2003, pp. 29-31), em relação à investigação em torno das “escolas eficazes”, diz-nos que nos últimos vinte e cinco anos tem havido um conhecimento substantivo sobre os fatores que, dependendo da forma como está organizada ou funciona a escola, têm um impacto na aprendizagem dos alunos e define as escolas eficazes como as escolas onde os alunos e as alunas progridem mais rapidamente do que seria de esperar, ou poderia prever-se. Isto é, são as escolas que criam valor acrescentado nos resultados dos alunos quando comparadas com outras escolas do mesmo contexto.

Segundo Nóvoa (1995, pp. 22-23), os estudos realizados, em torno da eficácia, desde os finais dos anos sessenta, comportam cinco fases:

1ª – Identificação do problema. Neste período a literatura científica mostrou que as escolas obtinham resultados diferentes quanto ao rendimento escolar e o sucesso dos alunos. Foi, no fundo, uma reação ao relatório Coleman.

2ª – Descrição de certas instituições escolares para responder à pergunta “Quais as diferenças que existem entre as escolas eficazes e as restantes escolas? Para responder a esta pergunta são apontados cinco fatores: a liderança e a atenção dada à qualidade do ensino; o enfoque nos aspetos académicos; o clima de trabalho; as expectativas elevadas dos professores em relação ao trabalho e ao sucesso dos alunos; e a utilização dos resultados dos alunos com base de avaliação dos programas.

3ª – Intervenção, isto é, os professores apropriaram-se da produção do conhecimento e elaboraram planos de melhoria e criaram escolas eficazes. Foi o período das metodologias de investigação-ação, com conclusões que apontavam para cinco princípios: as escolas deviam ser unidades estratégicas de mudança em educação; os professores e os restantes atores deviam ser envolvidos nos processos de inovação; a melhoria da escola devia ser vista como um processo e não como um produto; criação de uma cultura de escola assente na mudança permanente; produção de produtos com sugestões de práticas, procedimentos e de políticas conducentes à melhoria; introdução no processo de inovação de dispositivos de regulação e de avaliação.

4ª – Contextualização, ou seja, tentativa de envolver as comunidades educativas nos processos de mudança e de melhoria; A escola não está sozinha, faz parte de uma rede mais vasta com a qual interatua, com a qual age. É a fase do desenvolvimento do conceito da autonomia relativa das escolas, dando assim peso e valor às ações e empenhos dos atores internos e dos contributos externos no desenvolvimento organizacional do estabelecimento de ensino.

5ª – Excelência, as escolas incorporam a linguagem do mercado, assumem-se como produtoras de serviços aos seus clientes diretos e indiretos e têm como palavras-chave: gestão estratégica, avaliação por objetivos, produtividade, eficiência. É o esforço pela criação das escolas eficazes com a co-responsabilização dos professores, pais, alunos e o envolvimento ativo dos parceiros locais.

No quadro seguinte apresentam-se cinco estudos sobre a eficácia da escola que se constituem como conceptualizações e sínteses que validam dinâmicas gerais do processo educativo que reforçam a referida eficácia. Trata-se de uma listagem fatorial com valor consensual sobre as propriedades mais gerais e que incluem estratégia, cooperação, direção firme, acompanhamento frequente e tempo (Scherens, 2004, p. 43).

Quadro 6

Condições de reforço da eficácia escolar, segundo cinco estudos de síntese

Purkey Smith, 1983 ^e	Levine e Lezotte, 1990	Scheerens, 1992	Cotton, 1995	Sammons, Hillman Mortimore, 1995 ^e
Política	Clima	Sucesso	Objetivos	Visão
Cooperação		Planificação	Consenso	Reforço
Objetivos	Competências		Aprendizagem	Pedagogia
Avaliação	Apoio	Avaliação Escolar	Avaliação Escolar	Acompanhamento
Formação	Aperfeiçoamento		Colegial	Organismo
Direção	Direção/	Direção	Direção	Profissionalismo
	Parentalidade	Parentalidade	Família -escola	Família-escola

(Adaptado de Scheerens, 2004, pp.41-42)

A escola não existe sem uma ação de controlo da gestão escolar, o seu desenvolvimento dependerá do que se faz no seu seio e dos seus projetos para o futuro.

Citando, Nóvoa (1992)

a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho (p. 26).

A escola eficaz tem uma visão sobre a sua função e o sentido de missão, ambas assentes em valores, quanto à aprendizagem que pretende promover nos seus alunos. Assim, estrutura-se numa vivência interativa, uma parceria com o meio envolvente (sociedade/sistema e família). Incentivar todos os envolvidos na educação dos jovens para que participem de forma ativa, colaborativa, como iguais e como parceiros cria uma interseção de áreas de gestão, cada uma com a sua função, mas com o mesmo objetivo e que caracterizam as escolas eficazes (Fig. 14).

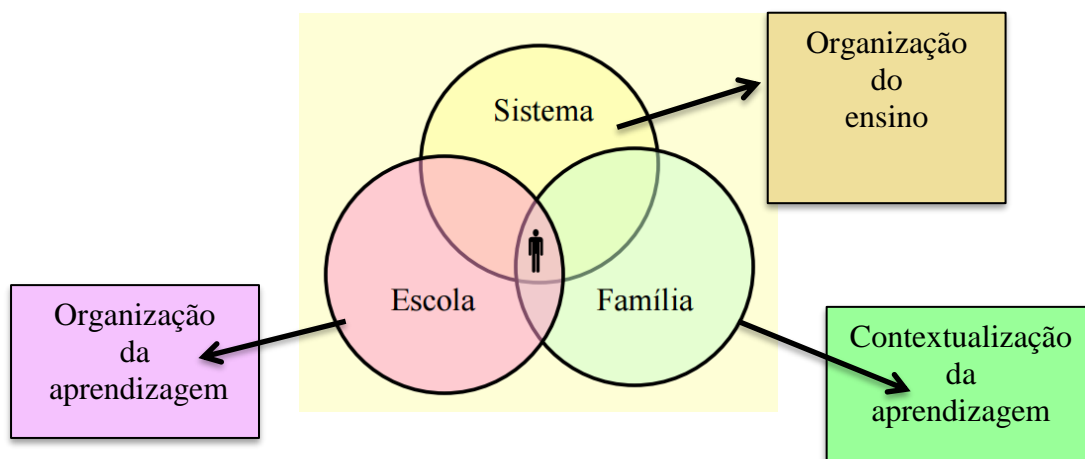


Figura 14- Áreas da Gestão Escolar (Fonte: autoria da investigadora)

Segundo Luck (sd), os fatores que expressam o sucesso da gestão escolar na procura da eficácia da escola são: a Liderança Educacional; a Flexibilidade e Autonomia; o Apoio da Comunidade; o Clima de Escola; o processo Ensino – Aprendizagem; a Avaliação do Desempenho Académico; a Supervisão de Professores; os materiais e textos de Apoio pedagógico; o Espaço Físico adequado.

A liderança (da direção) da escola, considerada não numa perspetiva de controle, “(...) é um fator primordial na qualidade da gestão e do ensino” (Luck, sd, p. 2). Os diretores de escolas eficazes são líderes que promovem a criatividade e proatividade dos professores e restante comunidade no alcance dos seus objetivos. O exercício dessa liderança desencadeia o desenvolvimento de habilidades específicas que concedem novos sentidos ao trabalho na escola.

O desenvolvimento de ações com maior abertura e autonomia, flexíveis e definidas na e pela escola que reduzem os modelos rígidos ditados pela administração central, constitui condição privilegiada, para a melhoria da qualidade do ensino. De facto,

(...) é reconhecido que escolas competentes são aquelas cuja comunidade interna e externa assumem responsabilidade pelo seu destino e suas ações. Portanto, a devolução da autoridade na tomada de decisão, para os participantes locais, é considerada como base para o seu envolvimento na efetivação das decisões transformadoras das práticas escolares. Esta autonomia é, no entanto, conquistada pela competência dos participantes da escola em assumir tais responsabilidades (Luck, sd, p. 2).

De acordo com a mesma autora, as escolas eficazes integram efetivamente a comunidade na sua missão, envolvendo-a no processo de decisão, constituindo uma

gestão democrática e participativa, preconizando um processo ensino-aprendizagem mais integrado, ativo e atualizado.

O clima de escola é determinado pelo modo de ser e fazer sociopedagógico da escola. Estes envolvem as expectativas de toda a comunidade (educativa e envolvente) e o *modus operandi* para superar desafios de forma positiva, desenvolvendo atitudes e comportamentos conducentes ao bem-estar e ao sucesso.

Escola eficaz é sinónimo de uma escola boa. Mas, o que se entende por uma escola boa? Será uma escola bem-sucedida, que apresenta uma série de características que conduzem e justificam ao/o sucesso?

A eficácia da escola refere-se ao desempenho alcançado por uma escola. Por outras palavras, refere-se ao grau em que a Escola consegue resultados constantes e positivos (embora nem sempre quantificáveis), durante um determinado período de tempo, em toda a comunidade educativa (Scheerens, 2004).

Uma escola eficaz é aquela que, a partir dos recursos disponíveis e atendendo às características da comunidade educativa, consegue uma otimização do desempenho académico dos seus alunos de uma forma consistente e continuada. Segundo Nóvoa, “Um dos aspetos mais importantes do esforço de criação de escolas eficazes é a co-responsabilização dos diferentes atores educativos” (1992, p. 24).

Nesta perspetiva, uma escola eficaz é, também, aquela que privilegia o desenvolvimento profissional dos professores. Este implica a sensibilização dos professores para a necessidade de se desenvolverem profissionalmente, pois só assim se assegura que a equipa de professores da escola possua os conteúdos, procedimentos, conhecimentos, competências, disposições e responsabilidade que lhes permitam ajudar todos os estudantes a conseguirem atingir níveis de excelência.

Para uma escola ser eficaz tem de possuir os requisitos educativos e organizacionais necessários (Lima, 2008). Quais são esses requisitos?

- O consenso entre a direção da escola e os membros do corpo docente quanto a métodos didáticos, material de ensino, formas de agrupamento, atitudes dos professores;
- Um sistema de avaliação dos resultados do aluno que facilite o seu acompanhamento durante todo o curso/ciclo, evitando problemas ou corrigindo-os numa fase inicial.

- Uma cultura voltada à melhoria da eficácia do ensino, tendo como centro a aprendizagem do aluno e que se manifesta, entre outros aspetos, pela presença de coordenação/supervisão, (liderança) e profissionalismo;
- Um planeamento sistemático e bem concebido das atividades de aprendizagem, no qual o mínimo de tempo possível seja desperdiçado;
- Dar ênfase à construção de um ambiente calmo e ordenado na escola – promoção de um bom clima de escola;
- O consenso entre a direção e os professores no tocante à missão institucional da escola, ou seja, o que ela pretende fazer, porquê e como.

Vários autores (Fialho & Verdasca, 2012; Goodlad, 1984; Lima, 2008; Mello, 1994; Nóvoa, 1992; Sammons, 2008; Scheerens, 2004; Silva, 2009) consideram que as escolas eficazes são aquelas em que os alunos e professores maximizam o tempo dedicado à aprendizagem. As estratégias de ensino-aprendizagem promovem o acompanhamento regular de tarefas, a sua avaliação e feedback para os alunos. A avaliação dos resultados de aprendizagem é o fator mais associado à melhoria da qualidade do ensino que ocorre nas escolas eficazes, uma vez que apenas mediante essa avaliação é possível garantir eficácia do trabalho da escola. Esta avaliação pretende determinar a eficácia do ensino, da escola e da ação dos professores, atuando de forma reguladora, preconizando a correção de ações ineficazes e a sua substituição, visando a melhoria dos resultados dos alunos.

Outros autores (Ferrão et al., 2005) enquadram a operacionalização e influência dos fatores da eficácia escolar em áreas funcionais da estrutura do sistema, considerando quatro tipos de fatores: fatores de Contexto, fatores de Entrada, fatores de Processo e fatores de Produto. Assim, o Contexto pode ser dividido em dois níveis: nacional e local. A Entrada é definida por recursos, trajetória escolar, e características dos alunos. O Processo divide-se em Agrupamento, Escola/departamento, Turma/Professor.

Mas, acima de tudo, a escola tem de assumir uma coerência ao nível das ações por parte de todos os seus atores se pretende ser eficaz. As escolas eficazes são, também, aquelas que utilizam de forma criativa o seu espaço, formando ambientes promotores de momentos de aprendizagem, bem-estar e dinamismo sociocultural.

No Quadro 7 (Scheerens, 2004) mostram-se os fatores que operacionalizam regulações práticas, métodos e contextos de desenvolvimento escolar. Cada fator consiste numa unidade conceptual que se assume como um instrumento de observação e que apresenta um conjunto de características sobre a ocorrência do seu domínio de eficácia.

Quadro 7
Componentes de fatores de reforço da eficácia

Fatores	Componentes	Produto
Resultados	Expectativas: alunos, professores	Estatística escolar
Direção pedagógica	Liderança pedagógica	Profissionalismo
Consenso	Reuniões	Cooperação
Programas	Organização pedagógica	Valor cognitivo e psicológico
Ambiente escolar	Mecanismo regulamentar	Qualidade comportamental
Convivialidade	Integratividade	Inter-relações várias
Avaliação	Monitorização	Feedback
Participação dos Pais	Relacionamento	Atividade e envolvimento
Ambiente turma	Interação	Motivação
Tempo de Aprendizagem	Utilidade	Gestão pedagógica

(Adaptado de Scheerens, 2004, p. 44-45)

Toda a investigação sobre a eficácia das escolas, atende a que “a escola é a ação e a finalidade de desenvolvimento para a legitimação de um produto” (Vieira, 2013, p. 19) e:

As investigações que visam a “identificação das escolas excepcionalmente eficazes” ou a análise da “dinâmica das escolas eficazes” são aquelas que mais se aproximam da própria essência das investigações sobre a eficácia das escolas. (...) (Scheerens, 2004, p. 39).

A eficácia resulta de um processo de construção, pelos atores envolvidos, de uma representação dos objetivos e dos efeitos de uma ação conjunta. Nesta perspectiva, a cultura da escola é vista como o produto de ações desenvolvidas em comum, e da tomada de consciência do facto de que, numa escola, em conjunto, se faz muito mais do que produzir aprendizagens. O que mostra que um trabalho colaborativo é essencial para a melhoria da escola. O papel da interação e da comunicação no âmbito da escola, na procura de uma linguagem comum é essencial. Entra-se no plano da ação, que apenas surtirá resultados se for resultado de uma reflexão sobre o “onde/como estamos” e o “para onde vamos”. Esta reflexão não surge do nada, mas sim como objetivo de melhorar o que através de uma regulação sistemática e só possível através de práticas supervisivas, inclusivamente de cariz avaliativo, se considera menos eficaz, no serviço prestado pela escola à sociedade envolvente.

Para aumentar a eficácia de uma escola é preciso compreender, e eventualmente transformar, a sua cultura. Nessa perspectiva, as escolas são avaliadas tanto pela sua organização quanto pelos seus resultados (Meyer & Rowan, 1983). Por tudo o que se referiu, considera-se de máxima importância na eficácia ou na sua promoção a existência de uma cultura de escola. E porquê?

Deal (1988), tal como Costa (1998), defende que as escolas mais eficazes são aquelas que apresentam uma “cultura de escola” forte e enraizada no tempo. As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo. Do mesmo modo que com as empresas, estas escolas exibirão valores e crenças partilhadas, heróis e heroínas bem conhecidos e amplamente celebrados, rituais e cerimónias memoráveis e bem participados, histórias positivas e um grupo informal dedicado cujos membros trabalham diligentemente para manter e fortalecer a cultura (Deal, 1988, citado por Costa, 1998, p. 130).

Para Séguin (1987), a “cultura de escola” é um fator determinante nos resultados académicos dos alunos, referindo que “ao estudar as escolas eficazes, podemos identificar características que reagrupadas criem uma cultura de escola capaz de conduzir os alunos a um bom rendimento escolar” (citado por Costa, 1998, p. 130). Cada escola tem, assim, uma cultura própria e é entendida como uma organização que se estrutura sobre processos, normas, valores, rituais, formas de pensamento que constituem a sua própria cultura (Guerra, 2002, p.192).

Na área educacional, a eficácia é alcançada quando atinge os seus objetivos, há liderança e inovação na instituição educacional, quando se obtêm resultados satisfatórios no processo ensino--aprendizagem e quando se atende às necessidades da sociedade em geral e do aluno em particular.

2.3. Supervisão e colaboração na eficácia das escolas

Como afirmam Farrar, Neufeld e Miles, os programas que objetivam aumentar a eficácia das escolas são “reformas baseadas em processos que visam capturar a imaginação do conjunto de professores, a revitalizar os que estão acomodados e a gerar entusiasmo para o trabalho conjunto a partir de objetivos comuns” (1983, p. 11).

A Escola é, sem dúvida, um espaço privilegiado de e, para a reflexão, condutor de ou, para uma cultura organizacional que enquadre todos os seus intervenientes.

Os modelos teóricos e os instrumentos de trabalho que a SP dispõe permitem uma ação pedagógica que pode contribuir, não apenas, para a qualificação dos profissionais, mas também, para a qualidade das práticas educativas, das organizações e do sistema de ensino. Permitem, numa perspetiva reguladora, acima de tudo, promover um trabalho colaborativo que conduzirá a uma cultura organizacional que culminará na melhoria da eficácia da Escolas.

A SP atua como gestora das atividades da escola, especialmente no fortalecimento das articulações entre os diversos setores da instituição, nos aspetos pedagógicos, nas relações intersociais e principalmente nos relacionamentos em sala de aula no que diz respeito a aprendizagem e interação social dos alunos.

Nas escolas eficazes, procede-se à supervisão do trabalho dos professores, por “(...) um processo de observação, *feedback*, apoio e orientação da melhoria do desempenho profissional” (Luck, sd, p. 4). Promove uma “(...) contínua atualização e melhoria dos processos educacionais adotados em cada sala de aula, em cada espaço educacional e em cada momento pedagógico” (Luck, sd, p. 4). Esta supervisão desenvolve habilidades e competências nos professores que os conduzem a um trabalho colaborativo, cooperativo e reflexivo mais rico em (re)conhecimento profissional. Um exemplo disso é a produção de materiais pedagógicos em conjunto com os alunos, por forma a associá-los ao seu uso de forma adequada. Em escolas eficazes os alunos dispõem destes materiais pedagógicos com o objetivo de ilustrar as aprendizagens que desenvolvem.

Ao dimensionar a atuação dos profissionais das escolas, a SP adquire um posicionamento importante no fazer, no agir, no movimentar e no envolver de todo o contexto escolar, fatores essenciais para que os projetos propostos para ensinar, para aprender, para enfrentar problemas e interagir nos contextos sociais sejam efetivados na prática, entre todos os atores educativos. Neste contexto surgem as questões:

- Existe uma prática supervisiva na escola?
- Quem desenvolve essa(s) prática(s)?

Isabel Alarcão (2002) defende que atualmente a supervisão adquire uma dimensão coletiva no sentido da melhoria da qualidade não só na sala de aula, mas de toda a escola.

Nesta perspetiva era importante saber até que ponto o líder de uma escola pode ser uma só pessoa ou um grupo de pessoas; como se desenvolve a supervisão e como se pode levar a escola a ser um organismo vivo, que aprenda no seu todo e responda ao que a sociedade lhe exige - que seja eficaz. Assim, supervisores, professores e alunos são parceiros de aprendizagem e de transformação das condições de qualidade da educação (Vieira, 2006, p. 11).

A SP como ação necessária e unificadora nas escolas, geradora de práticas colaborativas cruciais para o desenvolvimento das identidades profissionais docentes, não se restringindo à regulação de processos de ensino-aprendizagem alarga-se à escola como organização reflexiva (Alarcão, 2003). As atitudes e capacidades, que a SP desenvolve nos docentes, visando a qualidade e a excelência, reforçam a ideia de que consiste numa ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica (Alarcão & Tavares, 2010).

Na atualidade, como já foi referido no capítulo anterior, a supervisão estendeu-se até à formação contínua em contexto de trabalho, e à medida que os professores começam a adquirir confiança no seu desempenho profissional, tem adquirido uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e autoformativa. Nesta perspetiva, Alarcão e Roldão (2008) consideram que a formação de professores associada aos movimentos de descentralização e de atribuição de autonomia e responsabilidades às escolas, têm contribuído para a afirmação da identidade profissional dos professores que cada vez mais têm substituído o seu papel de funcionários pelo de profissionais.

Lima e Fialho (2015) consideram que a “qualidade das relações sociais existentes numa escola desempenha um papel fundamental na determinação da forma como esta tira partido das condições e oportunidades que se lhe apresentam” (p. 34). Assim, se investirmos na constituição de equipas de trabalho com o objetivo de discutirem assuntos profissionais e refletirem sobre os mesmos, estaremos a propiciar um clima de confiança entre pares e de inovação da escola dado que conduzirá a mudanças nas práticas conducentes à melhoria do serviço prestado e, conseqüentemente, ao sucesso educativo. Day (2001) advoga que este cenário é imprescindível na promoção do desenvolvimento profissional do professor e, através deste, da melhoria da escola.

Nas escolas consideradas eficazes existe uma visão e objetivos partilhados, interdependência nas práticas pedagógicas, colegialidade, canais de comunicação eficientes e o sentimento que constituem verdadeiras comunidades aprendentes (Sammons, 1999; Sammons, Hillman e Mortimore, 1995).

A melhoria da escola, de acordo com os especialistas, resulta de um processo pertinaz em que se alinham as políticas educativas com os interesses e expectativas da comunidade escolar e local. Na perspetiva de Bolívar (2007), para uma instituição verificar melhoria no seu ensino é fundamental ter em conta a melhoria qualitativa das práticas docentes e aliar as mesmas ao esforço de toda a comunidade educativa em adequar políticas e estratégias científico-pedagógicas às especificidades dos seus alunos.

Segundo Perrenoud (2002, p. 190), “o bom senso leva-nos a crer que, se a sociedade muda, a escola tem de evoluir junto com ela, antecipar e até inspirar transformações culturais”. Por isso pode ser recriada ou renovada pela adoção de uma orientação aprendente. Esta orientação emerge na escola como ação dinamizadora de diversas práticas colaborativas de trabalho. Neste âmbito, a SP tem um papel de mediação entre profissionais, assumindo-se como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências quer numa dimensão pedagógico-didática quer numa dimensão ética.

Estabelecer uma interação partilhada é o rumo certo para a “(...) co-construção de conhecimento e da identidade profissional dos professores” (Alves, 2008, p. 5). Só reconhecendo-se como aprendentes e co-construtores de conhecimento, os professores poderão refletir sobre as suas práticas e desenvolver estratégias de melhoria em colaboração com outros. Formosinho refere que “Na natureza, as relações, a energia e a informação são material essencial da vida e do crescimento. Isto parece ser também verdadeiro (...) para as escolas” (2002, p. 26).

Lima e Fialho (2015) concluem que

(...) Em face da revisão da literatura realizada anteriormente, é de esperar que (a) globalmente, escolas com culturas colaborativas mais fortes apresentem níveis coletivos mais elevados de perceção de eficácia da instituição e menores perceções globais de dificuldade do trabalho docente e que, (b) individualmente, professores mais colaborativos tenham maiores perceções de eficácia das suas escolas e sintam menos dificuldades no seu trabalho (p. 36).

As práticas colaborativas são apenas um dos muitos indicadores que identificam uma escola eficaz. Sammons, Hillman e Mortimore (1995) apresentam um conjunto mais completo de características distintivas deste tipo de escolas (Quadro8).

Quadro 8 **Características distintivas das escolas eficazes**

Características das escolas eficazes	
Liderança profissional	Firmeza e determinação Abordagem e participação Exercício da autoridade profissional no âmbito do ensino-aprendizagem
Visão e finalidades partilhadas	Utilidade de propósitos Consistência das práticas Colegialidade e colaboração
Ambiente de aprendizagem	Ambiente ordeiro Ambiente de trabalho atrativo
Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem Ênfase académico Focalização no sucesso
Ensino resoluto	Organização eficiente Propósitos claros Aulas estruturadas Práticas adaptativas
Expetativas elevadas	Expetativas elevadas em relação a todos os atores Comunicação das expetativas Oferta de desafios intelectuais
Reforços positivos	Disciplina clara e justa Feedback
Monitorização do progresso	Monitorização do desempenho dos alunos Avaliação do desempenho da escola
Direitos e responsabilidades dos alunos	Aumento da auto-estima dos alunos Atribuição de posições de responsabilidade aos alunos Controlo do trabalho dos estudantes
Parceria Escola-família	Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
Uma organização aprendente	Formação de professores baseada na escola

(Adaptado de: Sammons, Hillman e Mortimore (1995) citados por Lima e Fialho, 2015, p. 36)

A supervisão é, de facto, uma função da escola com importância na sua organização porquanto dinamiza e desenvolve dinâmicas individuais e de grupo, quando existe trabalho colaborativo, constituintes de uma interação aberta e contínua, revelando um papel proactivo na organização da escola. É nesta interação que se criam os meios para a melhoria da qualidade dos serviços prestados nomeadamente, e de forma

significativa, na aprendizagem dos alunos, que consiste no objetivo primeiro e último de todo o trabalho educativo. De uma forma geral, é este o verdadeiro impacto da supervisão na eficácia das escolas.

A preocupação com a eficácia dos sistemas educativos tem-se acentuado particularmente nas três últimas décadas, “hoje alarga-se o consenso em torno da ideia de que é preciso melhorar a qualidade do trabalho pedagógico e os sistemas de apoio às aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2008, p. 11).

Para que uma escola seja considerada de qualidade deve assumir o seu papel de agente de mudança para que possa viver uma cultura de melhoria desenvolvendo o seu ciclo de aprendizagem organizacional, numa interação partilhada, preocupando-se não só com os resultados académicos, mas principalmente, com os processos conducentes ao desenvolvimento de competências nos alunos que os preparem para os desafios que no futuro irão enfrentar.

A análise das organizações escolares, enquanto “locus privilegiado da administração pública” (Silvestre, Fialho & Cid, 2014, p. 105), permite encontrar respostas sobre a capacidade destas organizações se desenvolverem e intervirem no crescimento sustentável da sociedade, através da prestação de um serviço educativo de qualidade.

2.4. O caminho para a melhoria das escolas

Em torno da melhoria das escolas existem três suportes teóricos e modelos investigativos que tornam mais elucidativa a problemática que envolve a eficácia das escolas e a sua relação com a avaliação. Referimo-nos aos:

- **Movimento da Eficácia das Escolas (*School Effectiveness*) – o que é necessário mudar** – surge nos finais dos anos 60, do século XX, após a publicação do relatório Coleman (1966), “*schools make no difference*”. Os estudos produzidos até aos anos 80 tiveram como preocupação demonstrar que a escola faz a diferença e, por isso, a investigação está centrada no tipo de alunos, nos conteúdos de ensino e nas diferenças de rendimento. A partir de meados dos anos 80, a

investigação centra-se na estabilidade dos efeitos; na consciência do efeito escola e na diferenciação da eficácia.

- **Movimento da Melhoria da Escola (*School Improvement*) - como mudar** - surge nos anos 60 do século XX, e a ideia forte deste movimento está em olhar a escola como centro da mudança. Comporta três fases: 1ª) procura da inovação através dos currículos; 2ª) reflexão em torno dos fracassos das inovações (anos 70); 3ª) é resultante do conhecimento produzido a partir da investigação científica e da prática educativa.
- **Movimento da Melhoria da Eficácia da Escola (*Effectivness School Improvement*)**: tentativa de integrar, articular a investigação produzida pelos dois movimentos anteriores. Este movimento, além de resultar da constatação de que nem a corrente da eficácia nem a da melhoria foram capazes de dar resposta aos problemas com que se debatem os sistemas e subsistemas educativos, tem como preocupação responder à seguinte questão: **como podem as escolas melhorar processos e resultados ao mesmo tempo?**

Os dois primeiros movimentos desenvolveram-se em paralelo embora com origens diferentes e reconheceram os seus pontos fracos como a desvalorização da sala de aula (*School Effectivness*) e a sub-valorização dos resultados escolares dos alunos (*School Improvement*).

Sanches (2005, p. 55), citado por Mourão (2009), indica as seguintes características para estes movimentos:

Quadro 9 Características dos movimentos *School Effectivness* e *School Improvement*

<i>School effectivness</i>	<i>School improvement</i>
O objectivo é mudar a escola.	O objectivo é mudar o professor ou grupos de professores.
Centra-se na organização escolar.	Centra-se nos processos da escola
Pesquisa dados para delimitar resultados.	Pouca avaliação empírica dos efeitos da mudança.
Orientação quantitativa.	Orientação qualitativa.
Não proporciona estratégias para executar a mudança.	Preocupa-se exclusivamente com as mudanças na escola.
Preocupação com os resultados finais dos alunos.	Mais preocupação com o di-a-dia da escola do que com os resultados finais.
Mais centrada na observação da escola num período específico de tempo.	Maior preocupação com o processo de mudança no interior das escolas.
Baseada nos conhecimentos adquiridos.	Baseada nos conhecimentos práticos.
Preocupação com um leque limitado de resultados.	Preocupação com múltiplos resultados.
Preocupação com as escolas que são eficazes.	Preocupação com o modo como as escolas se tornam eficazes.
Orientação estática: “a escola tal como ela é”	Orientação dinâmica: “a escola tal como foi ou deve ser”.

(Retirado de: Mourão, 2009, p. 83)

Tornou-se, portanto, necessário construir um modelo mais integrado que aproveitasse e catalisasse as sinergias destes (*Effectiveness Improvement*). Dentro deste modelo integrado para a melhoria, preconizam-se profissionais reflexivos que entendam a escola como aprendente para se transformar e a cultura docente colaborativa, como o método operativo que potencia essa transformação.

Uma escola bem-sucedida preocupa-se com a análise de dados relativos à própria escola e aos seus alunos, o que é fundamental para se identificarem as suas necessidades e prioridades. Depois da referida identificação terá de proceder à elaboração de estratégias que visam especificamente essas prioridades. De seguida, procede à avaliação do sucesso dessas estratégias para que se procedam a ajustes e melhorias no plano inicial. De forma concisa este processo visa o sucesso utilizando processos de regulação para o efeito.

Sanches (2005, p. 55) refere os contributos dos movimentos *School Effectiveness* e *School Improvement* para a construção do movimento *Effectiveness Improvement* (cf. Quadro 10):

Quadro 10

Contribuições dos movimentos *School Effectiveness* e *School Improvement* para a construção do movimento *Effectiveness School Improvement*

Contribuições do <i>School effectiveness</i>	Contribuições do <i>School improvement</i>
Atenção aos resultados.	Atenção aos processos
Ênfase na equidade.	Ênfase nas áreas de melhoria seleccionadas pela escola.
Utilização dos dados para tomada de decisões.	Orientação para a acção e desenvolvimento.
Compreensão de que a escola é o centro da mudança.	Compreensão da importância da cultura de escola.
Orientação para uma metodologia de investigação quantitativa.	Orientação para uma metodologia de investigação qualitativa.
	Visão da escola como centro de mudança.
	Incidência na instrução.

(Retirado de: Mourão, 2009, p. 84)

Aperfeiçoar escolas é um processo complexo, que envolve muitos agentes em diferentes níveis. Estes agentes deveriam colaborar uns com os outros, numa partilha de saberes e ações conducentes a um trabalho cooperativo na consecução de um objetivo único, o sucesso dos alunos, a qualidade do serviço prestado.

Apresentam-se de seguida alguns fatores considerados como mais relevantes para a melhoria das organizações escolares, de acordo com CNE (2005):

- a escola como centro da mudança (seja por pressão externa ou interna, a escola tem de assumir a necessidade de mudar e comprometer-se nesse sentido). A mudança implica os alunos, os professores, as aulas, a organização da escola;

- a mudança depende dos professores, da alteração da “cultura escolar”;
- o papel determinante da direção – colegial, participativa, pedagógica e dirigida para a mudança;
- a escola como comunidade de aprendizagem;
- mudar a forma de ensinar e aprender - centrar-se nas competências de ordem superior, utilizar uma ampla variedade de estratégias, metodologias, técnicas e procedimentos de avaliação, preocupar-se com a auto-estima dos alunos e acalentar elevadas expectativas (Murillo, 2003, citado por CNE, 2005, p. 58).

Qualquer proposta de mudança pode contribuir para a inovação educacional, mas terá de se criar um ambiente favorável para que as escolas construam e realizem os seus próprios projetos. No entanto, podem também deitar por terra qualquer eventual inovação, se forçarem as escolas a seguir um rumo fixado, de forma rígida, linear e diretiva.

Uma inovação bem-sucedida oferece aos professores oportunidades de aprender de forma crítica e reflexiva. Adicionando ao referido, a presença de uma liderança estimulante na escola, caminha-se no sentido para que a inovação tenha êxito. Uma escola só melhora se se inovar em todos os sentidos e de forma sistemática.

Uma questão atual e tantas vezes posta é - Como melhorar as Escolas menos eficazes?

A resposta a esta questão implica identificar as medidas a serem tomadas, dentro das escolas e fora delas, para que a sua prática promova o sucesso, por se considerar essencial, para todos os envolvidos, o esforço de aperfeiçoar a qualidade da educação.

É global a pretensão que as escolas sejam eficazes. É desmotivante verificar que, chegados ao final de um ciclo, os alunos não aprenderam nada ou aprenderam coisas erradas ou que os alunos abandonam a escola.

Reconhece-se que não é nada fácil concretizar uma educação eficaz ou aperfeiçoar escolas, pois passa pela sala de aula, pela organização escola, Direção, órgãos centrais e locais, mas se estes agentes/orgãos, colaborarem uns com outros poderão promover melhorias eficazes na escola.

Velzen (1997, p. 5), apresenta algumas pesquisas realizadas sobre tentativas bem-sucedidas de aperfeiçoar escolas, citando, Van den Bergh e Mulder (1996), Little (1994) e Lagerwey (1994):

- Cada pessoa envolvida num processo de mudança - professor, diretor, pais, alunos, interpreta à sua própria maneira as mensagens, sobretudo as

governamentais. Por isso é preciso comunicar-se claramente, de forma inequívoca e com muitos exemplos concretos. Deve ficar evidente o que cada um ganhará com a mudança e o que perderá. E, especialmente, no que diz respeito aos professores, é importante que tenham tempo suficiente para experimentar e assimilar a nova situação.

- Projetos de inovação em grande escala, nacionais ou regionais, precisam de lideranças claras e objetivas que possam traduzi-los ao nível local e de unidade escolar. Só o diretor e outras lideranças da escola podem transformar atitudes arraigadas na equipe, visando atingir a nova situação desejada. É preciso assegurar que o corpo docente discuta sobre os conceitos educacionais subjacentes à proposta de mudança. Assim, todos irão compreender os aspectos que a reforma envolve. Todas as lideranças existentes na escola devem ser mobilizadas, criando uma sólida base de apoio para a reforma.

É essencial mobilizar o interesse de todos os docentes para a questão da qualidade do ensino. Devem ser estimulados a aprender com as qualidades profissionais uns dos outros. Juntos podem descobrir quais são os critérios que definem o ensino de qualidade na sua escola.

- Abordagens dinâmicas e interativas de inovação educacional têm mais possibilidades de sucesso que abordagens estáticas e lineares, embora, para os responsáveis pela política educacional, as primeiras tenham a desvantagem de serem menos previsíveis. Indivíduos e grupos devem ter espaço para experiências. É necessário, igualmente, proporcionar formação contínua e apoio técnico. Através dos professores e dos diretores, é preciso centrar a atenção numa aprendizagem crítico-reflexiva.

- É essencial ter consciência de que, em última instância, o êxito de uma reforma educacional de grande escala, em nível tanto nacional como estadual, se define pela soma de milhares de pequenos projetos específicos bem-sucedidos, realizados em cada uma das escolas.

Em conclusão, podemos afirmar que as propostas de mudança podem contribuir para a inovação educacional se criarem um ambiente favorável para que as escolas construam e realizem os seus próprios projetos. Mas, podem também contrariar a inovação, se rigidamente, forcingem as escolas a seguir um rumo predefinido, de forma linear e diretiva.

Não obstante, a presença de uma liderança estimulante na escola é essencial para que uma inovação tenha êxito. O que é consensual é o entendimento que da escola como serviço público de educação espera-se qualidade, eficácia, eficiência e mecanismos permanentes de auto-avaliação e monitorização, procurando-se que esta apresente traços de escola aprendente visando a melhoria contínua do serviço educativo que presta.

“A avaliação das organizações escolares é hoje uma necessidade inquestionável que emerge das políticas de descentração e descentralização, (...) no sentido da melhoria da qualidade da educação e da exigência da prestação de contas.”

(Fialho, 2009, p. 99)

3.1. Conceito de avaliação de escolas

O conceito de avaliação não tem sido consensual ao longo dos tempos sendo-lhe atribuída uma panóplia de intenções (medir, regular, monitorizar, julgar, inspecionar, classificar, medir, responsabilizar, seleccionar, exigir...) nem sempre consonante com o(s) seu(s) objetivo(s).

Clímaco (IGE, 1997) refere que a “avaliação é uma forma de intervenção estratégica enquanto modalidade de apoio à decisão e abrange dimensões descritivas, valorativas ou de julgamento da adequabilidade ou de correcção de procedimentos, bem como explicativas das situações complexas, como aquelas que caracterizam as actividades educacionais” (p. 12).

Guerra (2003), procurando clarificar o conceito de avaliação, distingue entre a avaliação como medida, a que chama “classificação” e a avaliação como processo, afirmando: “Uma coisa é a avaliação e outra coisa muito diferente é a classificação. Uma coisa é a medição e outra é a avaliação. Os ingleses utilizam diversos termos para fenómenos distintos que aqui incluímos na palavra “avaliação”. Ao utilizar uma só palavra, nela incluímos processos de *assessment*, de *accountability* (...)”.

O termo “*accountability*” é polissémico, pois pode ser entendido de diversas formas. Normalmente é utilizado como sinónimo de prestação de contas, mas também

pode ser considerado como um processo integrado de avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Um sistema de “*accountability*” tem o objetivo de monitorizar resultados, prevendo consequências quando se atingem, ou não, esses mesmos resultados, prevendo a atribuição de sanções ou recompensas, o que significa que a informação é, regra geral, fundamentalmente quantitativa e os métodos de medição são estandardizados.

Este sistema relaciona-se estreitamente com o “Estado-avaliador”, que se foca, essencialmente, na definição de objetivos e na quantificação dos resultados.

Ventura (2006) refere que num “Estado-avaliador”:

(...) o governo torna-se cliente, em vez de ser o fornecedor de serviços públicos. Tendo estabelecido os padrões que procura, fiscaliza os fornecedores de serviços através do seu desempenho, deste modo indiretamente influenciando e dando forma à ‘qualidade’ do serviço prestado (pp. 110-111).

Neste contexto, a avaliação é um instrumento de controlo das escolas e dos professores que permite legitimar as políticas governamentais vigentes, numa aliança entre quem tem a obrigação de prestar contas e quem (a escola), por direito, solicita a sua informação (o estado).

Neste tipo de sistema é esquecida a especificidade de cada escola, quer em termos culturais quer sócio-económicos e geográficos. A igualdade de oportunidades torna-se difícil de concretizar, pois em termos organizativos não são consideradas as diferenças dos públicos-alvo da organização. No fundo, a prestação de contas, a avaliação e até a responsabilização, limitam-se aos resultados obtidos que obedecem a um padrão.

Para Afonso (2009a; 2009b; 2010) um modelo de *accountability* educacional inclui a prestação de contas, a responsabilização e a avaliação integradas e integráveis num projeto nacional de educação. Como pilar da avaliação avaliza-se a função de recolha e tratamento da informação na procura da melhoria da qualidade do ensino e da escola.

Na perspetiva de Schedler (1999), a prestação de contas pode ser o pilar que associa as dimensões de informação e justificação, “sendo que, para a concretização de ambas, é socialmente esperado que haja a obrigação ou o dever (regulamentados legalmente ou não) de atender ao que é solicitado” (Afonso, 2009a, p. 59). O mesmo autor advoga que a prestação de contas, enquanto obrigação de dar respostas (*answerability*), para além de uma atividade discursiva, alicerça também uma dimensão

“impositiva, coativa ou sancionatória (*enforcement*)” (Afonso, 2009a, p. 59), que se integra no pilar da responsabilização.

A prestação de contas (enquanto *answerability*) consolida-se nas dimensões informativa e argumentativa, enquanto o pilar da responsabilização (*enforcement*) sintetiza outras dimensões (Quadro 11).

Quadro 11
Dimensões de um modelo de *accountability*

<i>Accountability</i>	Avaliação ex - ante	
	Prestação de contas (<i>answerability</i>)	<ul style="list-style-type: none"> · Fornecer informações · Dar justificações · Elaborar e publicitar relatórios de avaliação
	Avaliação ex - post	
	Responsabilização (<i>responsabilization</i>)	<ul style="list-style-type: none"> · Imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas (<i>enforcement</i>) · Assunção autónoma de responsabilidades · Persuasão · Atribuição de recompensas materiais ou simbólicas · Avocação de normas de códigos deontológicos · Outras formas legítimas de responsabilização

(Adaptado de Afonso, 2009a, p. 60)

Movimentos desencadeados em todo o mundo, preconizando a prestação de contas, mas também, processos de regulação, apontam para a necessidade de um controlo mais eficiente do trabalho realizado nos/pelos estabelecimentos de ensino. O que revela a pertinência da avaliação das escolas.

Atendendo às várias imagens de escola como organização, referidas anteriormente, uma avaliação assente em pressupostos como:

- Identificação e resolução de problemas;
- Participação e implicação de todos os atores educativos

permitirá uma mudança organizacional conducente à melhoria do serviço prestado.

Neste contexto, Clímaco (2005) sustenta que:

(...) as escolas são vistas como sistemas sociais, sendo a sua eficácia dependente da participação dos actores, das suas percepções e do significado que atribuem à acção humana, tal como depende do modo como as escolas se estruturam, da

distribuição dos diferentes papéis e o que se espera do desempenho de cada um (...) A complexidade, como já vimos, tem de ser abordada de uma forma plural, própria do pensamento sistémico, combinando diferentes metodologias que se iluminam, ou explicam, mutuamente” (p. 124).

O que nos remete a Guerra (2003), quando refere:

(...) Isto pressupõe uma atitude interrogativa que questiona a prática e uma atitude dialogante que dá lugar ao debate sobre o sentido das práticas e sua melhoria. Questionar a prática, reflectir sobre ela, e chegar a compreendê-la é o caminho mais seguro para a sua melhoria (...) Consequentemente, a avaliação é uma questão de todos e para todos. Não deve ser uma prática que leve ao individualismo e à competitividade” (p. 20).

Carlinda Leite (1995) é perentória na defesa de uma avaliação que conduza à melhoria educacional. E, nesse sentido, sustenta: “avalia-se para melhorar. (...) Nada é definitivo em educação” (p. 5). Defende esta ainda que ao conceito de avaliação “está associada a ideia de constante renovação e modificação, num sentido de um permanente questionar, para melhorar” (p. 5).

Segundo Guerra, a avaliação de escolas tem como finalidade compreender e valorizar as suas práticas, as suas relações e o seu discurso pedagógico no sentido de se estabelecer, no seu interior, uma articulação entre teoria e prática. Defende uma avaliação que analisa a ação da escola em todas as suas dimensões (com enfoque no interior pedagógico do processo educativo da escola) e não apenas nos resultados dos alunos (Guerra, 2003 p. 26).

Assim, o mesmo autor considera que a ação de avaliar não se limita a um processo sistemático de recolha de informação e de definição de critérios de acordo com um objetivo pré-definido, mas sim, a emitir juízos de valor de acordo com as informações recolhidas e que foram objeto de análise e estudo. Toda esta ação tem como finalidade produzir linhas orientadoras e tomadas de decisão face à planificação e implementação de planos de melhoria de desempenho para essa organização escolar (Guerra, 2003a, p. 19).

O autor defende também, que a avaliação de escolas é um processo decisivo para a construção de um novo plano orientado e preciso que provoque a melhoria e o desenvolvimento da organização escolar: “a avaliação das escolas deve ter condições para que, ela própria, seja realmente educativa” (Guerra, 2003, p. 23).

Azevedo (2002, pp. 12-13) considera que a avaliação da escola propiciará a compreensão necessária para garantir a sua retificação e mudança. Ultrapassa a mera análise dos resultados/classificações dos alunos e tem como foco a melhoria da qualidade das práticas educativas (planificação, intervenção e mudança). Salaria que é fundamental formar profissionais que sintam essa necessidade (conhecer e melhorar) e que saibam implementar um processo avaliativo na escola e para a escola.

De acordo com Madureira (2004), existe ainda alguma desconfiança e ceticismo, por parte de alguns profissionais da educação, relativamente ao conceito e uso da avaliação. Tal situação advém do facto de não lhe reconhecerem qualquer tipo de utilidade e funcionalidade, pois consideram que a avaliação é implementada “formalmente sem que dela se espere qualquer tipo de resultado objetivo” (Madureira, 2004, p. 28).

Consideramos que a avaliação deverá estar associada a valores educativos e evidências que desencadeiem processos de melhoria do desempenho das organizações escolares. De acordo com Alaíz, Góis e Gonçalves (2003) a conceção da avaliação é vista como “a investigação sistemática do valor ou mérito de um objecto”, ou ainda que “o sentido chave do termo “avaliação” refere-se ao processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo” (Scriven, 1991, citado por Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003, p. 9).

Estes autores defendem que a avaliação das escolas é “um processo de recolha de informação que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos” (cf. Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003, p. 9). Assim, e segundo os mesmos autores, o ato de avaliar significa verificar o grau de adequação entre “um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, com vista a tomar uma decisão” (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003, p. 10).

Por último, é de referir que estes autores consideram que “avaliação” e “decisão” são operações distintas, verificando-se que a primeira prende-se com a recolha e tratamento de informação (referido) e permite a sua comparação com um padrão (referente). Dessa comparação resulta a formulação do juízo de valor, que antecede a tomada de decisão.

Apresenta-se de seguida uma figura que evidencia o conceito de avaliação proposto por Alaíz, Góis e Gonçalves (2003)

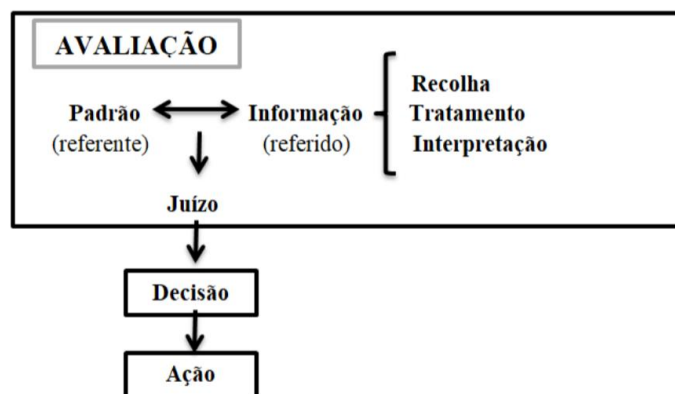


Figura 15 - Conceito de Avaliação (Fonte: Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003, p. 10)

Segundo Guerra (2003a) a avaliação, além de uma tarefa técnica, é também um processo de natureza ética e política. Todo o processo avaliativo deve ser desencadeado com grande rigor, qualidade e responsabilidade no sentido de ele próprio ser um veículo de promoção da melhoria e mudança dentro da organização escolar. “A avaliação em educação deve contribuir para a melhoria da própria avaliação, ou seja, a avaliação não pode preocupar-se apenas com o valor educativo da prática, devendo ser, ela mesma, educativa” (Guerra, 2003a, p. 22).

O mesmo autor refere que hoje em dia é aceite por todos a necessidade de se proceder à avaliação institucional das escolas que permita melhorar as suas práticas. A avaliação deverá ser um processo de aprendizagem para todos aqueles que a realizam e para aqueles que dela se aproveitam, no sentido de se poderem tomar decisões que transformem a dinâmica da escola (Guerra, 2003a, pp. 34-35).

Assim, é fundamental que os vários grupos intervenientes acreditem e legitimem a qualidade, o rigor e o uso da avaliação proposta. Se pelo contrário existir desconfiança e considerarem que o controlo não é democrático, é possível que estes possam vir a falsear e artificializar a informação. Neste caso, a sua atitude/colaboração será falseada, não contribuindo para a produção de conclusões rigorosas e fiáveis que desencadeiem/potencializem o processo de mudança e melhoria (Guerra, 2003a, pp. 35-36).

A avaliação tem que estar ao serviço da melhoria da prática educativa e ser o garante da qualidade e mudança para a escola. Assim, todo o processo avaliativo tem que ser aberto, cooperativo, dialogante e “fazer sentido” para todos os grupos que constituem a organização escolar, pois os professores “tornam-se bastante habilidosos na

apresentação de comportamentos artificiais e no fingimento, transmitindo assim uma ideia distorcida daquilo que é a instituição” (Lima, 2008, p. 325).

De acordo com Guerra (2003a), quando a avaliação não é desejada e solicitada pelos vários atores educativos, é possível que surjam algumas reações negativas, nomeadamente, burocratizar-se todo o processo, uma vez que o mesmo não foi legitimizado e assumido voluntariamente pelos seus intervenientes.

Assim, segundo Guerra (2003a, p. 25):

(...) Os professores sentem medo, porque não sabem o que é que se espera deles nem qual a utilização dos dados recolhidos; os professores temem pela sua imagem, uma vez que a avaliação é realizada por agentes externos dotados de força hierárquica; os professores não colaboram de forma espontânea e decidida, uma vez que pensam que o interesse da avaliação é de quem a exige, etc.

A questão principal da avaliação é dirigir um processo complexo que contribua, ele próprio, para a melhoria da instituição e dos profissionais que nela trabalham (Guerra, 2003a, p. 28), pelo que os professores terão que se rever no processo avaliativo desencadeado e, sentirem que o mesmo é um processo contínuo, sistemático e que contribui para melhorar as práticas e provocar a mudança.

Segundo o mesmo autor, para que a avaliação seja um “acto de aprendizagem” e esteja ao serviço da melhoria da prática educativa, é necessário que esta para além de se sustentar em instrumentos diversificados, também se questione sobre:

(...) a atitude dos professores, a artificialização de comportamentos no momento de proceder a observações, a qualidade da informação recolhida através de entrevistas, a riqueza dos relatórios elaborados, a negociação dos mesmos, a capacidade de transformação decorrente da avaliação (Guerra, 2003a, p. 50).

A avaliação deve ser realista, útil, sustentada por um plano de realização, desenvolver-se num clima de confiança e envolver toda a escola. O processo avaliativo deverá ser transparente, dado a conhecer a todos os atores educativos e contemplar os seus interesses e motivações (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003, p. 74).

Guerra (2003a) defende que todo o processo avaliativo deverá ser sujeito a uma meta-avaliação no sentido de identificar e refletir sobre os pontos fortes e aqueles que carecem de melhoria dentro da organização escolar. Nesse sentido, o conteúdo do relatório produzido é fundamental e estruturante para a tomada de decisões e

implementação do processo de melhoria, pelo que deverá ser sustentado em depoimentos fiáveis, rigorosos e que contemplem todos os grupos e “sensibilidades” presentes na escola (Guerra, 2003a, pp. 56-57).

Segundo Sanders e Davidson (2003, p. 807), “a avaliação da escola pode ser definida como a investigação sistemática da qualidade da escola e do modo como bem pode servir as necessidades da comunidade”. Pode, por isso, ser entendida como um processo de recolha de informação que comparada com um quadro de critérios pré-definidos, culmina na formulação de juízos (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003). Quando falamos em avaliação, segundo Scriven (1991), referimo-nos “ao processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo”.

Podemos, em sùmula, considerar que a avaliação das escolas constitui um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem promovendo a melhoria das práticas o que justifica a sua utilidade.

A questão de o porquê avaliar as escolas, embora se reconheça a sua necessidade, requer esclarecimento. Procurando esclarecer o seu significado, conclui-se possuir um carácter dual: o carácter quantitativo e o qualitativo. O primeiro na medida que implica atribuição de um valor ao objeto em estudo e, a segunda de um juízo de valor, para aferição da sua qualidade. Pode-se afirmar que “o conceito de avaliação deu lugar a uma encruzilhada semântica, constituindo, hoje, uma actividade que assume formas variadas nos mais diversos contextos do processo educativo, sendo, por isso mesmo, susceptível de uma larga gama de conotações particulares” (Barreira, 2001, p. 9).

A sua necessidade e importância repercutem-se, quer ao nível da organização e funcionamento, quer ao nível das aprendizagens. No primeiro caso é-lhe reconhecida a faculdade de promover a construção de identidades, a identificação de problemas e conduzir à definição de estratégias que conduzam a uma mudança efetiva e/ou uma melhoria eficaz da qualidade do serviço educativo prestado.

Azevedo (2005, p. 70) afirma que a avaliação das escolas tem “um lugar específico”, realizando-se em conformidade com a avaliação dos seus agentes. A avaliação como prática mediadora dos processos e finalidades educativas sustenta estratégias e procede a reajustamentos necessários para a melhoria do desempenho das escolas.

A avaliação de escolas constitui hoje uma problemática muito atual que resulta em grande parte do reconhecimento das escolas enquanto organizações, perspectiva que se

destaca na linha de pensamento educacional nas décadas de oitenta e noventa do século passado (Nóvoa, 1992).

3.2. Enquadramento da avaliação de escolas em Portugal – Lei nº31/2002 e antecedentes

A necessidade e importância da avaliação de escolas não se podem desligar de questões políticas, sociais e económicas, e das tendências que têm marcado a generalidade dos países europeus. Estas tendências apontam no sentido da descentralização de meios, na definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares, bem como da influência de estudos internacionais, como por exemplo os relatórios PISA (CNE, 2005).

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (1996, pp. 89-101), explica ao longo do Capítulo IV, os quatro pilares em que a Escola deve organizar as suas aprendizagens fundamentais ao longo da vida:

- **aprender a conhecer**, segundo o qual cada aluno deve ter interesse em aprender cada vez mais e melhor, recorrendo ao raciocínio lógico dedutivo e à memória;
- **aprender a fazer**, segundo o qual a escola deve promover em cada aluno a vertente de uma formação técnico-profissional, com aplicação prática dos conhecimentos adquiridos;
- **aprender a viver com os outros**, segundo o qual a escola deve actuar no campo das atitudes e dos valores, deve combater o conflito e o preconceito, orientar a educação para a paz, a tolerância e a compreensão;
- **aprender a ser**, segundo o qual a escola deve ter como finalidade o desenvolvimento do indivíduo, “espírito, corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”.

Partindo destes pressupostos, a avaliação das escolas, de acordo com Nóvoa (1992), tem de se basear em dispositivos simples e exequíveis, que respeitem critérios de pertinência, de coerência, de eficiência e de oportunidade. Como refere Afonso (2003), citado por Sá (2009, p. 91),

Se considerarmos que a qualidade da educação escolar não se consubstancia apenas na sua *qualidade científica e pedagógica*, mas também, e em simultâneo, na sua *qualidade democrática*, não podemos deixar de exigir que a avaliação das escolas públicas se estruture através de procedimentos mais complexos, diversificados e muito distintos daqueles em que se têm baseado os exames externos standardizados ou padronizados.

O que é facto é que atualmente, se assiste a uma maior responsabilização das escolas sobre os seus resultados, na sequência da sua recente e crescente autonomia, com a conseqüente prestação de contas sobre o seu desempenho.

Segundo Ventura (2006, pp. 208-209) no contexto atual da vida das escolas os professores têm visto os seus papéis a mudar, a aumentar e a tornarem-se mais complexos e abrangentes. Assim, um dos papéis que cada vez mais é pedido aos professores prende-se com o facto de estes terem que assegurar e desenvolver as diferentes dimensões da avaliação dos resultados dos alunos, bem como a avaliação do desempenho dos estabelecimentos de ensino onde trabalham. Esse alargamento da responsabilidade dos professores ao nível de processos de desenvolvimento e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino exige-lhes, por exemplo, "novas competências no domínio da colheita e análise de dados, e na comunicação dos resultados aos pais. Para além disso, o desenvolvimento da escola exige competências ao nível da gestão de projetos e da monitorização de desempenhos" (idem, 2006, p. 209, citando a OCDE, 2005, p. 100).

Segundo Guerra (2002, pp. 270-274) avaliar as escolas com rigor implica conhecer a sua natureza, especificidades e carácter único, entre outras. De acordo com o mesmo autor, a avaliação deverá surgir de uma necessidade/iniciativa interna da comunidade educativa e que tem como finalidade a compreensão e a melhoria das práticas educativas que se realizam (através da discussão, da compreensão e da tomada de decisões).

Guerra defende que os profissionais de ensino deverão reconhecer que a avaliação é um modo de aperfeiçoamento e de reflexão para desencadear a melhoria e a mudança. "A reflexão que pressupõe o juízo fundamentado leva à compreensão da natureza e do sentido das práticas educativas e permite a modificação dos modelos de comportamento, das atitudes e das conceções que sobre ela se têm" (Guerra, 2002, p. 271).

Em Portugal, durante o estado novo, a gestão das escolas públicas foi fortemente vigiada e reprimida em termos de autonomia, estando sob a responsabilidade de reitores e diretores nomeados e da confiança política do regime autoritário então vigente.

Com a mudança democrática de Abril de 1974, a responsabilidade da gestão e direção das escolas foi assumida por comissões de gestão democraticamente eleitas, fomentou-se uma gestão participativa tendo-se ampliado significativamente a autonomia da escola. Licínio Lima a este propósito, refere

Nas escolas, designadamente nas escolas de ensino secundário, foi despoletado com o 25 de Abril um movimento de participação docente e discente polifacetado, contraditório e conflitante, mas que num primeiro momento foi desenvolvido em torno da conquista do poder e de autonomia face à administração central [...], em busca de um ordenamento democrático e participativo para a organização da escola, com destaque para as concepções autogestionárias (1992, pp. 199-200). Posteriormente, “a partir de meados da década de 1980, a categoria político-administrativa conhecida por ‘gestão democrática’ das escolas vai sendo objecto de uma crescente desvitalização e erosão nos discursos políticos e nos textos normativos” (Lima, 2009, p. 234).

A reforma educativa, em meados dos anos 1980, vem criar uma nova expectativa em torno da mudança do modelo de gestão democrática das escolas. Tornava-se necessário a criação de um novo modelo (Formosinho, Fernandes e Lima, 1988a, 1988b), com uma nova configuração organizacional que revitalizasse pedagógica e democraticamente a escola, viabilizando, ainda, uma maior participação e mobilização de todos os atores educativos. Propunha-se a criação de um órgão de gestão, subordinado a um órgão de direção, democraticamente representativo dos diferentes grupos e interesses escolares e comunitários e com alguma margem de autonomia.

Esta proposta continha opções políticas claras e uma linha organizacional consistente, contudo nunca assentou numa base normativa clara. Continua a ser uma proposta relativamente avançada no tempo, com muitos dos valores claramente assumidos no âmbito da chamada nova gestão pública (*new public management*) (Hood & Dunleavy, 1994). A produção legislativa educacional portuguesa só muito recentemente reconhece a centralidade da escola-organização e da sua autonomia.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (LBSE) surge uma nova realidade no que diz respeito às políticas educativas: de acordo com a LBSE vivenciam-se novas políticas organizativas, promovendo um modelo administrativo mais descentralizado e de reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino.

No entanto, só em 1989, com a produção do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro se vem reconhecer, em termos legislativos, uma nova conceção de escola a qual associa o Projeto Educativo à autonomia da escola. Esta concretiza-se na elaboração de

um projeto educativo próprio, construído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes. O Ministério da Educação surge como o promotor de medidas avaliativas que visam aferir a qualidade do serviço educativo prestado (qualidade pedagógica e resultados académicos dos alunos).

Segundo Barroso (2005, p. 124), este reforço da autonomia está associado à elaboração e execução de um projeto educativo, que apela à participação e envolvimento de toda a comunidade educativa na sua elaboração e implementação.

Barroso (2005, p. 124) considera que:

A noção de projecto educativo tornou-se, por isso, uma referência quase obrigatória no discurso sobre as “reformas” educativas e constitui, hoje, um dos exemplos paradigmáticos da “contaminação” a que estão sujeitas as políticas educativas nacionais, por efeito da internacionalização da educação.

Através da análise pormenorizada da legislação produzida no período de 1987 a 1993, verificámos que o Ministério da Educação desenvolve a sua política educativa numa lógica da centralidade que tem a sua visibilidade e operacionalidade na criação das Direções Regionais e Centros de Áreas Educativas (com especial destaque para o Decreto-Lei nº 141/93, de 26 de Abril – Orgânica das Direções Regionais de Educação). Estas entidades têm como função diagnosticar necessidades e problemas, recolher informações, cooperar com os serviços centrais, coordenando ações de avaliação e melhoria. Apresentam, portanto, competências claramente instrumentais, implementadas a nível local, de acordo com as orientações emanadas do Ministério da Educação.

Em outro modelo de administração e gestão, entretanto previsto no decreto-lei nº 172/91, surge a novidade do cargo de diretor executivo enquanto órgão de gestão unipessoal. O que parecia conduzir à descentralização da gestão educacional do Ministério da Educação, não passou da fase experimental.

A partir de Maio de 1996, com a reconfiguração do quadro orientador da política de administração da educação e os novos regimes de avaliação e formação dos professores, surge “um novo ciclo no qual são reconhecidas não só a centralidade da escola no Sistema Educativo, mas também a importância da avaliação da escola enquanto organização” (Rocha, 1999, p. 137).

O Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho vem finalmente dar “vida” ao novo regime de autonomia das escolas, através da estimulação da sua participação no reordenamento da rede de educação, no desenvolvimento de projetos educativos de

escola e na concretização de opções organizativas que dessem respostas às suas necessidades educativas. A escola surge como centro privilegiado de toda a ação educativa.

Um novo modelo de administração e gestão é consagrado no decreto-lei nº 115-A/98, o conhecido modelo dos “contratos de autonomia”. Neste modelo, além do conselho pedagógico e do conselho administrativo, são órgãos de administração e gestão a assembleia e o conselho executivo ou diretor (art. 15º do decreto-lei nº 115-A/98). A assembleia, no entanto, ao contrário do que seria de esperar, embora sendo “responsável pelas linhas orientadoras da actividade da escola”, não é considerada nem designada como órgão de direção, aparecendo a designação direção executiva como sinónimo de conselho executivo ou diretor, isto é, como órgão de gestão.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio e, posteriormente, com a nova redação dada pela Lei nº 24/99 de 22 de Abril, é aprovado o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino. Em ambos os documentos legislativos é contemplada a possibilidade de uma nova reorganização escolar (vertical ou horizontal) como garante da aplicação do novo regime de autonomia. No entanto, apenas em 2003, com a publicação do Despacho nº 13313/2003, de 13 de Junho, se concretiza a aplicação do modelo vertical e a administração educativa assume a iniciativa e a liderança de todo o processo de constituição e implementação dos agrupamentos de escolas.

Contudo, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (com a nova redação dada pela Lei nº 24/99 de 22 de Abril), vem reforçar a autonomia das escolas e promover uma nova reorganização escolar. Surge a Assembleia de Escola (atualmente designado por Conselho Geral de acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, republicado no Decreto- Lei nº137/2012), que tem como atribuições, entre outras, aprovar a proposta de projeto educativo da escola elaborada pelo Conselho Pedagógico, acompanhar e avaliar a sua execução; apresentar propostas para a elaboração do plano anual de atividades e pronunciar-se sobre o respetivo projeto; pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno; pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia; elaborar e acompanhar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes e proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.

No Quadro 12 apresentam-se os modelos de gestão praticados em Portugal deste o estado novo até hoje.

Quadro 12
Modelos de Gestão praticados nas escolas em Portugal

Período	Órgão de Direção	Órgão de Gestão
Anterior a 1974	Ministério da Educação	Reitor ou Diretor
Período Revolucionário (1974 - 1976) Autogestão	Assembleia (democracia direta nas escolas)	Comissão de gestão
1976 - 1991 Gestão Democrática	Ministério da Educação	Conselho diretivo
1991 – 1998 Modelo experimental	Ministério da Educação e Conselho de Escola	Conselho executivo
1998 - 2008 Contratos de autonomia	Ministério da Educação e Assembleia de Escola	Conselho executivo ou diretor
2008 – 2016	Ministério da Educação e Conselho Geral	Diretor

(Adaptado de: Afonso, 2010, p. 15)

O modelo de administração e gestão, atualmente em vigor (decreto-lei nº 75/2008 republicado no decreto-lei nº137/2012), entre outros aspetos, é oficialmente justificado no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes. A ênfase discursiva na colegialidade parece recair no “órgão colegial de direção designado conselho geral” (art. 11º). Algumas das ideias mais repetidas neste normativo vão no sentido de reforçar as lideranças das escolas e criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes. Segundo a nova legislação, o “rosto” da escola é agora o diretor que detém a autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo, elaborado pelo conselho pedagógico da escola e executar localmente as medidas de política educativa.

No Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, todas as competências da Assembleia de Escola, presentes no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, estão contempladas no Conselho Geral que tem também a função de acompanhar o processo de autoavaliação de escolas e o desenvolvimento/acompanhamento/avaliação dos contratos de autonomia. Além disso, é competência deste órgão, a eleição e destituição do diretor que, por

consequente, lhe tem de prestar contas. É também de realçar que, através deste decreto-lei, se procura reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização escolar.

A necessidade da referida reorganização está na imagem que se tem criado sobre a liderança das escolas sob o jugo do diretor e que deita por terra todos os objetivos lavrados na lei. Pois é notória a pressão exercida direta ou indiretamente, por aquele órgão de Gestão sobre a Escola e, especificamente sobre o órgão de direção da mesma, o que em muitos casos se tem traduzido na desmotivação e desinvestimento dos vários atores educativos e comunidade, na procura de caminhos que conduzam a um modelo de excelência para a organização da Escola de forma a cumprir o seu objetivo, prestando um serviço educativo de qualidade e eficaz.

Ao longo dos últimos 20 anos, em Portugal, tem-se vindo a viver uma certa “obsessão avaliativa”, com diferentes focos (Afonso, 2007), estendendo-se à escola, registando-se a existência de uma série de iniciativas e programas implementados, quer por parte do Ministério da Educação, quer por parte de instituições privadas, onde destacamos o relatório elaborado em 2005 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2005), sobre o estudo “Avaliação de Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos”.

Este relatório apresenta, de forma sistemática, os vários modelos avaliativos desenvolvidos na Europa, referenciando que Portugal tem desenvolvido algumas experiências avaliativas tendo por base essas orientações/experiências internacionais.

Foram implementadas várias experiências avaliativas em Portugal, com o objetivo de melhorar a qualidade dos sistemas educativos, mas, verificamos que só recentemente, se têm desencadeado processos de autoavaliação capazes de promover nas nossas escolas verdadeiras culturas de avaliação e de melhoria contínua nas mesmas (CNE, 2008).

Com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, foi aprovado o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, efetivando os pressupostos apresentados na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (LBSE). Este sistema integra duas modalidades de avaliação: a auto-avaliação ou avaliação interna, realizada por cada escola ou agrupamento de escolas, e a avaliação externa, da responsabilidade da administração educativa, o que vem reforçar a importância e pertinência de se proceder à avaliação das escolas, já patente no Decreto-Lei 115-A/98.

Foi na década de 90 do século XX, efectivamente, que a importância atribuída à questão da autoavaliação das escolas sofreu um “boom”. Se anteriormente pouco, ou nada

se fazia em termos de avaliação de escolas, a partir daí, passou a ser um dos temas mais debatidos, digno de atenção em termos de existência e aplicabilidade.

Tendo como suporte legislação que atribuí à escola uma maior autonomia no desenvolvimento de mecanismos promotores de autorregulação das suas dinâmicas conducentes à obtenção de soluções para problemas detetados e, por consequência, à sua melhoria, uma cultura de avaliação instituída coloca à escola o desafio de prestar contas à sua comunidade e à tutela.

A primeira abordagem feita à avaliação surge com a Lei nº 46/86, de 10 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, que, no artigo 49º (Avaliação do sistema educativo), designa que: “O sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural”. O Decreto-Lei 43/89 de 3 de fevereiro, que estabeleceu o regime jurídico da autonomia da escola, faz referência, no artigo 26º, à “avaliação do sistema”, à “avaliação sistemática da qualidade pedagógica” e aos “resultados educativos”, sem definir concretamente “as estruturas e mecanismos mais adequados para proceder à avaliação”. Nove anos depois, o Decreto-Lei 115A/98, de 4 de maio, introduziu o Regime de autonomia, administração e gestão das escolas, definindo que “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”, atribuindo grande importância à avaliação de escola, considerando-a um instrumento necessário ao seu desenvolvimento organizacional.

Em termos normativos, a situação alterou-se com a publicação do Decreto-Lei 115-A/98, uma vez que este introduz o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, dando algum destaque à avaliação da escola enquanto procedimento fundamental para o seu desenvolvimento organizacional (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003, pp. 56-57).

De acordo com o relatório do CNE (2005, p. 7) existem cada vez mais escolas a entenderem que a avaliação pode ser um instrumento decisivo no processo de melhoria e de estratégia de desenvolvimento, promovendo processos de autoavaliação ou contratando instâncias externas.

Segundo o mesmo relatório, a avaliação institucional só tem sentido e repercursões nas organizações educativas se estas possuírem condições reais de autonomia. Esta condição – autonomia crescente - é reforçada no Parecer nº2/2008 do

CNE, ao referir que as escolas portuguesas necessitam de ser mais livres e de poder usufruir de maior autonomia, co-responsabilizando os seus agentes educativos em todo o processo avaliativo e na procura de soluções locais/contextualizadas para os problemas com que se deparam.

Nesse sentido, a avaliação institucional desenvolvida irá “reforçar o profissionalismo docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de uma ética profissional marcada pela responsabilidade e pelo cuidado, bem como, o fomento de “comunidades profissionais” nas escolas” (CNE, 2005, p. 8).

Segundo o relatório do CNE (2005), a autoavaliação é uma prática de carácter obrigatório, tal como acontece nos restantes países europeus e deverá envolver todos os agentes educativos. Observa-se uma tendência crescente para a participação de elementos da “comunidade educativa” na avaliação interna, pois entende-se que, sendo esta um instrumento importante para a melhoria da escola, a participação favorece a identificação dos problemas e o envolvimento nas soluções e proporciona ainda uma análise mais completa e uma maior abertura da escola ao meio em que se insere (CNE, 2005, p. 11).

Os sistemas educativos da Europa têm progressivamente substituído a verificação da conformidade pela avaliação ou meta-avaliação, por entenderem que esta é a forma mais útil e eficaz de controlar e regular os sistemas escolares. Consideram que “a avaliação consequente compromete as escolas, mas também a condução política e a ação administrativa” (CNE, 2005, p. 8).

No sentido de clarificar e tornar mais objetiva a avaliação nas organizações escolares, o CNE (2005) estabeleceu critérios de avaliação, que visam uma maior objetividade do processo avaliativo, bem como, a identificação dos pontos fortes e pontos fracos de cada organização. “A maioria dos modos de avaliação incide tanto sobre os processos como sobre os produtos e visa uma avaliação global da escola. Regra geral, dispõem de listas de critérios e dependem do nível central” (CNE, 2005, p. 15).

No sentido de garantir a fiabilidade na aplicação destes critérios, cada escola deverá constituir um grupo de trabalho que desenvolva/acompanhe todo o processo avaliativo tendo por base a “escola como organização aprendente. Visão sistémica das diferentes dimensões (clima, liderança, cooperação, etc.)” (CNE, 2005, p. 72).

Na maioria dos países europeus, os avaliadores recolhem e analisam de forma sistemática documentação sobre a escola antes de a visitarem, com a finalidade de melhor prepararem o seu trabalho. Nesse sentido, o CNE (2005) recomenda que, para além desta

recolha de documentação pertinente, se definam indicadores comuns, se desenvolvam métodos e ações de autoavaliação e de meta-avaliação, bem como seja acompanhado todo o processo avaliativo de forma sistemática. Para além destas recomendações o CNE (2005) refere que se devem consultar os responsáveis do estabelecimento escolar antes da redação do relatório final da avaliação:

Na maioria dos países, é dada a possibilidade às instâncias dirigentes da escola de se pronunciarem sobre uma versão provisória do relatório final, apresentada oralmente, por escrito ou das duas formas, tendo em vista a correcção de erros factuais ou a clarificação de certos pontos (...) quanto mais a avaliação pretende ir além do controlo e criar uma dinâmica de melhoria da escola, mais cuidada deve ser esta fase de consulta e de participação (CNE, 2005, p. 20).

A publicação dos resultados de avaliação de cada estabelecimento escolar é cada vez mais frequente, na maior parte dos países (CNE, 2005, p. 21).

Através da análise reflexiva, criteriosa e participativa dos dados e recomendações presentes nesse relatório de avaliação as escolas deverão desencadear no seu interior mecanismos/estratégias de melhoria, “o elemento essencial da avaliação formativa é a informação que é prestada aos intervenientes, ou seja, o feedback” (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003, p. 13). Assim, estes relatórios de avaliação devem “gerar um plano de ação para a melhoria da escola, com objetivos, responsáveis, momentos de avaliação, etc. Este plano é elaborado pela Escola e apoiado externamente, na medida das necessidades, pelo que as escolas com mais problemas devem ser especialmente apoiadas” (Azevedo, 2004, citado por CNE, 2005, pp. 50-51).

De acordo com Ventura (2006) a par com esta avaliação deve-se desencadear dentro das organizações escolares processos de autoavaliação “numa lógica de responsabilização crescente do nível local e defende-se a disseminação das boas práticas num processo que permita tornar a qualidade contagiante” (p. 227).

Guerra (2002) defende que a opção mais rica em termos de avaliação é a iniciativa interna do processo de autoavaliação com facilitadores externos (p. 277). Este autor refere que uma avaliação que surge da iniciativa interna da comunidade educativa, tem como objetivo último a compreensão e melhoria das práticas educativas através da discussão, compreensão e da tomada racional de decisões conducentes à mudança e otimização dos fins educativos previamente definidos (Guerra, 2002, p. 274).

Segundo o mesmo autor, esta iniciativa avaliativa contempla o recurso a um amigo crítico (deve possuir experiência profissional e competência técnica na área da autoavaliação de escolas) que deverá representar um forte contributo para a análise, compreensão, fiabilidade e validade na tomada de decisão do que necessita de ser alterado/reestruturado no interior da organização educativa. Segundo o mesmo autor, estes “avaliadores externos” têm como tarefa ajudar/facilitar os protagonistas internos à emissão de um juízo mais fundamentado e rigoroso no tocante à construção e/ou reestruturação de planos de melhoria e de desenvolvimento das escolas (Guerra, 2002, p. 277).

Segundo Alaíz, Góis e Gonçalves (2003, pp. 79-81) deve-se recorrer a um “olhar exterior” que, através de uma amizade crítica e uma intervenção responsável/técnica, suscite a discussão e provoque o confronto de ideias (questionando, levantando dúvidas, induzindo) contribuindo para aumentar a objetividade e a validade da autoavaliação.

Segundo o CNE (2008, p. 4), a avaliação não se substitui ao debate sobre a escola, antes deve colaborar para suportar e qualificar esse debate. A avaliação das escolas só faz sentido se for entendida como um instrumento de mudança das políticas do Estado para a educação e estiver associada a uma política ativa de promoção de autonomia da gestão e administração escolar.

Segundo Ventura (2006), para que um estabelecimento de ensino possa desencadear um processo genuíno de desenvolvimento organizacional é necessário que os seus membros possuam “poder para liderar e determinar a essência da configuração desse processo” (idem, 2006, p. 259). Nesse sentido considera que cada membro deve envolver-se ativamente no processo e senti-lo como seu, “melhorar as escolas a partir do seu interior fazendo com que os professores sejam agentes ativos de mudança no seio das suas organizações” (idem, 2006, p. 260, citando O’ Hara e McNamara, 2001, p. 100). Continua referindo que a par deste pressuposto é necessário “desenvolver uma forma de compromisso recíproco entre as escolas e as comunidades que em si envolva a capacidade não só de as renovar, mas também de as transformar” (idem, 2006, p. 260, citando Fielding, 2001).

No sentido de uma melhor aplicação e compreensão da avaliação das organizações escolares, o relatório do CNE (2008) refere:

A avaliação deve tornar-se uma prática regular tendo como fim a inovação das práticas e o progresso nos resultados atingidos, exigindo por isso que os objetivos

das escolas e do sistema estejam muito claramente estabelecidos. Deve assim ser assumida como um instrumento mobilizador de novas atitudes e práticas, numa lógica de autoavaliação dos indivíduos, dos grupos e das próprias instituições, incrementando uma cultura e praxis de avaliação envolvendo uma participação e o conhecimento coletivo de diferentes atores, com legitimidades reconhecidas (p. 13).

Embora o processo de avaliação de escolas tenha sido introduzido em Portugal no princípio dos anos 90, apenas em 2002 foi aprovado o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, contemplando simultaneamente os processos de autoavaliação e avaliação externa das escolas/agrupamentos, com a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro. Esta lei “aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, estabelece que o controlo de qualidade se deve aplicar a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão. Nos termos da lei, a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola não agrupada ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa” (IGEC, s.p).

O artigo 6º estabelece a autoavaliação com carácter obrigatório e a desenvolver-se, nos termos definidos no mesmo artigo, em permanência, contando com o apoio da administração educativa, assentando no grau de concretização do projeto educativo e o modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens da comunidade discente, tendo em conta as suas características específicas (artigo 6º).

Perrenoud (1999) considera a autoavaliação das escolas como forma de transformação das mesmas. Na sua perspetiva,

“o ideal seria caminhar no sentido de uma profissionalização suficiente da profissão, para que o controlo sobre a qualidade do ensino fosse exercido pelos colegas, no seio da equipa pedagógica, e para que o estabelecimento de ensino funcionasse segundo o modo de autoavaliação” (Perrenoud, 1999, p. 182).

Nota-se nesta perspetiva, se recuarmos ao Capítulo 1, a chamada de atenção para uma supervisão colaborativa, promotora de um desempenho mais eficaz e qualidade do ensino.

A avaliação interna consiste num processo de autoavaliação, implementado para (re)conhecimento do desempenho, da eficácia e da rentabilização dos diferentes sectores da escola e, reforça a capacidade organizativa da escola para implementar o seu processo ou plano de melhoria. Assim, perspectivam-se diferentes formas de autoavaliação (Quadro 13).

Quadro 13
Perspetivas de posicionamento da autoavaliação

	Perspetiva da prestação de contas	Perspetiva da produção de conhecimento	Perspetiva de desenvolvimento
Finalidade	Fornecer dados sobre o desempenho, a eficácia e a rentabilização do investimento	Gerar novos <i>insights</i> sobre a qualidade/ estado de diferentes dimensões da escola (liderança, <i>ethos</i> , aprendizagem e ensino)	Reforçar a capacidade da escola para planear e implementar o seu plano de melhoria
Audiências	Público em geral, os pais e o poder cultural e local	Gestão da escola e professores	Professores, alunos, pais e líderes
Utilizadores	Gestão da escola	Professores, alunos e gestão da escola	Professores, alunos, pais, pessoal e apoio e gestão da escola
Relações entre avaliação interna e avaliação externa	Avaliação sumativa externa suportada pelos dados da auto-avaliação	Avaliação diagnóstico a partir da autoavaliação	Autoavaliação com apoio de um agente externo

(Adaptado de Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003, p. 33)

De acordo com a CNE (2005, pp. 55-56), citando Scheerens (2004) e Thurler (2002), há múltiplas modalidades de autoavaliação, que podem ser organizadas de acordo com diversas categorias, das quais apresentamos três:

- **em função da orientação externa ou interna, a autoavaliação pode:**
 - decorrer da avaliação externa da escola,
 - ter fins internos e externos, monitorizada pelo nível central (por exemplo, pela Inspeção),
 - ter fins internos ou externos,
 - estar integrada na avaliação de programas de melhoria da escola incidindo sobre várias escolas,

- ser feita à medida da escola.
- **do ponto de vista da relação entre avaliação e melhoria, temos:**
 - a avaliação da melhoria da escola, com um formato para várias escolas,
 - a avaliação da melhoria da escola numa só escola,
 - a avaliação para a promoção da melhoria da escola, de orientação formativa, para uma escola,
 - a avaliação enquanto meio de melhoria da escola, sob a forma de ação-investigação, para uma escola.
- **quanto às dimensões em análise, a autoavaliação pode ser centrada sobre:**
 - as finalidades do sistema educativo na sua globalidade,
 - as prioridades próprias do estabelecimento, explicitadas no seu projeto,
 - os critérios de eficácia estabelecidos pela investigação,
 - um balanço de competências, base da identificação das necessidades de formação,
 - uma problemática específica,
 - um programa institucional de desenvolvimento.

O desenvolvimento do processo de autoavaliação deve atender aos seguintes aspetos:

- a) o fim a que se destina a autoavaliação;
- b) a criação de um clima de confiança na escola que envolva a participação e a concordância de todos;
- c) garantia de confidencialidade da informação recolhida;
- d) consciência dos riscos inerentes a um trabalho deste tipo;
- e) existência de um amigo crítico, exterior à escola, e credível no que diz respeito ao conhecimento sobre a matéria em avaliação.

A autoavaliação da escola resultou de uma determinação política, nomeadamente, com a publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro. Esta lei consagra no seu artigo 6º, que “a autoavaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência” e, o artigo 7º determina que “o processo de autoavaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados”. Assim, por forma a dar cumprimento ao estabelecido, impõe-se uma atuação coerente que encare, conforme refere Germano Lima (2011, p. 33):

- desafiar as escolas a apresentarem projetos e a solicitarem apoios especificados;

- promover e acompanhar mais de perto projetos “piloto” em escolas que se candidatem ou em escolas com mais dificuldades;

- apostar nas dinâmicas já existentes e nos grupos mais motivados, por revelarem alguma predisposição ou mesmo compromisso, e apoiar-se aí para dinamizar processos mais alargados;

- incentivar a partilha de práticas e os projetos inter-escolas;

- fomentar a diversidade de modelos e de caminhos, num quadro de exigência, para que, a médio prazo, haja mínimos generalizados em matéria de autoavaliação das escolas.

Coloca-se agora a questão sobre quem promove e monitoriza a autoavaliação na escola. O decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio define, nas competências da Assembleia de Escola a de “apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola” o que transitou para as competências do atual Conselho Geral, de acordo com o decreto-lei 75/2008 de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho.

A autoavaliação tem que ser fomentada pelos diversos atores educativos, envolvendo tanto quanto possível todos os setores da escola (Terrasêca, 2010). Assim, criam-se nas escolas a capacidade de auto-organização e a mobilização para objetivos de qualificação educativa (Lima, 2008) e gerarem autoconhecimento. Este autoconhecimento permitirá identificar fragilidades e preparar o seu processo de melhoria. Por outro lado, de acordo Alaiz, Gois e Gonçalves (2003, p. 19), permitirá à escola “gerir a pressão da avaliação externa institucional”.

Neste contexto, a autoavaliação pode ser entendida como “um exercício coletivo, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação” (Alaiz, Góis e Gonçalves, 2003, p. 21), diálogo esse assente no contributo de cada agente interno à escola “para o planeamento e aperfeiçoamento do trabalho na sala de aula, na escola e na comunidade” (IGE, 2007, p. 7). Para a IGE (2007), o desenvolvimento de processos de autoavaliação persegue essencialmente objetivos de melhoria, para além do objetivo de prestação de contas, sendo apanágio das escolas eficazes. Os dados da autoavaliação servem de base para a avaliação externa e os seus utilizadores são os órgãos de gestão das escolas que, de acordo com os resultados da avaliação das diferentes dimensões da escola, apresentam medidas de melhoria.

A melhoria das escolas, na ótica de Terrasêca (2010), “não resultará da sua transformação numa organização implementadora de estratégias de adequação dos cidadãos a um mundo que lhes é exterior, mas enquanto instituição capaz de tomar parte

nos modos de pensar o mundo e de produzir influência sobre o seu curso” (p. 138). Os principais destinatários da informação obtida, na perspectiva de desenvolvimento são os professores, alunos, pais e comunidade, que conjuntamente com a gestão da escola, docentes e outros técnicos educativos podem ser os utilizadores dos resultados da avaliação (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003). De acordo com os mesmos autores,

(...) os resultados da avaliação no âmbito da prestação de contas ou da produção de conhecimento podem ser apropriados pela escola para estabelecer os seus objectivos, prioridades e estratégias de desenvolvimento. Assim, qualquer processo de auto-avaliação contém em si uma perspectiva de prestação de contas face à comunidade educativa, possui potencialidades para produzir conhecimento acerca das diferentes dimensões da escola, preparando-a para o confronto com a avaliação externa e para o aprofundamento da sua autonomia, isto para além da perspectiva de desenvolvimento que lhe está inerente (p. 34).

É imprescindível que a escola desenvolva um processo de autoquestionamento constante, identificando os seus pontos fortes e pontos fracos, que conduza e efetive a sua ação consubstanciada na elaboração e implementação de planos de melhoria, rumo à mudança, adquirindo uma verdadeira cultura de autoavaliação (CNE, 2008).

O processo de autoavaliação é perspectivado sob o ponto de vista da prestação de contas bem como da produção de conhecimento e do desenvolvimento (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003). Embora reconhecida a sua importância, a autoavaliação, ainda não é prática corrente nos sistemas educativos, enquanto instrumento da melhoria da escola. O facto de o seu controlo ser da responsabilidade da própria instituição traz tensões e conflitos de interesses diferentes e, por vezes contraditórios, entre os vários atores educativos, o que constitui um fator adicional de dificuldade de implementação.

Não obstante, aceitando que a avaliação é uma componente de desenvolvimento das escolas (Murillo, 2003), parece imprescindível identificar algumas características nestas, para que a autoavaliação seja praticada eficazmente. Entre as características referidas, comuns a fatores para a melhoria da escola, apontam-se:

- uma liderança forte,
- metas entendidas e partilhadas por todos membros da comunidade escolar,
- empenhamento dos principais atores da escola nas atividades de autoavaliação e de melhoria,
- definição e comunicação clara de políticas e orientações,

- atividades de autoavaliação centradas na melhoria dos resultados, da aprendizagem e do ensino,
- dispositivos de acompanhamento e avaliação objetivos, sistemáticos e rigorosos
- bom planeamento das ações e da afetação de recursos,
- um equilíbrio benéfico entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna na qualidade,
- uma infraestrutura forte de apoio nacional e/ou local à autoavaliação como um processo (SICI, 2003, p. 25),
- sentir a escola como “sistema aprendente” e centro da mudança (Alarcão, 2001; Bolívar, 1997; Guerra, 2002).

Constata-se que a autoavaliação requer um esforço coletivo da escola para a sua implementação e que a sua utilidade está em promover a eficácia desse esforço, desenvolvendo práticas de diálogo, cooperação e colaboração entre todos os atores educativos. Assim, evita-se o “faz de conta” tão comum na escola, quando esta aceita sem questionar, sem criticar o que lhe é exigido, resistindo à mudança que é expetável em processos de melhoria (Azevedo, 2005).

José Azevedo (2005) refere que para se operacionalizar e desenvolver a autoavaliação nas escolas, estas terão de ser apoiadas pela administração central, num esforço articulado e sistemático que inclua o provisionamento de:

(...) dados estatísticos nacionais, regionais e locais para comparação e referência, bem como uma bateria de indicadores de qualidade; formação em métodos e práticas de autoavaliação; legislação de enquadramento e suporte; avaliação externa da autoavaliação para prestação de contas e promoção da melhoria da autoavaliação, já que, desta forma, as escolas podem testar as forças e os limites do seu processo de autoavaliação e as autoridades podem acompanhar e verificar a fiabilidade desse mesmo processo. (SICI, 2003, citado em Azevedo, 2005, p. 83).

A perspetiva da avaliação interna ou autoavaliação possui vantagens e limitações, que se apresentam no quadro seguinte:

Quadro 14

Vantagens e limitações da avaliação interna

Vantagens	Limitações
<ul style="list-style-type: none">▪ Maior familiaridade dos avaliadores com a história, os problemas e a cultura da organização;▪ Maior empenho na implementação das recomendações visto que resultam de atores internos;▪ Maior sintonia dos atores relativamente às preocupações da organização.	<ul style="list-style-type: none">▪ Eventuais interesses dos atores na obtenção de um determinado resultado;▪ Menor capacidade de análise crítica e objectiva;▪ Pouca experiência dos avaliadores no domínio das técnicas de avaliação.

(Fonte: Lucas, 2014)

A autoavaliação das escolas deve ser prioritária e, conforme o estudo da Eurydice (2004), ser participativa, apoiada e acompanhada por uma supervisão externa.

De acordo com a Eurydice (2004),

Do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, é sem dúvida o grau de desenvolvimento da avaliação interna que vai determinar os contornos da avaliação externa. Quanto mais a primeira é sistemática e autónoma, mais a segunda pode tornar-se discreta e complementar. A tendência actual é para o desenvolvimento de uma avaliação interna participativa que examina de forma sistemática os pontos fortes e fracos do estabelecimento escolar, apoiando-se tanto sobre os problemas identificados pelos diferentes actores da escola como sobre as fontes exteriores de informação, tais como os desempenhos de outras escolas. Pôr em prática um tal processo poderia permitir libertar o avaliador externo do peso de uma avaliação completa e sistemática e de o centrar na supervisão do processo de avaliação interna e no acompanhamento dos seus resultados. (p. 135)

Para que a avaliação não seja encarada como uma imposição da tutela, é necessário envolver neste processo todos os atores educativos, ou seja, professores, alunos, pais/encarregados de educação, pessoal não docente e restante comunidade envolvente.

Assim, a avaliação deve ser um processo sistemático, permanente que se estrutura com base na autoavaliação, de carácter obrigatório, a realizar em cada escola ou

agrupamento de escolas e, também, na avaliação externa, conforme referido no artigo 5º, da Lei 31/2002, de 20 de Dezembro.

Com a publicação desta Lei foram atribuídas ao CNE competências para acompanhar/apreciar as normas relativas ao processo de autoavaliação das escolas, o plano anual das ações inerentes à avaliação externa e os resultados dos processos de avaliação (interna e externa), devendo, com base nessas informações, propor medidas de melhoria do sistema educativo (art. 12º) (CNE, 2008). Além disso, a Inspeção Geral da Educação (IGE) assumiu a responsabilidade da avaliação externa e as escolas a realização da autoavaliação. O que não ficou estabelecido foi o modelo a implementar no processo de avaliação.

Através da análise da legislação produzida, constata-se que, apesar de todo o enquadramento legal, só em 2006, com a publicação do Despacho Conjunto nº370/2006, de 3 de Maio, foi criado um grupo de trabalho com a finalidade de definir referenciais para a avaliação externa e a avaliação interna das escolas (Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas - 2006).

O Despacho nº 370/2006 refere que se desenvolveram vários projetos de autoavaliação e avaliação externa que revelavam conhecimentos e experiências importantes sobre o assunto ao longo dos tempos.

O grupo de trabalho (GT) nomeado pelo Ministério da Educação para construir referenciais para a avaliação externa e a autoavaliação das escolas, com o objetivo de delinear um modelo de avaliação externa, desenvolveu uma experiência piloto em 24 escolas e agrupamentos em 2006, dando especial destaque à necessidade de existir uma real e efetiva complementaridade/articulação entre avaliação interna e externa.

O seu quadro de referência e modelo de avaliação adotado foi alicerçado/estruturado tendo por base as suas linhas orientadoras assim como, outras experiências nacionais, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999 a 2002) e internacionais, o EFQM – European Foundation for Quality Management e o Projeto da Inspeção Escocesa (HGIOS) – How Good is Our School (IGE, 2009).

O relatório do grupo de trabalho referido, concluiu que, pelo facto de um grande número de escolas possuírem projetos no âmbito da autoavaliação e terem mecanismos em funcionamento, não se justificava aplicar um modelo uniforme e comum a todas as escolas.

A avaliação deve atender a parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico. Estes

parâmetros são concretizáveis nos indicadores (catorze ao todo), designados no artigo 9º da Lei nº31/2002 e relativos à organização e funcionamento das escolas e agrupamentos. No artigo 14º, é definido o sentido de orientação dos resultados da autoavaliação que se pretende serem interpretados de forma integrada e contextualizada, levando à formulação de propostas concretas relativamente aos objetivos gerais e específicos estabelecidos.

No que respeita à avaliação externa, embora seja, tradicionalmente, entendida como uma operação de controlo, realizada por alguém exterior à escola e efetuada por determinação da tutela ou do órgão de gestão da escola, tem como objetivo “abranger todo o sistema educativo, proporcionando uma visão mais alargada e independente do sistema, mas não pode, por outro lado, produzir efeitos imediatos, ter a abrangência, a duração ou a frequência da avaliação interna” (IGE, 1999, p. 5).

A Avaliação Externa das Escolas (AEE) é realizada a nível nacional, em trabalho de equipa entre a IGEC e as Escolas. Recorrendo a referências e indicadores de desempenho, analisa-se o grau de cumprimento do projeto educativo, o sucesso educativo, a prática colaborativa entre os membros da comunidade educativa, o cumprimento de orientações da tutela, entre outros aspetos do quotidiano da escola. Por conseguinte, consolida-se em aferições de índole normativa das atuações, pedagógicas, administrativas e de gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas (Lei nº 31/2002, artigo 8º).

Guerra (2003, p. 99) é da opinião que na avaliação externa “a responsabilidade da implantação e controlo é dos políticos, muito embora estes possam encarregar especialistas pelo processo técnico inerente”. Apesar de defender a prestação de contas, aponta constrangimentos que podem advir de processos de medição e de comparação entre escolas, levados a cabo pelos processos de *accountability* e de *assessment*. Assim, na opinião de Guerra (2003),

A avaliação externa, nos dias de hoje, um especial perigo, na medida em que exige medições comparativas, não apenas entre as escolas de um mesmo sistema educativo, como também entre escolas de países diferentes. Do meu ponto de vista, existem dois graves problemas, simultaneamente técnicos e éticos: em primeiro lugar, pretende-se medir com precisão o que dificilmente resulta mensurável e, em segundo lugar, pretende-se comparar aquilo que, tendo como base diferentes pontos de vista, é incomparável (p. 101).

Cada escola, no uso da sua autonomia, define objetivos próprios e contextualizados com a sua realidade envolvente, que devem ser merecedores de toda a atenção aquando da avaliação externa. Assim, a avaliação de uma escola deve ter em conta a sua individualidade, a premissa de que cada caso é um caso específico, dentro do contexto em que se insere, cabendo aos avaliadores externos compreender e apreciar o seu ponto de vista na “formulação de um juízo” (Azevedo, 2005, p. 43).

É difícil, senão impossível, falar de avaliação externa sem nos remetermos à Inspeção da Educação. O termo inspeção, etimologicamente, conduz-nos a ações de controlo, verificação e avaliação, entre outras. O que está de acordo com a informação da IGEC, na sua página oficial, ao referir que entre as funções que lhe estão delegadas, encontramos as de acompanhamento, controlo e avaliação.

A função de acompanhamento consiste essencialmente na observação da ação educativa das escolas, com o objetivo de conhecer como são implementadas as políticas educativas, perspetivando o desenvolvimento de melhores práticas organizacionais e administrativas da escola que culminem na melhoria dos resultados escolares dos alunos.

A função de controlo visa ações para a verificação e garantia do cumprimento das disposições legais, além de identificar os fatores que condicionam a eficácia dos serviços prestados pela escola. As atividades de controlo conjugadas com ações de acompanhamento, integram o dispositivo de monitorização do sistema educativo da responsabilidade da IGEC.

O sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, tem como finalidade promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia; dotar a administração educativa local, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação; promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos, entre outras.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, com as alterações dadas pela Lei n.º 49/2007, de 30 de Agosto, refere que cabe ao Estado a conceção de dispositivos que garantam a qualidade da prestação do serviço educativo. É neste contexto que a Inspeção Geral da Educação se assume “(...) como responsável pela avaliação da qualidade do serviço de educação e do desempenho das organizações” (Clímaco, 1997, p. 11). A LBSE, no seu art.º 56.º, menciona também que a inspeção tem como função essencial “avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar, tendo em

vista a prossecução dos fins e objectivos estabelecidos na presente lei e demais legislação complementar”.

Atualmente, além de todas as premissas em que assenta a avaliação externa, urge atribuir-lhe um significado adicional “que permita valorizar o trabalho educativo realizado pelas escolas e contribuir para a melhoria” (Terrasêca, 2010, p. 118). Naturalmente que terá de se manter direcionada para a recolha e tratamento de informação sobre o trabalho desenvolvido pelas escolas, pois, “Através de um melhor conhecimento de cada escola, em particular, e do serviço educativo, em geral, pretende-se incentivar práticas de auto-avaliação, promover uma ética profissional marcada pela responsabilidade, fomentar a participação social na vida escolar e contribuir para que as crianças e os jovens encontrem nas escolas espaços educativos que os sirvam cada vez melhor” (IGE, 2009b, p. 5).

Segundo Ventura (2006, p. 240), atualmente uma das características fundamentais da Inspeção é a “visita ao local” permitindo um contacto direto, “face-a-face” com todos os agentes educativos bem como examinar diretamente os seus processos e registos organizacionais. Com esta metodologia inspetiva é possível observar *in loco* toda a ação educativa e assim de “aquilataram da adequação dos seus procedimentos e dos seus resultados, relativamente ao normativo ou ao expectável, ou de emitirem um juízo de valor, ou de contribuírem diretamente para a melhoria” (Ventura, 2006, p. 241).

De acordo com o mesmo autor, esta perspetiva externa possui vantagens e limitações, que se apresentam no Quadro 15.

Quadro 15

Vantagens e limitações da perspetiva externa sobre a escola

Vantagens	Limitações
<ul style="list-style-type: none">▪ Proporciona uma visão desapaixonada e uma possibilidade para o pessoal falar sobre os problemas com pessoas de fora;▪ O tempo reduzido não exige demasiado dispêndio de energia ao pessoal;▪ Diz às escolas o que é que estão a fazer bem, para além de assinalar os pontos fracos;▪ Proporciona a possibilidade de trazer ideias novas para a escola e encoraja as pessoas da escola a questionarem aquilo que elas assumem como adquirido.	<ul style="list-style-type: none">▪ A ocasião em que a visita/inspeção pode ser inapropriada para as necessidades da escola ou para o ciclo de planeamento;▪ Pode não se concentrar nas preocupações da escola e pode resultar numa visão demasiado geral em vez de aprofundada;▪ As perspetivas externas, por si só, não levam ao desenvolvimento;▪ Pode negligenciar aspetos positivos que a escola já possui.

(Fonte: Ventura, 2006, p. 241, citando Hargreaves & Hopkins, 1991, p. 35)

Alaíz, Góis e Gonçalves (2003) consideram que “ a apresentação de recomendações decorrentes do processo de avaliação pode/devem ser utilizadas pelas escolas na definição das suas prioridades e dos seus objetivos de melhoria, potencializando a função formativa da avaliação” (p. 18).

Lafond (1998) é da opinião que a avaliação externa das escolas não deve reduzir-se a um simples controlo da legalidade ou do respeito pelas normas regulamentares, nem tão pouco à simples apreciação dos resultados obtidos pelas escolas. A avaliação deve sim, considerar que embora a escola tenha o dever de apresentar os resultados pretendidos, nem todas têm as mesmas condições para os obter. Por isso, de acordo com Lafond (1998), a avaliação das escolas não pode resumir-se a

um controlo impessoal, mas antes um esforço de análise para compreender por dentro, a partir da observação directa e da auscultação dos actores, a sua vida, o seu funcionamento, os seus problemas, no sentido de se atingir um diagnóstico que ponha em evidência os seus trunfos e indicando, sob a forma de recomendações e conselhos, o caminho a seguir para se aperfeiçoar (p. 15).

Segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a Avaliação Externa das Escolas (2008),

A avaliação das escolas só faz sentido se for entendida como um instrumento político para uma estratégia de reconfiguração e mudança das políticas públicas do Estado para a educação e estiver associada a uma política activa de promoção de autonomia da gestão e administração escolar. Caso contrário, pode transformar-se num exercício retórico para gerir o *status quo*. Assim sendo, a avaliação deve tornar-se uma prática regular tendo como fim, a inovação das práticas e o progresso nos resultados atingidos, exigindo por isso que os objetivos das escolas e do sistema estejam muito claramente estabelecidos. Deve, assim, ser assumida como um instrumento mobilizador de novas atitudes e práticas, numa lógica de autoavaliação dos indivíduos, dos grupos e das próprias instituições, incrementando uma cultura e praxis de avaliação envolvendo uma participação e o conhecimento coletivo de diferentes atores, com legitimidades reconhecidas (p. 13).

A avaliação externa das escolas e agrupamentos transitou, a partir de 2007, para a Inspeção-Geral de Educação onde prevalece até hoje. A missão, as atribuições e a orgânica da IGE encontram-se genericamente estabelecidas no art.º 10.º do Decreto-Lei

n.º 213/2006, de 27 de Outubro, e especificamente definidas no Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de Julho. A sua ação sustenta-se na observação de escolas e produção/divulgação dos respetivos relatórios e contraditórios. Todos estes documentos têm como finalidade produzir informações sobre o funcionamento e os resultados de cada escola/agrupamento, sugerindo recomendações com vista à respetiva mudança e melhoria da organização escolar.

De acordo com o Parecer n.º 5/2008, de 13 de Junho de 2008, existe já uma considerável experiência nacional em avaliação de escolas, verificando-se que alguns destes processos são liderados pelo Ministério da Educação, outros resultaram da adesão voluntária das escolas aos vários programas ao seu dispor (ponto 1.3 do referido diploma). No entanto, estas experiências não se traduziram na consolidação do processo e na sua internalização na nossa cultura educacional.

Apresenta-se de seguida, um quadro que evidencia algumas experiências de avaliação de escolas, tendo por base as referenciadas por Azevedo (2005).

Quadro 16
Experiências de Avaliação de Escolas em Portugal

Iniciativas/experiências de Avaliação de escolas	Calendarização	Objetivos / finalidades educativas
Observatório da Qualidade da Educação	1992 - 1999	Iniciativa desenvolvida no âmbito do Programa de Educação para Todos – PEPT, que fomentou as práticas de autoavaliação das escolas básicas.
Projeto Qualidade XXI	1999 - 2002	Iniciativa desenvolvida pelo Instituto de Inovação Educacional que se centrou no incremento de práticas de autoavaliação das escolas.
Programa de Avaliação Integrada das Escolas	1999 - 2002	Criado sob iniciativa da IGE, consistiu na aplicação de um modelo de avaliação externa das escolas, oriundo de um organismo da administração central.
Projeto de Certificação da Qualidade nas Escolas Profissionais (ANESPO)	1997 - 2001	Teve como objetivo elaborar um modelo de certificação da qualidade do ensino profissional
Projeto “Melhorar a Qualidade” (AEEP)	2000 - 2005	Desenvolvido pela Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo que procurou instituir dinâmicas de autoavaliação das escolas, sob inspiração do modelo da EFQM (modelo de gestão da qualidade).
Instituto Português para a Qualidade	-----	Tem trabalhado sobre a avaliação da qualidade das instituições escolares, a par das outras áreas de incidência da qualidade.
Programa AVES (Fundação Manuel Leão)	Desde 2000	Da iniciativa da Fundação Manuel Leão, tem trabalhado sobre a Avaliação das Escolas do Ensino Secundário. O objetivo deste programa é contribuir para a avaliação externa das escolas.
Modelo da Efetividade da auto-avaliação das escolas (IGE)	2004-2006	Da responsabilidade da IGE e que constitui uma metodologia de meta-avaliação que incide sobre a avaliação das práticas de autoavaliação realizadas nas escolas.
O Programa de Avaliação Externa das Escolas	Desde 2006	Da responsabilidade da IGE, com a particularidade de incentivar a autoavaliação das escolas e que se encontra estruturado em três fases: Fase I- Projeto-Piloto, Fase II- Primeiro Ciclo Avaliativo; Fase III- Segundo Ciclo Avaliativo.
<p>Processos liderados pela IGE ou outras instâncias do Ministério da Educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do Funcionamento Global das Escolas (1993-1995); • Auditoria Pedagógica (1997); • Avaliação das Escolas Secundárias (1998-1999); • Avaliação Integrada do Desempenho das Escolas (1999-2002); • Observatório da Qualidade da Escola (PEPT 2000, 1992-2000); • Aferição da Efetividade da Autoavaliação (2004-2006) • Avaliação externa de Escolas (2006-até hoje) 		

(Fonte: Adaptado Azevedo, 2005, pp. 6-7)

No âmbito do programa de Avaliação Externa de Escolas, e numa fase inicial, as escolas foram convidadas a candidatarem-se à avaliação externa, verificando-se que foram avaliadas 984 escolas (até 2009-2010, IGEC). Dado o carácter obrigatório da avaliação externa, o programa abrangeu, em 2010-2011, as restantes escolas que ainda não tinham sido objeto de avaliação externa estando, portanto, completo o primeiro ciclo avaliativo.

Apresenta-se de seguida um quadro que evidencia o processo de Avaliação Externa de Escolas do 1º Ciclo de Avaliação:

Quadro 17

Avaliação Externa de Escolas (primeiro ciclo avaliativo)

Ano Letivo	Nº de escolas sujeitas a Avaliação Externa
Fase - piloto	24
2006-2007	100
2007-2008	273
2008-2009	287
2009-2010	300
2010-2011	147
Total	1131

(Fonte: IGE, 2011)

Os objetivos da avaliação externa são apresentados/agrupados em cinco grandes linhas de ação (IGE, 2009), demonstrando os mesmos, a preocupação em centrar na escola a utilidade da Avaliação Externa, constituindo-se esta como um instrumento útil para os próprios avaliados.

São apresentados de seguida esses cinco objetivos estruturantes da finalidade de avaliação externa das escolas:

- Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- Contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

Estes objetivos centram na escola a utilidade da avaliação externa como um instrumento útil para a sua melhoria e o desenvolvimento (IGE, 2009). O modelo de

avaliação, adotado (Fig. 16), preconiza a autoavaliação com “uma particular centralidade - a escola”, ao mesmo tempo que defende a sua articulação com a avaliação externa.

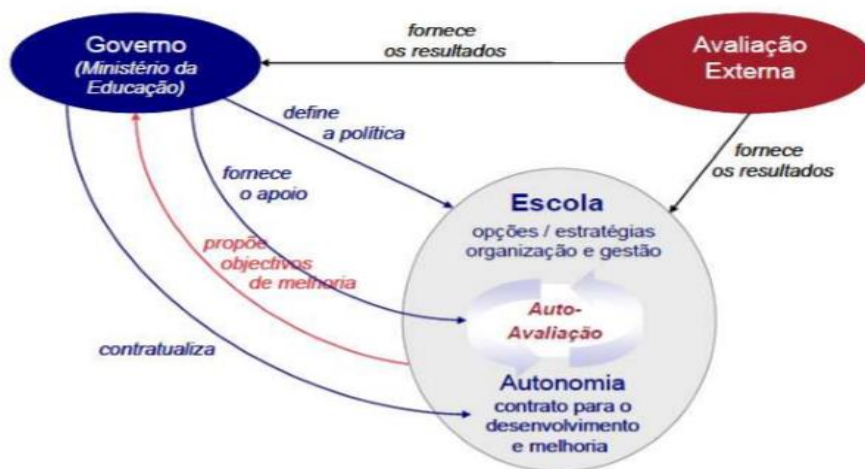


Figura 16 - Modelo de avaliação externa (Fonte: IGE, 2006, p. 2)

Bidarra, Barreira e Vaz-Rebello (2011), referem que “a própria avaliação externa concorre para a autoavaliação directamente pela pressão que exerce e indirectamente pelo quadro de referência que oferece, que frequentemente é adoptado pelas escolas, que reconhecem a pertinência dos domínios e dos factores avaliados” (p. 42).

No 1º Ciclo de avaliação, o quadro de referência para a avaliação externa foi constituído por cinco domínios, avaliados de acordo com uma escala de classificação. Cada um dos domínios subdivide-se num conjunto de fatores. Saliente-se que para cada um destes fatores foi definido um conjunto de perguntas ilustrativas (IGE, 2009).

Apresenta-se na figura seguinte, um quadro que apresenta os domínios da Avaliação Externa das escolas e agrupamentos:

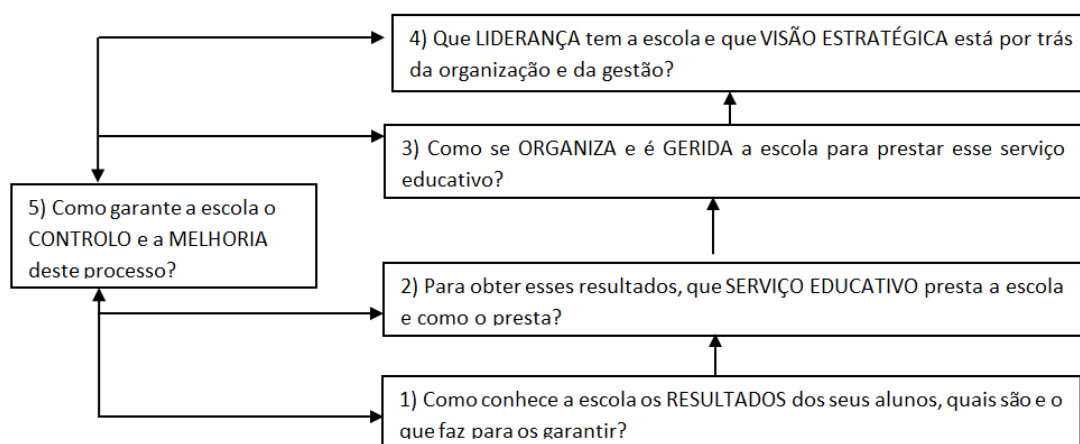


Figura 17 - Domínios da Avaliação Externa de Escolas (Fonte: IGE, 2006-2011, p. 9)

De acordo com o mesmo documento (IGE, 2009), e tal como já referido anteriormente, cada um dos domínios apresentados é suportado, por sua vez, por um conjunto de fatores (entre dois e cinco sub-domínios):

Quadro 18

Quadro de Referência do 1º ciclo da Avaliação Externa de Escolas

DOMÍNIOS	FATORES
1- Resultados	1.1 –Sucesso académico 1.2 Participação e desenvolvimento cívico 1.3 Comportamento e disciplina 1.4 Valorização e impacto das aprendizagens
2 – Prestação do serviço educativo	2.1 Articulação e sequencialidade 2.2 Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula 2.3 Diferenciação e apoios 2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem
3 – Organização e gestão escolar	3.1 Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade 3.2 Gestão dos recursos humanos 3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros 3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa 3.5 Equidade e justiça
4 – Liderança	4.1 Visão e estratégia 4.2 Motivação e empenho 4.3 Abertura à inovação 4.4 Parcerias, protocolos e projectos
5 - Capacidade de auto-regulação e melhoria da Escola/Agrupamento	5.1 Auto-avaliação 5.2 Sustentabilidade do progresso

Fonte: Folheto Informativo da IGE, sobre a Avaliação Externa das Escolas (2010-2011)

As escolas tomam conhecimento dos resultados da sua avaliação através de um relatório elaborado pelos avaliadores, o qual também é disponibilizado na página eletrónica da IGE. A estrutura desses relatórios é padronizada (CNE, 2008), e inclui:

- introdução que contextualiza o relatório de avaliação;
- breve descrição da unidade de gestão que é objeto de avaliação;
- classificações obtidas em cada domínio e a respetiva justificação;
- descrição sintética e crítica da situação relativa a cada sub-domínio;
- considerações finais em que se apontam pontos fortes e pontos fracos e oportunidades e constrangimentos.

Pretende-se que o processo de avaliação externa fomente a autoavaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para a Escola/Agrupamento. De facto, ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades de desenvolvimento e constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada Escola/Agrupamento, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere (CNE, 2008).

As escolas em avaliação podem preparar o processo, de acordo com os documentos de enquadramento da atividade, os quais são disponibilizados na página eletrónica da IGE, intitulada “Avaliação Externa da Escolas”. Destaca-se a chamada de atenção para a tridimensionalidade do modelo de avaliação: contribuir para a melhoria das escolas, regulação geral do sistema educativo e fornecimento de informação estruturada à comunidade.

O modelo avaliativo pode ser dividido em três fases processuais: a fase de preparação que antecede a visita da equipa de avaliação às escolas (é pedido às escolas um texto com a sua caracterização, documentos orientadores da sua vida interna e dados estatísticos); a fase crucial de visita às escolas (com a duração média de dois/três dias e segundo um guião anteriormente disponibilizado. A recolha de informação é feita através de entrevistas em painel e visitas à escola); e a fase final, que a sucede (com a produção do relatório de avaliação e em alguns casos o processo de contraditório).

A constituição dos painéis afigura-se como um passo de grande importância e rigor, pois dela depende em larga medida, por um lado, o envolvimento de toda a comunidade escolar, por outro a fiabilidade da imagem da escola apreendida pelos avaliadores.

O estabelecimento dos painéis obedece a um modelo fornecido pela Inspeção-Geral de Educação, e assenta largamente na auscultação dos diversos órgãos da escola (IGE, 2009).

De acordo com relatório do CNE (2008), um dos aspetos que deverá ser objeto de uma profunda reflexão por parte das instâncias competentes é, precisamente, o seguimento dado à avaliação (relatório de avaliação externa).

Assim, considera-se que o simples fornecimento à escola de um diagnóstico externo dos seus problemas, louvável por si mesmo, não parece tirar partido de todo o potencial do processo avaliativo nem fazer jus ao esforço pedido aos intervenientes, avaliadores e avaliados. Reconhece-se que não tem havido acompanhamento, depois da

entrega do relatório, por parte das equipas responsáveis do sistema e este remete para a administração educativa em geral essa tarefa (CNE, 2008).

A partir de 2011, deu-se início ao 2º ciclo de avaliação de escolas. Sucessivos documentos do CNE conduziram à definição dos objetivos da avaliação externa das escolas. O grupo de trabalho (GT) teve em conta, de forma especial, as conclusões da última recomendação desse órgão de consulta:

O CNE entende que pode e deve ser mantida na AEE a conciliação de finalidades associadas à melhoria e à prestação de contas. Ainda que a AEE também deva servir para garantir que não há escolas de má qualidade, o seu intuito não deve ser punitivo. Reconhecendo que deve caber a outras instâncias e mecanismos a promoção da auto-avaliação e o apoio directo às escolas, no actual contexto, não pode descurar-se o papel da AEE, ainda que indirecto, de apoio à capacitação das escolas e à avaliação interna. (IGE, 2011, p. 41)

Por outro lado, concluído o 1º ciclo de avaliação externa de escolas (2006-2011), no relatório apresentado pelo grupo de trabalho (GT) para a avaliação externa de escolas, refere-se que:

Nos últimos vinte anos, a avaliação externa das escolas constituiu um campo de múltiplas iniciativas de instituições públicas e privadas, por vezes com inserção em organizações e projetos de nível europeu. Sendo um tempo de iniciativa, de realização e de acumulação de experiência e conhecimento, é também um tempo marcado pela descontinuidade das políticas públicas e pela falta de consolidação dos programas e de estabilidade das responsabilidades institucionais (IGE, 2011, p. 15).

Como consequência da falta de continuidade das políticas implementadas, da falta de consolidação dos programas e até, da própria falta de estabilidade nas escolas o GT considera que o processo de avaliação externa nem sempre correu como pretendido.

Assim, a AEE, para que alcance o maior sucesso possível, deverá servir três objetivos principais:

a) Capacitação — interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos;

b) Regulação — fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema;

c) Participação — fomentar a participação na escola dos seus utentes diretos (estudantes e encarregados de educação) e indiretos (comunidade local), facultando elementos que lhes permitam fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções (Recomendação n.º 1/2011).

É essencial uma articulação e complementaridade entre a avaliação externa e autoavaliação. Pelo referido, o GT sugere para a AEE os seguintes objetivos:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação de escolas;
- Fomentar a participação na escolas da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente. (IGE, 2011, p. 42)

O GT, após análise processual do 1º ciclo de avaliação, propôs sete alterações para o 2º ciclo de AEE:

- a redução de cinco para três domínios de análise;
- a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade;
- a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas;
- a auscultação direta das autarquias;
- a introdução de um novo nível de escala de classificação;
- a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada;
- a variabilidade dos ciclos de avaliação. (IGE, 2011, p.10)

Assim, atendendo aos fundamentos e características de uma avaliação para a qualidade da educação e às conclusões retiradas do 1º ciclo de avaliação, o quadro de referência do novo ciclo de avaliação estrutura-se em três domínios: Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão. Estes domínios abrangem um total de nove campos de análise, que por sua vez, são explicitados por um conjunto de referentes, que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação (Quadro 19).

Quadro 19

Quadro de referência do 2º ciclo da Avaliação Externa de Escolas

DOMÍNIOS	CAMPOS DE ANÁLISE	REFERENTES
1 - Resultados	Resultados académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução dos resultados internos • Evolução dos resultados externos contextualizados • Qualidade do sucesso • Abandono e desistência
	Resultados sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Participação na vida da escola □ • Assunção de responsabilidades
	Reconhecimento da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento das regras e disciplina • Formas de solidariedade • Impacto da escolaridade no percurso dos alunos
2 – Prestação do serviço educativo	Planeamento e articulação	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de satisfação da comunidade educativa • Formas de valorização dos sucessos dos alunos • Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.
	Práticas de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão articulada do currículo • Contextualização do currículo e abertura ao meio • Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos • Coerência entre ensino e avaliação • Trabalho cooperativo entre docentes
	Monitorização e avaliação das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos • Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais • Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos • Metodologias ativas e experimentais nas aprendizagens • Valorização da dimensão artística • Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens. • Acompanhamento e supervisão da prática letiva.
		<ul style="list-style-type: none"> • Diversificação das formas de avaliação • Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação • Monitorização interna do desenvolvimento do currículo • Eficácia das medidas de apoio educativo • Prevenção da desistência e do abandono
3 – Liderança e Gestão	Liderança	<ul style="list-style-type: none"> • Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola • Valorização das lideranças intermédias • Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras • Motivação das pessoas e gestão de conflitos • Mobilização dos recursos da comunidade educativa
	Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos • Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço • Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores • Promoção do desenvolvimento profissional • Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa
	Autoavaliação e melhoria	<ul style="list-style-type: none"> • Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria • Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração de planos de melhoria • Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação • Continuidade e abrangência da autoavaliação

(Adaptado de IGE, 2011, pp. 43-44)

Considera-se que o processo de avaliação externa deverá ter repercussões na organização e gestão escolar, assim como nas aprendizagens dos alunos, implicando a

mudança de práticas, processos e modelos em função das conclusões e orientações da avaliação (interna e externa) de forma sustentada e acompanhada.

A avaliação é um processo conducente à qualidade, essencial para dar resposta a uma sociedade mais exigente e mais informada.

A crescente autonomia das organizações escolares, a existência de alternativas e os maiores graus de exigência por parte dos alunos, de pais e da sociedade em geral, têm vindo a contribuir decisivamente para a emergência do ensino enquanto setor prioritário para aplicação de instrumentos, metodologias e práticas que visam a qualidade. Neste âmbito, a avaliação surge como um processo necessário para a auscultação e melhoria da qualidade no sistema de ensino e educação (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008, p. 58).

Perspetivando a convergência entre eficácia e melhoria das organizações educativas, desenvolvem-se, por um lado, processos de avaliação externa de resultados (*accountability*) e, por outro sujeitam-se a mecanismos de autoavaliação, comprometendo e responsabilizando todos os atores educativos pela definição de estratégias de melhoria interna (Bolivar, 2012).

As escolas que utilizam os resultados da avaliação institucional, como mote para a implementação de mudanças educativas, propostas nos planos de melhoria elaborados após a referida avaliação, são mais eficazes e melhoram mais rapidamente (Bolivar, 2003). Esta certeza, têm, também, os defensores dos movimentos das “escolas eficazes” e “melhoria da escola”, referidos no Capítulo 2.

A escola está no núcleo de qualquer esforço de melhoria e, mais que de processos de regulação interna ou externa, esta sustenta-se na avaliação da escola, na perspetiva de “construção social”, tomando a escola como uma “unidade básica de mudança e inovação” (Bolivar, 2012, p. 19).

A avaliação é essencial para melhorar a qualidade das escolas, sendo este um objetivo que todas as instituições desejam alcançar. Segundo Dias e Melão, (2009, p. 194):

A qualidade é, sem sombra de dúvida, um atributo que a maioria das organizações deseja ver associada a tudo aquilo que faz, e as escolas como instituições que frequentemente pretendem transmitir um ideário de qualidade não fogem à regra. Esta tendência nasceu, por um lado, da necessidade de satisfazer as expetativas crescentes dos alunos, pais, encarregados de educação e

cidadãos em geral que encontram na globalização e na sociedade de informação desafios crescentes. Por outro lado, são também as próprias escolas que procuram conhecer-se a si próprias, identificando os seus pontos fortes e fracos, de modo a poderem implementar processos de melhoria contínua com vista à excelência.

Ao conhecerem-se a si próprias, as escolas traçam novos caminhos, exarados no plano de melhoria, que reflete o seu contexto organizacional num “jogo dos atores educativos”, não se limitando a “perspetivas técnicas de gestão ou de eficácia *stricto sensu*” (Nóvoa, 1992, p. 16) e, com a intenção de “conhecer, interpretar e transformar a (...) própria instituição” (Sobrinho, 2003, p. 178).

Antes da escola se envolver no processo de melhoria, os atores educativos devem reconhecer a necessidade da melhoria. Esse reconhecimento gera-se da análise da informação dos resultados da avaliação externa e/ou interna e, ainda, de recolha adicional de informação que conduza à identificação dos seus pontos fortes e fracos. Após este processo de reconhecimento devem-se definir prioridades, tendo em conta as linhas orientadoras da AEE e traçar um plano de melhoria exequível. Neste plano são definidos os objetivos a atingir, perspetivando a melhoria e selecionadas as estratégias que possibilitem a consecução dos objetivos. A elaboração do plano de melhoria é a primeira reação da escola aos resultados da AEE e da sua avaliação interna. Ao longo da sua implementação vão-se verificando os resultados, fazendo ajustamentos de forma a que as prioridades anteriormente definidas se transformem em objetivos e metas concretizáveis e mensuráveis e selecionando as estratégias que melhor possibilitem a sua consecução (Góis & Gonçalves, 2005).

Tanto Bolívar (2003) como Góis e Gonçalves (2005), consideram que um plano de melhoria é um roteiro para a ação. Assim, o plano de melhoria sendo um plano de ação é o documento onde a escola estabelece as suas estratégias de desenvolvimento, tendo em consideração o seu estado, é um documento estratégico e de execução, que se espera oriente a escola no desenvolvimento dos seus ciclos de melhoria. Isto porque, a avaliação, embora seja o culminar de um período de melhoria, é também uma ponte para o próximo ciclo, na medida em que contribuirá para a definição de novas prioridades.

O plano de melhoria é na verdade a materialização de algo que se deseja que passe a fazer parte da rotina da escola, ou seja o desenvolvimento contínuo e eficaz da melhoria. Contudo, essa melhoria remete para os resultados e tendo em conta a afirmação de Ball (2005, p. 21): “escolhemos e avaliamos as nossas ações cada vez mais em termos

de eficácia e de aparência. As convicções e os valores já não são importantes - é o resultado que conta”, o que nos faz interrogar sobre a verdadeira função da escola.

A visão que hoje temos da escola não é a de uma instituição onde se transmite unicamente conhecimento, mas que acumula uma série de funções, às quais tem que dar resposta. Por este facto, é essencial que se conheça bem e promova o seu desenvolvimento, tendo aqui a avaliação um papel primordial.

A avaliação interna (auto-avaliação) e a avaliação externa têm características e objetivos específicos. A primeira é mais capaz de traduzir realidades, porque implica elementos da própria organização ao longo do seu processo. Enquanto a segunda, embora mais objectiva, corresponde a um olhar mais distanciado da realidade da organização e assente em políticas de *accountability*.

Registe-se que os professores têm atitudes diferentes em relação a estas modalidades de avaliação, sendo mais favoráveis à auto-avaliação (Bidarra, Barreira, Valgôde, Vaz-Rebello & Alferes, 2018). É essencial que a avaliação seja encarada como um processo de desenvolvimento, e não um mero processo de prestação de contas. As suas modalidades, interna e externa devem-se complementar, de modo a que o tão desejado processo de desenvolvimento tenha sucesso.

Bidarra, Barreira e Vaz-Rebello (2011), admitem que “o desenvolvimento da avaliação interna constitui um factor de eficácia das escolas, determinando os contornos da avaliação externa, [assumindo-se] que à medida que a primeira se torna mais sistemática, generalizada e completa, a segunda torna-se mais discreta, limitando-se à supervisão ou acompanhamento dos seus resultados (p. 42).

Ferreira e Espogeira, (2009), sintetizam tudo o que foi referido sobre a avaliação das escolas, defendendo que:

Cada uma das avaliações (interna e externa) tem as suas virtudes e os seus limites, pelo que não há razão para escolhas exclusivas. A avaliação da escola é um elemento fundamental e básico dos sistemas educativos e reporta-nos para a complexidade e as suas divergências existentes no campo da avaliação, mas também, a existência de procedimentos capazes de melhorar a ação, de permitir aos diferentes atores e à organização escolar uma possibilidade de olharem para si própria através da sua autoavaliação e de aproveitar e rentabilizar o olhar externo, caso assim o entendam, como desencadeador de (re)construção ou (des)construção de práticas, e de certo modo, assegurar uma prática reflexiva na comunidade capaz de, no limite, possibilitar uma nova autonomia da escola (p. 5).

Procedendo desta forma, esboça-se o caminho para o desenvolvimento das suas ações e práticas por forma a prestar um serviço educativo de qualidade e cada vez mais eficaz.

Segundo Azevedo (2005, pp. 5-8), os debates sobre a eficácia e qualidade dos sistemas educativos e das escolas são muito atuais e pertinentes. No entanto, considera que mais do que discutir a eficácia e a qualidade das organizações escolares, interessa refletir e desenvolver a “garantia da qualidade” dessas instituições educativas, uma vez que se deparam diariamente com uma série de dificuldades. Essas dificuldades prendem-se com a atualização da missão educacional, gestão quotidiana da escola e poder de resposta à grande heterogeneidade do seu público-alvo. O mesmo autor considera que enquanto instrumento de política educativa, a avaliação das escolas tem que ser definida como elemento essencial para o “esforço global de melhoria” e, portanto, como promoção da qualidade e fator de eficácia das escolas (2005, p. 3).

Por tudo o que foi referido, considera-se que a monitorização dos programas de avaliação de escolas terá de ser encarada como uma necessidade e ser aceite por todos, com responsabilidades educativas, constituindo um contributo excepcional para a análise, acompanhamento, avaliação e melhoria do sistema educativo.

3.3. Quadro de referência da avaliação externa de escolas: O lugar da supervisão pedagógica

Uma escola funciona melhor, de acordo com Bolivar “quando há um desenvolvimento profissional dos professores e um crescimento da escola enquanto organização” (2003, p. 41).

As formas de trabalho docente de índole colaborativo no ensino, como já foi referido, trazem vantagens por contribuírem para o desenvolvimento profissional dos professores, perspetivarem a melhoria dos resultados assim como do ensino e, conseqüentemente da Escola.

Num contexto social e cultural cada vez mais exigente com tantas mudanças a acontecerem, é preciso que a escola se atualize, se organize, para que possa dar à sociedade aquilo que se espera dela, “(...) para tal, a escola não necessita apenas de ensinar. Necessita de aprender muitas coisas” (Santos Guerra, 2000, p.17). Nesta

perspetiva, é preciso transformar a escola numa comunidade de aprendizagem, onde os professores possam aprender em conjunto, valorizando o seu saber profissional, a experiência do seu pensar e fazer partilhado.

A este respeito, alguns autores, como Fullan e Hargreaves (2001), consideram que a criação e sustentabilidade de ambientes de trabalho mais satisfatórios, eficazes e produtivos pressupõem a existência de culturas colaborativas.

A existência de uma liderança forte e empenhada é imprescindível para o desenvolvimento destas culturas. Na opinião de Day (2001), quem personaliza a liderança deve articular uma visão global, que promova a partilha de ideias entre todo o corpo docente, permitindo o desenvolvimento e mudança da escola. Este tipo de liderança, pode promover culturas de desenvolvimento da aprendizagem profissional que motivam os professores a empenhar-se, de forma sistemática, numa aprendizagem individual e coletiva, formal e informal, isoladamente e com os outros, promovendo a melhoria da prestação de serviço educativo.

A promoção da qualidade do serviço educativo e do funcionamento das escolas passa pela articulação entre a liderança referida atrás e a vontade dos atores educativos em desenvolver uma cultura colaborativa que sustente a sua ação. Esta cultura pressupõe uma ação de supervisão colaborativa que assenta no novo paradigma de supervisão pedagógica.

Neste contexto e segundo Harris (in Oliveira-Formosinho, 2002, p. 165), a supervisão tem como objetivos: “promover práticas eficazes de ensino”, “proporcionar crescimento pessoal e profissional contínuo” e “mudar o carácter da escola e do ensino”. Ao pressupor a promoção de práticas eficazes de ensino e conseqüentemente melhorar “a eficácia do professor”, “constituíram a base para as práticas de supervisão que enfatizam a observação em sala de aula (...)” (in Oliveira-Formosinho, 2002, p. 166). No que se refere ao crescimento profissional, Harris (in Oliveira-Formosinho, 2002, p.167), evidencia a importância de um envolvimento contextual do professor, através da “partilha com os pares”, da “reflexão” e do “diálogo onde haja liberdade para explorar e refletir sobre a prática de cada um”. Assim, torna-se evidente a importância do trabalho colaborativo numa perspetiva de supervisão partilhada entre pares, baseada na observação de aulas, para a melhoria da prestação de serviço educativo.

A Escola tem, de facto, sido objecto de acompanhamento, no que respeita à prestação de serviço educativo, através do Acompanhamento da Ação Educativa, pela IGEC, mas seria expectável que em cada escola, também, existisse esse acompanhamento

internamente passando, p.e, pela observação de aulas ou uma acção supervisiiva horizontal (entre e interpares) de cariz colaborativo.

A Inspeção-Geral da Educação e da Ciência (IGEC) é, como atrás se referiu, a entidade responsável pela avaliação externa de escolas (AEE) dos ensinos básico e secundário. Esta avaliação tem como finalidade, objetivar a melhoria da qualidade do serviço educativo e do funcionamento das escolas.

Atendendo à finalidade da AEE e, referindo Bolívar (2007), a eficácia e melhoria da escola relaciona-se com o desenvolvimento profissional dos docentes e organizativo da instituição. Por isso, é importante conhecer e analisar o trabalho desenvolvido pelos professores, para conhecer o impacto que a acção educativa gera na melhoria da escola e por consequência na sua avaliação.

O processo de avaliação externa das escolas visa não só regular, mas também, promover a melhoria da instituição escolar e, de uma forma mais ampla, da educação. É consensual perceber que essa melhoria depende da forma como os professores implementam as suas práticas (Bolívar, 2003), nomeadamente, em sala de aula. Para reconhecer essas formas há que proceder a um processo de SP, numa ótica colaborativa com possível observação de aulas. Isto porque é, também, reconhecido que as práticas referidas são favorecidas por uma dinâmica de partilha, articulação e construção coletiva entre todos os atores educativos (Leite & Fernandes, 2010; Lima & Fialho, 2015) e, por conseguinte, num trabalho coletivo de toda a Escola. Este trabalho conduz, intrinsecamente e especialmente, ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores que se traduz na procura de novos métodos/práticas de ensino, formas de agir e de adaptação às exigências sociais (Nóvoa, 2009) visando o sucesso dos alunos e consequente melhoria na eficácia da prestação de serviço educativo da Escola.

Do domínio, Prestação do Serviço Educativo, constam, no 1º ciclo de avaliação, o fator acompanhamento da prática lectiva (cf. Quadro 18) e no 2º ciclo de avaliação os campos de análise, Planeamento e articulação curriculares, Práticas de ensino e Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens (cf. Quadro 19), que se relacionam direta ou implicitamente com a SP e, por inerência, com o trabalho docente de carácter cooperativo e/ou colaborativo a que se tem vindo a fazer referência. Assim sendo, considera-se a existência de uma correspondência entre os fatores, no 1º ciclo e os campos de análise no 2º ciclo de AEE, nomeadamente no domínio dois, Prestação de Serviço Educativo.

O que parece ser essencial conhecer e analisar, é o contexto em que se desenvolve, em que condições e que impacto provoca o acompanhamento e/ou supervisão da prática letiva, por forma a determinar o grau de importância desta estratégia para a melhoria da qualidade da Escola e do ensino, através da visão externa da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC). Este estudo será desenvolvido na Parte Empírica deste trabalho.

O que se conclui da literatura consultada (Hargreaves, 1998; Bolivar, 2003; Leite & Fernandes, 2010) é que a SP deve ser uma prática comum dos professores ao longo do seu desenvolvimento profissional, assente em práticas de trabalho colaborativo de difícil implementação, dada a resistência por parte dos seus atores. Esta resistência deve-se essencialmente a dificuldades em envolver a comunidade educativa em processos coletivos de trabalho numa ótica inter-formativa que promova a melhoria educacional incidindo especialmente na sala de aula.

De acordo com Leite, Fernandes, Mouraz e Sampaio, considerar a avaliação externa de escolas na perspetiva atrás referida “(...) significa repensar os modelos e os processos em curso, no sentido de estes devolverem, de facto, às escolas, e aos professores, um verdadeiro retrato dos seus pontos fortes e das oportunidades de melhoria, contribuindo, assim, para a melhoria efetiva dos processos educacionais” (2014, p. 4184). Estes aspetos contribuirão, com certeza, para uma desejada e melhor eficácia da Escola.

A avaliação externa é uma força indutora e estimuladora de eficácia, pois permite acrescentar à “prestação de contas” das escolas: a responsabilidade pelos resultados de aprendizagem de seus alunos. Importa destacar que a avaliação de resultados se insere nos modelos de (re)organização e gestão dos sistemas de ensino voltados para a qualidade. Esta remete para o trabalho pedagógico, alicerçado a uma cultura aprendente, assumindo a SP como caminho para uma melhoria contínua, preconizando a otimização dos resultados e consequentemente a eficácia das escolas.

Neste capítulo, começamos por contextualizar a investigação realizada e definir as questões e os objetivos dos estudos que a integram, apresentando e justificando as opções para o seu desenvolvimento. Assim, primeiro, referimo-nos à natureza da investigação, refletindo sobre o modo como a planeámos e, posteriormente centrar-nos-emos nas técnicas e instrumentos de recolha de dados. A finalizar procederemos à caracterização dos participantes.

4.1. Contextualização e objetivos

Atualmente é evidente a pressão social sobre a escola. Questiona-se a qualidade do trabalho desenvolvido por cada professor, quando dentro de uma escola se comparam resultados na mesma disciplina ou em disciplinas diferentes, bem como, cada vez mais, se exige às escolas um melhor desempenho para que se posicionem em lugares de destaque nos *rankings* nacionais. De facto, todos procuramos uma escola de qualidade.

Neste contexto, o professor e, de uma forma mais alargada, as comunidades educativas, têm sido colocados perante desafios progressivos, decorrentes das transformações da sociedade e das reformas na educação que exigem respostas cada vez mais exigentes, sendo a referida pressão usada no ensejo de envolver as comunidades educativas na necessária mudança para se alcançar a melhoria eficaz da escola.

A preocupação em melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos conduz os docentes a uma atualização constante e ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva da sua prática profissional que, por sua vez, poderá resultar, de forma privilegiada, de um acompanhamento da prática letiva. Por outro lado, existe uma forte relação entre eficácia e qualidade da escola e os objetivos desse acompanhamento em sala de aula por constituir o núcleo central da ação da escola e, conseqüentemente, dos professores (Lima, 2008). Isto porque a visão restrita da supervisão pedagógica ancorada na inspeção, avaliação e controlo tem vindo a ser substituída e/ou complementada por outras, como a partilha de

experiências e reflexão entre professores, com vista ao desenvolvimento profissional, abrindo caminho a perspectivas dinâmicas que englobam toda a organização apontando para uma instituição aprendente (Alarcão & Tavares, 2010). Esta instituição presta um serviço educativo que se pretende de qualidade, tendo como foco a melhoria do ensino. Ao apoiar-se na reflexão com e entre todos os atores envolvidos no ato educativo, a supervisão ajuda a identificar a intencionalidade desse ato e a contribuir para uma melhoria contínua (Alarcão & Tavares, 2010). É consensual o reconhecimento da importância da supervisão pedagógica conducente à mudança nas práticas educativas e assente em valores democráticos baseados no diálogo, na colaboração e reflexão entre pares com vista ao desenvolvimento profissional (Alarcão & Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2004; Vieira, 2009).

A supervisão, enquanto objeto de estudo, tem tido grande abrangência na comunidade científica, assim como na formação contínua dos docentes. No entanto, como refere Roldão (2012, p. 20), “no seu interior, a dimensão da eficácia da supervisão na melhoria do ensino, tendo em vista o processo e os resultados desse ensino traduzidos em melhores aprendizagens dos alunos, tem tido menor incidência que outras dimensões associadas ao conceito”. Assim a supervisão, desenvolvida num contexto de natureza mais formativa ou mais normativa, não deverá esquecer a sua grande finalidade: a melhoria das aprendizagens dos alunos por via do desenvolvimento profissional docente.

O termo “supervisão”, quando mencionado, cria uma tensão entre os professores, que lhe atribuem, normalmente, uma conotação negativa. Glanz (2000) outorga tal facto ao predomínio de práticas de supervisão burocráticas e inspectivas durante um longo período de tempo, o que justificou a proposta de alguns autores, tais como, Glickman (1992) e Gordon (1997), para a substituição da denominação “supervisão” por “*instructional leadership*”. No entanto, a supervisão de professores tem uma vertente formativa orientada para a melhoria e apoio aos professores na transformação e adaptação das suas práticas educativas com o objectivo de as tornar mais eficazes, tendo como enfoque o seu crescimento e desenvolvimento profissional.

À medida que se desenvolvem profissionalmente, os professores demonstram diferentes competências, comportamentos, atitudes e preocupações relativamente ao seu desempenho profissional. Tal *status* permite direccionar as práticas de supervisão no sentido do crescimento desenvolvimental (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002). Nesta perspectiva, a supervisão é encarada como uma atividade de mediação do desenvolvimento organizacional e profissional.

A transição de uma “liderança instrucional” para uma “mediação desenvolvimental” é lenta e percebida de forma distinta pelos professores. Contudo, reconhece-se a necessidade de definir fundamentos e princípios para a supervisão, na opinião de vários autores, Alarcão (2009), Moreira (2005), Vieira (2006), Vieira et al. (2006) e Vieira & Moreira (2011), assentes em princípios democráticos. Kanawati e Glickman (1998), nesta linha de pensamento, já consideravam que a relação entre educação e democracia se constitui o fundamento da educação pública, os autores acentuam que a democracia, quando encarada e vivida como método de participação, é a forma mais eficaz de aprendizagem para crianças, adultos, supervisores e professores, “To realize the power of education for students, democratic pedagogy must be used and modeled by those formally responsible for teaching and learning improvements of teachers” (Kanawati & Glickman, 1998, p. 1256).

Uma prática de supervisão que utilize a pedagogia democrática nas escolas, promovendo a capacidade de escolha, participação e colaboração sobre as questões centrais do ensino e da aprendizagem, no interior e transversalmente às salas de aula, conduz à assunção por parte dos professores da responsabilidade da sua própria prática e aprendizagem sobre a mesma.

Para o desenvolvimento de uma supervisão de tipo colaborativo, o supervisor/observador deve promover um ambiente positivo, flexível e de igualdade, e não apresentar uma postura ritualizada, de distanciamento ou de superioridade relativamente a quem supervisiona. Por outro lado, o supervisor também deve ter abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento (Dewey, citado por Alarcão, 1996).

Atendendo a tudo o que referimos, é premente realçar que, para além de esperar uma relação de confiança mútua, de empatia e de colaboração franca, também numa relação supervisor/supervisionado, a aprendizagem é feita pelos dois e permite desenvolvimento mútuo. A este propósito, Oliveira Formosinho (2002, p. 5) cita Paulo Freire: “(...) quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.”

A observação de aulas como prática de supervisão realiza-se essencialmente na avaliação de desempenho docente (cf. Correia, 2011). Embora uma prática de observação nos conduza a uma percepção mais profunda acerca das complexidades existentes na escola e na própria prática docente, abrindo um espaço de reflexão em torno de tudo o que norteia a educação e é indispensável na formação docente, não se resume a um instrumento de avaliação de desempenho docente (cf. Silva & Roldão, 2015). Este

processo só surtirá os efeitos desejados se decorrer da livre vontade dos professores, sem desconfiança ou medo de abrir a sua sala de aula, numa atitude de confiança, abertura e de disponibilidade, “(...) a observação não é boa em si mesma, mas é boa em função do uso que lhe for dado” (Machado, Alves & Gonçalves, 2011, p. 10). A partir da reflexão que advém da observação de aulas, torna-se possível a colaboração em ações de melhoria por parte dos intervenientes. Também no processo de supervisão colaborativa, numa perspectiva formativa de desenvolvimento profissional e institucional, torna-se fundamental a existência de uma relação de respeito mútuo e de reconhecimento do trabalho de todos os seus intervenientes.

Entende-se, então, a supervisão, como instrumento que visa a melhoria das aprendizagens, através da melhoria das práticas e do desenvolvimento profissional dos docentes, utilizando mecanismos de natureza colaborativa e dialógica, articulados com processos de verificação e de monitorização, numa óptica reflexiva e formadora.

A supervisão pedagógica está estreitamente ligada a conceções de formação, desenvolvimento profissional, avaliação e qualidade, mas também a conceitos de gestão, de organização, valores e princípios que, em qualquer momento, direcionam a sociedade.

No contexto da educação, existe uma relação estreita entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional. Na opinião de Alarcão e Canha (2013, p. 58) “As organizações podem e devem ser acompanhadas e cuidadas”, perspetivando-se a gestão organizacional como uma prática de carácter colaborativo, numa conjuntura de lideranças democráticas. Mas, enquanto ação de desenvolvimento profissional dos professores e da melhoria das escolas, a supervisão visa concentrar-se na melhoria das aprendizagens dos alunos.

É indubitável a necessidade de se criarem mecanismos de supervisão nas escolas, que ancorem uma concreta melhoria das práticas docentes e das aprendizagens dos alunos, por via do desenvolvimento profissional. Este objetivo encontra-se lavrado em normativos legais (Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho e Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho) que, embora pouco objetivos quanto à função nas escolas, preconizam estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica educativa de onde devem emergir e ser operacionalizados esses mecanismos.

As competências dos departamentos curriculares e dos respetivos coordenadores, definidas na legislação carecem do envolvimento de todos os docentes numa responsabilização capaz de criar condições para o estabelecimento de práticas de

supervisão pelos coordenadores daquelas estruturas ou outros. Reconhece-se que para o seu sucesso é necessário considerar fatores como a formação, competência e perfil de quem supervisiona, a concepção, percepção e aceitação destes e dos seus pares sobre este mecanismo de melhoria das práticas e das aprendizagens.

O processo de supervisão pedagógica à luz de toda a diversidade concetual referida no Capítulo 1, visa sobretudo garantir que na escola se aprenda com qualidade, de modo eficiente e eficaz.

Reconhecendo a existência de abordagens científicas inerentes à eficácia das escolas e à eficácia do ensino, consideramos importante descrever e analisar as formas de articulação entre elas, apontando para uma abordagem conjunta. Nesse âmbito, é relevante conhecer o que, de facto, acontece nas escolas, particularmente, no nível das práticas de supervisão desenvolvidas (Acompanhamento da Prática Letiva) e como elas estão relacionadas com o desempenho dos alunos e a qualidade da escola (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2014; Lima, 2008; Scheerens, 2004). Neste sentido, torna-se importante também, para os professores, refletir sobre as práticas e compreender a quase sistemática mudança de paradigma a que estão obrigadas atualmente, assim como, a forma de pensar a Educação. Mas, o que pensam, na prática, os professores? Que representações têm do processo de supervisão?

Entende-se a compreensão das práticas como o modo pelo qual os sujeitos (neste caso os professores) se preocupam e dão sentido às suas experiências (Chartier & Ramos, 2002). As práticas são criadoras de “usos ou de representações” independentes de ideologias ou de normas por integrarem a construção de uma cultura (Chartier & Ramos, 2002).

O processo de supervisão enquanto objecto de representação é solidário da inserção socioprofissional dos sujeitos e produto da sua actividade simbólica. As representações são reconstruções do que é observado numa conjunção de valores, conceitos e regras, não podendo ser consideradas meras reproduções (Moscovici, 1978).

Todo este enredo, leva-nos a considerar a importância de compreender a relação entre essas representações e as práticas que lhes estão associadas. De acordo com Nilma Crusoé (2004, p. 114), “(...) a prática pedagógica é um espaço em que circulam diferentes representações, que por sua vez, guiam essa prática (...)”, por isso será uma mais-valia para a nossa investigação, conhecer as representações que os professores têm sobre supervisão pedagógica.

Reconhecendo que uma “investigação é por definição algo que se procura” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 31), deve ser-lhe avocado um caminho de procura progressiva de maior compreensão e conhecimento. O ponto de partida para percorrer esse caminho, consiste em formular interrogações que mostrem claramente o que se procura saber, compreender ou explicar, obedecendo às qualidades da clareza, exequibilidade e pertinência (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 44) e aos critérios de praticabilidade, amplitude crítica, interesse, valor teórico e valor prático (Tuckman, 2005, pp. 54-55).

O objetivo principal da nossa investigação é conhecer como se efetua a supervisão pedagógica em contexto escolar assim como o papel que desempenha no processo educativo e na eficácia das escolas.

Constata-se que as práticas de supervisão pedagógica são objecto de avaliação no quadro da AEE, mais concretamente no que se refere ao fator Acompanhamento da Prática Letiva no domínio da Prestação de Serviço Educativo, no 1º ciclo avaliativo. Neste contexto, o ponto de partida da nossa investigação assentou no que revelam, a nível nacional, os relatórios do Conselho Nacional de Educação (2002; 2005; 2008) sobre a AEE, afirmando que os factores considerados mais relevantes para a melhoria das organizações escolares se concentram nos processos que ocorrem em sala de aula. No entanto, uma análise dos dados referentes ao 1º ciclo avaliativo da referida AEE (2006-2011), contraria essa relevância, uma vez que o fator Acompanhamento da Prática Letiva, em sala de aula, foi o que apresentou os resultados mais baixos, no domínio da Prestação de Serviço Educativo, chamando a atenção para o interesse em analisar as características e impacto da tais práticas e a sua ligação com os resultados e eficácia das escolas (Barreira, Bidarra, & Vaz-Rebello, 2011).

Com o intuito de caracterizar e alcançar o objecto de estudo da nossa investigação, começou-se pela elaboração das questões e definição dos objetivos da investigação. Assim questionamo-nos sobre,

- Que práticas de supervisão são desenvolvidas nas escolas?
- Quais as perceções e conceções dos professores relativamente à supervisão pedagógica?
- Qual o impacto da supervisão pedagógica na eficácia das escolas?

Procurando dar resposta a estas questões, foram delineados os seguintes objetivos de estudo:

- Analisar as classificações obtidas no fator Acompanhamento da Prática Letiva e as suas relações com as classificações obtidas nos domínios da Prestação de Serviço Educativo e dos Resultados no 1º ciclo avaliativo;
- Mapear práticas de supervisão pedagógica, desenvolvidas em escolas da zona Centro, que se destacam no domínio da Prestação de Serviço Educativo, na AEE;
- Analisar as representações sociais que os professores têm sobre a supervisão pedagógica;
- Conhecer as concepções que os professores têm sobre supervisão pedagógica e o perfil dos supervisores.

4.2. Natureza da investigação

Conhecer a realidade educacional é o propósito de quaisquer metodologias e técnicas de investigação em educação. Entendemos por metodologia um “(...) corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica” (Pardal & Correia, 1995, p. 10).

O que queremos estudar?

Considerando o campo que nos propusemos investigar, a educação e, em particular o conhecimento e compreensão das perspectivas, por um lado, dos avaliadores externos da IGEC e por outro, de um grupo de professores sobre a temática do nosso estudo, compreende-se que a investigação se centre na acepção dos sujeitos. Optámos, assim, por utilizar uma metodologia de investigação preferencialmente de natureza qualitativa, uma vez que quisemos apoiar a nossa investigação numa visão holística da realidade sem a isolar do contexto em que se desenvolve e procurámos atingir a sua compreensão através de processos inferenciais e indutivos (Amado, 2009), enquadrando o estudo no paradigma interpretativo e descritivo. Interpretativo, porque surge de perspectivas das pessoas sobre um determinado assunto e, descritivo porque nos permite atender à pluralidade de experiências, opiniões e perspectivas que podemos encontrar em contexto educativo (Erickson, 1989). Procederemos, assim, a interpretações efectuadas a partir da análise de conteúdo de documentos (relatórios da AEE) e entrevistas dirigidas a

coordenadores de departamento. Contudo, parte da investigação tem carácter quantitativo dado que recorreremos à análise estatística (inquérito por questionário dirigido a professores).

De acordo com os objetivos e questões de investigação, adoptamos uma abordagem mista, envolvendo dados qualitativos e quantitativos, de base documental e por inquérito. Mais concretamente, iremos estudar a supervisão pedagógica à luz da AEE, através de dados documentais, recorrendo às classificações e aos relatórios de avaliação das escolas avaliadas nos dois ciclos avaliativos e desenvolveremos um inquérito por questionário e por entrevista, aos professores e coordenadores de departamento, respectivamente, das escolas que se destacaram na AEE, procurando um conhecimento mais alargado sobre as questões em estudo.

A apresentação das medidas para a investigação pressupõe todo o procedimento relativo à execução do trabalho empírico, descrição dos instrumentos e técnicas utilizadas na recolha de informação, bem como os métodos de tratamento de dados.

Concretiza-se a investigação ao desenvolver o confronto entre as informações, os dados, as evidências e o conhecimento teórico acumulado a respeito do assunto em estudo, ancorado num problema para o qual se pretende encontrar resposta (Ludke & André, 1986).

Assim, no sentido de procurarmos conhecer a realidade educativa no que se refere à supervisão pedagógica, sob o olhar da AEE, aludiremos às bases documentais que nos serviram de suporte. Quanto ao estudo das conceções e perceções sobre as práticas supervisivas na perspetiva dos atores educativos (professores e coordenadores de departamento) apresentamos o questionário e o guião de entrevista, bem como as técnicas utilizadas no tratamento dos dados.

4.3. Bases documentais

Procurámos traçar uma metodologia de trabalho capaz de estruturar as práticas de pesquisa de forma crítica, sistemática e processual, começando por definir o seu *corpus* documental.

Tendo como base a classificação das escolas da zona centro, no âmbito do programa de AEE (1º ciclo, 2006-2011), analisaram-se os relatórios, nesse contexto, referentes aos anos letivos de 2007/08, 2008/09 e 2009/10, totalizando 167 escolas. Utilizámos a base das classificações das escolas para a análise de correlações entre o Acompanhamento da Prática Letiva e os domínios Resultados e Prestação de Serviço Educativo e entre os dois domínios.

Para perceber melhor o que acontece e, conseqüentemente, no intuito de desenvolver o processo de verificação empírica, tomaram-se do conjunto das 167 escolas/agrupamentos de escolas, aquelas que obtiveram os melhores resultados (Muito Bom), em número de seis, no fator Acompanhamento da Prática Letiva em sala de aula e, simultaneamente, no domínio Prestação de Serviço Educativo no 1º ciclo avaliativo. Com o objectivo de mapear boas práticas (supervisivas), na perspetiva da avaliação institucional, analisámos os relatórios de AEE do 1º e 2º ciclos avaliativos das escolas/agrupamentos de escolas que mantiveram no 2º ciclo as classificações de Muito Bom no domínio da Prestação de Serviço Educativo, tendo-se constatado que das seis escolas, apenas três mantiveram a classificação obtida.

Assim, no que respeita ao estudo documental (Acompanhamento da Prática Letiva/Supervisão Pedagógica à luz da AEE), sendo a base documental constituída pelos relatórios da AEE, num primeiro momento (análise das classificações obtidas no fator Acompanhamento da Prática Letiva e as suas relações com as classificações obtidas nos domínios da Prestação de Serviço Educativo e dos Resultados no 1º ciclo avaliativo), estes foram em número de 167 e num segundo momento (mapeamento de práticas de supervisão pedagógica desenvolvidas em escolas da zona centro que se destacaram no domínio da Prestação de Serviço Educativo, na AEE) em número de três em cada um dos ciclos avaliativos.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Ludke & André, 1986). Justifica-se assim ter iniciado este estudo empírico documental usando a referida técnica, com a finalidade de recolher dados que possam contribuir para interpretar, por um lado, dados recolhidos noutras fontes e, também, clarificar procedimentos e situações ocorridas.

Como já referido, num primeiro momento, a análise dos relatórios de AEE do 1º ciclo avaliativo, de escolas da zona centro foi desenvolvida em relatórios de 167 escolas da zona Centro e envolveu a determinação da frequência das classificações obtidas no

fator Acompanhamento da Prática Letiva, por ano escolar. A seguir, analisou-se a relação entre a classificação obtida no domínio Prestação de Serviço Educativo e a obtida no fator Acompanhamento da Prática Letiva e também a relação entre a classificação obtida neste fator e no domínio dos Resultados académicos bem como a relação entre os domínios referidos. Procurámos assim dar cumprimento ao objectivo “Analisar as classificações obtidas no fator Acompanhamento da Prática Letiva e as suas relações com as classificações obtidas nos domínios da Prestação de Serviço Educativo e dos Resultados no 1º ciclo avaliativo”.

Num segundo momento, procedemos à análise dos relatórios de AEE daquelas escolas que se destacaram no fator Acompanhamento da Prática Letiva e, simultaneamente no domínio da Prestação de Serviço Educativo, em número de seis no 1º ciclo avaliativo, usando como técnica de análise de dados a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo realizada aos seis relatórios da AEE referentes ao 1º Ciclo avaliativo, das escolas referidas atrás, traduziu-se na elaboração de um quadro de análise dos dados recolhidos através das leituras efetuadas aos relatórios de AEE, de acordo com os objetivos do estudo, tomando como *corpus* o Fator Acompanhamento da Prática Letiva e as categorias, Planeamento, Prática Letiva e Avaliação.

Na categoria Planeamento, foram consideradas as subcategorias relacionadas com os aspectos funcionais que foram valorizados, na avaliação do fator e com base na relação entre as práticas de sala de aula, documentos gerais e diretrizes das estruturas intermédias (e.g. departamento curricular). Na categoria Prática Letiva, as subcategorias estão ligadas a aspectos procedimentais que envolvem ações de monitorização indireta, como a supervisão pedagógica. Nessa medida são avaliados processos de verificação e identificação de situações de efetiva participação das estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica, na observação em sala de aula e/ou co-docência, sempre numa perspectiva de diálogo formativo entre pares. No que diz respeito à categoria Avaliação, as subcategorias, consideradas também estão relacionadas com aspetos funcionais e procedimentais, mas, na perspectiva da verificação e avaliação de sua aplicação, permitem, de acordo com os respectivos indicadores, redefinir estratégias e planificar melhorias na procura da eficácia e melhoria da qualidade do serviço prestado. De referir que fizemos corresponder as referidas subcategorias aos referentes a ter em conta na avaliação do fator de Acompanhamento da Prática Letiva (Anexo 1) no 1º ciclo de AEE e aos três campos de análise do domínio da Prestação de Serviço Educativo (Anexo 2), no 2º ciclo de AEE e, como indicadores considerámos os correspondentes

para a análise do fator Acompanhamento da Prática Letiva de acordo com o quadro de referência de AEE 2010-2011 (Anexo1). No Quadro 14 apresenta-se o referencial utilizado para a análise de conteúdo:

Quadro 20

Categorias, subcategorias e indicadores para a análise de conteúdo dos relatórios de AEE

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Planeamento	Relação entre Grau de Coerência do planeamento da atividade letiva com orientações dos documentos gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Coerência do planeamento da atividade letiva com as orientações do Projeto Educativo. - Coerência do planeamento da atividade letiva com as orientações do Projeto Curricular - Coerência do planeamento da atividade letiva com as orientações do Projeto Anual de Atividades
	Relação entre/ Grau de Coerência do planeamento da atividade letiva com as orientações das estruturas de intermédias do departamento	<ul style="list-style-type: none"> - Coerência do planeamento da atividade letiva com as orientações dos Departamentos Curriculares e Conselhos de Turma. - Coerência do planeamento da atividade letiva com os resultados da avaliação diagnóstica.
Prática letiva	Mecanismos indiretos de acompanhamento da prática letiva	<ul style="list-style-type: none"> - Verificação de documentos de planeamento Individual. - Balanço do cumprimento dos programas. - Identificação de situações de insucesso. - Verificação da eficácia das medidas de apoio.
	Intervenientes no acompanhamento indireto	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.
	Ações de acompanhamento de docentes para superação de eventuais dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo formativo com o Coordenador de Departamento. - Observação de aulas pelo coordenador e/ou pelo docente com competências delegadas. - Co-docência.
Avaliação	Procedimentos promotores de confiança/fiabilidade na avaliação interna	<ul style="list-style-type: none"> - Definição e aplicação de critérios de avaliação comuns por ano/ciclo. - Adoção de instrumentos de avaliação e registo Comuns. - Aferição de critérios realizada pelo Conselho de turma. - Análise periódica dos resultados pelas estruturas de coordenação e supervisão. - Avaliação intermédia dos Projetos Curriculares de Grupo/Turma. - Utilização de questões das provas de exame nacional
	Monitorização das aprendizagens com recurso a instrumentos externos à escola	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de testes intermédios do GAE.
	Redefinição de estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Planificação e implementação de ações de melhoria

Para a apresentação dos dados, acrescentaram-se uma quarta e quinta colunas ao Quadro 14. Na quarta coluna apresentamos as unidades de registo (UR) e na quinta o seu número correspondente a cada categoria (Apêndice 1).

Com o objetivo de “Mapear práticas de Supervisão Pedagógica, desenvolvidas em escolas da zona Centro, que se destacam no domínio da Prestação de Serviço Educativo, na AEE” procuraram-se as escolas que mantiveram a classificação naquele domínio no 2º ciclo de avaliativo. Encontrámos três escolas/ agrupamentos de escolas que codificámos como E1, E2 e E3, por forma a manter o seu anonimato. Os seus relatórios de AEE foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, definindo como corpus todo o domínio da Prestação de Serviço Educativo, por neste ciclo avaliativo, como já referimos, todos os seus campos de análise conterem referentes relacionados com o Acompanhamento da Prática Letiva. Consideraram-se as mesmas categorias, subcategorias e indicadores definidos para a análise do 1º ciclo (Quadro 14). O cruzamento de dados analisados nos dois ciclos avaliativos, das escolas E1, E2 e E3, permitiu alcançar o objectivo pretendido.

4.4. Inquéritos: Questionário e Entrevista

Para a consecução dos restantes objetivos definidos para esta investigação, recorreu-se ao inquérito por questionário e por entrevista, para os quais se criaram quadros de respostas dos inquiridos que serviram de base à análise dos dados recolhidos.

Inquérito por questionário

Os questionários “consistem basicamente em solicitar ao indivíduo pesquisado que analise, dentro de uma série graduada de itens, aqueles que melhor correspondam à sua percepção acerca do facto pesquisado” (Gil,1999, p. 139). Por outro lado, sendo o inquérito uma técnica de perguntar e conseguir respostas” (...) imprescindíveis à prossecução de determinadas finalidades, geralmente de controlo, e com a possibilidade de se arrogarem da legitimidade de perguntar” (Ferreira, 1999, p. 165), o questionário possibilita avaliar a partir das respostas obtidas, as atitudes, opiniões, crenças dos sujeitos ou qualquer outro tipo de informação dos mesmos (tal como a entrevista), ajudando a organizar, normalizar e controlar os dados e a adquiri-los de forma criteriosa.

Como afirma Tuckman (2005, p.16) “a investigação por inquérito tem um valor inegável como processo de recolha de dados (...) quando construídos adequadamente e se aplicam no quadro de uma investigação (...) podem ser utilizados como instrumentos de grande vantagem”.

De modo a concretizar da melhor forma o questionário, seguimos algumas etapas:

- Apresentação de um texto introdutório de modo a elucidar sobre a finalidade do estudo, e dos seus dados e, por último, a garantia da confidencialidade dos mesmos (Tuckman, 2005; cf. Apêndice 2).

- Subdividimos o conteúdo do questionário em cinco partes assentes em “duas grandes categorias de questões. Aquelas que se debruçam sobre factos e aquelas, ainda, que se debruçam sobre opiniões, atitudes, preferências, etc” (Freixo, 2011, p. 199).

Optámos, então, por um inquérito por questionário que incluiu a recolha de dados sociodemográficos e profissionais (I- Parte), um Inventário de Crenças sobre Supervisão (Glickman e Tamashiro, 1981), adaptado ao estudo das conceções de supervisão pedagógica (II - Parte), e escalas de perceção de práticas de supervisão, de colaboração e de impacto na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, construídas de acordo com os objetivos da investigação (III - Parte, IV- Parte, V- Parte).

Na sua versão final, o questionário é constituído por cinco partes a que se acresce um item inicial e outro no final (Apêndice 2) que avaliam as representações sociais de supervisão pedagógica e o impacto da AEE nas práticas de colaboração e de supervisão.

No Quadro 21 apresentamos a matriz do questionário na sua versão final:

Quadro 21

Dimensões do Questionário

Item inicial – “Indique, por favor, três termos/palavras que associa a supervisão pedagógica, que lhe vêm imediatamente à mente, respeitando a ordem com que estes lhe surgem. Em seguida, assinale com um X se considera que se trata de algo positivo, negativo ou neutro”

Dimensões

Representações sociais de supervisão pedagógica

I Parte - Dados sociodemográficos e profissionais

<i>Dimensões</i>	<i>Enfoque</i>
Pessoal	
Sexo	
Idade	
Profissional	
Tempo de serviço	
Habilitação Académica	
Departamento Curricular	Caracterização dos professores nas dimensões consideradas
Grupo disciplinar	
Cargos	
Modalidade de profissionalização	
Nível de ensino que lecciona	
Situação profissional	
Experiência em observação de aulas/supervisão pedagógica	

II Parte - Conceções sobre supervisão pedagógica

<i>Dimensões</i>	<i>Enfoque</i>
Opiniões face à supervisão pedagógica	Dimensões gerais da supervisão pedagógica
Conceções sobre a SP:	
Estilo diretivo	
Estilo não diretivo	Estilos de supervisão
Estilo colaborativo	

III Parte - Perceções dos professores sobre as práticas de supervisão pedagógica nas escolas

<i>Dimensões</i>	<i>Enfoque</i>
Perceções sobre as práticas supervisivas nas escolas	Incidência das práticas Modalidades das práticas Práticas de observação no âmbito da supervisão pedagógica Associação a lógicas de colaboração Relação com as lideranças

IV Parte - O estatuto/perfil do supervisor

<i>Dimensões</i>	<i>Enfoque</i>
Opinião dos professores sobre o estatuto/perfil do supervisor	Formação especializada Lideranças intermédias Lideranças de topo Características pessoais do supervisor

V Parte - Impacto das modalidades de trabalho colaborativo entre professores no âmbito da supervisão

<i>Dimensões</i>	<i>Enfoque</i>
Perceção do impacto das diferentes modalidades de trabalho colaborativo entre professores no âmbito da supervisão	Grau de frequência Grau de impacto

Item final - “ Por último, assinale, por favor, o grau de impacto que atribui ao processo de avaliação externa da escola em que exerce atualmente (reporte-se à última avaliação a que a escola foi submetida):nas práticas de colaboração e nas práticas de supervisão pedagógica/acompanhamento da prática lectiva.”

<i>Dimensões</i>	<i>Enfoque</i>
Perceção do impacto do processo de avaliação externa da escola em que exerce actualmente funções, nas práticas de colaboração e supervisão	Grau de impacto nas práticas de colaboração Grau de impacto nas práticas de supervisão pedagógica/acompanhamento da prática lectiva.

Antes de iniciarem as respostas ao inquérito, os inquiridos são convidados a responderem ao seguinte item: “Indique, por favor, três termos/palavras que associa à supervisão pedagógica, que lhe vêm imediatamente à mente, respeitando a ordem com que estes lhe surgem. Em seguida, assinale com um X se considera que se trata de algo positivo, negativo ou neutro”. Com as respostas a este item procedemos ao estudo das representações sociais que os inquiridos têm sobre supervisão pedagógica.

O inventário de crenças sobre supervisão (II – Parte) é constituído por 15 conjuntos de duas proposições (A e B), em que os respondentes escolhem a afirmação que está mais próxima da sua opinião, sendo que dez proposições identificam o estilo diretivo, dez identificam o estilo não diretivo e outras dez, o estilo colaborativo (Quadro 16), tendo-se procedido ao apuramento das respostas de acordo com as instruções propostas por Glickman e Tamashiro (1981). No entanto, estudos posteriores (cf. por exemplo, Clarke & Collins, 2004) constataram algumas diferenças relativamente à estrutura proposta por Glickman e Tamashiro (1981).

Quadro 22

Dimensões das conceções de supervisão pedagógica

DIMENSÕES	DESCRIÇÃO
Diretiva	<p>1.B - É importante para os supervisores ajudar os professores a conciliar as suas personalidades e estilos de ensino com a filosofia e a direção da escola.</p> <p>3.A - Uma forma eficaz de melhorar o desempenho do professor é formular objetivos individuais claros e criar incentivos significativos para alcançá-los.</p> <p>4.A - Se os professores forem deixados sozinhos, as melhorias ocorrem muito devagar, mas quando trabalham em conjunto num problema específico, a aprendizagem é rápida e a motivação mantém-se elevada</p> <p>6.A - O papel do supervisor durante as sessões de supervisão é tornar a interação positiva, para compartilhar informações realistas e para ajudar os professores a planear as suas próprias soluções para os problemas.</p> <p>8.A - Os professores podem sentir-se desconfortáveis e ansiosos se os objetivos em que serão avaliados não estão claramente definidos pelo supervisor.</p> <p>9.A - Todos os professores que participaram da decisão de realizar a ação deveriam comparecer na mesma.</p> <p>10.B - Vários professores percebem a necessidade de reforçar as suas capacidades na área do ensino.</p> <p>11.A - A equipa de supervisão deve definir os objetivos de uma oficina de formação uma vez que tem uma perspetiva ampla sobre as competências dos professores e as necessidades da escola.</p> <p>12.A - Definir objetivos com cada um em consonância com os objetivos da escola.</p> <p>14.B - Ajudar os professores a título individual a encontrarem os seus pontos fortes, competências e recursos para que cada um encontre a sua própria solução para o problema.</p>
Colaborativa	<p>1.A - É importante para os professores definir as suas próprias metas e objetivos de desenvolvimento profissional.</p> <p>2.B - Para serem eficazes nas suas salas de aula, os professores devem adquirir, na formação, conhecimentos e competências de utilização de estratégias e métodos de ensino com provas dadas ao longo dos anos.</p> <p>3.B - Os objetivos grupais/definidos de forma muito específica são gratificantes e úteis para alguns professores, mas são sufocantes para outros - alguns professores beneficiam com os objetivos em algumas situações, mas não em outras.</p> <p>5.B - Um supervisor, que é muito íntimo com os professores (seus pares), corre o risco de ser menos eficaz e menos respeitado do que um supervisor que mantém um certo grau de distância profissional com os supervisionados.</p> <p>7.A - Os supervisores devem permitir aos professores um elevado grau de autonomia e iniciativa dentro de limites definidos pela tutela.</p> <p>9.B - Os professores, independentemente do seu papel na realização da ação, devem ser capazes de decidir se esta é relevante para seu crescimento pessoal ou profissional e, caso contrário, não devem ser obrigados a participar.</p> <p>12.B - Tentar identificar os objetivos individuais dos professores, promovendo a sua própria melhoria.</p>

	13.B - O professor e o supervisor decidem conjuntamente os objetivos e os métodos de observação
	14.A - Sugerir que os professores formem um grupo ad-hoc, ajudando-os a trabalharem em conjunto para resolver o problema.
	15.A - Explicar, durante uma conversa com o professor, por que razão a repreensão foi excessiva.
Não-Diretiva	2.A - Os professores que sentem que estão crescendo pessoalmente serão mais eficazes do que os professores que não experimentam um crescimento pessoal.
	4.B - As atividades do grupo podem ser agradáveis, mas a discussão individual e aberta com um professor sobre um problema e suas possíveis soluções leva a resultados mais sustentados.
	5.A - Um relacionamento aberto, confiante, caloroso e pessoal com os professores é o ingrediente mais importante na supervisão de professores.
	6.B - Os métodos e estratégias usados pelo supervisor numa sessão de supervisão visam o acordo dos professores sobre as necessidades de melhoria futura.
	7.B - Os supervisores devem dar instruções aos professores sobre métodos que os ajudarão a melhorar o seu ensino.
	8.B - As avaliações de professores não têm sentido se os professores não são capazes de definir, com os seus supervisores, os objetivos de avaliação.
	10.A - O supervisor percebe que vários professores têm falta de conhecimentos ou competências numa área específica, que resulta em desânimo, stress e num ensino menos eficaz.
	11.B - Os professores e a equipa de supervisão devem chegar a um consenso sobre os objetivos da formação, antes da realização de uma sessão de supervisão/oficina de formação.
	13.A - O supervisor sugere ao professor o que pode observar, mas o professor toma a decisão final sobre os objetivos e métodos de observação.
	15.B - Perguntar ao professor sobre o incidente, mas não expondo os seus juízos.

No sentido de aprofundar a distribuição dos estilos e dada a larga predominância da pontuação elevada em vários estilos, procedeu-se a uma recodificação adicional, de acordo com os critérios apresentados no Quadro 17.

Quadro 23 Distribuição dos estilos de supervisão

1. Não diretivo	8 pontos ou superior
2. Colaborativo	8 pontos ou superior
3. Diretivo	8 pontos ou superior
4. Predominantemente colaborativo	7 pontos no estilo colaborativo, 4 e 4 pontos nos estilos diretivo e não diretivo (7,4,4)
	7 pontos no estilo colaborativo, 5 e 3 pontos diretivo ou não diretivo (7,5,3)
5. Predominantemente não diretivo	7 pontos não diretivo, 4 e 4 pontos diretivo ou colaborativo (7,4,4)
	7 pontos não diretivo 5 e 3 pontos diretivo ou colaborativo (7,5,3)
6. Predominantemente diretivo	7 pontos diretivo, 4 e 4 pontos não diretivo ou colaborativo (7,4,4)
	7 pontos diretivo 5 e 3 pontos não diretivo ou colaborativo (7,5,3)
7. Colaborativo-não diretivo	7, 6, 2
	6, 6, 3
	6, 7, 2
8. Colaborativo - diretivo	7, 6, 2
	6, 6, 3
	6, 7, 2
9. Não – diretivo	7. 7. 1
10. Ecléticos	não há predominância

Uma vez terminado o questionário (Apêndice 2), verificámos a adequação, forma e pertinência de cada questão e realizámos um pré-inquérito com quatro professores não participantes na investigação. Ghiglione e Matalon (2005) consideram o pré-inquérito uma etapa fundamental num processo de investigação. Assim, procedemos à análise rigorosa dos dados do pré-teste, para detetar erros de coerência e de discurso e realizar as alterações julgadas necessárias. De facto, o apoio dos colegas que responderam ao pré-inquérito permitiu a melhoria do questionário, especialmente na reformulação de algumas questões e na clarificação das instruções. Focámos a nossa preocupação em tornar as questões claras de forma a evitar uma panóplia de diferentes interpretações.

De forma a agilizar a aplicação dos questionários aos professores que exercem funções nas escolas em estudo, optámos pela elaboração de um formulário no *Google Drive* e através dos seus directores e/ou coordenadores de departamento, foi solicitado o envio do *link* <https://docs.google.com/forms/d/1uOJMx8hS2xEV3N-wcEj-R55Ei0zc6zfiQLTCYZbZhB0/edit> aos professores das referidas escolas, para resposta ao questionário.

Recebidas as respostas ao questionário procedeu-se à sua análise usando o *software* EVOC especificamente para o estudo das representações sociais e o *software* SPSS para a análise estatística descritiva e inferencial.

Assim, no que respeita à análise de dados de pesquisa em representações sociais, por forma a dar cumprimento ao objectivo “Conhecer as representações sociais que os professores têm sobre supervisão pedagógica”, seguimos a abordagem de Jean Claude Abric (1998) que dá ênfase à dimensão cognitivo-estrutural das representações sociais conhecida como Teoria do Núcleo Central (TNC). Esta teoria sustenta a hipótese de que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central está relacionado com a memória colectiva, dando significado, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças. É composto pelos elementos estáveis ou mais permanentes da representação social, sendo estes de natureza normativa e funcional. Os aspectos funcionais estão ligados à natureza do objeto representado e os normativos dizem respeito aos valores e normas sociais pertencentes ao meio social do grupo. O sistema periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação. Conforme a Teoria do Núcleo Central (Abric, 1998), uma representação social constitui-se como um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois

subsistemas - o central e o periférico -, que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar.

Utilizámos a técnica de associação livre de palavras/termos estruturada de evocação de respostas dadas a partir de um estímulo indutor. No nosso caso, a técnica consistiu em pedir aos inquiridos que escrevessem três palavras, que lhe viessem imediatamente à lembrança e que associassem a “supervisão pedagógica”. Em seguida, solicitamos que classificassem cada termo como, positivo, neutro ou negativo.

Os dados foram organizados e processados através do *software* EVOC, elaborado por Pierre Vergès (2002), e com base nesse processamento chegamos ao provável núcleo central e sistema periférico da representação social sobre supervisão pedagógica. O *software* EVOC permite a realização de cálculos estatísticos, construindo matrizes de co-ocorrências, os quais servem de base para a construção do quadro de quatro casas, também conhecido por tabela de quatro quadrantes (Figura 18).



Figura 18 - Representação esquemática do Quadro de Quatro Casas (Fonte: Vergès, 2002, s.p)

Para proceder à análise dos dados dos outros itens do questionário, estes foram introduzidos no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão Statistics 22). Após a fase de introdução de dados, realizou-se uma primeira verificação com o intuito de confirmar a ausência de erros neste processo.

No sentido de obter resposta para os objectivos estabelecidos foram realizados dois tipos de análise estatística – descritiva e inferencial – utilizadas no tratamento dos

dados do estudo com recurso a inquérito por questionário aos professores das escolas em estudo.

A estatística descritiva permite perceber a forma como se distribuem as respostas dos inquiridos. Em termos de estatística descritiva apresentam-se, para as variáveis de caracterização, as tabelas de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas.

As variáveis medidas em escala de *Likert* foram analisadas através das categorias apresentadas e as variáveis quantitativas foram analisadas a partir dos valores medidos, apresentando-se alguns dados relevantes, abordados por Guimarães e Sarsfield Cabral (2010), como a média (para as questões numa escala de 1 a 4, um valor superior a 2,5 é superior à média da escala), o desvio padrão que representa a dispersão absoluta, o coeficiente de variação que ilustra a dispersão relativa, os valores mínimos e máximos observados e gráficos ilustrativos dos valores médios das respostas dadas às várias questões.

Para análise das variáveis constantes dos itens do inquérito por questionário foram escolhidas as medidas de tendência central: média e moda. No caso da média, a escolha deve-se ao facto de indicar para que valor tende a resposta dos inquiridos, sendo que tende a estabilizar em torno de um valor à medida que a amostra aumenta. Optou-se também pela moda por representar a resposta mais escolhida pelos inquiridos. Na generalidade dos casos, a moda tenderá a aproximar-se da média, sobretudo em grandes amostras. Contudo, há alguns casos específicos, em que a moda difere da média, sugerindo uma grande dispersão dos dados.

Na presente investigação escolhemos como medida de dispersão o desvio padrão. As medidas de dispersão traduzem a variação de um conjunto de dados em torno da média, ou seja, da maior ou menor variabilidade dos resultados obtidos. Permitem identificar até que ponto os resultados se concentram ou não ao redor da tendência central de um conjunto de observações. O desvio padrão é uma medida que só pode assumir valores positivos e quanto maior for, maior será a dispersão dos dados.

Para além da estatística descritiva e das conclusões relativas à amostra, procedeu-se ainda a uma análise inferencial com o objetivo de verificar a possibilidade de retirar conclusões para a população em estudo.

A inferência estatística é o processo pelo qual é possível tirar conclusões acerca da população usando informação de uma amostra, integrando a discussão fundamental, saber como usar os dados da amostra para obter conclusões acerca da população.

Os testes estatísticos servem para averiguar se as diferenças observadas na amostra são estatisticamente significativas, ou seja, se as conclusões da amostra se podem inferir para a população.

Inquérito por entrevista

Com o objetivo de conhecer as percepções e conceções sobre as práticas de supervisão pedagógica, bem como as suas funções recorreu-se à entrevista junto de lideranças intermédias das escolas E1, E2 e E3.

Ludke e André (1986) salientam que a entrevista é realizada pessoalmente e permite correções, esclarecimentos e adaptações, o que a torna mais eficaz na aquisição das informações desejadas. Na perspetiva destes autores, “a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a colheita de dados, defendendo que esta é uma das técnicas fundamentais de trabalho utilizadas em quase todos os tipos de pesquisa usados nas ciências sociais” (pp. 33-34).

É, de facto, uma estratégia de recolha de dados que permite ao investigador desenvolver claramente uma ideia sobre a forma como os entrevistados interpretam determinado assunto, permitindo-nos conhecer as suas conceções, enquanto participantes do processo. Isto porque o investigador é parte integrante do fenómeno social que investiga. Temos também que equacionar a relação peculiar entre o investigador e o objecto de investigação. No nosso caso a investigadora não é totalmente alheia, independente e neutra, em relação ao objecto de estudo, pois é participante ativo com os seus valores, crenças e ideias, integrando-se no contexto do estudo, fazendo parte natural do cenário investigativo.

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da investigação que requer tempo e envolve os seguintes passos (Lakatos & Marconi, 1996):

- O planeamento da entrevista;
- A escolha dos entrevistados;
- A marcação da entrevista;
- As condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo das suas confidências e da sua identidade;
- A organização do roteiro (guião) ou formulário com as questões importantes.

No que diz respeito à formulação das questões o investigador deve ter cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. As perguntas devem ser feitas levando em conta a sequência do pensamento do

entrevistado, ou seja, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com um certo sentido lógico para o entrevistado. Para se obter uma narrativa natural muitas vezes não é interessante fazer uma pergunta directa, mas sim fazer com que o entrevistado relembre parte da sua vida, podendo o investigador ir suscitando a memória do entrevistado (Bourdieu, 1999).

Dada a natureza da investigação, optou-se pela realização de uma entrevista semiestruturada. Numa entrevista semiestruturada combinam-se perguntas abertas com perguntas fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O entrevistador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas fá-lo como se de uma conversa informal se tratasse. O papel do entrevistador é o de dirigir, sempre que achar oportuno, a discussão para o assunto que lhe interessa, fazendo perguntas adicionais para esclarecer questões ou para recompor o contexto da entrevista, quando o entrevistado se afaste do tema ou manifeste dificuldades com ele.

Bogdan e Biklen (1994, p. 135) consideram que as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de obter dados comparáveis entre vários sujeitos. Neste tipo de entrevista, o questionamento é mais profundo e subjetivo, levando a um relacionamento de confiabilidade entre entrevistador e entrevistado para que haja interação entre estes. Foi nossa preocupação fomentar uma relação empática, durante a aplicação do inquérito por entrevista, por forma a conseguir-se redireccionar as questões, quando necessário, atendendo que se pretende uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes e comportamentos.

A aplicação do inquérito por entrevista aos coordenadores de departamento das escolas em estudo pareceu-nos a melhor forma de adquirir dados que abrissem caminho para a consecução dos objetivos desta investigação, por entendermos tratar-se de “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos” (Amado, 2009, p. 181).

O modelo de entrevista aplicado é orientado pelos objetivos definidos e a partir dos quais se elaboraram questões. Fez-se uma lista de questões gerais, que poderão ser alteradas mediante as respostas dos entrevistados e elaborou-se um guião semiestruturado da entrevista, organizado em cinco blocos temáticos, dirigido aos coordenadores de departamento das escolas em estudo (Apêndice 3). Procurámos que o guião fosse o mais abrangente por forma a obtermos um conjunto de informações considerável.

No Quadro 18 apresentam-se os cinco blocos temáticos, Caracterização profissional dos entrevistados, Conceções de Supervisão Pedagógica, Identificação de

práticas de supervisão, Funções e Utilidade da Supervisão Pedagógica, assim como as questões colocadas em cada bloco.

Quadro 24

Blocos temáticos e questões colocadas na entrevista semiestruturada aos coordenadores de departamento

<u>Caraterização profissional dos entrevistados</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação académica de base 2. Formação pós-graduada 3. Grupo de recrutamento e departamento curricular 4. Tempo de serviço 5. Experiência em supervisão
<u>Conceções de supervisão pedagógica</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que entende por supervisão pedagógica? O que é para si supervisão pedagógica? Em que é que consiste exatamente este processo? 2. Tendo em conta as fases do processo de ensino-aprendizagem: planificação, ação e avaliação, em qual ou quais considera que deve ocorrer a supervisão pedagógica? Porquê? 3. Na sua opinião qual a utilidade da supervisão pedagógica?
<u>Identificação de práticas de supervisão</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como se processa a supervisão pedagógica no contexto da sua Escola/Agrupamento (no seu Departamento)? 2. Promovem-se práticas supervisivas no seu Departamento? De que forma? Que práticas supervisivas estão implementadas no seu Departamento? 3. Como caracteriza o acompanhamento da prática letiva na sua Escola /Agrupamento? Desenvolvem observações de aulas? O que é que considere que distingue a supervisão pedagógica da ADD? 4. Em que medida a colaboração entre pares está associada a este processo?
<u>Funções da Supervisão Pedagógica</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião, quais as funções da supervisão pedagógica? Qual a sua finalidade? 2. Na sua opinião, que aspetos são essenciais na implementação de um processo de supervisão pedagógica? (relativamente ao supervisor e ao supervisionado) 3. Em que medida contribuem as práticas supervisivas para a melhoria das práticas docentes? 4. Considera que o trabalho colaborativo entre os docentes tem influência no ensino – aprendizagem dos alunos? 5. Para que exista colaboração entre os professores o que é necessário? 6. Que vantagens traz a colaboração? 7. Na sua opinião quais são os constrangimentos à implementação de uma prática de supervisão pedagógica (mesmo numa ótica colaborativa)? (Porquê?) 8. Existe disponibilidade horária para o trabalho em equipa?
<u>Impacto/finalidade da Supervisão Pedagógica</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião, em que medida as práticas supervisivas conduzem à eficácia do ensino e da escola? 2. Na sua opinião, em que medida as práticas supervisivas conduzem à eficácia do ensino, visível nos resultados dos alunos e da escola?

Para validar o referido guião e, de alguma forma, perceber o interesse desta investigação e compreender se existem hiatos ou questões de interpretação ambígua que possam obrigar a reformulação das questões, aplicámos, previamente, o inquérito por

entrevista a quatro coordenadores de departamento que não são participantes do nosso estudo. Não se revelou necessária qualquer alteração ou reformulação relevante.

As entrevistas decorreram entre os meses de Outubro e Dezembro de 2017. Tendo como foco a melhor compreensão das questões colocadas, foram realizadas o mais abertas possível, por forma a que os entrevistados pudessem descrever livre e abertamente a(s) concepção(ões) e perceções sobre supervisão, referindo-se à(s) teoria(s) e práticas que lhe estão subjacentes e formas como é vivenciado o processo. Foram realizadas individualmente, sem tempo pré-estabelecido, contudo decorreram num tempo entre 60 a 75 minutos. A cada entrevistado foi atribuído um código conjugado de letras (A, B, C e D) e números. Os números representam as escolas em estudo (denominadas por E1, E2 e E3) e as letras, os coordenadores de departamento (p.e. A1, coordenador A da escola E1). Esta codificação foi necessária para garantir a confidencialidade e o anonimato quer do coordenador, quer da escola em estudo, conforme combinado com os participantes.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas, com a devida autorização dos entrevistados, de modo a não perder informação e posteriormente transcritas na íntegra (Apêndice 4), tendo-se procedido, de seguida, à destruição das gravações. Parece-nos relevante referir que apenas um dos coordenadores contactados não aceitou participar nesta investigação.

Para o tratamento dos dados recolhidos recorreu-se à técnica de análise de conteúdo. Tendo em conta a natureza interpretativa do estudo, procedeu-se a uma leitura flutuante e interpretativa das entrevistas, visando reter algumas ideias centrais. Elaborou-se o quadro de categorização dos dados recolhidos das leituras das respostas abertas do inquérito por entrevista aos coordenadores de departamento das escolas em estudo, procurando que as categorias e subcategorias obedecessem a critérios de exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência e produtividade (Amado, 2009; Bardin, 2013), de forma a apresentarem as características necessárias à confirmação da sua validade bem como da análise efectuada. O sistema de categorias e subcategorias dos dados recolhidos no inquérito por entrevista apresenta-se no Quadro 19.

Posteriormente, procedeu-se a sucessivas leituras para identificar os temas expressos nas respostas dos participantes, identificando o melhor possível as passagens do texto relativas a cada categoria, elaborando-se um quadro de respostas (Apêndice 5).

Quadro 25**Sistema de categorias e subcategorias dos dados recolhidos no inquérito por entrevista**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Caracterização dos sujeitos da investigação	Grau académico Departamento curricular Tempo de serviço Experiência em supervisão
Conceções de supervisão pedagógica	Fase da carreira em que deve ocorrer Motivos Objetivos Processos envolvidos Intervenientes Dimensões envolvidas Mudanças necessárias
As funções da Supervisão Pedagógica	Formação Monitorização/acompanhamento Mediação Avaliação
Vantagens (utilidade/finalidade) da supervisão pedagógica	A nível do desenvolvimento profissional dos professores. A nível das práticas pedagógicas
Importância do trabalho colaborativo	Percepções do lugar/valor do trabalho colaborativo Procedimentos Vantagens Barreiras
Práticas de supervisão (na minha escola)	Objetivos/Foco Dinâmica das práticas supervisivas Estratégias de implementação Intervenientes Regularidade Barreiras
Mudanças necessárias	Ao nível das conceções A nível da prática docente

4.5. Caraterização dos participantes

No estudo empírico documental foram consideradas as escolas que se tinham destacado no fator Acompanhamento da Prática Letiva, em sala de aula, no 1º ciclo de AEE e, simultaneamente, no domínio da Prestação de Serviço Educativo, nos dois ciclos avaliativos, na zona Centro de Portugal. Destacaram-se seis escolas/agrupamentos, que tomámos para estudo. Procurámos, posteriormente das escolas/agrupamentos anteriores as que tinham mantido as suas classificações no domínio da Prestação de Serviço Educativo no 2º ciclo de AEE. O número de escolas/agrupamentos reduziu para três das seis iniciais.

Estas escolas apresentam características semelhantes ao nível da localização (Zona Centro), e dimensão (número de alunos e professores) relativamente aos níveis de ensino apresentam algumas diferenças (duas do pré-escolar ao 3º ciclo e uma secundária com 3º ciclo).

As escolas/agrupamentos tomados para estudo, como já foi referido, não serão identificadas, assim como os participantes nos estudos empíricos por inquérito.

Os participantes do estudo empírico usando o inquérito por questionário foram 140 professores pertencentes às escolas E1, E2 e E3. Constituem cerca de 29% do universo dos docentes das escolas/agrupamentos referidos. A maioria é do sexo feminino (70,7%), tem mais de cinquenta anos de idade (51,94%) e exerce a sua actividade, em média, há mais de 25 anos, estando há cerca de 16 anos na escola onde se encontram a exercer no momento, sendo a esmagadora maioria pertencente ao quadro da escola.

Em termos de habilitações académicas, a amostra é heterogénea, sendo que 50% dos participantes possuem só licenciatura, 1%, bacharelato, 4% doutoramento, 9% pós-graduação e 36% mestrado, como se pode ver no Quadro 26:

Quadro 26
Habilitações académicas

	Frequência	Percentagem
Bacharelato	1	,7
Pós-Graduação	12	8,6
Licenciatura	70	50,0
Mestrado	51	36,4
Doutoramento	6	4,3
Total	140	100,0

Os participantes representam todos os departamentos curriculares, sendo que a maioria, 54,3%, pertence ao departamento de “Matemática e Ciências Experimentais”, 14,3% são do Departamento de “Ciências Humanas e Sociais”, 13,6% são do Departamento de “Línguas”, 9,3% são do Departamento de “Expressões”, 3,6% são do grupo de “Educação Especial”, 2,9% são do “Pré-escolar” e 2,1% são do “1º Ciclo Ensino Básico”. Estão, também, representados todos os grupos disciplinares como podemos ver na Figura 19, onde se pode constatar que 20,0% pertencem ao Grupo “510. Físico e Química”, 13,6% pertencem ao Grupo “500. Matemática”, 10,7% pertencem ao Grupo “300. Português”, 10,7% pertencem ao Grupo “520. Biologia e Geologia”. É a estes quatro últimos grupos disciplinares que pertence a maioria dos participantes.

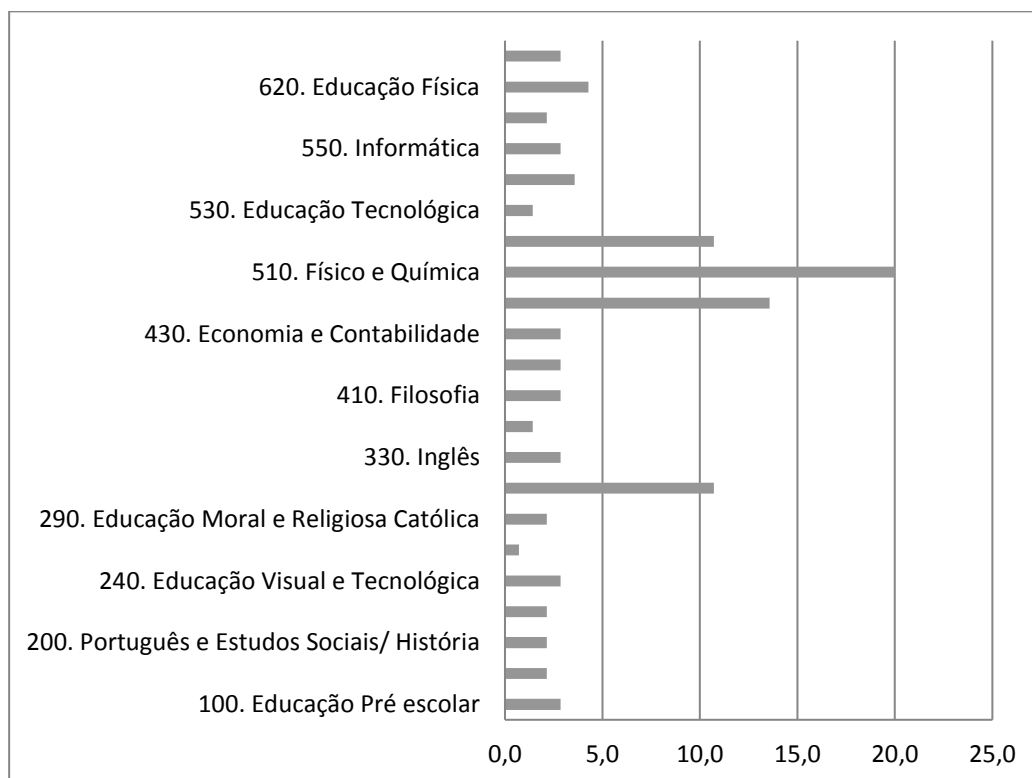


Figura 19 – Grupos disciplinares a que pertencem os participantes no estudo empírico por questionário. (Fonte: autoria da investigadora)

Constatou-se que 68% dos participantes desempenham cargos para além da docência. Destes, a maioria desempenha cargos de liderança de topo (18%) e de lideranças intermédias (37%).

Dos 140 participantes, 43% afirma ter experiência em supervisão pedagógica na qualidade de “Supervisor”, “Observador” ou “Avaliador”. Os restantes 57% afirmaram não ter experiência.

No estudo empírico por inquérito com recurso à entrevista, considerámos importante auscultar as percepções, conceções e opiniões das estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica das escolas em estudo, na pessoa dos seus coordenadores de departamento, uma vez que, como já foi referido, constituem a base de onde devem emergir e se operacionalizar mecanismos de supervisão na escola. Os participantes neste estudo, em número de onze, apresentam as características registadas no quadro seguinte:

Quadro 27
Caraterização dos participantes no estudo empírico por entrevista

Subcategoria	Indicadores		Sujeitos										Total	
			A1	A2	A3	B1	B2	B3	C1	C2	C3	D1		D2
Grau académico	Licenciatura		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
	Mestrado	Ensino de...	x	x						x			x	5
		Ciências da Educação			x	x	x					x		4
		Outro												0
	Doutoramento	Área Disciplinar											x	1
Outro													0	
Departamento Curricular	1º Ciclo ensino básico							x					1	
	Línguas		x	x	x								3	
	Matemát. e Ciências Exp.					x	x						2	
	Ciên. Sociais e Humanas								x	x			2	
	Expressões										x	x	x	3
Tempo de serviço	Entre 25 e 30 anos				x	x		x			x	x	5	
	Superior a 30 anos		x	x			x		x	x			x	6
Experiência em supervisão	Direção de turma		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
	Orientação de estágio		x						x			x		3
	Avaliação de desempenho		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
	Observação de aulas					x			x					2

Os onze entrevistados, oito professoras e três professores têm em comum serem membros do Conselho Pedagógico das suas escolas/agrupamentos. Representam cerca de 61% do universo de coordenadores daquelas escolas. A sua caracterização foi definida como categoria (Quadro 19) para a análise de conteúdo das entrevistas, cujos resultados se apresentam no Capítulo 5.

Terminada a descrição dos processos de instrumentação, de recolha de dados (análise documental, questionário e entrevista semiestruturada) e de sua aplicação para a constituição do corpus empírico, bem como das diferentes opções no âmbito metodológico (análise de conteúdo e análise estatística) e, ainda, das características dos participantes no estudo, apresentamos, no capítulo seguinte, os resultados obtidos, procedendo à sua respetiva análise e discussão.

CAPÍTULO 5. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo apresentamos os resultados da investigação empírica que realizámos, subdividida em duas secções, seguindo uma estrutura semelhante à usada no caso dos procedimentos metodológicos descritos no capítulo anterior. A primeira secção é respeitante ao conjunto de dados relativos ao estudo empírico documental e na segunda secção descrevem-se os resultados da análise dos dados relativos ao estudo empírico por inquérito.

Os dados foram obtidos através da aplicação dos três tipos de instrumentos de recolha de dados já descritos: a análise documental, o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. Em relação aos dados obtidos através da análise documental, estes foram seleccionados e recolhidos por forma a registar o máximo de informação no seu tratamento, procurando correlacioná-la com dados oriundos da mesma ou de outras fontes. Usámos quadros de categorização por forma a realizar a análise de conteúdo das informações recolhidas. Também apresentamos os resultados da análise de dados obtidos das entrevistas realizadas, a partir dos quadros de categorização finais e dentro de cada dimensão estudada, excertos do conteúdo das entrevistas que ilustram as diferentes opiniões dos entrevistados. Em relação aos dados obtidos através do questionário, o seu tratamento consistiu, numa primeira fase, na descrição e sistematização da informação recolhida, pelo que apresentamos, de início, a análise estatística descritiva dos diferentes itens, através da apresentação das medidas de tendência central e de gráficos relativos aos resultados das variáveis analisadas. Numa segunda fase, apresentamos os resultados obtidos com recurso à análise estatística inferencial, procurando relações entre variáveis e diferentes grupos da amostra, que possibilitem retirar conclusões (Almeida & Freire, 2008, p. 222).

5.1. Acompanhamento da Prática Letiva/Supervisão Pedagógica à luz da Avaliação Externa de Escolas

Nesta secção apresentamos os resultados relativos aos dados recolhidos em bases documentais, relatórios da AEE e base de dados das classificações atribuídas às Escolas/Agrupamentos de Escolas nos diferentes domínios e fatores.

A análise desenvolvida envolveu, em primeiro lugar, a determinação da frequência das classificações obtidas no fator Acompanhamento da Prática Letiva, no 1º ciclo avaliativo da AEE, por ano letivo. O resultado obtido descreve-se no Quadro 28.

Quadro 28

Classificação das escolas no fator Acompanhamento da Prática Letiva

Ano letivo	2007/2008		2008/2009		2009/2010		Total	
Classificação	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
MB	0	0	1	2	5	8	6	4
B	10	21	24	42	36	57	70	42
SUF	37	79	32	56	22	35	91	54
INS	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	47	100	57	100	63	100	167	100

Verifica-se que, nos anos em apreço, a classificação de Insuficiente não foi atribuída e a classificação de Suficiente foi a mais frequente. A classificação de Bom foi a única que sofreu um aumento contínuo na sua atribuição, ao longo dos anos. No entanto, é a classificação de Suficiente que apresenta uma percentagem mais elevada no conjunto destes três anos letivos. Este facto pode traduzir uma avaliação exigente do fator ou, por outro lado, uma avaliação de objetividade difícil, por falta de dados concretos, tendo como base apenas poucas, mas consideradas suficientes evidências apresentadas pelas escolas. A frequência diminuta de atribuição da classificação de Muito Bom revela-nos, por sua vez, uma certa ausência de boas práticas na generalidade das escolas.

A frequência das classificações no fator Acompanhamento da Prática Letiva ao longo desses anos também pode ser visualizada na Figura 20.

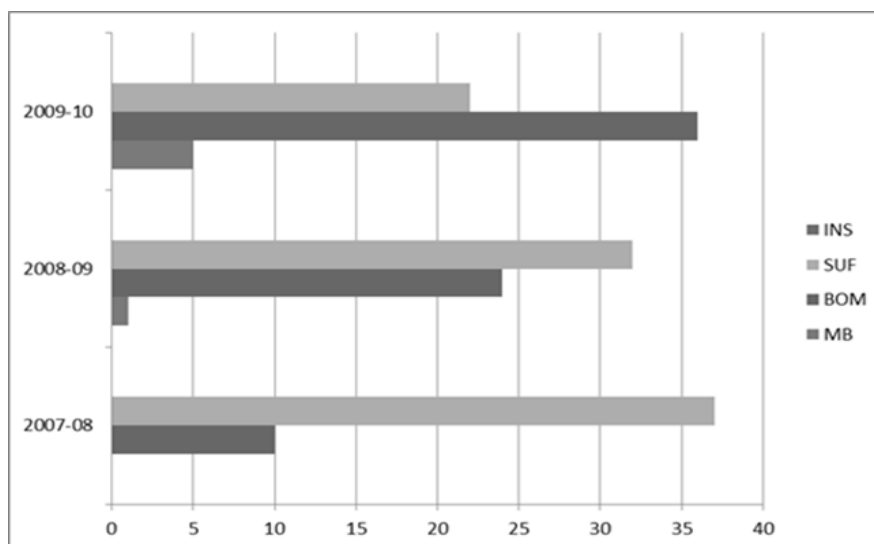


Figura 20 - Frequências das classificações no fator de Acompanhamento da Prática Letiva

A análise da Figura 20 chama a atenção para quase uma variação inversa entre as classificações de Suficiente e Bom ao longo dos três anos letivos em estudo. Nos anos em apreço a classificação de Suficiente desce, e a de Bom sobe, assim como a de Muito Bom, embora sendo, ainda, residual. Mais uma vez é perceptível a exigência na avaliação deste fator. Por outro lado, esta inversão nas classificações (Suficiente e Bom) pode também revelar uma maior responsabilização das escolas no que se refere ao seu desempenho organizacional e abertura que, procurando uma maior eficácia, vai abrindo caminho à transformação das práticas, confirmando-se como organização aprendente (Alarcão & Tavares, 2010; Fullan, 2000).

Conforme já referimos no Capítulo 3, a avaliação externa das escolas é realizada, quer numa perspetiva da prestação de contas (*accountability*), quer para a melhoria da prestação do serviço educativo, promovendo, conseqüentemente, a qualidade dos resultados que regulam o sucesso da escola.

É consensual (CEC, 2006; CNE, 2005, 2008, 2010,2011, 2015) dizer que o nível de sucesso escolar, medido através do domínio dos Resultados, no(s) quadro(s) de referência da AEE, tem uma clara relação com a Prestação de Serviço Educativo. Nesta linha de pensamento e continuando no encalce da consecução do primeiro objetivo definido para esta investigação,

- Analisar as classificações obtidas no fator Acompanhamento da Prática Letiva e as suas relações com as classificações obtidas nos domínios da Prestação de Serviço Educativo e dos Resultados no 1º ciclo avaliativo

determinámos e analisámos a relação entre a classificação obtida no domínio da Prestação do Serviço Educativo e a obtida no fator Acompanhamento da Prática Letiva (APL) e entre estes e o domínio Resultados.

O Quadro 29 apresenta as correlações entre o domínio da Prestação de Serviço Educativo e o Acompanhamento da Prática Letiva e entre estes e o domínio Resultados.

Quadro 29

Correlação entre o domínio Prestação de Serviço Educativo e o fator Acompanhamento da Prática Letiva no 1º ciclo avaliativo da Avaliação Externa de Escolas e entre estes e o domínio Resultados

Correlação	Coef de correlação de Pearson
D2 / F2.2	. 634
D1 / D2	. 664
D1 / F2.2	. 526

Nota. D1- domínio Resultados; D2- domínio Prestação de Serviço Educativo; F2.2 – fator Acompanhamento da Prática Letiva.

O valor do coeficiente de correlação de Pearson mostra que existe uma forte relação entre os domínios da Prestação de Serviço Educativo e Resultados (.66) e também entre o domínio Prestação de Serviço Educativo e o fator Acompanhamento da Prática Letiva (.63), assim como entre este fator e o domínio Resultados (.52), embora menos relevante, dado que quanto mais próximo o valor estiver de um, mais forte é a associação linear entre as duas variáveis correlacionadas.

Estes resultados chamam a atenção para o papel central que a Prestação de Serviço Educativo pode assumir na explicação dos resultados dos alunos e justificam o interesse em torno das estratégias de Acompanhamento da Prática Letiva em sala de aula.

A questão: Que práticas de supervisão são desenvolvidas nas escolas? – coloca-se neste ponto, e com o propósito de encontrar a sua resposta, procedemos à análise de conteúdo dos relatórios das seis escolas que no primeiro ciclo avaliativo foram avaliadas com Muito Bom, simultaneamente no domínio Prestação do Serviço Educativo e no fator Acompanhamento da Prática Letiva. O quadro seguinte apresenta a análise de conteúdo realizada:

Quadro 30**Análise de conteúdo do Fator Acompanhamento da Prática Letiva no 1º ciclo avaliativo da AEE**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência das UR	Total
Planeamento	Relação entre Grau de Coerência do planeamento da atividade letiva com orientações dos documentos gerais	- Coerência do planeamento da atividade letiva com as orientações do Projeto Educativo.	2	11
		- Coerência do planeamento da atividade letiva com as orientações do Projeto Curricular	2	
		- Coerência do planeamento da atividade letiva com as orientações do Projeto Anual de Atividades	1	
	Relação entre/ Grau de Coerência do planeamento da atividade letiva com as orientações das estruturas intermédias	- Coerência do planeamento da atividade letiva com as orientações dos Departamentos Curriculares e Conselhos de Turma.	5	
		- Coerência do planeamento da atividade letiva com os resultados da avaliação diagnóstica	1	
Prática letiva	Mecanismos indiretos de acompanhamento da prática letiva	- Verificação de documentos de planeamento individual	-	15
		- Balanço do cumprimento dos programas	6	
		- Identificação de situações de insucesso	1	
		- Verificação da eficácia das medidas de apoio.	2	
	Intervenientes no acompanhamento indireto	- Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica	2	
		Ações de acompanhamento de docentes para superação de eventuais dificuldades	- Diálogo formativo com o Coordenador de departamento	1
	- Observação de aulas pelo coordenador e/ou pelo docente com competências delegadas		1	
	- Co-docência	2		
Avaliação	Procedimentos promotores de confiança/fiabilidade na avaliação interna	- Definição e aplicação de critérios de avaliação comuns por ano/ciclo	6	17
		- Adoção de instrumentos de avaliação e registo comuns	-	
		- Aferição de critérios realizada pelo CT	1	
		- Análise periódica dos resultados pelas estruturas de coordenação e supervisão.	6	
		- Avaliação intermédia dos Projetos Curriculares de Grupo/Turma	2	
	Monitorização das aprendizagens com recurso a instrumentos externos à escola	- Utilização de questões das provas de exame nacional	-	
		- Realização de testes intermédios do GAE.	1	
Redefinição de estratégias	- Planificação e implementação de ações de melhoria	1		

A análise do Quadro 30 permite identificar as práticas de Acompanhamento da Prática Letiva mais frequentemente referidas nos relatórios analisados. São estas: (Coerência do) planeamento da atividade letiva com as orientações dos Departamentos Curriculares e Conselhos de Turma; Balanço do cumprimento dos programas; - Definição e aplicação de critérios de avaliação comuns por ano/ciclo e Análise periódica dos resultados pelas estruturas de coordenação e supervisão. Verifica-se que dois dos indicadores mais frequentes integram a subcategoria “Procedimentos promotores de confiança/fiabilidade na avaliação interna” que integra a categoria Avaliação.

Uma análise da distribuição dos indicadores por categoria mostra também que a mais referida é a Avaliação (cf. Figura 21)

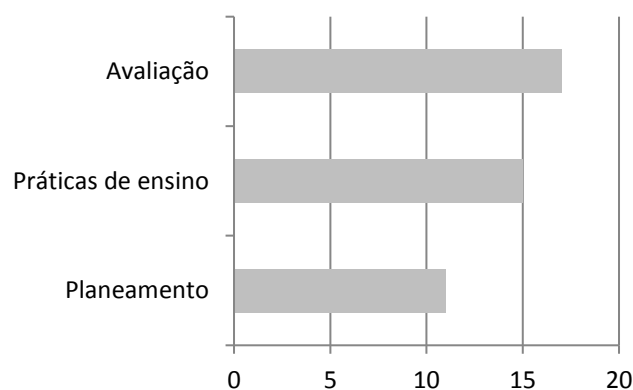


Figura 21 – Unidades de registo por categoria relativas ao fator Acompanhamento da Prática Letiva no 1º ciclo avaliativo

Este resultado comprova a pressão/carga que a avaliação exerce na escola, nomeadamente sobre os seus atores, mesmo no que concerne ao Acompanhamento da Prática Letiva. Isto porque sendo o objeto da avaliação a aprendizagem dos alunos, a sua eficácia está dependente das práticas da escola (Alarcão & Tavares, 2010; Cardoso, 2013; Roldão, 2012).

Considerámos, então, estas escolas que fazem a diferença e após verificar a sua classificação no domínio da Prestação de Serviço Educativo, no 2º ciclo avaliativo, continuamos a análise de dados, tomando como base os relatórios das três que mantiveram a classificação obtida, neste domínio, no 1º ciclo avaliativo.

O Quadro 31 apresenta a análise de conteúdo realizada aos relatórios de AEE das três escolas que se destacaram no domínio da Prestação de Serviço Educativo (PSE) nos dois ciclos avaliativos:

Quadro 31**Análise de conteúdo dos relatórios de AEE das três escolas que se destacaram no domínio da PSE nos 1º e 2º ciclos avaliativos**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência das UR		
			1ºciclo	2ºciclo	
Planeamento	Relação entre Grau de Coerência do planeamento da atividade letiva com orientações dos documentos gerais	- Coerência do planeamento da atividade letiva com as orientações do Projeto Educativo.	1	2	
		- Coerência do planeamento da atividade letiva com as orientações do Projeto Curricular	2	2	
		- Coerência do planeamento da atividade letiva com as orientações do Projeto Anual de Atividades	1	1	
		- Coerência do planeamento da atividade letiva com as orientações dos Departamentos Curriculares e Conselhos de Turma.	3	3	
Prática letiva	Relação entre/ Grau de Coerência do planeamento da atividade letiva com as orientações das estruturas intermédias	- Coerência do planeamento da atividade letiva com os resultados da avaliação diagnóstica	1	2	
		Mecanismos indiretos de acompanhamento da prática letiva	- Verificação de documentos de planeamento individual	-	1
		- Balanço do cumprimento dos programas	3	3	
		- Identificação de situações de insucesso	1	3	
Avaliação	Intervenientes no acompanhamento indireto	- Verificação da eficácia das medidas de apoio.	2	2	
		- Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica	2	3	
		Ações de acompanhamento de docentes para superação de eventuais dificuldades	- Diálogo formativo com o Coordenador de departamento	1	2
		- Observação de aulas pelo coordenador e/ou pelo docente com competências delegadas	1	2	
Avaliação	Procedimentos promotores de confiança/fiabilidade na avaliação interna	- Co-docência	2	2	
		- Definição e aplicação de critérios de avaliação comuns por ano/ciclo	3	3	
		- Adoção de instrumentos de avaliação e registo comuns	-	2	
		- Aferição de critérios realizada pelo CT	1	2	
		- Análise periódica dos resultados pelas estruturas de coordenação e supervisão.	3	3	
		- Avaliação intermédia dos Projetos Curriculares de Grupo/Turma	1	1	
Avaliação	Monitorização das aprendizagens com recurso a instrumentos externos à escola	- Utilização de questões das provas de exame nacional	-	-	
		- Realização de testes intermédios do GAE.	1	-	
		Redefinição de estratégias	- Planificação e implementação de ações de melhoria	1	3

O objetivo desta análise consistiu em mapear práticas de Supervisão Pedagógica, desenvolvidas em escolas da zona Centro, que se destacam no domínio da Prestação de Serviço Educativo, na AEE.

Da análise do Quadro 31, verificamos que os indicadores com mais registos no 1º ciclo e no 2º ciclo são: (Coerência do) planeamento da atividade letiva com as orientações dos Departamentos Curriculares e Conselhos de Turma; Balanço do cumprimento dos programas; Identificação de situações de insucesso; Acompanhamento da prática letiva pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica; Definição e aplicação de critérios de avaliação comuns por ano/ciclo; Análise periódica dos resultados pelas estruturas de coordenação e supervisão; Planificação e implementação de ações de melhoria. Constatou-se um aumento de unidades de registo (UR) em dez dos indicadores, destacando-se os casos de: Identificação de situações de insucesso, Adoção de instrumentos de avaliação e registo comuns e Planificação e implementação de ações de melhoria. Mantiveram-se as UR em oito dos indicadores e verificou-se, ainda, não existir qualquer referência relativamente ao indicador Monitorização das aprendizagens com recurso a instrumentos externos à escola, no 2º ciclo avaliativo.

O resultado da distribuição dos indicadores por categoria, nos dois ciclos avaliativos é apresentado na Figura 22.

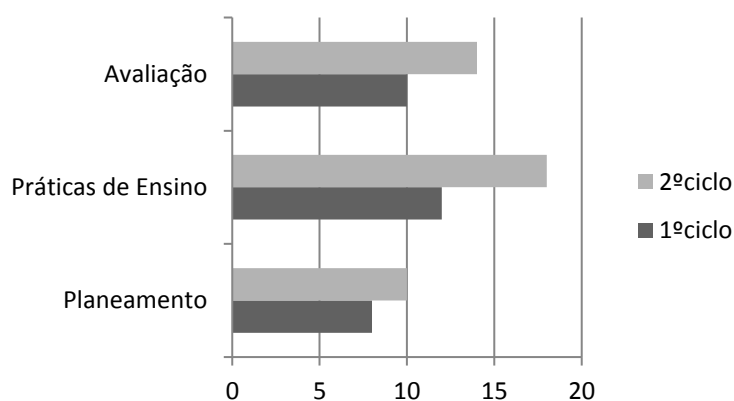


Figura 22 - Unidades de registo por categoria relativas à análise de conteúdo dos relatórios de AEE das três escolas que se destacaram no domínio da PSE, nos 1º e 2º ciclos avaliativos

A análise da Figura 22, e comparando com a Figura 21, mostra que as três escolas que se destacaram no fator Acompanhamento da Prática Letiva e no domínio da PSE no 1º ciclo e que mantiveram a sua classificação naquele domínio no 2º ciclo de AEE, apresentam mais registos na categoria Práticas de Ensino, seguida da categoria avaliação e, com menos registos, a categoria Planeamento. É também a categoria Práticas de ensino que apresenta o aumento maior de unidades de registo de um ciclo para o outro.

Este resultado é justificado pela realização de uma maior ação supervisiva por parte das lideranças intermédias sobre as atividades letivas, nomeadamente quanto aos

seus efeitos na aprendizagem dos alunos e que resulta da leitura das UR relativas aos indicadores da categoria Práticas de ensino. De referir que não se identificaram referências à não existência de práticas de supervisão nos relatórios analisados. Regista-se sim, que as práticas supervisivas se desenvolvem através de mecanismos indiretos e até informais, pois não existe de forma consistente, uma prática supervisiva com observação de aulas mas, apenas de forma esporádica e, por norma, integrada em processos de avaliação do desempenho docente.

A prática letiva é sujeita a uma incontestável monitorização e acompanhamento, no que diz respeito ao cumprimento dos programas e das planificações. Uma prática supervisiva enquanto estratégia formativa para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem resume-se a uma orientação acompanhada através da verificação do cumprimento das planificações e da aferição de critérios de avaliação.

É reconhecida a implementação de práticas de supervisão com o objetivo de promover a cooperação ativa entre pares, uma vez que o Acompanhamento da Prática Letiva decorre do trabalho colaborativo, nos conselhos de turma, departamentos e /ou outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, com enfoque na planificação conjunta, na reflexão dos resultados, na produção e adoção de instrumentos de avaliação e registo comuns e na aferição de estratégias de atuação (critérios de avaliação, planificação e implementação de ações de melhoria entre outras) e, portanto, referentes a indicadores de todas as categorias que definimos para a análise de conteúdo.

Para Scheerens (2004), os líderes intermédios de sucesso envolvem-se diretamente no trabalho que é feito com os alunos, avaliando sistematicamente as suas dinâmicas de sala de aula e as dos seus colegas, monitorizam os progressos e resultados dos alunos, promovendo um ambiente de trabalho propício à aprendizagem. Nesta perspetiva trata-se de uma prática supervisiva com tendência a um crescendo nas nossas escolas. Para que seja possível o desenvolvimento de tal prática, são necessários docentes detentores de atitudes de colaboração e partilha, o que está de acordo com os resultados encontrados.

Com este estudo percecionamos a importância de uma ótica colaborativa nos processos supervisivos, nomeadamente no acompanhamento da prática letiva em sala de aula, ou seja observação de aulas, prática que é apontada como ainda pouco consistente mesmo no 2º ciclo de AEE (cf. Alarcão & Canha, 2013; Cruz, 2011; Fialho, 2017).

O que é facto é que o Relatório da IGEC refere a necessidade de integração da observação e partilha de aulas num plano de supervisão colaborativa das práticas

pedagógicas de forma a impulsionar o desenvolvimento profissional e promover bons processos de ensino e aprendizagem (IGEC, Avaliação Externa de Escolas 2014-2015 a 2016-2017 - Relatório, p. 26). Interessante constatar que também se faz referência à exigência e incentivo, à melhoria de desempenhos e ainda à aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação, como indicadores predominantes (IGEC, Avaliação Externa de Escolas 2014-2015 a 2016-2017 - Relatório, pp. 27-28). Ressalve-se que, quanto a estes últimos, os nossos resultados conduzem a essa leitura. Ou seja, a aferição de critérios e dos instrumentos de avaliação, aliados a um crescente acompanhamento da prática letiva e a um trabalho colaborativo entre pares, conduz a melhores desempenhos e resultados. Por este facto, as escolas em estudo se destacaram de outras. Assim sendo e, atendendo à forte correlação existente entre os domínios da Prestação de Serviço Educativo e dos Resultados, esta surge como um indicador de sucesso e conseqüente eficácia da(s) escola(s).

Mas como justificar a importância da colaboração entre pares?

Parafrazeando Hargreaves, “a colaboração acabou por se transformar num metaparadigma da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna”, (1998, p. 277), a partilha, a reflexão e a confiança que sobrevém do trabalho colaborativo (em equipa), permite ao professores desenvolverem-se profissionalmente o que se traduz em melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

A concluir perspetivamos mudanças ao nível das mentalidades por forma a tornar comum a realização de supervisão pedagógica com observação de aulas, entre os docentes que trabalham com objetivos comuns e partilhados. Isto porque, acreditamos que o desenvolvimento profissional dos professores é uma consequência, decorrente de processos formativos contextualizados e do enriquecimento conjunto, em resultado de práticas supervisivas e colaborativas continuadas no encalce da excelência da prestação de serviço educativo.

Procurando aprofundar o conhecimento das práticas supervisivas nas escolas em apreço, desenvolvemos o inquérito por questionário aos professores e por entrevista aos coordenadores de departamento curricular, indagando as suas conceções e perceções sobre a temática em estudo.

5.2. Conceções e práticas de supervisão pedagógica: estudos por inquérito junto de professores e coordenadores de departamento

Como verificámos na secção anterior, as práticas supervisivas nas nossas escolas têm sido informais e assentes em processos de verificação do cumprimento de planificações, critérios de avaliação, planos de actividades entre outros, o que nos transpõe para uma prática de verificação, não tanto dos processos de ensino e aprendizagem mas dos produtos desses processos, em vez de uma prática de monitorização e regulação ou até mediação dos referidos processos. Em sede de departamento curricular e/ou grupo disciplinar, as práticas de supervisão têm-se resumido à análise dos resultados escolares, desenvolvendo-se associada a um trabalho colaborativo entre pares.

Pretendemos agora conhecer as conceções e percepções dos professores e coordenadores de departamento das escolas em estudo, através do questionário e entrevista, respectivamente.

5.2.1 Resultados da análise das respostas ao inquérito por questionário dirigido aos professores

- Dados Profissionais dos Inquiridos

Antes de iniciar a apresentação dos resultados, registam-se alguns dados adicionais aos apresentados na caracterização dos participantes, que julgamos importantes para melhor compreender a posição daqueles perante as questões do questionário.

Relativamente ao tempo de serviço na carreira docente observou-se que apresenta um valor médio de 25,77 anos, (Quadro 32) com uma dispersão de valores de 32%, variando entre um mínimo de 0 anos e um máximo de 41 anos.

Quadro 32

Resultados estatísticos: I.3. Tempo de serviço na carreira docente

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
I.3. Tempo de serviço na carreira docente	140	25,77	8,24	32%	0	41

Analisando a Figura 23, observa-se que a distribuição de valores do tempo de serviço na carreira docente se verifica principalmente entre 15 e 40 anos, sendo os valores inferiores a 5 anos considerados *outliers*, casos extremos que saem fora da distribuição normal de valores.

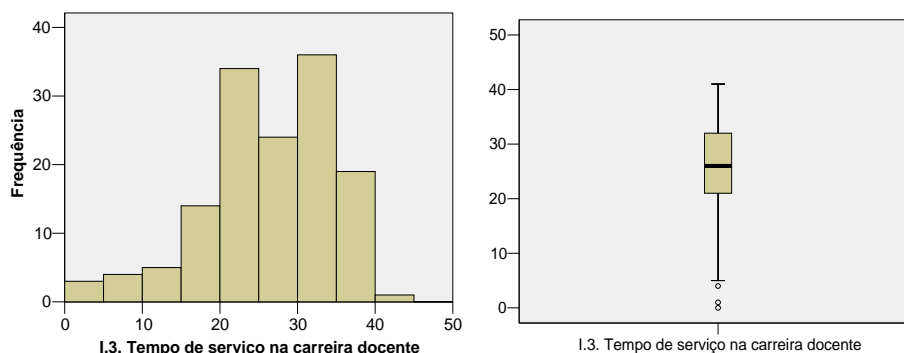


Figura 23 - Histograma e Diagrama tipo caixa: I.3. Tempo de serviço na carreira docente

Dada a mobilidade a que estão os professores obrigados, verificámos que nem sempre o tempo de serviço na escola em que se encontram a exercer funções coincide com o tempo de serviço na carreira. Assim, o tempo de serviço na escola em que se encontram atualmente a lecionar apresenta um valor médio de 15,69 anos (Quadro 33), com uma dispersão de valores de 70%, variando entre um mínimo de 0 anos e um máximo de 38 anos.

Quadro 33

Resultados estatísticos: Tempo de serviço (em anos) na escola onde se encontra atualmente a lecionar

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
Tempo de serviço (em anos) na escola em que se encontra atualmente a lecionar:	140	15,69	10,98	70%	0	38

Observando a Figura 24, constata-se que a distribuição de valores do tempo de serviço na escola onde se encontram atualmente a lecionar se verifica de forma bastante uniforme entre 0 e 35 anos.

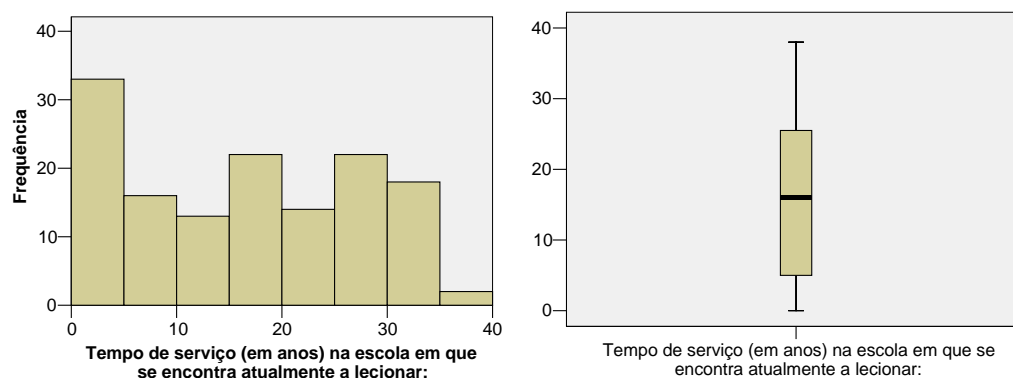


Figura 24 - Histograma e Diagrama tipo caixa: Tempo de serviço (em anos) na escola onde se encontra atualmente a leccionar

Questionados sobre se desempenham outro cargo para além da docência, 68% da amostra desempenha cargos para além da docência, como se constata no quadro seguinte:

Quadro 34

Frequência e percentagem: I.7. Desempenha algum cargo, para além da docência

	Frequência	Percentagem
Não	45	32,1
Sim	95	67,9
Total	140	100,0

Na amostra, 35,7% desempenham o cargo de “Diretor/a de Turma”, 12,9% desempenham o cargo de “Subcoordenador/a do grupo disciplinar”, 10,7% desempenham o cargo de “Membro do Conselho Pedagógico”, 7,1% desempenham o cargo de “Coordenador/a de Departamento Curricular”, 5,0% desempenham o cargo de “Membro do Conselho Geral”, 3,6% desempenham o cargo de “Membro da Direção”, 2,1% desempenham o cargo de “Coordenador/a dos Cursos Profissionais” e 0,7% desempenham o cargo de “Bibliotecário/a”, verificando-se ainda 19,3% que indicam desempenhar outros cargos, que especificam como: Coordenador dos Diretores de Turma (por 4 professores), Apoio tutorial específico, Assessoria Jurídica à Direção, Coordenador da Avaliação Interna, Coordenador do Plano Nacional de Cinema, Coordenador Projeto "Ciência Viva na Escola", Coordenadora do gabinete de Educação para a Saúde, Coordenador de GDD, Coordenador(a) de Clubes/projectos, Direção de Instalações, Director(a) de Curso Profissional (por 4 professores), Diretor de instalações, Elemento da Coordenação da Biblioteca, Grupo de Projetos de desenvolvimento educativo,

Interlocutora no âmbito do PAEPQA, Avaliadora externa, Responsável por grupo de Desporto escolar (Figura 25).

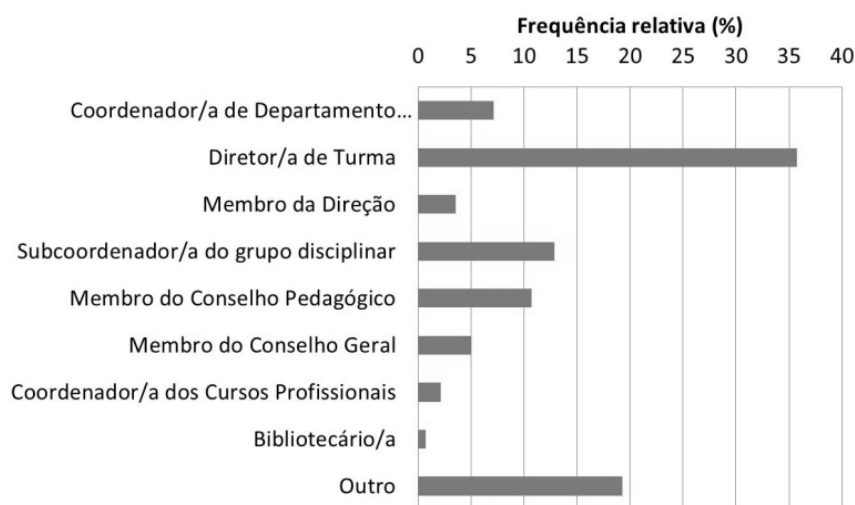


Figura 25 – Frequência relativa dos cargos exercidos para além da docência

Refira-se que os Coordenadores de departamento são também membros do Conselho Pedagógico, assim como os Coordenadores dos directores de turma e os coordenadores da Biblioteca Escolar, estes, entre outros inquiridos indicaram mais do que um cargo.

Para a definição do exercício de cargos de gestão, são considerados como Gestão de Topo os que indicam “Membro da Direção” e “Membro do Conselho Geral”, são considerados como Gestão Intermédia os que indicam “Coordenador/a de Departamento Curricular”, “Diretor/a de Turma”, “Subcoordenador/a do grupo disciplinar”, “Membro do Conselho Pedagógico”, “Coordenador/a dos Cursos Profissionais” e “Bibliotecário/a”.

Quadro 35
Exercícios de cargos de gestão

	Frequência	Percentagem
Gestão de topo	25	17,9
Gestão intermédia	52	37,1
Outros (não)	63	45,0
Total	140	100,0

Questionámos os inquiridos sobre o tipo de formação profissional que possuem, registando as respostas no quadro seguinte:

Quadro 36
Modalidade de profissionalização

	Frequência	Percentagem
Formação inicial: Licenciatura em ensino	35	25,0
Formação inicial: Ramo Educacional	41	29,3
Formação inicial: Mestrado em Ensino	2	1,4
Profissionalização em serviço/em exercício	61	43,6
Outra	1	,7
Total	140	100,0

Na amostra, 43,6% respondem “Profissionalização em serviço/em exercício”, 29,3% respondem “Formação inicial: Ramo Educacional”, 25,0% respondem “Formação inicial: Licenciatura em ensino”, 1,4% respondem “Formação inicial: Mestrado em Ensino” e 0,7% (um elemento) responde “Outra”, especificando “Universidade Aberta”.

Sobre os níveis de ensino que leccionam, os resultados apresentam-se na Figura 26.

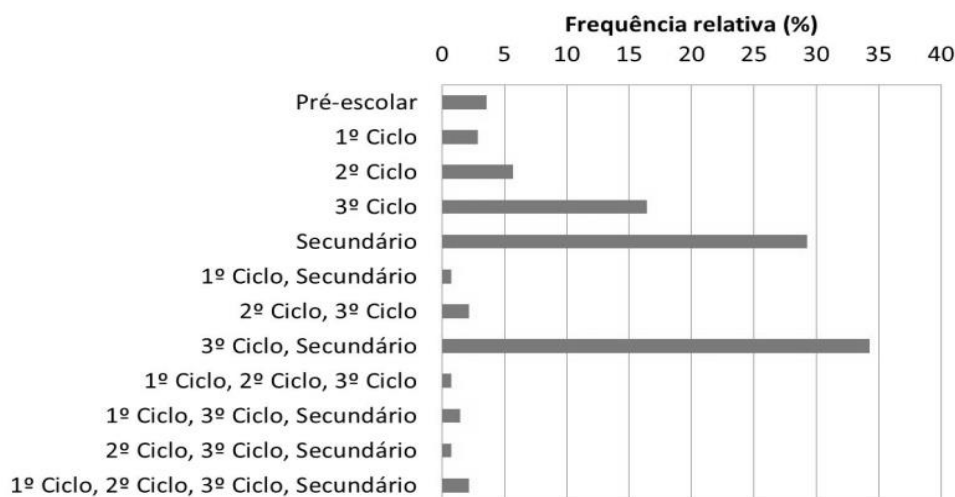


Figura 26 – Frequência relativa dos níveis de ensino que leccionam

Na amostra, 34,3% leciona “3º Ciclo, Secundário”, 29,3% leciona “Secundário”, 16,4% leciona “3º Ciclo”, 5,7% leciona “2º Ciclo”, 3,6% leciona “Pré-escolar”, 2,9% leciona “1º Ciclo”, 2,1% leciona “2º Ciclo, 3º Ciclo”, 2,1% leciona “1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo, Secundário”, 1,4% leciona “1º Ciclo, 3º Ciclo, Secundário”, 0,7% leciona “1º

Ciclo, Secundário”, 0,7% leciona “1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo” e 0,7% leciona “2º Ciclo, 3º Ciclo, Secundário”.

Refira-se que os professores que respondem leccionar nos 1º, 2º,3º ciclos, 1º, 3º ciclos e secundário ou 2º, 3º ciclos e secundário são professores que leccionam as disciplinas de EMRC e/ou TIC, assim como quem indica 1º e 3º ciclos ou 1º ciclo e secundário, são professores que leccionam as actividades extracurriculares do 1º ciclo (AEC’s) mas pertencem ao 3º ciclo e secundário.

No que respeita à situação profissional actual dos inquiridos, 87% respondem pertencerem ao Quadro de escola/ agrupamento, 6,4% pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica, 5,7% são Contratados e 0,7% (um elemento) responde “Outra” (Quadro 37).

Quadro 37
Situação profissional actual

	Frequência	Percentagem
Quadro de escola/ agrupamento	122	87,1
QZP	9	6,4
Contratado	8	5,7
Outra	1	,7
Total	140	100,0

A Figura seguinte mostra o resultado sobre a experiência em acompanhamento da prática letiva /supervisão pedagógica dos inquiridos.

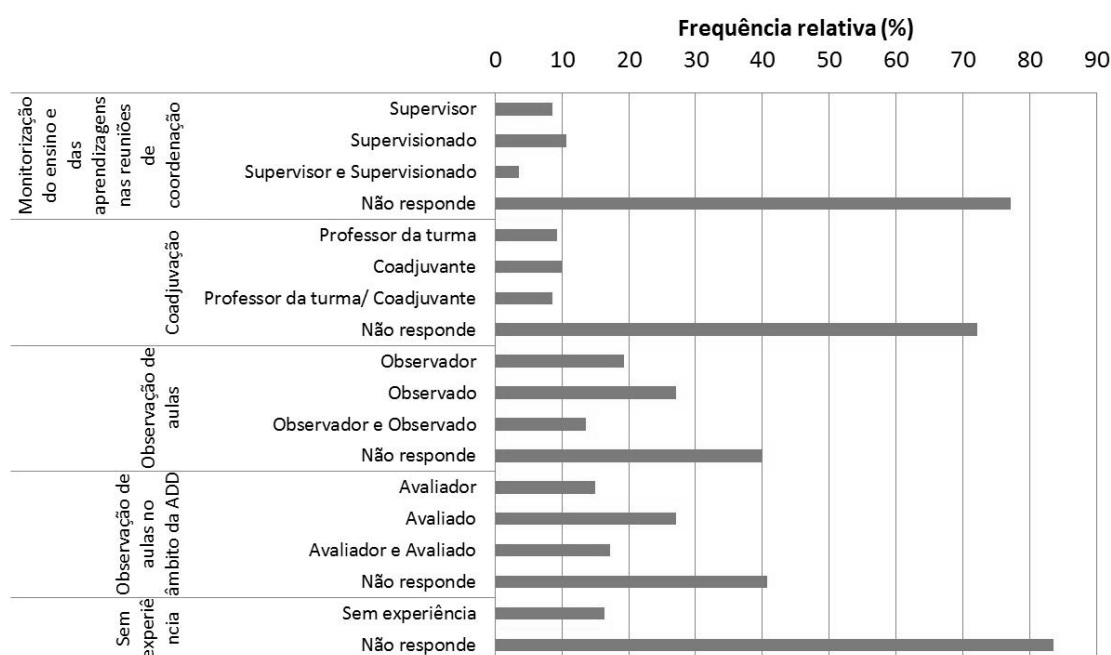


Figura 27 – Frequência relativa da experiência em Acompanhamento da Prática Letiva (APL)/ Supervisão Pedagógica (SP)

A Experiência em Supervisão Pedagógica (SP), como supervisores/observadores/avaliadores, dos nossos inquiridos é apresentada no Quadro 38.

Quadro 38
Experiência em SP

	Frequência	Percentagem
Sem experiência	80	57,1
Com experiência	60	42,9
Total	140	100,0

Salienta-se, mais uma vez, que os professores intervenientes nesta investigação, detêm experiência de ensino, cerca de 43% tem experiência como supervisor /observador/avaliador e encontram-se na segunda metade da carreira docente.

O facto de a grande maioria não responder mostra alguma resistência a expressarem-se sobre a problemática da SP, o que poderá estar relacionado com crenças e ideias (representações sociais) com que os inquiridos a evocam.

- Representações sociais dos docentes sobre supervisão

Jodelet (1984) considera que a representação social representa um fenómeno cuja produção é dinâmica, quotidiana e informal de conhecimento, um saber do senso comum com carácter prático orientado para a compreensão e comunicação e para o domínio social, material e ideal de um grupo de forma a compreender uma determinada realidade. Nesta perspectiva, o que leva os professores a repensar as suas ações enquanto docentes, tem a ver com as representações que os mesmos têm acerca do seu lugar/função na sociedade e perceberem que contribuem para a complexidade da teia de relações que estabelecemos uns com os outros (Cosme, 2009). Coloca-se então a questão:

- Quais as representações que os professores têm acerca da supervisão pedagógica?

As respostas obtidas foram analisadas utilizando o software EVOC, versão de 2005. Dos 140 docentes intervenientes no estudo, 113 responderam ao solicitado no item inicial do questionário, tendo sido referidos 103 termos.

De acordo com o Quadro 39 as representações sociais de supervisão pedagógica dos participantes sugerem um núcleo central organizado em torno dos conceitos de "Controlo", "Inspeção" e "Observação". A primeira periferia é composta de seis termos entre os quais, "Reflexão", "Melhoria", "Colaboração" e "Avaliação", com frequências que variam de 19 a 42 e a ordem média de evocação (OME), entre 1,73 e 2,50. A segunda

periferia é composta por 10 termos tais como, “Interajuda”, “Apoio”, “Rigor”, “Monitorização”, “Coordenação” e “Regulação”. A frequência nesta periferia varia entre cinco e 10 e a OME entre 1,714 e 2,556. Não existem elementos contrastantes.

Quadro 39
Representações sociais de Supervisão Pedagógica

<i>Freq.</i>	<i>Termo evocado</i>	<i>f</i>	<i>< 1.70</i> <i>OME</i>	<i>Termo evocado</i>	<i>f</i>	<i>≥ 1.70</i> <i>OME</i>
≥ 15	Núcleo central			Primeira periferia		
	Controlo	26	1,692	Avaliação	42	1,881
	Inspeção	36	1,639	Colaboração	37	1,730
	Observação	19	1,632	Melhoria	20	2,500
5 ≤ f < 14	Núcleo contrastante			Segunda periferia		
				Ajuda	8	2,250
				Apoio	6	2,167
				Aprendizagem	5	2,000
				Coordenação	9	2,556
				Formação	10	2,200
				Interajuda	5	2,000
				Monitorização	8	2,000
				Professor	5	2,200
				Regulação	10	2,000
				Rigor	7	1,714

Nota: tabela dos quatro quadrantes de N = 113; f- frequência de evocação de cada termo

Centrando a atenção no núcleo central e na primeira periferia, uma vez que estes são os mais elucidativos das representações dos participantes sobre supervisão pedagógica, procedeu-se à análise das opções dos participantes em qualificar os termos em positivo, neutro ou negativo.

Quanto às representações sociais, de acordo com os dados obtidos, regista-se um núcleo com termos, normalmente, conotados negativamente, salientando-se “Inspeção” e “Controlo”.

Dos três termos do núcleo central, “Inspeção” foi considerado maioritariamente como negativo, “Observação” como neutro e “Controlo” como positivo (Fig. 28).

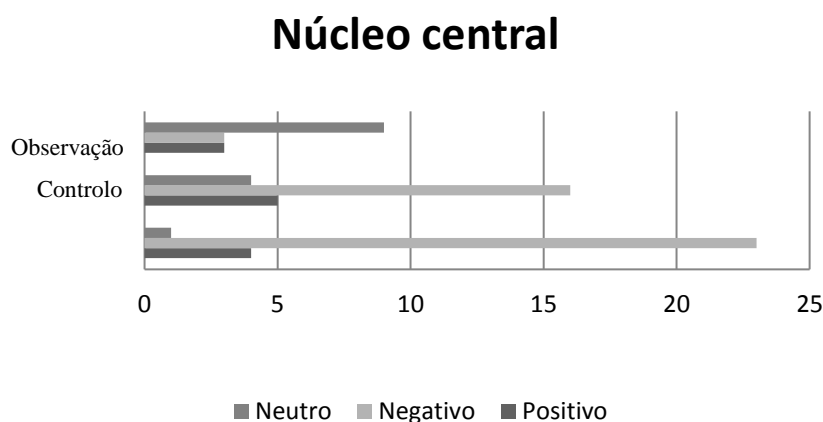


Figura 28 – Número de registos dos termos do núcleo central

Na primeira periferia encontram-se os termos que reforçam a ideia expressa no núcleo central, os termos mais frequentes, mas de menor importância, salientando-se, entre eles, “Avaliação”, “Melhoria” e “Partilha”. O termo “Avaliação” foi o escolhido, tanto como neutro, como negativo, por mais participantes. O termo “Colaboração” foi considerado como positivo por um número superior de participantes, contudo, o termo “Partilha” o segundo mais escolhido como positivo, não foi considerado como negativo ou neutro por nenhum dos participantes (Fig. 29).

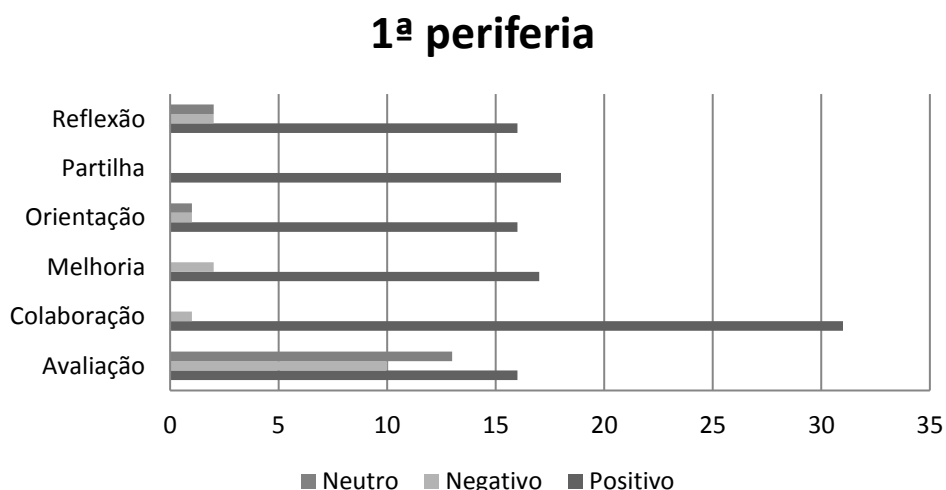


Figura 29 – Número de registos dos termos da 1ª periferia

Na segunda periferia, destacam-se os termos “Formação”, “Regulação” e “Coordenação”.

O termo “Formação” foi o considerado como positivo por mais participantes. O que se justifica ao considerarmos a supervisão pedagógica como uma estratégia essencial para o desenvolvimento da formação contínua de professores e consequente desenvolvimento profissional, numa atitude incentivadora à reflexão sistemática das práticas (Pacheco & Flores, 1999).

Ao termo “Coordenação” foi atribuída uma conotação simultaneamente positiva e negativa. Pois pode ser vista em termos hierárquicos, numa lógica de supervisão vertical ou, de carácter colaborativo numa lógica horizontal de supervisão entre pares (Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2010).

Os termos “Coordenação” e “Monitorização” foram considerados como os mais neutros dos evocados na segunda periferia (Figura 30).

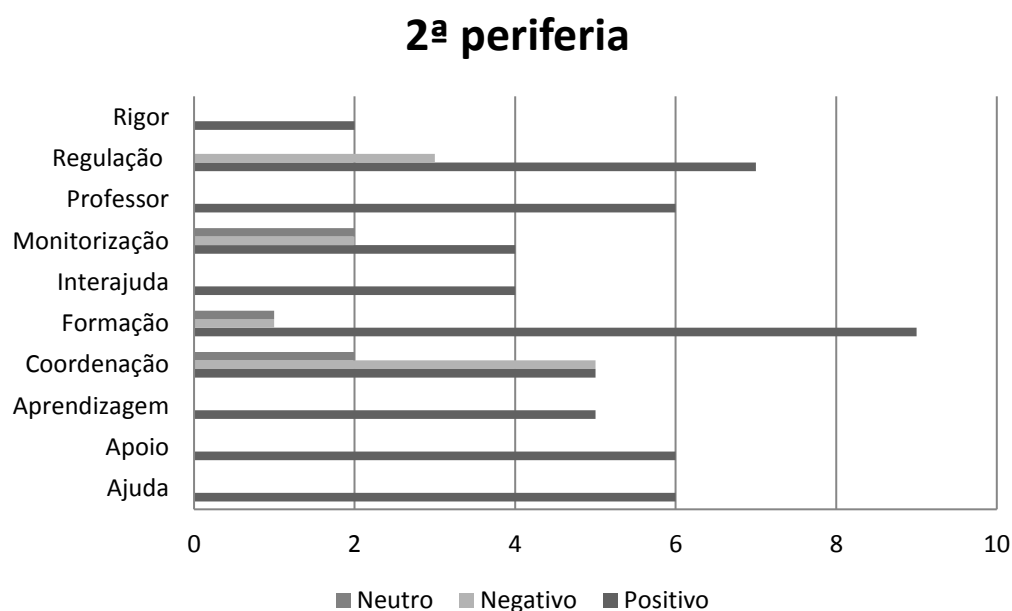


Figura 30 – Número de registos dos termos da 2ª periferia

Os termos “Aprendizagem”, “Apoio”, “Ajuda”, “Interajuda” e “Rigor” foram conotados como sendo exclusivamente positivos, o que nos leva a pensar que constituem o que os professores mais procuram.

O conceito de supervisão pedagógica dos participantes nesta investigação gira em torno de três processos distintos e referentes aos termos do núcleo central: “Inspeção”, “Controlo” e “Observação”. Os dois primeiros estão muito interligados, sendo o controlo, inclusive, uma função da inspeção, numa acção de acompanhamento como forma de apoio na resolução de problemas ou na procura da melhoria das práticas. Por este facto foi considerado como positivo por mais participantes, pois é reconhecida essa

necessidade. Contudo, a conotação negativa de “Inspeção” destaca-se, não só porque ainda se encontra muito associada a fiscalização e ao controlo sob o ponto de vista da formação inicial, como se associa mais a um processo avaliativo (e.g na ADD) do que de aferição das práticas pedagógicas.

Relativamente ao termo “Observação”, não esqueçamos que ainda existe muita resistência à observação de aulas, o que se justifica pela tradição de um trabalho pedagógico solitário, por parte dos professores. Mas começa a reconhecer-se como uma estratégia de “regulação colaborativa das práticas” (Vieira & Moreira, 2011, p.31). Como vimos na análise documental dos relatórios da AEE anterior, caminha-se no sentido do desenvolvimento de um acompanhamento eficaz das práticas pedagógicas e, talvez por este facto a “Observação” tenha sido conotada como neutra.

A generalidade dos dados recolhidos não é surpreendente. Antes se considera que os mesmos são previsíveis e indicadores de que neste tipo de contexto/realidade ainda existe um caminho significativo a efetuar no sentido de se implementar e desenvolver um processo formal de supervisão que promova o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas. Este processo supervisivo assenta na responsabilidade individual, na reflexão sistemática e adequação das práticas e na efetiva mudança de paradigma relativo às representações sobre a supervisão pedagógica. Não obstante, uma primeira conclusão que podemos tirar do referido, é que os professores, nas suas representações, rejeitam modelos/estilos supervisivos diretivos dando preferência aos colaborativos, especialmente numa ótica formativa. A verificação deste facto será analisada e corroborada com os resultados obtidos do inventário de crenças aplicado para auscultar sobre as conceções sobre Supervisão Pedagógica.

- Conceções de Supervisão Pedagógica

Cientes da complexidade e abrangência do conceito de supervisão pedagógica aplicámos o inventário de crenças de Glickman e Tamashiro (1981), procurando conhecer as conceções sobre supervisão dos nossos inquiridos.

Na Figura 31 apresentam-se as frequências de respostas assinaladas em cada opção de resposta (par de afirmações A de B).

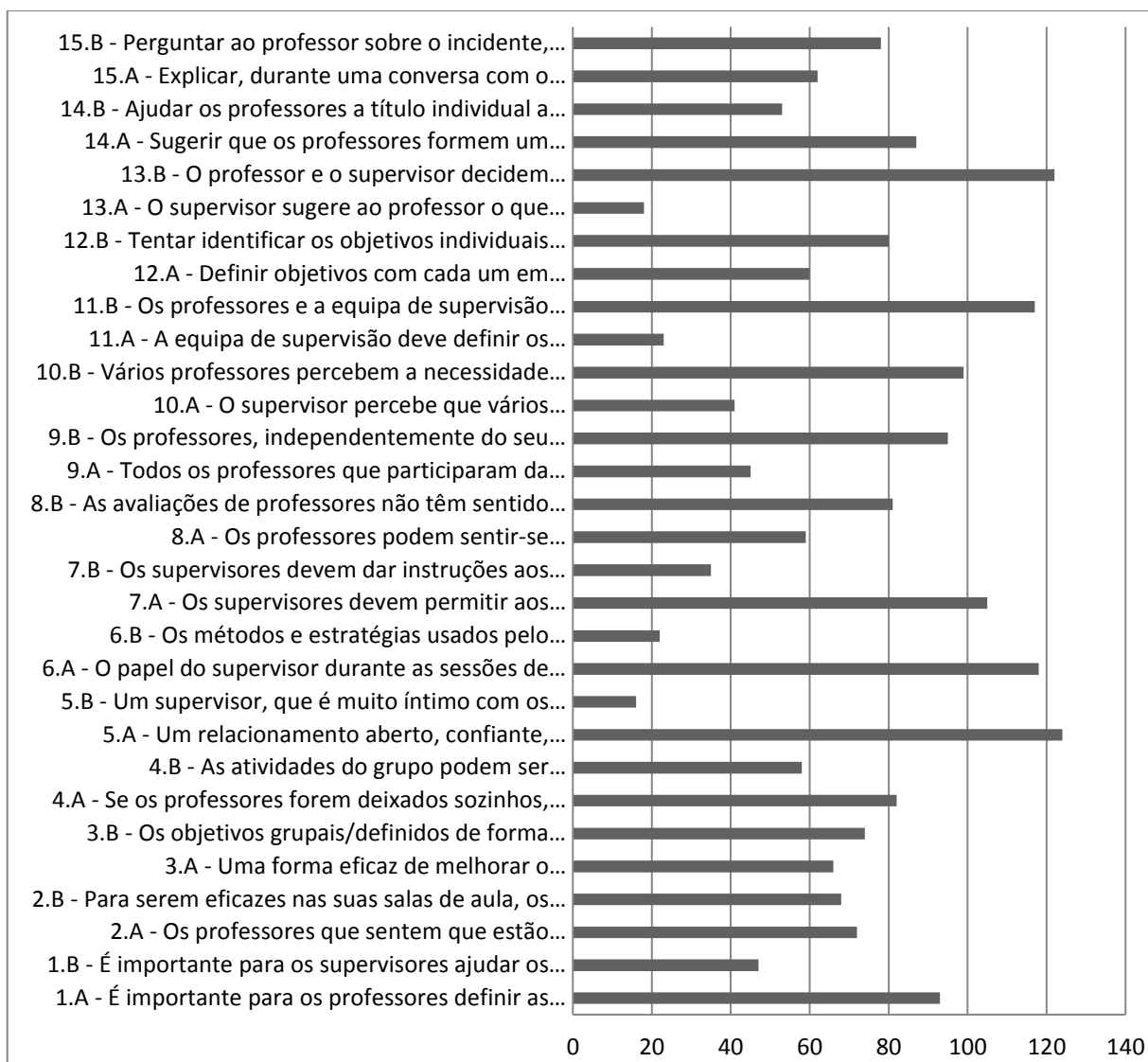


Figura 31 – Frequência de respostas para as afirmações do inventário

No Quadro 40 são apresentadas, de novo, as frequências de respostas e respetivas percentagens para cada uma das afirmações incluídas no inventário.

Atendendo às afirmações com maior frequência, ou seja, mais escolhidas pelos inquiridos, parece que a maioria dos inquiridos considera proeminente a autonomia dos professores, assim como o trabalho de equipa e, por conseguinte, a colaboração entre pares (supervisor e supervisionado).

De cada par de frases do inventário, que apresentaram maiores diferenças entre as frases A e B, realçámos as que apresentam maior frequência e que justificam a anterior conclusão.

Quadro 40

Frequências e percentagens de respostas para cada uma das afirmações incluídas no inventário.

	Frequência	Percentagem
II.1.		
A - É importante para os professores definir as suas próprias metas e objetivos de desenvolvimento profissional.	93	66,4
B - É importante para os supervisores ajudar os professores a conciliar as suas personalidades e estilos de ensino com a filosofia e a direção da escola.	47	33,6
II.2.		
A - Os professores que sentem que estão crescendo pessoalmente serão mais eficazes do que os professores que não experimentam um crescimento pessoal.	72	51,4
B - Para serem eficazes nas suas salas de aula, os professores devem adquirir, na formação, conhecimentos e competências de utilização de estratégias e métodos de ensino com provas dadas ao longo dos anos.	68	48,6
II.3.		
A - Uma forma eficaz de melhorar o desempenho do professor é formular objetivos individuais claros e criar incentivos significativos para alcançá-los.	66	47,1
B - Os objetivos grupais/definidos de forma muito específica são gratificantes e úteis para alguns professores, mas são sufocantes para outros - alguns professores beneficiam com os objetivos em algumas situações, mas não em outras.	74	52,9
II.4.		
A - Se os professores forem deixados sozinhos, as melhorias ocorrem muito devagar, mas quando trabalham em conjunto num problema específico, a aprendizagem é rápida e a motivação mantém-se elevada	82	58,6
B - As atividades do grupo podem ser agradáveis, mas a discussão individual e aberta com um professor sobre um problema e suas possíveis soluções leva a resultados mais sustentados.	58	41,4
II.5.		
A - Um relacionamento aberto, confiante, caloroso e pessoal com os professores é o ingrediente mais importante na supervisão de professores.	124	88,6
B - Um supervisor, que é muito íntimo com os professores (seus pares), corre o risco de ser menos eficaz e menos respeitado do que um supervisor que mantém um certo grau de distância profissional com os supervisionados.	16	11,4
II.6.		
A - O papel do supervisor durante as sessões de supervisão é tornar a interação positiva, para partilhar informações realistas e para ajudar os professores a planear as suas próprias soluções para os problemas.	118	84,3
B - Os métodos e estratégias usados pelo supervisor numa sessão de supervisão visam o acordo dos professores sobre as necessidades de melhoria futura.	22	15,7
II.7.		
A - Os supervisores devem permitir aos professores um elevado grau de autonomia e iniciativa dentro de limites definidos pela tutela.	105	75,0
B - Os supervisores devem dar instruções aos professores sobre métodos que os ajudarão a melhorar o seu ensino.	35	25,0
II.8.		
A - Os professores podem sentir-se desconfortáveis e ansiosos se os objetivos em que serão avaliados não estão claramente definidos pelo supervisor.	59	42,1
B - As avaliações de professores não têm sentido se os professores não são capazes de definir, com os seus supervisores, os objetivos de avaliação.	81	57,9
II.9. Quando uma ação de desenvolvimento profissional é agendada:		
A - Todos os professores que participaram da decisão de realizar a ação deveriam comparecer na mesma.	45	32,1
B - Os professores, independentemente do seu papel na realização da ação, devem ser capazes de decidir se esta é relevante para seu crescimento pessoal ou	95	67,9

	Frequência	Porcentagem
profissional e, caso contrário, não devem ser obrigados a participar.		
II.10. A pista mais importante de que uma ação supervisiva é necessária ocorre quando:		
A - O supervisor percebe que vários professores têm falta de conhecimentos ou competências numa área específica, que resulta em desânimo, stress e num ensino menos eficaz.	41	29,3
B - Vários professores percebem a necessidade de reforçar as suas capacidades na área do ensino.	99	70,7
II.11. Existindo uma equipa de supervisão:		
A - A equipa de supervisão deve definir os objetivos de uma oficina de formação uma vez que tem uma perspetiva ampla sobre as competências dos professores e as necessidades da escola.	23	16,4
B - Os professores e a equipa de supervisão devem chegar a um consenso sobre os objetivos da formação, antes da realização de uma sessão de supervisão/oficina de formação.	117	83,6
II.12. Um supervisor, na fase inicial de trabalho com outros professores, deve:		
A - Definir objetivos com cada um em consonância com os objetivos da escola.	60	42,9
B - Tentar identificar os objetivos individuais dos professores, promovendo a sua própria melhoria.	80	57,1
II.13. Durante uma sessão de pré-observação:		
A - O supervisor sugere ao professor o que pode observar, mas o professor toma a decisão final sobre os objetivos e métodos de observação.	18	12,9
B - O professor e o supervisor decidem conjuntamente os objetivos e os métodos de observação	122	87,1
II.14. Quando vários professores têm um problema semelhante em sala de aula, o supervisor deve:		
A - Sugerir que os professores formem um grupo ad-hoc, ajudando-os a trabalharem em conjunto para resolver o problema.	87	62,1
B - Ajudar os professores a título individual a encontrarem os seus pontos fortes, competências e recursos para que cada um encontre a sua própria solução para o problema.	53	37,9
II.15. Quando o supervisor percebe que um professor pode estar repreendendo um estudante desnecessariamente deve:		
A - Explicar, durante uma conversa com o professor, por que razão a repreensão foi excessiva.	62	44,3
B - Perguntar ao professor sobre o incidente, mas não expondo os seus juízos.	78	55,7
Total	140	100,0

Procedeu-se, ainda, ao cálculo de frequências dos participantes com pontuação de oito pontos em cada conjunto de itens que caracterizam cada um dos estilos de supervisão, de acordo com o procedimento referido no Capítulo 4. Os resultados da distribuição das frequências, para todos estilos de supervisão, de acordo com a codificação apresentada no Capítulo 4 (Quadro 23, p. 162), são apresentados no Quadro 41.

Quadro 41

Distribuição de frequências e percentagens para todos os estilos (incluindo relações entre estilos) de supervisão

Estilo de supervisão	Frequência	Percentagem
1.Não diretivo	15	10.7
2.Colaborativo	23	16.4
3. Diretivo	2	1.4
4.Predominantemente colaborativo	25	17.9
5.Predominantemente não diretivo	13	9.3
6.Predominantemente diretivo	2	1.4
7.Colaborativo – Não diretivo	23	16.4
8.Colaborativo - Diretivo	3	2.1
9.Não-diretivo - Diretivo	1	.7
10. Eclético	33	23.6
Total	140	100.0

Verifica-se que a maioria dos inquiridos se integra no estilo eclético. Dos três estilos considerados por Glickman, o colaborativo foi o mais escolhido e decididamente o estilo diretivo é o que apresenta menor frequência, foi apenas opção para dois dos 140 inquiridos. Podemos afirmar que a supervisão diretiva praticamente não tem expressão.

Vieira e Moreira (2011, p. 16), defendem “uma abordagem desenvolvimentalista da supervisão, onde o estilo do supervisor evolui à medida que a autonomia profissional” do supervisionado também evolui. Esta evolução parte do estilo diretivo, generalizado na formação inicial, em direção ao estilo não diretivo, que tem a preferência de quem se encontra no final da carreira (no nosso caso, dois professores com 40 anos de serviço). Como a maioria dos inquiridos se encontra a meio ou na segunda metade da sua carreira, justifica-se a alta percentagem de ecléticos. Por outro lado, a importância dada ao trabalho em conjunto, em equipa, em colaboração, abre caminho ao tipo colaborativo.

Os resultados apontam para a supervisão pedagógica ser plural, com predomínio de forma ligeira da supervisão colaborativa.

De referir, também, que segundo Glickman (1985) os estilos de supervisão aplicam-se em função das características pessoais do supervisor e, também, em função das características do supervisionado, assim não podem ser tratados todos da mesma maneira, é necessário considerar a personalidade, o desenvolvimento cognitivo e afectivo de cada professor. Uns podem necessitar e preferir um estilo diretivo e outros não, numa

determinada fase do seu percurso profissional, o que vem reforçar a pluralidade da supervisão.

Conhecidas as concepções, procurámos saber que percepções têm os professores sobre a prática supervisiva nas escolas onde exercem funções.

- Percepções dos professores sobre as práticas de supervisão pedagógica nas Escolas

O Quadro 42 mostra as percepções que os professores inqueridos têm sobre as práticas de supervisão pedagógicas nas escolas onde lecionam.

Quadro 42
Percepções dos professores sobre as práticas de supervisão pedagógica nas escolas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
III.1.a. As práticas de supervisão têm incidido ao nível da planificação e articulação	140	2,39	0,89	37%	1	4
III.1.b. As práticas de supervisão têm incidido ao nível da ação/práticas de ensino	140	2,12	0,75	36%	1	4
III.1.c. As práticas de supervisão têm incidido ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos	140	2,36	0,87	37%	1	4
III.2.a. As práticas de supervisão têm assumido as modalidades de coadjuvação	140	1,94	0,71	36%	1	4
III.2.b. As práticas de supervisão têm assumido as modalidades de observação de aulas	140	1,88	0,82	44%	1	4
III.2.c. As práticas de supervisão têm assumido as modalidades de observação de aulas no âmbito da ADD	140	1,95	0,83	42%	1	4
III.2.d. As práticas de supervisão têm assumido as modalidades de reuniões de coordenação	140	2,27	0,83	37%	1	4
III.3.a. As práticas de observação no âmbito da supervisão são observações formais	140	2,00	0,82	41%	1	4
III.3.b. As práticas de observação no âmbito da supervisão são observações informais	140	2,07	0,80	39%	1	4
III.4.a. As práticas de supervisão compreendem processos de desenvolvimento profissional associado a lógicas de Colaboração horizontal	140	2,17	0,78	36%	1	4
III.4.b. As práticas de supervisão compreendem processos de desenvolvimento profissional associado a lógicas de Colaboração vertical	140	1,94	0,72	37%	1	4
III.4.c. As práticas de supervisão compreendem processos de desenvolvimento profissional associado a lógicas de Colaboração horizontal e vertical	140	2,06	0,72	35%	1	4
III.5. As práticas de supervisão residem apenas na avaliação de desempenho dos professores.	140	2,37	0,90	38%	1	4
III.6. As práticas de supervisão resumem-se ao acompanhamento dos Órgãos de Gestão Educativa	140	2,28	0,83	36%	1	4
III.7. As práticas de supervisão resumem-se ao balanço do cumprimento das planificações	140	2,31	0,91	39%	1	4
III.8. As práticas de supervisão resumem-se à análise dos resultados escolares, em sede de grupo disciplinar	140	2,46	0,92	37%	1	4
III.9. O(A) Diretor(a) revela uma liderança supervisiva, trabalhando ao lado dos professores	140	2,07	0,84	40%	1	4

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Nunca; 2- Por vezes; 3- Frequentemente; 4- Sempre.

Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas. Em média, a frequência é superior para “III.8. As práticas de supervisão resumem-se à análise dos resultados escolares, em sede de grupo disciplinar”, seguido de “III.1.a. As práticas de supervisão têm incidido ao nível da planificação e articulação”, “III.5. As práticas de supervisão residem apenas na avaliação de desempenho dos professores” e “III.1.c. As práticas de supervisão têm incidido ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos”. Com menor frequência aparece “III.2.b. As práticas de supervisão têm assumido as modalidades de observação de aulas”, seguido por “III.2.a. As práticas de supervisão têm assumido as modalidades de coadjuvação” e “III.4.b. As práticas de supervisão compreendem processos de desenvolvimento profissional associado a lógicas de Colaboração vertical” e ainda “III.2.c. As práticas de supervisão têm assumido as modalidades de observação de aulas no âmbito da ADD”.

Relativamente à questão: “III.10. Caso, na Escola em que leciona, decorram outras práticas de supervisão pedagógica, por favor, assinale-as, indicando o seu grau de frequência”, foram dadas as seguintes respostas:

- Acompanhamento de cumprimento de planos de alunos com insucesso e NEE; Monitorização de Apoios; Monitorização de aplicação de estratégias.
- Monitorização de indisciplina; Definição de estratégias; Organização de atividades extracurriculares.
- Não existe.

Verifica-se que são indicadas, com maior evidência, práticas indiretas de supervisão, embora também se faça referência à supervisão no âmbito da ADD e com menor evidência a observação de aulas.

As Figuras 32 e 33 mostram a relação entre “Perceções dos professores sobre as práticas de supervisão pedagógica nas escolas” e o “Exercício de cargos de gestão”

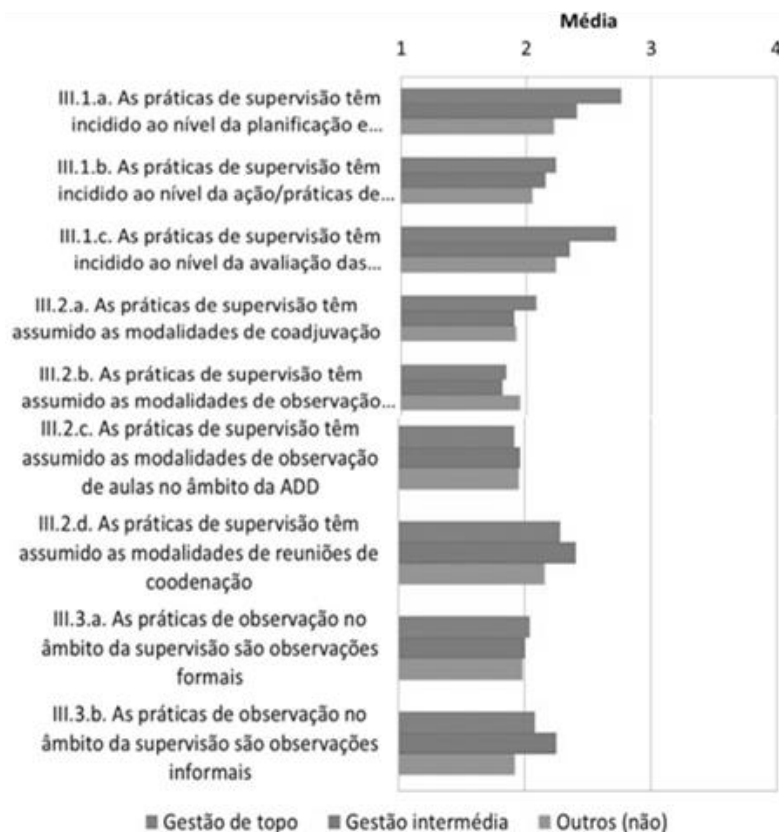


Figura 32 – Relação (A) entre “Perceções dos professores sobre as práticas de supervisão pedagógica nas escolas” e o “Exercício de cargos de gestão”



Figura 33 – Relação (B) entre “Perceções dos professores sobre as práticas de supervisão pedagógica nas escolas” e o “Exercício de cargos de gestão”

Da leitura das figuras anteriores verifica-se que para a gestão de topo e para os “outros” (os que não exercem cargos de gestão), as práticas de supervisão incidem ao nível da planificação e articulação, assim como na avaliação das aprendizagens dos alunos, assumindo essencialmente as modalidades de reuniões de coordenação. Para a gestão intermédia, as práticas de supervisão incidem, também, ao nível da planificação e articulação, assim como na avaliação das aprendizagens dos alunos, assumindo essencialmente as modalidades de reuniões de coordenação, mas também, de práticas de observação informais. Esta leitura está de acordo com os resultados do estudo empírico com base na avaliação institucional.

No que respeita ao processo de supervisão pedagógica, a gestão de topo salienta as práticas de supervisão que compreendem processos de desenvolvimento profissional associados a lógicas de colaboração apenas horizontal ou horizontal e vertical. Já a gestão intermédia enfatiza as práticas de supervisão que compreendem processos de desenvolvimento profissional associado a lógicas de colaboração apenas horizontal ou que se resumem apenas à avaliação de desempenho dos professores. Os professores que não têm cargos de gestão consideram que as práticas de supervisão residem apenas na avaliação de desempenho dos professores.

Todos os participantes no estudo são de opinião que as práticas de supervisão se resumem ao acompanhamento dos órgãos de gestão educativa e supervisão pedagógica e incidindo na verificação do cumprimento dos programas. No entanto, os elementos que constituem a gestão intermédia e os que não exercem cargos de gestão consideram, também, que as práticas de supervisão se resumem ao balanço do cumprimento das planificações e à análise dos resultados escolares, em sede de grupo disciplinar.

- Opinião dos professores sobre o estatuto/ perfil do supervisor

A Figura 34 revela a opinião dos inquiridos sobre o estatuto/perfil do supervisor.



Figura 34 – Frequência da opinião dos professores sobre o estatuto/perfil do supervisor

Na amostra, a concordância é de 97,1% para que o supervisor seja “Um professor capaz de refletir e construir, em conjunto com os outros professores, novos caminhos para a melhoria das práticas”, 93,6% para “Um professor que acredita que, em conjunto com os pares, se pode criar um ambiente de aprendizagem que promova o sucesso para todos os alunos”, 90,0% para “Um professor com experiência e capaz de promover o diálogo entre pares”, 88,6% para “Um professor do grupo disciplinar dos professores supervisionados”, 80,0% para “Um professor com formação especializada em supervisão pedagógica, independentemente de outros cargos que exerça”, 75,7% para “Um professor que expresse vontade de apoiar as ideias dos professores”, 42,9% para “Um professor externo à escola”, 31,4% para “O subcoordenador do grupo disciplinar”, 16,4% para “O coordenador de departamento independentemente do grupo disciplinar” e 14,3% para “O(A) diretor(a)”.

Para verificar se a opinião dos participantes se relaciona com o facto de desempenharem cargos para além da docência, registaram-se os dados da estatística descritiva no Quadro 43:

Quadro 43

Relação entre “Opinião dos professores sobre o estatuto/perfil do supervisor” e o “Desempenha algum cargo, para além da docência”

	I.7	N	% concordo	Desvio padrão	t	p
IV.1. Um professor com formação especializada em supervisão pedagógica, independentemente de ...	Não	45	73,3%	44,7%	-1,356	0,177
	Sim	95	83,2%	37,6%		
IV.2. Um professor externo à escola	Não	45	46,7%	50,5%	0,623	0,534
	Sim	95	41,1%	49,5%		
IV.3. Um professor do grupo disciplinar dos professores supervisionados	Não	45	93,3%	25,2%	1,217	0,226
	Sim	95	86,3%	34,6%		
IV.4. O subcoordenador do grupo disciplinar	Não	45	26,7%	44,7%	-0,831	0,407
	Sim	95	33,7%	47,5%		
IV.5. O coordenador de departamento independentemente do grupo disciplinar	Não	45	11,1%	31,8%	-1,166	0,246
	Sim	95	18,9%	39,4%		
IV.6. O(A) diretor(a)	Não	45	13,3%	34,4%	-0,220	0,826
	Sim	95	14,7%	35,6%		
IV.7. Um professor com experiência e capaz de promover o diálogo entre pares	Não	45	84,4%	36,7%	-1,510	0,133
	Sim	95	92,6%	26,3%		
IV.8. Um professor que expresse vontade de apoiar as ideias dos professores	Não	45	73,3%	44,7%	-0,449	0,654
	Sim	95	76,8%	42,4%		
IV.9. Um professor que acredita que ... criar um ambiente de aprendizagem que promova o sucesso ...	Não	45	91,1%	28,8%	-0,813	0,418
	Sim	95	94,7%	22,4%		
IV.10. Um professor capaz de refletir e construir, ..., novos caminhos para a melhoria das práticas	Não	45	95,6%	20,8%	-0,772	0,441
	Sim	95	97,9%	14,4%		

Para todos os estatutos/perfis, não existem diferenças estatisticamente significativas entre quem desempenha e quem não desempenha algum cargo (de gestão de topo ou intermédia) além da docência.



Figura 35 – Relação entre “Opinião dos professores sobre o estatuto/ perfil do supervisor” e o “Desempenha algum cargo, para além da docência”

A leitura da Figura 35, que ilustra os dados do Quadro 43, conduz-nos à conclusão de que independentemente de exercerem cargos de gestão ou não, os participantes preferem um supervisor que promova um diálogo entre pares, que expresse vontade de apoiar as ideias dos supervisionados, que promova o trabalho em equipa (colaborativo) em prol do sucesso e que promova a reflexão conjunta sobre as práticas. Para além do referido, a maioria, considera que deve ser externo à escola e ter formação especializada em supervisão pedagógica.

Registámos opiniões dos participantes e parece-nos que quanto à opinião do supervisor ser externo à escola, se referiam ao nível da avaliação de desempenho docente e não tanto ao acompanhamento das práticas letivas, no dia-a-dia das escolas. Por outro lado, comprova-se a rejeição de um estilo mais diretivo, dando maior ênfase a um estilo que promova o acompanhamento, a criação de um bom ambiente de trabalho, espírito de equipa e entreajuda entre pares.

Procurou-se perceber se a opinião sobre o estatuto/perfil do supervisor dependia da situação profissional dos participantes. No Quadro 44 registam-se os dados estatísticos referentes à relação entre a opinião dos professores sobre o estatuto /perfil do supervisor e a situação profissional actual dos inquiridos.

Quadro 44
Relação entre “Opinião dos professores sobre o estatuto/perfil do supervisor” e a “Situação profissional actual”

		N	% concordo	Desvio padrão	KW	p
IV.1. Um professor com formação especializada em supervisão pedagógica, ...	Quadro escola/ agrup.	122	82,8%	37,9%	4,92	0,086
	QZP	9	66,7%	50,0%		
	Contratado/ Outra	9	55,6%	52,7%		
IV.2. Um professor externo à escola	Quadro escola/ agrup.	122	44,3%	49,9%	1,66	0,436
	QZP	9	44,4%	52,7%		
	Contratado/ Outra	9	22,2%	44,1%		
IV.3. Um professor do grupo disciplinar dos professores supervisionados	Quadro escola/ agrup.	122	86,9%	33,9%	2,65	0,266
	QZP	9	100,0%	0,0%		
	Contratado/ Outra	9	100,0%	0,0%		
IV.4. O subcoordenador do grupo disciplinar	Quadro escola/ agrup.	122	32,0%	46,8%	6,53	* 0,038
	QZP	9	0,0%	0,0%		
	Contratado/ Outra	9	55,6%	52,7%		
IV.5. O coordenador de departamento independentemente do grupo disciplinar	Quadro escola/ agrup.	122	18,0%	38,6%	2,17	0,338
	QZP	9	0,0%	0,0%		
	Contratado/ Outra	9	11,1%	33,3%		
IV.6. O(A) diretor(a)	Quadro escola/ agrup.	122	13,9%	34,8%	0,55	0,761
	QZP	9	11,1%	33,3%		
	Contratado/ Outra	9	22,2%	44,1%		
IV.7. Um professor com experiência e capaz de promover o diálogo entre pares	Quadro escola/ agrup.	122	90,2%	29,9%	2,48	0,289
	QZP	9	77,8%	44,1%		
	Contratado/ Outra	9	100,0%	0,0%		
IV.8. Um professor que expresse vontade de apoiar as ideias dos professores	Quadro escola/ agrup.	122	76,2%	42,7%	0,44	0,804
	QZP	9	77,8%	44,1%		
	Contratado/ Outra	9	66,7%	50,0%		
IV.9. Um professor ... criar	Quadro escola/ agrup.	122	93,4%	24,9%	0,94	0,624

ambiente de aprendizagem que promova o sucesso ...	QZP	9	88,9%	33,3%		
	Contratado/ Outra	9	100,0%	0,0%		
IV.10. Um professor capaz de ... construir, ... novos caminhos para a melhoria das práticas	Quadro escola/ agrup.	122	96,7%	17,9%	0,60	0,740
	QZP	9	100,0%	0,0%		
	Contratado/ Outra	9	100,0%	0,0%		

* p<0,05

Verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre as categorias da situação profissional actual e a opinião sobre o estatuto/perfil do supervisor, enfatizando-se o papel do subcoordenador de grupo disciplinar/recrutamento, especificamente na opinião dos professores contratados.

No Quadro 45 apresentam-se os dados estatísticos referentes à relação entre a opinião dos professores sobre o estatuto /perfil do supervisor e a experiência em acompanhamento da prática letiva/supervisão pedagógica dos inquiridos.

Quadro 45

Relação entre “Opinião dos professores sobre o estatuto/perfil do supervisor” e o “Acompanhamento da Prática Letiva (APL)/ Supervisão Pedagógica (SP)”

	Exp. SP	N	% concordo	Desvio padrão	t	p
IV.1. Um professor com formação especializada em supervisão pedagógica, independentemente de ...	Sem	80	81,3%	39,3%	0,424	0,672
	Com	60	78,3%	41,5%		
IV.2. Um professor externo à escola	Sem	80	41,3%	49,5%	-0,441	0,660
	Com	60	45,0%	50,2%		
IV.3. Um professor do grupo disciplinar dos professores supervisionados	Sem	80	86,3%	34,7%	-0,993	0,322
	Com	60	91,7%	27,9%		
IV.4. O subcoordenador do grupo disciplinar	Sem	80	33,8%	47,6%	0,679	0,498
	Com	60	28,3%	45,4%		
IV.5. O coordenador de departamento independentemente do grupo disciplinar	Sem	80	12,5%	33,3%	-1,449	0,150
	Com	60	21,7%	41,5%		
IV.6. O(A) diretor(a)	Sem	80	15,0%	35,9%	0,277	0,782
	Com	60	13,3%	34,3%		
IV.7. Um professor com experiência e capaz de promover o diálogo entre pares	Sem	80	87,5%	33,3%	-1,136	0,258
	Com	60	93,3%	25,2%		
IV.8. Um professor que expresse vontade de apoiar as ideias dos professores	Sem	80	82,5%	38,2%	2,183	* 0,031
	Com	60	66,7%	47,5%		
IV.9. Um professor que acredita que ... criar um ambiente de aprendizagem que promova o sucesso ...	Sem	80	93,8%	24,4%	0,099	0,921
	Com	60	93,3%	25,2%		
IV.10. Um professor capaz de refletir e construir, ..., novos caminhos para a melhoria das práticas	Sem	80	96,3%	19,1%	-0,728	0,468
	Com	60	98,3%	12,9%		

* p<0,05

Para a opinião de que o supervisor deve ser “Um professor que expresse vontade de apoiar as ideias dos professores”, existem diferenças estatisticamente significativas entre quem tem e quem não tem experiência em SP.

Da leitura do quadro, concluímos que a maioria dos participantes com experiência em SP, consideram que o supervisor deve ser um professor com formação especializada, pertencente ao grupo disciplinar do supervisionado e que promova o diálogo e o trabalho entre pares, o que aponta para um estilo predominantemente colaborativo de supervisão. Já os professores sem experiência em SP, apontam com maior relevo que os experientes em SP para o subcoordenador de grupo disciplinar e/ou para um professor com formação especializada e, ainda, que apoie as ideias e promova a autonomia dos supervisionados.

Da leitura global dos resultados encontrados podemos dizer que a acção do supervisor se assemelha a uma liderança partilhada através de *empowerment* (cf. Capítulo 1). É evidente a tendência para o estilo colaborativo ao que podemos ligar um estilo de liderança participativo, partilhado e democrático.

Conhecendo a tendência para a preferência de uma supervisão de cariz colaborativo, apresentamos a seguir os resultados referentes à percepção dos participantes sobre o impacto das diferentes modalidades de trabalho colaborativo na SP.

- Percepção da frequência e impacto das diferentes modalidades de trabalho colaborativo entre professores no âmbito da supervisão

No Quadro 46 regista-se a frequência com que ocorrem as modalidades de colaboração entre professores, na opinião dos participantes.

Quadro 46
Grau de frequência com que ocorrem as modalidades de colaboração entre professores

	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
V1a. Reuniões de departamento	6	4,3	60	42,9	59	42,1	15	10,7
V1b. Conversas informais entre colegas	1	,7	23	16,4	66	47,1	50	35,7
V1c. Partilha de materiais nas reuniões de departamento	21	15,0	45	32,1	54	38,6	20	14,3
V1d. Planificação conjunta	4	2,9	35	25,0	59	42,1	42	30,0
V1e. Elaboração de matrizes comuns na avaliação dos alunos	15	10,7	39	27,9	48	34,3	38	27,1
V1f. Coadjuvação/Co ensino	32	22,9	72	51,4	28	20,0	8	5,7

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Nunca; 2- Por vezes; 3- Frequentemente; 4- Sempre.

No Quadro 47 apresenta-se a estatística correspondente.

Quadro 47

Estatística: Média e desvio padrão das modalidades de colaboração entre professores

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
V1a. Reuniões de departamento	140	2,59	0,74	28%	1	4
V1b. Conversas informais entre colegas	140	3,18	0,72	23%	1	4
V1c. Partilha de materiais nas reuniões de departamento	140	2,52	0,92	36%	1	4
V1d. Planificação conjunta	140	2,99	0,82	27%	1	4
V1e. Elaboração de matrizes comuns na avaliação dos alunos	140	2,78	0,97	35%	1	4
V1f. Coadjuvação/Co ensino	140	2,09	0,81	39%	1	4

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Nunca; 2- Por vezes; 3- Frequentemente; 4- Sempre.

Atenda-se à Figura 36, onde se apresentam as médias de frequência com que ocorrem as modalidades de colaboração entre professores.

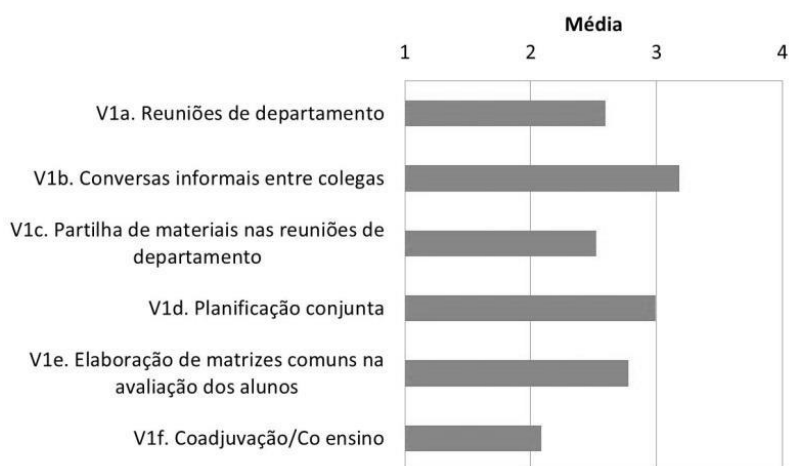


Figura 36 – Frequência com que ocorrem as seguintes modalidades de colaboração entre professores

Em média, a frequência é superior para “V1b. Conversas informais entre colegas”, seguido de “V1d. Planificação conjunta”, depois de “V1e. Elaboração de matrizes comuns na avaliação dos alunos”, tendo estes itens uma frequência superior ao ponto intermédio da escala de medida; seguidos de “V1a. Reuniões de departamento” e “V1c. Partilha de materiais nas reuniões de departamento”, itens com frequência próxima do ponto intermédio da escala de medida; a frequência é inferior para “V1f. Coadjuvação/Co ensino”, tendo este item uma frequência inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

Relativamente à questão: “V1g. Caso na sua Escola /Agrupamento ocorram outras modalidades de colaboração entre professores, indique-as, assim como o seu grau de frequência (coloque à frente da modalidade indicada um dos algarismos 1, 2, 3 ou 4 conforme o grau de frequência)”, foram dadas as seguintes respostas:

- Assessoria, reuniões de participação em projetos, reuniões por ciclo - grau 2;
- Reuniões de grupo, reuniões de trabalho de grupo disciplinar semanais/quinzenais - grau 3;
- Reuniões de desenvolvimento de projetos – grau 4.

No que respeita ao grau de impacto das várias modalidades de colaboração entre professores, registam-se nos Quadros 48 e 49 a frequência e estatística:

Quadro 48

Frequência: Grau de impacto das modalidades de colaboração entre professores identificadas

	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
V2a. Reuniões de departamento	16	11,4	32	22,9	72	51,4	20	14,3
V2b. Conversas informais entre colegas	-	-	11	7,9	58	41,4	71	50,7
V2c. Planificação conjunta	1	,7	20	14,3	50	35,7	69	49,3
V2d. Partilha de materiais nas reuniões de departamento	9	6,4	26	18,6	53	37,9	52	37,1
V2e. Elaboração de matrizes comuns na avaliação dos alunos	6	4,3	22	15,7	63	45,0	49	35,0
V2f. Coadjuvação/Co ensino	18	12,9	32	22,9	64	45,7	26	18,6

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Nulo; 2- Fraco; 3- Moderado; 4- Forte.

Quadro 49

Estatística: Média e desvio padrão do Grau de impacto das modalidades de colaboração entre professores identificadas na alínea anterior

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
V2b. Conversas informais entre colegas	140	3,43	0,64	19%	2	4
V2c. Planificação conjunta	140	3,34	0,75	22%	1	4
V2d. Partilha de materiais nas reuniões de departamento	140	3,06	0,90	30%	1	4
V2e. Elaboração de matrizes comuns na avaliação dos alunos	140	3,11	0,82	26%	1	4
V2f. Coadjuvação/Co ensino	140	2,70	0,92	34%	1	4

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Nulo; 2- Fraco; 3- Moderado; 4- Forte.

As conversas informais entre colegas, a planificação conjunta e a elaboração de matrizes comuns para a avaliação dos alunos consistem nas modalidades indicadas com maior impacto, seguidas da partilha de materiais. Esta conclusão, vem confirmar os

resultados que se obtiveram no Acompanhamento da Prática Letiva/Supervisão Pedagógica à luz da Avaliação Externa de Escolas e mostra que o trabalho colaborativo se realiza, nas escolas, com maior impacto, fora da sala de aula.

No Quadro 50 registam-se os resultados da relação entre a perceção sobre o impacto das diferentes modalidades de trabalho colaborativo entre professores no âmbito da supervisão e o “Exercício de cargos de gestão”.

Quadro 50
Relação entre “Perceção da frequência e impacto das diferentes modalidades de trabalho colaborativo entre professores no âmbito da supervisão” e o “Exercício de cargos de gestão”

		N	Média	Desvio padrão	KW	p
V1. Grau de frequência com que ocorrem as seguintes modalidades de colaboração entre professores						
V1a. Reuniões de departamento	Gestão de topo	25	2,60	0,71	0,02	0,989
	Gestão intermédia	52	2,62	0,77		
	Outros (não)	63	2,57	0,73		
V1b. Conversas informais entre colegas	Gestão de topo	25	3,12	0,78	0,18	0,912
	Gestão intermédia	52	3,21	0,72		
	Outros (não)	63	3,17	0,71		
V1c. Partilha de materiais nas reuniões de departamento	Gestão de topo	25	2,64	0,99	0,63	0,729
	Gestão intermédia	52	2,52	0,90		
	Outros (não)	63	2,48	0,91		
V1d. Planificação conjunta	Gestão de topo	25	2,96	0,79	0,51	0,776
	Gestão intermédia	52	3,06	0,83		
	Outros (não)	63	2,95	0,83		
V1e. Elaboração de matrizes comuns na avaliação dos alunos	Gestão de topo	25	2,80	0,96	0,22	0,897
	Gestão intermédia	52	2,73	0,99		
	Outros (não)	63	2,81	0,96		
V1f. Coadjuvação/Co ensino	Gestão de topo	25	2,12	0,73	0,20	0,903
	Gestão intermédia	52	2,10	0,80		
	Outros (não)	63	2,06	0,86		
V2. Assinale o grau de impacto das modalidades de colaboração entre professores identificadas						
V2a. Reuniões de departamento	Gestão de topo	25	2,68	0,90	0,32	0,850
	Gestão intermédia	52	2,75	0,81		
	Outros (não)	63	2,63	0,89		
V2b. Conversas informais entre colegas	Gestão de topo	25	3,56	0,58	1,52	0,468
	Gestão intermédia	52	3,37	0,66		
	Outros (não)	63	3,43	0,64		
V2c. Planificação conjunta	Gestão de topo	25	3,36	0,70	0,13	0,935
	Gestão intermédia	52	3,31	0,76		
	Outros (não)	63	3,35	0,77		
V2d. Partilha de materiais nas reuniões de departamento	Gestão de topo	25	3,12	0,93	0,42	0,810
	Gestão intermédia	52	3,00	0,93		
	Outros (não)	63	3,08	0,89		
V2e. Elaboração de matrizes comuns na avaliação dos alunos	Gestão de topo	25	3,08	0,64	0,67	0,714
	Gestão intermédia	52	3,08	0,84		
	Outros (não)	63	3,14	0,88		
V2f. Coadjuvação/Co ensino	Gestão de topo	25	3,00	0,96	3,91	0,141
	Gestão intermédia	52	2,58	0,87		
	Outros (não)	63	2,68	0,93		
V3. Grau de impacto que atribui ao processo de avaliação externa da escola em que exerce atualmente						
V3a. ... nas práticas de colaboração	Gestão de topo	25	2,64	0,64	0,69	0,708
	Gestão intermédia	52	2,56	0,61		
	Outros (não)	63	2,65	0,77		
V3b. ... nas práticas de supervisão pedagógica/accompanhamento da prática letiva	Gestão de topo	25	2,52	0,71	0,37	0,830
	Gestão intermédia	52	2,54	0,61		
	Outros (não)	63	2,46	0,74		

Verifica-se que, na generalidade, se tem a percepção que a modalidade de supervisão mais frequente consiste em conversas informais entre colegas, apontando-a como a de maior impacto. Foi também indicado, na generalidade, que a AEE da escola onde os professores exercem atualmente funções tem maior grau de impacto nas práticas de colaboração. Ressalve-se que não se encontraram diferenças estatisticamente significativas na **percepção da frequência e impacto das diferentes modalidades de trabalho colaborativo entre professores no âmbito da supervisão** entre os professores que exercem cargos de gestão de topo, de gestão intermédia e aqueles que não exercem cargos de gestão.

No Quadro 51 apresentam-se os resultados da relação entre a “Percepção da frequência e impacto das diferentes modalidades de trabalho colaborativo entre professores no âmbito da supervisão” e a experiência em supervisão pedagógica.

Quadro 51

Relação entre “Percepção da frequência e impacto das diferentes modalidades de trabalho colaborativo entre professores no âmbito da supervisão” e a “Experiência em Supervisão Pedagógica (SP)”

	Exp. SP	N	Média	Desvio padrão	t	p
V1. Grau de frequência com que ocorrem as seguintes modalidades de colaboração entre professores						
V1a. Reuniões de departamento	Sem	80	2,63	,769	0,593	0,554
	Tem	60	2,55	,699		
V1b. Conversas informais entre colegas	Sem	80	3,26	,725	1,596	0,113
	Tem	60	3,07	,710		
V1c. Partilha de materiais nas reuniões de departamento	Sem	80	2,56	,898	0,610	0,543
	Tem	60	2,47	,947		
V1d. Planificação conjunta	Sem	80	3,03	,811	0,536	0,593
	Tem	60	2,95	,832		
V1e. Elaboração de matrizes comuns na avaliação dos alunos	Sem	80	2,76	,997	-0,226	0,821
	Tem	60	2,80	,935		
V1f. Coadjuvação/Co ensino	Sem	80	2,06	,905	-0,391	0,697
	Tem	60	2,12	,666		
V2. Assinale o grau de impacto das modalidades de colaboração entre professores						
V2a. Reuniões de departamento	Sem	80	2,71	,860	0,426	0,671
	Tem	60	2,65	,860		
V2b. Conversas informais entre colegas	Sem	80	3,43	,612	-0,076	0,939
	Tem	60	3,43	,673		
V2c. Planificação conjunta	Sem	80	3,29	,750	-0,883	0,379
	Tem	60	3,40	,741		
V2d. Partilha de materiais nas reuniões de departamento	Sem	80	3,06	,891	0,081	0,936
	Tem	60	3,05	,928		
V2e. Elaboração de matrizes comuns na avaliação dos alunos	Sem	80	3,08	,883	-0,534	0,594
	Tem	60	3,15	,732		
V2f. Coadjuvação/Co ensino	Sem	80	2,64	,917	-0,929	0,355
	Tem	60	2,78	,922		
V3. Grau de impacto que atribui ao processo de avaliação externa da escola que exerce atualmente						
V3a. ... nas práticas de colaboração	Sem	80	2,68	,632	1,214	0,227
	Tem	60	2,53	,747		
V3b. ... nas práticas de supervisão pedagógica/accompanhamento da prática letiva	Sem	80	2,55	,673	0,999	0,320
	Tem	60	2,43	,698		

Verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre quem tem e quem não tem experiência em supervisão pedagógica, quanto às perceções da frequência e impacto das modalidades de trabalho colaborativo no âmbito da supervisão.

Note-se que a modalidade indicada com mais frequência foi “Conversas informais entre colegas”, tanto por quem tem experiência em supervisão pedagógica, como por quem não possui experiência. Quem tem experiência em SP também indicou a “Planificação conjunta”.

Relativamente ao grau de impacto da AEE, consideraram que é, em média, superior nas práticas de colaboração.

A Figura 37 mostra o grau de impacto das modalidades de colaboração indicadas.

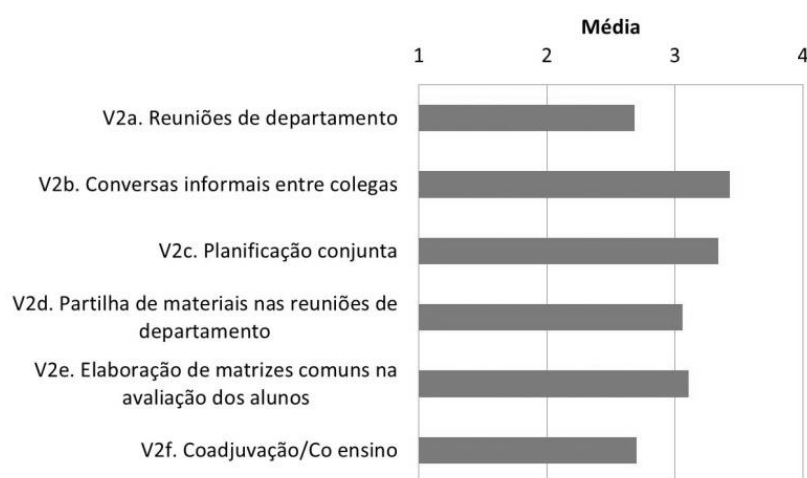


Figura 37 - Grau de impacto das modalidades de colaboração entre professores no âmbito da supervisão

Em média, o impacto é superior para “Conversas informais entre colegas” e “Planificação conjunta”, seguidos de “Elaboração de matrizes comuns na avaliação dos alunos” e “Partilha de materiais nas reuniões de departamento”, e finalmente, com menor grau de impacto a “Coadjuvação/Co-ensino” e “Reuniões de departamento”. Todos os itens apresentaram uma frequência superior ao ponto intermédio da escala de medida.

Relativamente à questão: “V2g. Se indicou outras modalidades de colaboração entre professores, nomeie-as e coloque, à frente de cada uma, os algarismos 1, 2, 3 ou 4, conforme o grau de impacto que lhes reconheça”, foram dadas as seguintes respostas:

- Articulação semanal entre pares numa hora destinada para o efeito; Assessoria; Reuniões colaborativas de grupo disciplinar – grau 4
- O de impacto das diferentes modalidades de colaboração nunca foi medido

- Opinião dos professores sobre o grau de impacto que se atribui ao processo de avaliação externa da escola em que exerce actualmente funções

Os Quadros 52 e 53 mostram as frequências sobre o grau de impacto nas práticas de colaboração e nas práticas de supervisão.

Quadro 52

Frequência do grau de impacto que se atribui ao processo de avaliação externa da escola onde exerce funções atualmente (relativamente à última avaliação a que a escola foi submetida)

	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
V3a. (...) nas práticas de colaboração	7	5,0	4	35,0	7	53,6	9	6,4
V3b. (...) nas práticas de supervisão pedagógica/acompanhamento da prática letiva	1	7,9	5	37,1	7	52,1	4	2,9

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Nulo; 2- Fraco; 3- Moderado; 4- Forte.

Quadro 53

Grau de impacto que se atribui ao processo de avaliação externa da escola onde exerce funções atualmente (relativamente à última avaliação a que a escola foi submetida)

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
V3a. (...) nas práticas de colaboração	140	2,61	0,68	26%	1	4
V3b. (...) nas práticas de supervisão pedagógica/acompanhamento da prática letiva	140	2,50	0,68	27%	1	4

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Nulo; 2- Fraco; 3- Moderado; 4- Forte.

Em média, o impacto é superior para “V3a. ... nas práticas de colaboração”, seguido de “V3b. ... nas práticas de supervisão pedagógica/acompanhamento da prática letiva”, tendo ambos os itens uma frequência próxima do ponto intermédio da escala de medida. A Figura 38 mostra a frequência do grau de impacto nas práticas de colaboração e nas práticas de supervisão/acompanhamento da prática letiva.

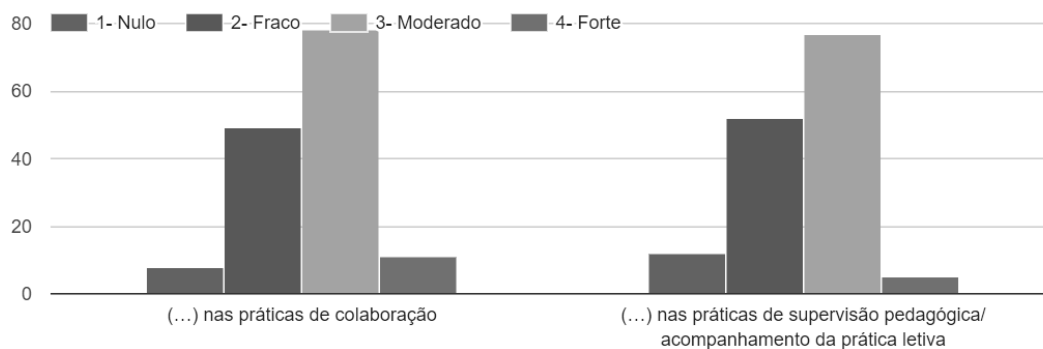


Figura 38 - Grau de impacto da AEE

Da análise da figura 38 podemos concluir que, na opinião dos participantes a AEE é vista como tendo tido um impacto fraco/moderado nas práticas de supervisão e colaboração nas escolas

Após concluir o questionário os participantes registaram o que consideraram relevante em relação ao questionário, tendo-se registado as seguintes considerações:

Este questionário foi pertinente, fez-me reflectir e concluir que...

- ... A supervisão deve ser para apoiar e jamais para punir.
- ... A supervisão não se pode reportar apenas à ADD, uma vez tratar-se de um processo gerador de processos.
- ... Estabilidade pedagógico/administrativa, que garante alguma coerência e, protege e garante, alguma estabilidade ao sistema;
- ...Garantir mais tempo/horas (reais) aos docentes para fazerem todo o trabalho que exige partilha, colaboração, envolvimento e..., e isso só é possível de ocorrer (e não devia ser assim...) com sacrifício pessoal dos docentes...
- ... O termo "supervisão" deveria simplesmente deixar de ser usado com um sentido tão abrangente ao ponto de poder incluir a coadjuvação.
- ... O trabalho colaborativo entre professores do mesmo grupo deveria ser mais intenso; porém, com a carga horária que nos é atribuída, não há tempo suficiente para que tal se possa concretizar.
- ... Para se fazer supervisão séria e objetiva devem ser definidos e explicados os objetivos da mesma, a todos os intervenientes, tendo em conta o contexto de cada escola e não usar matrizes que não contemplem a cultura de escola.

- ... Revelador da importância do trabalho colaborativo entre pares.
- ... Supervisão é importante, mas para todo o corpo docente independentemente dos anos de serviços.
- ... Supervisão pedagógica deveria ser sinónimo de regulação, orientação (reforçando, por vezes, o sentido de acompanhamento) avaliação e liderança.
- ... Trata-se de uma reflexão sobre as práticas de supervisão. Estas não devem resumir-se ao cariz inspetivo avaliativo que muitas vezes só tem em conta os resultados dos alunos, sem olhar ao meio em que se inserem. O cariz da supervisão deve ter em conta o trabalho colaborativo e a entajuda para o bem comum, o sucesso dos alunos.
- ... Há um logo caminho para fazer! Estamos a dar, já, alguns passos!

A análise global das respostas ao questionário sugere alguma ambivalência e até indecisão sobre o conceito de supervisão dos professores. Esta sugestão é reflectida pela dispersão de respostas entre concordo e não concordo ou entre nulo e elevado, dentro de uma mesma categoria. A amplitude de imagens conceptuais sobre supervisão parece revelar mais ambiguidade e ausência de clareza conceptual do que uma visão eclética assumida sobre o conceito em causa. Constatámos um nível alto de identificação com um estilo de supervisão que assenta na colaboração entre pares.

5.2.2 Resultados da análise das respostas ao inquérito por entrevista aos coordenadores de departamento

Nesta secção apresentam-se os resultados obtidos das entrevistas realizadas aos coordenadores de departamento das escolas em estudo.

Com o objetivo de evidenciar os indicadores de cada subcategoria, permitindo uma leitura mais facilitada, apresentam-se quadros, para cada categoria, e respetivas subcategorias e indicadores e, ainda, frequências encontradas para estes. Esta metodologia, em nosso entender, permitirá uma leitura interpretativa, mais consistente e conducente aos resultados do estudo, assim como a uma reflexão final sobre os mesmos,

Conceções de supervisão pedagógica

No Quadro 54 são apresentadas as subcategorias que integram a categoria Conceções de supervisão pedagógica, e também os indicadores e a sua distribuição pelos participantes na entrevista.

Quadro 54
Conceções de supervisão

Subcategorias	Indicadores	Sujeitos										Total	
		A1	A2	A3	B1	B2	B3	C1	C2	C3	D1		D2
Fase da carreira em que deve ocorrer	Formação inicial								x				1
	Ao longo da carreira	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	10
Motivos	Dificuldades a nível pedagógico										x		1
	(Re)construção do conhecimento	x			x								2
Objetivos	Mudança de práticas			x	x		x	x	x			x	6
	Melhoria das práticas	x	x		x	x	x		x	x	x	x	9
Processos envolvidos	Interação	x		x	x	x		x		x	x	x	8
	Partilha	x	x		x		x	x			x		6
	Observação	x			x			x	x		x		5
	Análise		x	x		x			x				4
	Reflexão	x	x		x	x		x	x		x	x	8
	Colaboração	x	x	x	x	x		x		x	x	x	9

Intervenientes	Professor mais experiente							x	x				2
	Pares	x	x	x	x	x	x			x	x	x	9
Mudanças necessárias	Conceção de supervisão como avaliação	x		x	x	x	x	x		x	x		8
Dimensões envolvidas	Relações interpessoais							x					1
	Nas práticas	x									x		2

A subcategoria “Fases da carreira em que deve ocorrer” integra os indicadores “Formação inicial” e “Ao longo da carreira”. A entrevistada C2 é de opinião que “a supervisão pedagógica é um processo de formação que só tem sentido na formação inicial.” C1 considera que “(...) falar de supervisão lembra logo estágio e avaliação, mas é muito mais que isso e só o compreendi quando tirei o mestrado”. Já A3 refere que distingue a supervisão da avaliação, mas “(...) quando se fala em supervisão pedagógica pensa-se de imediato em estágio ou em inspeção, quando na realidade deve ser encarada ao longo de toda a carreira”. A1 referiu que “(...) quando iniciei a minha carreira só se falava em supervisão na formação inicial, no estágio. Mas, diz-me a experiência que é necessária ao longo de toda a carreira, mudam apenas os contextos (...)”.

Como se pode ver no Quadro 54, à exceção da entrevistada C2, todos os outros participantes consideram que a supervisão pedagógica ocorre ou deve decorrer ao longo da carreira docente, referindo também a necessidade de reconstruir o conhecimento (supracitado por dois dos entrevistados A1 e B1). Este é um dos indicadores da subcategoria “Motivos”, sendo que esta reconstrução é exigida pelas mudanças, quer dos programas das disciplinas que lecionam, quer curriculares que surgem ao longo dos anos e que, por vezes, implicam dificuldades pedagógicas que terão de se ultrapassar (mencionado por D1).

Quanto aos “Objetivos”, parece ser consensual perceber que a supervisão pedagógica tem uma vertente regulatória e formativa, ao serviço da melhoria e não, apenas, da avaliação de desempenho, acrescentando que permite a promoção do espírito colaborativo entre pares. Senão, atenda-se ao referido por B2 “A supervisão é uma forma de trabalharmos em colaboração orientados para a melhoria das práticas. Mas ainda se confunde com avaliação.” Para C3 apenas com a avaliação de desempenho é que tomou consciência de que o “(...) o processo de supervisão não termina no estágio e não se resume à avaliação de desempenho. É realmente um processo que apoia a autoformação

dos professores ao longo da carreira, promove a mudança e melhoria das práticas e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional.”

Quatro dos entrevistados referem tanto a mudança como a melhoria das práticas. Contudo, foi possível inferir que nomeavam a mudança como via para a melhoria das práticas, referindo-se, nomeadamente, a dificuldades encontradas em casos de resistência à mudança, como B1 ao referir “É imprescindível mudarmos as nossas práticas se queremos acompanhar todas as novidades em Educação (cada vez mais e repentinas). (...) por exemplo, a inclusão de que tanto falamos e nos afirmamos como partidários, obriga a grandes mudanças nas nossas práticas pois teremos de aplicar pedagogias diferenciadas em sala de aula. O problema é que nem todos esses “partidários” estão abertos a mudar o seu *habitus* em sala de aula”.

No que respeita aos “Processos” no desenvolvimento de práticas de supervisão pedagógica, os indicadores são “Interação”, “Partilha”, “Observação”, “Análise”, “Reflexão” e “Colaboração”. Chamaram à atenção três, “Interação”, “Colaboração” e “Reflexão”, foram os mais referidos e, nomeadamente alguns dos entrevistados interligavam-nos, atenda-se à crença da entrevistada A1, “(...) eu acredito que para conseguirmos práticas mais significativas temos de trabalhar em conjunto, partilhando experiências e refletindo sobre elas (...)” ou de A2 que considera, “(...) a supervisão só faz sentido se existir colaboração e partilha entre colegas (...)”, também C1 afirma, “(...) pois se estamos a falar de supervisão interpares temos de aprender a pensar e a interagir em equipa (...)”. O destaque para os processos de reflexão e de colaboração, é reiterado por B2, “(...) a supervisão é um processo que numa vertente colaborativa associada à reflexão permite que em conjunto se desenvolvam melhores práticas”.

Como já foi mencionado anteriormente, para a entrevistada C2 é claro que a supervisão só tem sentido na formação inicial, e nesse contexto refere os seguintes processos: “No estágio o orientador observava as minhas aulas e depois analisava-se o meu desempenho, discutiam-se os pontos fortes e fracos e, sem dar conta, dava comigo a refletir sobre o que tinha feito, o que era muito bom (...)”. Verificamos que a observação, a análise e a reflexão são processos necessários no desenvolvimento da prática supervisiva, para a referida entrevistada. De facto, a supervisão pedagógica de acordo com Leal e Henning (2009), conduz os profissionais de educação no sentido da auto-regulação que pressupõe um exercício de análise e reflexão sobre a prática, o que corrobora o referido por C2, contudo, não se resume à supervisão na formação inicial.

No que se refere aos “Intervenientes” no processo de supervisão a maioria dos entrevistados (9) considera que se deve processar entre pares numa ótica de interajuda e colaboração na consecução de objetivos comuns. Neste sentido A1 refere, “(...) na Escola de hoje o modelo de supervisão mais adequado baseia-se num clima de abertura, ajuda e colaboração entre pares (...)”, isto se realmente se pretende segundo C1, “(...) interacção que só se consegue entre pares, no sentido da partilha quer das ações quer, também das emoções, de forma a atingirem-se os objetivos pretendidos (...)”, também de acordo com A2 “(...) só haverá lugar a práticas supervisivas se o processo se desenvolver de forma colaborativa e assente num trabalho de equipa, entre pares”. No entanto, dois dos entrevistados referem que o supervisor deve ser um professor mais experiente, contudo em contextos diferentes. A entrevistada B3 considera “(...) ao introduzir uma 2ª pessoa na sala de aula, deve ser um professor com formação para o exercício da função (...) tem de ter experiência (...)”, já C2 ao considerar que a supervisão só tem sentido na formação inicial afirma, “ (...) o supervisor ou orientador será um professor mais velho e com reconhecida experiência em ensino (...)”. A primeira refere-se à formação especializada para o exercício da função, enquanto a segunda se refere à experiência profissional de quem exerce a função de supervisor. No que respeita aos supervisionados a primeira refere-se a professores em qualquer fase da carreira e a segunda na pré-carreira.

Quanto às “Mudanças necessárias” a operar na(s) conceção(ões) de supervisão pedagógica, oito dos entrevistados referiram ser necessário separar os conceitos de supervisão e avaliação, salientando-se o referido por D1, “(...) O grande problema na implementação de práticas supervisivas nas escolas reside em automaticamente, muitos de nós, o identificarmos com a avaliação de desempenho”, bem como por C3, “(...) quando ouvimos a palavra supervisão associamos-lhe imediatamente avaliação, o que tem de mudar, hoje não faz sentido”.

Foram referidas duas dimensões envolvidas nas conceções de supervisão pedagógica, as “Relações interpessoais” e as “Práticas”. A entrevistada B3 foi a única a referir as “Relações interpessoais” mas com a particularidade de se referir à maior ou menor capacidade e vontade de estabelecer relações interpessoais proactivas entre pares ou entre supervisor e supervisionado, referindo que “(...) pode ser uma prática produtiva ou não, conforme a pessoa ou pessoas entre as quais se estabelece (...) numa dimensão pessoal (ou melhor das relações interpessoais) o seu sucesso vai depender do perfil dos seus atores (...).

A supervisão está patente em ações que envolvem a melhoria, na promoção de atividades que visam a qualidade do ensino, das práticas docentes e a sua renovação constante (Formosinho, 2000). A entrevistada B3, também, referiu que conceptualmente, “(...) na dimensão das práticas, procura a sua melhoria sistemática em termos de qualidade”.

Também Maia (2008) chama a atenção para a organização da comunidade escolar em torno da eficácia dos processos educacionais e neste contexto, a entrevistada A1 parece de acordo ao afirmar que, “(...) as práticas pedagógicas assentam, de uma forma geral, na cultura de escola e esta quer-se o mais eficaz possível. (...) com a observação de aulas/supervisão conseguiremos (pelo menos é essa a intenção) uniformizar processos e acções e conseqüentemente maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem”. Também D1, que refira-se, pertence à mesma escola que A1, foi de opinião que “(...) as orientações dos órgãos de coordenação e supervisão pedagógica da escola, de acordo com o Projecto Educativo, permitem-nos organizar todo o processo de supervisão pedagógica (...) no encaço de melhores práticas, resultados e eficácia da escola (...)”.

No que diz respeito às concepções de supervisão, a maioria das opiniões dos entrevistados vão ao encontro das ideias dos autores referenciados no Capítulo I, Vieira (1993), Alarcão e Roldão (2008), segundo as quais “as tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração (...)” (p. 19), o que pressupõe o estabelecimento de um diálogo aberto e verdadeiro interpares que permita, de acordo com Alarcão e Tavares, “(...) o estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva” (2010, p. 129), que permita desenvolver uma cultura de colaboração e partilha entre pares (Garcia,1999). Conhecendo os objetivos pretendemos perceber as suas funções.

Funções da supervisão

A categoria “Funções da supervisão” integra as subcategorias “Formação”, “Monitorização/Acompanhamento”, “Mediação” e “Avaliação”. Estas subcategorias, os respectivos indicadores e a sua distribuição pelos participantes são apresentados no Quadro 55.

Quadro 55
Funções da supervisão pedagógica

Subcategorias	Indicadores	Sujeitos										Total		
		A 1	A 2	A 3	B 1	B 2	B 3	C 1	C 2	C 3	D 1		D 2	
Formação	Preparar/ensinar professores a ensinar		x					x		x		x	x	5
Monitorização/ acompanhamento	Na direção das metas estabelecidas		x			x							x	3
	Cumprimento das planificações			x						x				2
	Prática letiva	x			x			x	x		x	x		6
Mediação	Cumprimentos dos critérios de avaliação			x	x									2
	Processos de desenvolvimento profissional	x	x		x	x	x		x	x	x	x		9
Avaliação	Prática docente								x				x	2
	Competências docentes		x	x				x	x	x				5

Procedendo a uma análise global das referências dos entrevistados, temos, actualmente, uma conceção democrática de supervisão pedagógica, que valoriza e proporciona estratégias de reflexão, aprendizagem em colaboração, avaliação, regulação, a capacidade de organizar, gerir e partilhar o conhecimento, procurando o desenvolvimento e a melhoria das práticas.

Uma das funções atribuídas à SP é a da “Formação” que na opinião da maioria dos entrevistados deve ocorrer ao longo da vida e com o objectivo de melhorar e inovar as práticas docentes. Senão atenda-se ao referido por A1 “Considero que a função formativa da supervisão está em melhorar as nossas práticas, essencialmente em termos de metodologias diferenciadas e inovadoras” o que é corroborado pela entrevistada A3 que acrescenta, “(...) tem sido um apoio enorme no que respeita ao trabalho colaborativo entre níveis de ensino que desenvolvemos em grupo disciplinar.”

Não obstante o referido, a função formativa com o objetivo de preparar e ensinar os professores a ensinar, foi referida por cinco dos entrevistados. Stones citado por Alarcão e Tavares (2010), afirma que o processo de supervisão consiste em ensinar os professores a ensinar os seus alunos, o mesmo é referido por C2 “(...) não é mais que

preparar e ensinar os professores a ensinar (...)", na medida que "(...) nos ensina como desenvolver a nossa prática docente" (na opinião de B3) ou como refere D2, "(...) forma professores, prepara para a profissão no seu todo através da interação com os colegas (...). Esta abordagem insere-se no cenário psicopedagógico defendido por Stones, que considera a aprendizagem um processo de transferências de conhecimentos encadeada, do supervisor para os supervisionados e destes para os seus pares e alunos. Mas, quatro desses entrevistados (A2, B3, D1 e D2) referem, mais propriamente, o apoio na preparação dos professores para as alterações, curriculares, metodológicas e inovações no ensino. Quanto a este facto B3, também refere "Se a supervisão pedagógica, atualmente, é vista como um processo que permite a (re)construção do saber profissional, tem uma importância muito grande na nossa preparação para a mudança".

Uma outra função consiste na monitorização/acompanhamento que, na opinião da maioria dos entrevistados, deve ser realizada(o) sobre a prática letiva, sendo também referida "Em direção das metas estabelecidas" e apenas dois dos entrevistados referem o "Cumprimento das planificações".

Ao analisar o Quadro 56, salienta-se a função de "Mediação" de/em "Processos de desenvolvimento profissional". Nove dos onze entrevistados referem a mediação como função da supervisão referindo este indicador. A supervisão encarada como uma atividade de mediação do desenvolvimento profissional, requer conhecimento pedagógico e competências comunicacionais quer ao nível linguístico, quer ao nível das relações humanas entre os seus atores. Relações interpessoais saudáveis são importantes em qualquer processo de mediação, Lopes, et al. (2006, p. 32) afirmam que "as competências de compreensão interpessoal parecem estar relacionadas com a aceitação social, nomeadamente no grupo de pares, sendo de realçar a importância das interações frequentes e bem-sucedidas entre pares (...)". Por outro lado, também Silva et al. (2010, p. 121) mencionam como fator fundamental para uma boa relação entre a escola e toda a comunidade educativa, a comunicação e a importância do desenvolvimento de competências comunicacionais.

É verdade que a comunicação é uma componente basilar no relacionamento humano. Neste contexto atenda-se ao referido por A1, "(...) quem tiver as funções de supervisor tem de ser um bom comunicador (...), estabelecer um diálogo construtivo e democrático onde todos são ouvidos e igualmente tidos em conta nas resoluções (...)".

O diálogo construtivo referido anteriormente, pressupõe o estabelecimento de uma relação dialógica de construção do conhecimento e mais colaborativa entre pares que, na

opinião de A2, “(...) conduzirá à construção dual, de forma refletida e crítica de melhores práticas” ou como afirmou B1, “Ao conduzir a uma reflexão constante e construtiva sobre as práticas, promove o trabalho colaborativo enquanto um processo proactivo e democrático na consecução de objetivos comuns”. Neste contexto A2 refere que um dos requisitos fundamentais para o exercício desta função de supervisor, reside na “(...) formação especializada para o exercício deste cargo (...)” pois terá que possuir “(...) vários atributos, nomeadamente, capacidade pedagógica, de inter-relação, de diálogo, de saber escutar, de liderança e de dinamismo”, como já referimos.

Podemos concluir que de uma forma geral, a supervisão é considerada como processo de mediação de processos de desenvolvimento profissional, mas também, em termos funcionais, acompanha o cumprimento da prática letiva.

A função de “Avaliação” também foi referida por cinco dos entrevistados, remetemo-nos às opiniões de A3 “(...) é avaliar as competências ao nível da docência.” ou de C3 “(...) avaliar o desempenho docente”. Talvez aqui o termo “avaliar” seja empregue mais no sentido de regular do que no classificar ou seleccionar.

Em síntese, pela análise das transcrições é-nos permitido entender que não é fácil para os entrevistados referir claramente as funções que podemos arrolar à supervisão pedagógica. Esta dificuldade decorre da existência de um conflito de pensamento entre o que gostariam que fosse e o que observam ser, para além do carácter formal que lhe é atribuído na escola e que não corresponde ao que consideram ser um processo de supervisão pedagógica que consista num trabalho de acompanhamento, que passe pela construção conjunta de conhecimento que englobe um trabalho colaborativo interpares permitindo a resolução de problemas e a supressão de dificuldades e constrangimentos.

Sendo, como refere A1, função da supervisão pedagógica “promover o diálogo, a reflexão, a aprendizagem dos professores, diagnosticar erros, construir estratégias de supressão dos mesmos e construir novos conhecimentos” urge refletir sobre as suas vantagens.

No que respeita a esta subcategoria, as funções de monitorização/acompanhamento e de mediação parecem ter mais adeptos. A mediação e a monitorização, por serem consideradas de carácter colaborativo, são reconhecidas como proporcionadoras de melhores ambientes de trabalho, não só no que diz respeito ao relacionamento interpares, mas também na planificação curricular pois partilham-se diferentes opiniões e experiências (Fullan & Hargreaves, 2001), abrindo caminho à (re)construção.

Vantagens da supervisão pedagógica

A categoria Vantagens da SP integra as subcategorias “A nível do desenvolvimento profissional” e “A nível das práticas pedagógicas”.

Com o intuito de refletir sobre as vantagens da supervisão, procedemos à análise do Quadro 56.

Quadro 56
Vantagens da supervisão pedagógica

Subcategorias	Indicadores	Sujeitos										Total	
		A1	A2	A3	B1	B2	B3	C1	C2	C3	D1		D2
A nível do desenvolvimento profissional dos professores	Aprendizagem na ação					x			x	x			3
	Fomenta a interação	x			x		x				x		4
	Reconhecimento do papel dos pares	x	x				x				x		4
	Proteção				x							x	2
A nível das práticas pedagógicas	Uniformização de critérios	x		x	x			x		x		x	6
	Diversificação de metodologias		x			x					x		3
	Resolução de problemas	x		x		x		x	x			x	6

Segundo nos apercebemos, a troca de experiências entre colegas, num contexto de interação e colegialidade, é apontado como o fator que mais contribui para o desenvolvimento profissional, sendo esta uma subcategoria que integra a categoria vantagens da SP. Como afirma D1 “(...) num processo de supervisão há mais interação entre colegas, o que é enriquecedor para todos” pois, de acordo com B3 “Conduz ao reconhecimento que aprendemos sempre e mais uns com os outros”. A verdade é que, como refere Chiavenato (2010), “os seres humanos não atuam isoladamente e sim por interações com outros seres semelhantes (...). Nas interações humanas, ambas as partes envolvem-se “mutuamente”, uma influenciando a atitude que a outra irá tomar e vice-versa” (p. 115). Nesta perspetiva, é reconhecido o papel dos pares em processos de supervisão pedagógica precondizadores de desenvolvimento profissional.

Alguns dos entrevistados consideram que as principais vantagens da SP se situam a nível das práticas pedagógicas, permitindo verificar o cumprimento dos programas,

auscultar os problemas dos professores surgidos no processo de ensino-aprendizagem e a uniformização de critérios, conforme afirma B1, “(...) só pode visar a melhoria, na medida em que as práticas, atividades e critérios de avaliação e pedagógicos são uniformizados e refletidos em conjunto”. Este exercício supervisivo pressupõe, por consequência e de acordo com A3 “(...) diversificar metodologias e diferenciar abordagens numa panóplia de situações pedagógicas”. Na subcategoria - A nível das práticas pedagógicas - verificar, auscultar e confirmar, são actividades referenciadas que, na realidade, constituem competências quer das lideranças intermédias como das de topo e, por consequência, da Escola.

Conclui-se que, na opinião dos entrevistados, o trabalho colaborativo tem particular importância no estabelecimento e desenvolvimento de práticas supervisivas, (como podemos confirmar da análise da categoria seguinte).

Importância do trabalho colaborativo

Tendo em conta as várias referências ao processo de colaboração na supervisão pedagógica, julgámos importante conhecer a perceção do seu valor, recorrendo ao Quadro 57.

Quadro 57

Importância do trabalho colaborativo

Subcategorias	Indicadores	Sujeitos											Total
		A1	A2	A3	B1	B2	B3	C1	C2	C3	D1	D2	
Perceções do lugar/valor do trabalho colaborativo	Necessidade de partilha e interação	x	x		x	x		x	x		x	x	8
	Inevitável para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem						x					x	2
	Concretização de objetivos comuns	x			x		x	x	x		x	x	7
Procedimentos	Trabalho em equipa	x	x	x	x	x		x	x		x	x	9
	Periódico	x			x			x			x		4
	Horário já disponibilizado para o efeito	x	x		x	x		x	x		x	x	8
Vantagens	Construção mais rica do conhecimento			x	x		x	x	x			x	6
	Cumprimento de necessidades	x	x		x		x			x		x	6
Barreiras	Tradição de trabalho individual					x	x		x		x		4

Uma das subcategorias considerada diz respeito a “Percepções do lugar/valor do trabalho colaborativo”, com os seguintes indicadores, “Necessidade de partilha e interação”, “Inevitável para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem” e “Concretização de objetivos comuns”. Como A2 refere, “A colaboração entre docentes é uma prática, cada vez mais, comum nas escolas, começamos a trabalhar em equipa (...)” A professora A1 ajuda a esclarecer a importância deste aspecto colaborativo da supervisão, ao afirmar “(...) as pessoas partilham, sentem necessidade de interagir, interajudam-se, abandonam o trabalho solitário por forma a consolidarem objetivos comuns”.

Na subcategoria “Procedimentos” consideraram-se os indicadores “Trabalho em equipa”, o ser “Periódico” e existir “Horário já disponibilizado para o efeito”. B1 e D1 referem que, o tempo disponibilizado nos horários de todos os professores para trabalho de grupo disciplinar é um bom começo para o despoletar de um trabalho colaborativo e articulado, extensivo a todo o corpo docente e, promotor de uma (re)construção do conhecimento muito mais rica. A entrevistada B2 perfilha da preocupação de “(...) trabalhar em conjunto ao nível dos grupos disciplinares e /ou departamentos, estabelecendo articulação entre os professores e os órgãos de gestão, de forma partilhada e reunindo consensos, permitirá assegurar a concretização dos objetivos do Projeto Educativo”. Na verdade, consistindo este Projeto no instrumento de planeamento onde se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias através das quais a Escola propõe realizar a sua função educativa (Decreto-Lei 137/2012, art. 9, a)), comporta as orientações para toda a atividade escolar e exige a participação crítica e criativa de toda a comunidade, empenhando todos os atores do seu processo, para a eficácia da Escola.

No que respeita à subcategoria “Vantagens”, tomaram-se como indicadores a “Construção mais rica do conhecimento” e “Cumprimento de necessidades” que são igualmente relevantes para os entrevistados.

A colaboração traz uma perspectiva transformadora de supervisão que conduz, segundo Vieira (2006, p. 11), “(...) um esforço deliberado de democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento (...) dirigido à busca de libertação e emancipação”, constituindo-se num processo baseado na colegialidade horizontal, reflexiva e democrática (Alarcão & Roldão, 2008).

Foi consensual e referida, diversas vezes, a importância da colaboração. Segundo Coimbra, Marques e Martins (2012) uma supervisão tem que ser colaborativa e

inovadora, propiciadora do diálogo e da reflexão na comunidade educativa, e impulsionadora do aperfeiçoamento de um agir pedagógico complexo e, conseqüentemente, capaz de estimular o crescimento profissional ao longo da vida, suscitar ambientes de trabalho saudáveis, satisfatórios e produtivos. Neste contexto, Fullan e Hargreaves (2001) referem que “As culturas colaborativas reconhecem e dão voz ao propósito dos docentes” (p.89), sendo as escolas com culturas colaborativas locais as que contribuem para a sua melhoria com o objectivo do “School Improvement” (Hopkins, 2007), referido no Capítulo 2.

A colaboração (referida por 6 dos entrevistados) é fundamental para uma melhoria da cultura organizativa, porque “a prática pedagógica colaborativa exige colaboração entre os professores, que devem dinamizar e gerir de formas integrada e colaborativa os seus processos de atuação, tornando-se investigadores reflexivos da sua prática” (Prates, Aranha & Loureiro, 2010, p. 25).

Todos os aperfeiçoamentos preconizados pressupõem a necessidade de alteração de uma cultura individualista, que constitui a grande barreira, para a adoção de culturas colaborativas assentes na reflexão comum, o que implica uma maior responsabilização da Escola, nomeadamente, em envolver os professores em várias decisões.

Práticas de supervisão pedagógica (na minha escola)

Procurámos conhecer as práticas de supervisão desenvolvidas nas escolas a que pertencem os entrevistados, conseguindo chegar a algumas conclusões pela análise do Quadro 58.

A qualidade da prestação de serviço educativo é, atualmente, um desafio colocado às escolas tanto pela tutela como pela própria sociedade e relevante na AEE (conforme referido no Capítulo 3). Melhorar a prática pedagógica dos professores e os contextos educativos são objetivos a promover e, assim, pode a supervisão pedagógica “(...) conduzir a práticas mais significativas (...)”, como refere A3 acrescentando que, “(...) está a contribuir para um clima positivo na escola, comunicamos mais, existe mais abertura e colaboração entre os professores (...)”. Assim, somos levados a concluir que a promoção de interação entre pares e, conseqüentemente, de práticas colaborativas é o grande foco da supervisão atualmente, ou melhor, “(...) a procura de práticas de excelência que conduzam a bons resultados dos alunos e da escola e que preconiza um processo de mediação entre pares, é isso que se tem vindo a fazer no meu departamento

(...). Na opinião de C1, “(...) o diálogo concertado entre pares (...)”, capaz de integrar saberes renováveis e melhoria ou renovação de competências só é possível com a implementação duma prática supervisiva de carácter colaborativo e construtivista.

Quadro 58

Práticas de Supervisão Pedagógica (na minha escola)

Subcategorias	Indicadores	Sujeitos											Total
		A1	A2	A3	B1	B2	B3	C1	C2	C3	D1	D2	
Objetivos/Foco	Conduzir a práticas mais significativas			x									1
	Promover interacção entre pares	x	x	x	x	x		x			x		7
	Oferecer maior desenvolvimento profissional						x		x	x		x	4
Dinâmica das práticas supervisivas	De carácter formal		x			x			x			x	4
	De carácter informal	x	x	x	x	x	x	x		x	x		9
	De carácter específico						x		x				2
Estratégias de implementação	Cultura de escola (assente no diálogo concertado entre pares)	x	x	x	x	x		x	x		x	x	9
	Lideranças intermédias que promovem o trabalho colaborativo	x		x	x			x		x	x		6
	Capacidade de motivação dos professores pelo director(a)						x		x				2
	Imposição normativa		x				x		x				3
Regularidade	Periodico						x		x				2
	Sistematico	x	x	x	x	x		x		x	x	x	9
Intervenientes	Professores e liderança de topo						x		x				2
	Professores e lideranças intermédias	x			x			x	x		x		5
	Interpares	x	x	x	x	x		x		x	x	x	9
Barreiras	Avaliação de desempenho		x				x		x				3
	Desacreditação	x		x	x	x		x		x	x	x	8

A implementação duma prática supervisiva de carácter colaborativo e construtivista é, na perspectiva da maioria dos entrevistados, incluindo os quatro que referiram como foco principal da supervisão o permitir maior desenvolvimento profissional, como afirma D2, “(...) ao desenvolver-se uma ação concertada e partilhada por todos, enriquecemos todos profissionalmente.”

Uma outra subcategoria incide nas “Dinâmicas das práticas supervisivas” com os indicadores “De carácter formal”, “De carácter Informal” e “De carácter específico”. Reconhece-se que o acompanhamento da prática letiva é de carácter mais formal e a verificação do cumprimento das diretrizes da Escola é de carácter mais informal. A primeira pode decorrer do processo de avaliação de desempenho ou de outros momentos que se considerem necessários e/ou adequados.

Três dos entrevistados (A1, B2 e C3) referiram que ainda de uma maneira informal sempre existiram práticas de supervisão nas suas escolas, nomeadamente na preparação de aulas, elaboração de planificações e respetiva monitorização da sua consecução. A formalidade da supervisão parece estar a transformar-se em informalidade quando residente no trabalho para que os professores são convocados, como reuniões de grupo disciplinar e/ou de departamento curricular, onde os subcoordenadores de grupo disciplinar e os coordenadores de departamento exercem cargos de supervisão pedagógica. Isto porque, conforme afirma C3, “(...) estas reuniões são necessárias mas, para efetivar toda a articulação e trabalho colaborativo entre pares, o tempo semanal no horário para trabalho de grupo permite maior colegialidade, garante maior acompanhamento e aprendizagem (em colaboração) que se reflete no ensino através do desenvolvimento de mecanismos de autoreflexão, autoformação e apoio de uma forma mais informal.” A entrevistada A1 refere ainda que relativamente à supervisão, “(...) agora com este novo modelo de avaliação, torna-se efetivamente formal, mas só nesta situação, nesta escola é mais informal que formal, no dia-a-dia.”

Apenas as professoras B3 e C2 consideram serem as dinâmicas da prática supervisiva de carácter específico, C2 considera “(...) só faz sentido em determinadas situações específicas (...)” e B3 acrescenta “(...) existem casos em que é mesmo necessário uma acção supervisiva.”

No que respeita à subcategoria “Estratégias de implementação”, o providenciar uma cultura de escola assente num diálogo concertado entre pares, parece constituir uma boa estratégia, A1 considera “Desde que começámos a dialogar uns com os outros, muitas vezes informalmente, mas também nas reuniões de grupo e departamento e a

analisar as situações em conjunto, sentiu-se mais necessidade e quase que naturalmente se implementam as práticas supervisivas” e acrescenta “(...) ultimamente até se têm aberto as salas de aula para observação”. O diálogo concertado entre pares é essencial como estratégia para a implementação de práticas supervisivas na opinião de mais oito dos entrevistados. A promoção de trabalho colaborativo por parte das lideranças intermédias também parece essencial. Isto porque, como já foi referido, uma abordagem colaborativa é a mais ajustada à promoção do desenvolvimento profissional baseado na colaboração e na colegialidade o que motiva muito mais os professores ao invés da imposição á implementação das referidas práticas. A2 considera que “(...), agora aparecem mais contestações e resistências a práticas supervisivas e tudo se deve ao modelo de avaliação, pois acho que não deve ser realizada por imposição normativa, como parece ser, ou melhor é”.

Analisando a subcategoria “Regularidade”, constata-se que há concordância da maioria dos entrevistados relativamente à necessidade de haver uma prática de supervisiva sistemática. A professora A1 disse o seguinte, “(...) acho que as práticas supervisivas devem realizar- de uma forma sistemática (...) nas horas da componente não letiva (...)”, também C2 confirma, “(...) troca de experiências e saberes, esta partilha fazemos sempre (...)”. Uma forma sistemática de realizar o processo supervisivo é garantida pelo novo ECD e concordante com Oliveira-Formosinho quando salienta que, “As práticas de supervisão têm uma natureza sistemática e a interação entre os actores principais necessita ser muito cuidada” (2002, p. 46). Questionamo-nos agora sobre quem cuida dessa interacção.

Quanto aos “Intervenientes”, as últimas alterações do Estatuto da Carreira Docente (ECD), na avaliação de desempenho dos professores, na autoavaliação e avaliação externa das escolas e ultimamente o Projecto de Flexibilidade e Autonomia Curricular (PFAC), vieram dar relevo às funções das lideranças intermédias (referidas no Capítulo I).

As estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, em particular os departamentos curriculares e os seus coordenadores, assumem um papel cada vez mais complexo e exigente, mas também, os órgãos de gestão são responsabilizados. Os primeiros, responsáveis pela gestão do ensino-aprendizagem de forma partilhada e consensualizada, permitem estabelecer a articulação entre pares e os segundos responsabilizam-se pela garantia da concretização dos objetivos do Projeto Educativo (PE). Também assim consideram cinco dos entrevistados relativamente às lideranças

intermédias, como refere A1, “(...) a responsabilidade deste processo são as lideranças intermédias – coordenadores de departamento e subcoordenadores” e dois entrevistados, relativamente às lideranças de topo, como afirma B3, “(...) toda a acção supervisiva deve ser mediada pelas lideranças de topo, em particular, pelo director.”

A maioria dos entrevistados aponta como intervenientes todos os professores, referindo que o processo supervisivo, nas suas escolas, se realiza inter pares, atenda-se a A1, “(...) está a tornar-se uma prática a reflexão conjunta sobre as práticas (...)” ou a B2 “(...) a aplicação de estratégias diferenciadas, as planificações nas fases de elaboração e consecução, a aplicação dos critérios de avaliação bem como a sua definição e vários outros assuntos pedagógicos, são discutidos entre os elementos do grupo disciplinar e em sede de departamento, atendendo-se à opinião de todos. O trabalho é inter pares”.

Quanto a “Barreiras” encontradas na implementação da Supervisão nas suas escolas os entrevistados apontaram para a ligação a más experiências com a ADD como refere A2, “Ter alguém (colega) a observar-nos, lembra pecados velhos da avaliação de desempenho dos professores e toda a sua subjetividade (...)” e, também, para a desacreditação no/do próprio sistema, como podemos inferir de C3, “(...) muita confusão, burocracia, está sempre tudo a mudar (...) não existe uma cultura de escola (...) a obrigatoriedade conduz a uma maior resistência à sua implementação e menor credibilidade no processo (...)” ou de D1 “(...) infelizmente ainda não sabemos bem ao que vamos e porquê (...) ainda se confunde muito observação com avaliação ou monitorização com inspeção (...) quando não se acredita não se consegue implementar”.

Mudanças necessárias

Para perceber as mudanças referidas pelos entrevistados, de uma forma mais coerente, subdividimo-las ao nível das conceções e ao nível da prática docente, conforme podemos ver no Quadro 52.

Segundo o professor B1, “(...) hoje os objetivos da supervisão passam por um novo paradigma de escola” pois, tal como D1 “(...) sentimos a responsabilidade de melhorar em todos os sentidos (pessoal e profissional), em desenvolver uma nova cultura profissional, assente numa colegialidade real, na interação e onde todos são responsáveis”. De acordo com esta perspectiva estão dez dos onze entrevistados, considerando que conceptualmente, em termos de supervisão, se caminha para a

construção de uma prática coletiva de trabalho que, continuamente, obriga a uma reestruturação funcional.

Quadro 59
Mudanças necessárias

Subcategorias	Indicadores	Sujeitos										Total	
		A1	A2	A3	B1	B2	B3	C1	C2	C3	D1		D2
Ao nível das conceções	Reestruturação funcional	x		x			x			x			4
	Construção de uma prática coletiva de trabalho (supervisivo)	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	10
	Requalifica o sistema de ensino								x	x		x	3
A nível da prática docente	Regulação e reorientação das práticas pedagógica						x		x	x			3
	Responsabilidade e reflexão partilhadas	x	x	x	x	x		x	x		x	x	9
	Maior eficácia	x			x		x			x	x		5

Os participantes consideram também necessárias mudanças a nível das práticas docentes instituídas, quer a nível organizacional quer a nível pedagógico, de forma a estimular um outro desempenho profissional por parte dos professores, responsável e assente numa reflexão partilhada conforme refere C2, “(...) professores mais responsáveis, partilham as suas experiências e reflexões e acabam por reorientar a sua prática, procurando melhorar o seu desempenho” ao que podemos acrescentar o referido por C3, “(...) a supervisão pedagógica é, na minha opinião, uma prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem para a melhoria da qualidade da Escola (...) na prática é um processo de desenvolvimento e de qualificação”.

Alarcão (2009) fala numa nova abrangência da supervisão, numa reconceptualização no contexto supervisivo português, estendendo-se agora também à organização escola:

Hoje em dia considero que a supervisão tem também por função a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da escola. Já não se ocupa só dos professores em formação inicial, mas de toda a escola e de todos os que, na escola, realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa. (Alarcão, 2009, p. 119)

Nesta perspectiva enquadra-se a opinião de D1, “(...) a supervisão pedagógica já não é apenas considerada em contexto da sala de aula, mas no contexto da escola, (...) isto porque, tem por objetivo criar sinergias tendentes ao desenvolvimento profissional docente, à melhoria das aprendizagens e concomitantemente para o sucesso escolar, ou seja, para maior eficácia”.

O desenvolvimento de uma cultura de partilha e construção conjunta de conhecimento parece ser a razão para as mudanças necessárias no âmbito da supervisão pedagógica. A leitura global do quadro mostra ser imperativa uma mudança, uma reorientação para o desenvolvimento de uma prática coletiva assente na responsabilidade e reflexões partilhadas. Como Freire afirma “Ninguém aprende sozinho. Os homens aprendem em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Podemos reter das entrevistas efetuadas que a Supervisão Pedagógica é encarada como um processo de observação e monitorização das práticas docentes, com o objetivo de melhorar o desempenho pessoal e profissional, que assenta numa reflexão sobre a ação desenvolvida, numa atitude de partilha e colaboração, que pressupõe uma “liderança motivadora e transformacional”, contribuindo, também, para a melhoria do desempenho da estrutura organizacional Escola e para o desenvolvimento da sua cultura.

Também conseguimos inferir que, na opinião da maioria dos entrevistados, a supervisão pedagógica “deve ser essencialmente motivada e movida por processos de participação ativa, de reflexão conjunta, de colaboração entusiasmada, de espírito democrático e aberto à mudança” (Prates, Aranha & Loureiro, 2010, p. 21). Acrescenta-se aqui, ao já referido, a abertura à mudança, processo que, deve incidir primeira e principalmente sobre a prática pedagógica do docente e que suporta o seu desenvolvimento profissional.

É, portanto, consensual que a Supervisão Pedagógica promove o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas.

Constatou-se que ainda existem tabus relativamente à implementação de práticas supervisivas nas escolas, pelo facto de lhes associarem, frequentemente, práticas inspectivas e/ou avaliativas. Não obstante a opinião dos entrevistados, a literatura sobre supervisão refere que a avaliação é uma função arrolada à prática supervisiva (Alarcão, 2002). A avaliação ajuda na identificação de fatores negativos e/ou positivos que conduzem à manutenção ou mudança das práticas por parte dos professores e, até da escola. Atenda-se que, segundo Roldão (2003),

(...) importa entender esta avaliação como um caminho para a aprendizagem que ao ser percorrido de forma inteligente e responsável, ajudará a compreender o que acontece e o porquê facilitando a retificação do rumo o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas. (p. 84)

Assim, os processos de avaliação são uma parte essencial das atividades de desenvolvimento da comunidade escolar e por isto devem ser pensados como uma prática de mudança para a melhoria e não apenas como uma ferramenta de medição, seleção ou classificação, é esta a ideia que tem mudar, mas é de reter a opinião de Vieira e Moreira:

A avaliação e a supervisão deverão construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação, sabendo-se, contudo, que as duas lógicas coexistem de forma conflitual, gerando dilemas e paradoxos com os quais é necessário aprender a lidar (2011, p. 9).

Quanto às dinâmicas da supervisão, são essencialmente de carácter informal, embora se esteja a iniciar a observação de aulas, para além da preconizada na avaliação de desempenho. Todos os aspectos considerados pelos entrevistados, estão de acordo com os resultados do “Acompanhamento da Prática Letiva/Supervisão Pedagógica à luz da Avaliação Externa de Escolas”. As práticas nas escolas dos entrevistados, mais referidas, consistem na verificação do cumprimento dos programas, na análise dos resultados escolares, discussão e (re)definição de estratégias para a melhoria dos resultados e outras ligadas com o cargo que exercem. As lideranças intermédias e, essencialmente, todos os professores são os intervenientes predominantes no processo e na sua dinâmica.

Considerando, como já tantas vezes referido, que à supervisão se associa um trabalho colaborativo e a cooperação entre professores, chama-nos à atenção a opinião de Sanches (2008), ao considerar que os obstáculos encontrados na sua implementação não são só de natureza cultural e simbólica, mas também, estrutural e organizativa. Segundo o mesmo autor as estruturas na escola e as suas condições organizativas podem, “tão poderosamente quanto os obstáculos culturais e simbólicos, impedir a emergência de formas de colaboração entre os professores” (Sanches, 2008, p.289), o que também se justifica pela tradição de trabalho individual/solitário por parte dos professores que, actualmente, está em mudança para um trabalho partilhado interpares.

Por tudo o referido e, atendendo à última categoria analisada, neste estudo, há muito a mudar, desde as concepções às práticas, mas é preciso acreditar e sentir a

necessidade dessa mudança. Reconhecem-se as vantagens da Supervisão quer ao nível da sala de aula quer da própria organização Escola, contudo, ainda se resiste à sua implementação e ainda se questiona. O papel dos coordenadores de departamento, por se encontrarem numa posição estratégica, inerente à sua função, parece-nos essencial e, também, reconhecida pelos que entrevistámos, para uma “visão transformadora” e “nova abrangência” da Supervisão Pedagógica.

Conclusão

Tendo como foco principal a supervisão pedagógica nas escolas, partimos da revisão bibliográfica sobre concepções e modelos de supervisão, bem como sobre a avaliação e eficácia das escolas. Com efeito, não podemos dissociar a supervisão pedagógica da avaliação e qualidade das escolas, numa perspetiva alargada em que aquela visa contribuir quer para o desenvolvimento profissional dos professores, quer para o desenvolvimento organizacional das escolas. Por sua vez, a avaliação institucional das escolas, na sequência do programa de AEE em Portugal, que se iniciou em 2006, revelou que o fator Acompanhamento da Prática Letiva assumiu classificações baixas no domínio da Prestação do Serviço Educativo, o que reforçou o nosso interesse por esta temática.

Neste enquadramento, desenvolvemos a investigação empírica, tendo como objetivos conhecer as práticas de supervisão nas escolas, bem como as concepções e perceções dos professores relativas à supervisão pedagógica e ao seu impacto na eficácia das escolas.

De acordo com estes objetivos, começámos por desenvolver um estudo empírico de natureza documental, com base nos relatórios de AEE, analisando as classificações obtidas no fator Acompanhamento da Prática Letiva e as suas relações com as classificações obtidas nos domínios da Prestação de Serviço Educativo e dos Resultados, no 1º ciclo avaliativo. Da análise efetuada ressalta a correlação entre o fator Acompanhamento da Prática Letiva e os domínios Prestação de Serviço Educativo e Resultados, o que vem evidenciar/suportar a ideia de que, para obtermos bons resultados, precisamos de uma eficaz prestação de serviço educativo, em que o Acompanhamento da Prática Letiva assume particular relevância.

Procedendo ao mapeamento das práticas de supervisão pedagógica desenvolvidas em escolas da Zona Centro que se destacaram no domínio da Prestação de Serviço Educativo, na AEE, podemos concluir que as referidas práticas supervisivas se desenvolvem através de mecanismos indiretos e até informais, não existindo, de forma consistente, uma prática supervisiva com observação de aulas, mas, apenas de forma esporádica.

Concluída esta análise documental sobre as práticas de supervisão pedagógica à luz da AEE, procedemos a um estudo por inquérito, por questionário e entrevista, procurando analisar as representações dos professores sobre a Supervisão Pedagógica, as suas concepções sobre este processo e o perfil dos supervisores, bem como o modo como

percecionam as práticas que se desenvolvem nas escolas e o seu respetivo impacto. Participaram no inquérito por questionário 140 professores, dos quais, 11 eram coordenadores de departamento das escolas que se destacaram no domínio da Prestação de Serviço Educativo nos 1º e 2º ciclos avaliativos da AEE. As entrevistas foram realizadas junto dos referidos 11 coordenadores de departamento.

Procurámos, através da análise das representações dos professores, conhecer o(s) modelo(s) de supervisão percebidos por aqueles. Dos dados recolhidos, parece ser possível caracterizar a supervisão pedagógica em contexto escolar. São rejeitados modelos directivos de supervisão e conotações negativas deste processo, como inspeção, avaliação e controlo. Embora estes conceitos estejam ancorados nas representações mais enraizadas dos professores, a experiência e as mudanças conduzem a novas ideias e a novas representações. Caminha-se para um modelo mais democrático, colaborativo e/ou não diretivo, assente na formação, numa perspectiva de reflexão sistemática sobre as práticas e na mudança de paradigma. Contudo, ainda existem resistências a práticas supervisivas mesmo que colaborativas, por parte de alguns professores, resultantes do receio de se exporem aos outros, revelando as suas fraquezas e/ou possíveis fragilidades pedagógicas ou relacionais.

Constatámos uma diversidade de conceitos e de interpretações de/sobre supervisão pedagógica. evidenciando os resultados que que podem existir, modelos e “olhares” diferentes, que se consubstanciam, desde uma visão inspetiva, controladora e avaliativa, numa mais reflexiva e colaborativa de/entre professores, até uma nova visão transformacional de supervisão que envolve toda a organização Escola. Ao abranger todos os agentes educativos, a supervisão pode igualmente ser fator de desenvolvimento de cultura organizacional. Embora a vertente ou visão avaliativa do conceito de supervisão ainda seja referida, a promoção de climas de abertura nas escolas, introduziu conceitos como partilha, apoio e reflexão, orientando para uma supervisão pedagógica conducente ao desenvolvimento.

A necessidade de acompanhamento, regulação, mediação e monitorização das práticas, é reconhecida e, na perspectiva da maioria dos participantes, realizada de forma indireta. Destaca-se a colaboração entre pares como facilitadora da melhoria da prática pedagógica. Pretende-se uma prática supervisiva que integra observação, análise e reflexão sobre as práticas, com vista à construção de conhecimento profissional e cujo produto final se espelhe nos resultados académicos dos seus alunos e, conseqüentemente, na eficácia da Escola. Esta perspectiva está a ser introduzida e implementada de forma gradual nas escolas que tomámos para estudo.

Afigura-nos referir, que as práticas de supervisão, entre professores, ainda têm pouca expressão nas nossas escolas. Quando existem, são geralmente pontuais, informais e orientadas para a resolução de problemas. O Acompanhamento da Prática Letiva é feito através da verificação do cumprimento das planificações e da análise dos resultados dos alunos. A supervisão da prática pedagógica em contexto de sala de aula não é uma prática instituída, surgindo normalmente alocada aos casos de avaliação de desempenho docente e/ou de existência de problemas de relacionamento pedagógico. Este facto tem comprometido a monitorização da eficácia do planeamento individual, o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, a melhoria das aprendizagens. Mas, a observação da prática letiva está em desenvolvimento e crescendo, como foi percecionado ao longo deste estudo, com particular significância no caso de um dos Agrupamentos de Escolas que se tomaram para estudo. Nesse caso específico, constatámos que, inclusivamente, se tem investido, por um lado, na formação dos coordenadores de departamento nesta área e, por outro, na gestão dos recursos humanos internos para que, aqueles que são detentores de experiência ou formação especializada em supervisão pedagógica, dêem o seu contributo e motivem os colegas/pares para a implementação e monitorização dessas práticas supervisivas.

Salientamos que se registam práticas de trabalho colaborativo entre os docentes que lecionam as mesmas disciplinas e/ou pertencem aos mesmos Conselhos de Turma ou grupos de recrutamento, em especial ao nível da elaboração das planificações, na produção de materiais pedagógicos, instrumentos de avaliação e na preparação das atividades letivas. Foram bastante referidas, as conversas informais entre colegas, o que revela a existência de uma “boa” comunicação entre pares, bem como, uma maior tendência e disponibilidade para a implementação de práticas de supervisão horizontal.

Nas três escolas que estudámos, o trabalho colaborativo entre pares encontra-se generalizado, sendo mais evidente entre professores do mesmo grupo de recrutamento e, com mais frequência, no que respeita a partilha de materiais. Podemos inferir que nestas escolas existe uma cultura profissional colaborativa e, como já referimos, a colaboração assim como, a colegialidade entre todos os atores da escola são imprescindíveis, no enalce do sucesso. Como refere Lima (2002, p. 41) “As virtudes da colegialidade são hoje enaltecidas em praticamente todos os sectores da comunidade educativa”.

A colaboração envolve um sentimento de união quer de ideias, quer de esforços e até uma maior interação entre pares que contribui para um trabalho mais eficaz e alicerçado aos objetivos traçados pela Escola. Percecionámos que essa colaboração pode realizar-se de modo formal ou informal e que, embora informais, existem momentos de reflexão conjunta entre pares, preponderantes na supervisão e conducentes a melhores

prestações alicerçadas a uma aprendizagem conjunta. Segundo Dewey, citado por Alarcão, a reflexão “Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem (...)” (1996, p. 175).

Em síntese, pode concluir-se que, actualmente, em educação existem uma série de concepções, pensamentos e ideias em transformação. Em relação à supervisão, estamos a assistir ao reconhecimento de uma prática de cariz construtivista e reflexivo ancorada num trabalho colectivo e colaborativo. Também parece imprescindível um bom relacionamento humano entre supervisor e supervisionado, uma comunicação e liderança abertas, de modo a promover a interação mútua e contínua progredindo, para o crescimento profissional do professor, assim como, da qualidade do serviço educativo que presta. Chegamos a esta conclusão atendendo às opiniões dos participantes sobre o perfil do supervisor. Na sua maioria, consideraram que o supervisor deve promover um diálogo entre pares, que expresse vontade de apoiar as ideias dos supervisionados, que promova o trabalho em equipa em prol do sucesso assim como a reflexão conjunta sobre as práticas. Para além do referido, a maioria, considera que deve ser externo à escola, em especial no que se refere à avaliação de desempenho docente, e ter formação especializada em supervisão pedagógica. Por outro lado, comprova-se a rejeição de um estilo mais diretivo, dando maior ênfase a um estilo que promova o acompanhamento, a criação de um bom ambiente de trabalho, espírito de equipa e entajuda entre pares.

Pelo exposto anteriormente, a supervisão não tem um fim em si mesma, será uma mais-valia enquanto os seus efeitos sobre o processo ensino-aprendizagem forem positivos e caminharem continuamente para a excelência.

Considera-se como limitação do estudo o reduzido universo de escolas e de professores. O questionário aplicado a professores que não pertencessem às escolas tomadas para estudo teria conduzido, provavelmente, a outros resultados. Assim, consideramos que seria importante a realização de estudos de maior abrangência que incluíssem a recolha de dados, também, junto de diretores e de mais escolas.

Não foi realizada uma análise de resultados que nos podia indicar o “efeito do agrupamento”, ou seja até que ponto existem diferenças nas concepções e práticas derivadas da cultura organizacional de cada agrupamento de escolas. No entanto, a análise dos dados revela-nos que um dos agrupamentos investigados, regista resultados que nos indicam a correspondência e (co)relação entre Supervisão Pedagógica (SP), Avaliação e Eficácia das Escolas. As correlações entre SP e a Prestação de Serviço Educativo e, ainda, a análise dos relatórios de AEE, evidenciam práticas de supervisão

que apontam para uma relação entre supervisão, avaliação e eficácia da escola, reconhecidas também pela sua própria comunidade educativa. Tal facto é revelador de uma cultura de escola forte e motivadora para o alcance de resultados de excelência, tal como se pode constatar pelas avaliações dos 1º e 2º ciclos da AEE. Podemos concluir que este agrupamento faz a diferença, pelo que consideramos que seria pertinente propor-se a realização de uma investigação, num futuro próximo, sobre o referido “efeito de agrupamento”, através da análise multiníveis, procedendo igualmente ao estudo de caso como método de investigação das boas práticas

Bibliografia

- Abric, J. C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de Representação Social* (pp. 27-38). Goiânia: AB.
- Afonso, A. (2007). Indiferença politico-ideológica e obsessão avaliativa. *A Página da Educação*, 169.
- Afonso, A. (2009a). Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70.
- Afonso, A. (2009b). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, A. (2010). Um Olhar Sociológico em Torno da Accountability em Educação. In M. T. Esteban & A.J. Afonso (Eds.), *Olhares e Interfaces*, (pp.147-170). São Paulo: Cortez Editora.
- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I., (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In Campos, P.B. (Org), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos da Formação de Professores*. INAFOP. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo Revista de Ciência da Educação*, 8, 119-128. Lisboa: FPCEUL.
- Alarcão, I. (2010). A relevância do feedback no processo supervisoivo. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Eds.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 17- 27). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

- Alarcão, I. & Roldão, M. C., (2008). *Supervisão, um contexto profissional de professores*. Mangualde-Edições Pedagogo
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento da aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alferes, V. R., Barreira, C., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2016). Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 55-67). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5.ª ed). Braga: Psiquilíbrios.
- Altet, M., (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, A. P. F. (2008). *A supervisão pedagógica e a reflexividade docente*. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica. Covilhã: UBI
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Texto Inédito. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Antúnez, S., Carmen, L. M., Imbéron, F., Parcerisa, A. & Zabala, A. (1992). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Arnoldi, M. & Rosa M., (2006). *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa – mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica Editora
- Azevedo, J. M. (2002). *Avaliação das Escolas: Consensos e divergências*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento. Consultado em: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4- Estudo.pdf>
- Azevedo, J. M. (2013). *Cartas aos Directores das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, M. (2008). *Teses Relatórios e Trabalhos Escolares. Sugestões para estruturação da escrita* (6.ªed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Ball, S.J. (2005). Educação à venda. *Discursos - Cadernos de Política Educativa e Curricular*. (pp. 5-35). Braga, Minho: Ed. Pretexto.
- Bardin, L., (2013). *Análise de Conteúdo* (Edição revista e actualizada de 2009). Lisboa: Edições 70.

- Barreira, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar – Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. Dissertação de Doutoramento (Documento policopiado). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Barreira, C. F, Bidarra, M. G. & Vaz-Rebelo, P. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Série*, 81 – 94.
- Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: Sentido de uma evolução. *Inovação*, 4, 55-86.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J Barroso (Org.), *O estudo da escola* (pp.167-189). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Batanaz Palomares, L. (2003). *Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Bell, J., (2008). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*, (4.ªed). Lisboa: Editora Gradiva.
- Bidarra, M. G. A. (1986). O estudo das representações sociais: considerações teórico-conceituais e metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, 369-390.
- Bidarra, M. G., Barreira, C., Valgôde, M. M., Vaz-Rebelo, M. P., & Alferes, V. R. (2018). Atitudes dos professores face à avaliação de escolas. *Indagatio Didactica*, 10 (2), 227- 248.
- Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI. (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, (pp. 43-55). Associação de Professores de Matemática.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1997). A Escola como Organização que Aprende. In R. Canário (org.). *Formação e Situações de Trabalho*, (pp. 79-100). Porto: Porto Editora,
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhorias das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Bourdieu, P. (1964). *Les Héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1999). *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares. (3.^a ed). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2007). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes. Consultado em: <https://pt.scribd.com/document/326886962/BOURDIEU-Pierre-Escritos-de-Educacao-pdf>.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Caetano, A. P., (2004). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Canavarro, J. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto.
- Cardona, M. J. (2001). *Modèles de formation initiale et développement professionnel. Les instituteurs de l'école maternelle au Portugal*. Tese de doutoramento. Caen: Université de Caen.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Cardozo, C. M. (2003). *O trabalho em equipe e seus motivadores*. Dissertação de mestrado em Administração da FGV/EAESP. São Paulo: Brasil.
Consultado em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/5799/1200301050.pdf>
- Carvalho, C. & Gomes, D. (2000). Eficácia Organizacional: Determinantes e Dimensões. *Psychologica*, 25, 179-202.
- CEC - Commission of the European Communities (2006). *Efficiency and equity in European education and training systems*. Bruxelas: CEC. Consultado em: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_en.pdf
- Chartier, R. & Ramos, P.C. (2002). *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: RS Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Chiavenato, I. (2010). *Iniciação à Teoria das organizações*. São Paulo: Manole.
- Christiansen, H., Goulet, L., Krentz, C. & Maeers, M., (1997). *Recreating relationships: Collaboration and educational reform*. New York: SONY Press.

- Clímaco, M. C. (1997). *Auditoria Pedagógica: Justificação de um projecto* (1.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta. Consultado em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-44642008000200007&script=sci_arttext
- CNE - Conselho Nacional de Educação (2005). *Estudo sobre “Avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos”*. Lisboa: CNE. Consultado em: https://www.oci.es/historico/.../avaliacao_escolas_conselho_educacao_portugal.pdf
- CNE - Conselho Nacional de Educação (2008). *Parecer n.º 5/2008*, de 13 de Junho. Diário da República, II Série, n.º 113 (parecer sobre avaliação externa das escolas (2007- 2009)). Lisboa: CNE.
Consultado em:
http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_Aval_Ext_Escolas.pdf
- CNE - Conselho Nacional de Educação (2010). *Estado da Educação*. Lisboa: CNE.
- CNE - Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação*. Lisboa: CNE.
- CNE - Conselho Nacional de Educação (2015). *Avaliação Externa de Escolas*. Edição Electrónica, dezembro 2015. Consultado em:
http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/avaliacao_externa_das_escolas.pdf
- Coelho, I., Sarrico, C. & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 56-67. Consultado em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf>
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin
- Coimbra, M. N., Marques, A., & Martins, A. (2012). Formação e supervisão: o que move os professores? *Revista Lusófona de Educação*, 20, 31-46. Consultado em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/2936/2211>
- Correia, A. P. S. O. (2007) - *Contributos do Projecto Educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores. Estudo de um caso*. Universidade Aberta: Departamento de Ciências da Educação
- Correia, S. (2011). Abrir a Sala de Aula: Observar para Auto-avaliar a Escola. In Machado, E., Alves, P., Gonçalves, F. (Org.), (2011). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.

- Cortesão, L. (1991). Supervisão numa perspectiva crítica. In *Ciências da Educação em Portugal – Situação actual e perspectivas*, (pp.617-625). Porto: Sociedade Portuguesa e Ciências da Educação.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor - A ação docente como uma ação interação qualificada*. São Paulo: Logis Editora
- Costa, J.A. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Crusoé, N. M. C. (2004). A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Ano II, 2, 105-114. Consultado em: http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3792/pdf_121
- Cruz, I. (2011). Potenciar as Práticas de Observação de Aulas – Supervisão e Colaboração. In Machado, E., Alves, P., Gonçalves, F. (Org.), (2011). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores
- Cunha, M. P., Rego, A. & Cunha, R. C. (2007). *Organizações Positivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Daft, R. (2003). *Organizações: teoria e projetos*. São Paulo: Cengage Learning.
- Damas, M. J. & De Ketele, J. M., (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Day, C., (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.
- Devillard, O., (2001). *A Dinâmica das Equipas*. Lisboa: Bertrand Editora
- Dias, N. F. C. & Melão, N. F. R. (2009). Avaliação e Qualidade: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar. *Revista de Estudos Politécnicos*, VII (12), 193-214. Consultado em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/tek/n12/n12a11.pdf>
- Duffy, F. M. (1998). The ideology of supervision. In G. Firth & E. Pajak (Eds.) *Handbook of Research on School Supervision* (pp. 181-199). New York: Macmillan.

- Ellström, P. E. (1984). *Rationality, anarchy and the planning of change*. In *Educational Organizations*. Dissertação de Doutorado. Linköping: Linköping University.
- Ellström, P. E. (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *RBPAAE*, 23(3), 449-461. Consultado em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19142/11143>
- Erickson, F. (1989). Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In Merlin C. Wittcock (Ed), *La investigacion de la enseñanza II* (pp. 195-301). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Etzioni, A. (1974). *Análise comparativa de organizações complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Etzioni, A. (1984). *Organizações Modernas*. 7.ª Edição. São Paulo: Pioneira Editora.
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Consultado em: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/042EN.pdf.
- Eurydice (2015). Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. *Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Lisboa: Texto Editora. Consultado em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura_avaliao_docente.pdf
- Ferreira, E & Espogeira, M. (2009). *A Avaliação da Escola como um dispositivo de Prática Reflexiva dos Professores: a Aprendizagem, a Vontade, a Emoção, e a Partilha*. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança: IPB. Consultado em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26309/2/86197.pdf>
- Ferreira, V. (1992). *Pensar*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Ferreira, V. (1999). O Inquérito por Questionário na Cnstrução de Dados Sociais. In Silva, A.S. & Pinto, J. M. (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. 11.ª Edição. (pp.165-196). Porto: Edições Afrontamento
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), 99-116.
- Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar*.

- Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora.
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7(2), 18-33.
- Fialho, I. (2017). *Supervisão da prática letiva: Percursos de formação colaborativa*. Comunicação realizada no Colóquio Supervisão Pedagógica e Acompanhamento da Prática Letiva 22 de abril na FPCEUC.
- Formosinho, J. (2000). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Lima, L. C. (1988a). Princípios gerais da direcção e gestão das escolas. In *CRSE. Documentos preparatórios II*. (pp. 139-170). Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Lima, L. C. (1988b). Ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas. In *CRSE. Documentos preparatórios II*. (pp. 171-236). Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo
- Freire, P., (1991). *A Educação na cidade*. S. Paulo: Cortez Editora
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. (3.^a ed). Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. (2000). *Escola como Organização Aprendizante: Buscando uma Educação Qualidade* (2.^a Edição). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A., (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho equipa*. Porto: Porto Editora
- Garcia, C. M., (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In Oliveira Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. (2002). Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C., (2012). A Supervisão Pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.

- Ghiglione, R. & Matalon, B., (2005). *O Inquérito – Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª Edição. S. Paulo: Editora Atlas S.A.
- Glanz, J. (2000). *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Glickman, C.D. (1992). *Supervision in transition*. Alexandria, VA: ASCD
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Supervision and Instructional Leadership. A Developmental Approach*, (9th ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc (US).
- Glickman, C. D. & Tamashiro, R. T. (1980). Models of Supervision: Determining One's Beliefs Regarding Teacher Supervision. *NASSP Bulletin*, 64, 440. (pp.74-81)
- Góis, E., & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as Escolas - Práticas Eficazes*. Porto: Edições ASA
- Goldhammer, R., Anderson, R. H, & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers* (2nd Ed.). New-York: Holt/Rinehart/Wiston
- Gonzalez, M. T. (1989). La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar. In Martín-Moreno (coord.), *Organizaciones educativas* (pp. 105-132). Madrid: UNED
- Goodlad, J. A. (1984). *A Place called School*. New York: McGraw-Hill.
- Gordon, S. P. (1997). Has the field of supervision envolved to a point that it should be called something else? Yes. In J. Glanz & R. F. Neville (Eds.), *Educational supervision: Perspectives, issues and controversies* (pp.114-123). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Guimarães, R. C. & Sarsfield Cabral, J. A. (2010). *Estatística*. 2ª Edição. Verlag Dashöfer.
- Guerra, M. A. S. (2002). *Entre Bastidores – o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.

- Hargreaves, A., (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal
- Harris, B. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In Oliveira Formosinho, J. (org.), *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. (2.^a ed.). Lisboa: Sílabo.
- Hood, C. & Dunleavy, P. (1994). From old public administration to new public management. *Public Money and Management*, Vol. 14 (3), pp. 9-16
- Hopkins, D. (2007), *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*. New York: Open University Press.
- Inspecção Geral da Educação (s.d). *Avaliação Externa das Escolas: avaliar para a melhoria e confiança – 2006-2011*. Ministério da Educação: IGE. Consultado em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici, *Psychologie sociale* (pp.357-378). Paris: PUF.
- Kanawati, D. G., & Glickman, C. D. (1998). Future Directions for School Supervision. In G. R. Firth & E. F. Pajak (eds.), *Handbook of Research on School Supervision* (pp. 1248-1257). New York: Macmillan Library Reference.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1993). The discipline of teams. *Harvard Business Review*, Março/Abril.
- Lafond, M. A. C. (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: Novas práticas, novos desafios. In *Autonomia: gestão e avaliação de escolas* (pp. 9-24). Porto: Edições Asa.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. D. A. (1996). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. (3.^a ed). São Paulo: Atlas.
- Lalanda, M. C., & Abrantes, M., (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey, in Alarcão, I. (Org.) - *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão* (pp.43-59). Porto: Porto Editora
- Leal, A. B. & Henning, P. C. (2009). Do Exame da Supervisão ao Autoexame dos Professores: estratégias de regulação do trabalho docente na supervisão escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 9, 251-266.

- Leite, C. M. F. (1995) *Avaliar a Avaliação*. Lisboa: Edições ASA.
- Leite, C. & Fernandes, P (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33 (3), 198-204.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A. & Sampaio, M. (2014). *Avaliação Externa de Escolas: impacto e efeitos no desenvolvimento do trabalho docente*. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10216/71140>.
- Lima, G. A. R. (2011). *Avaliar a Auto-Avaliação das Escolas. Contributos para uma proposta de referentes*. Dissertação de mestrado. Bragança: ESEB.
- Lima, J. A., (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A., (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. A. & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49 (2), 27-53.
- Lima, L. C. (1998a). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: IEP/CEEP.
- Lima, L. C. (1998b). A administração do sistema educativo e das escolas (1986-1996). In Lima, L. et al. *A evolução do sistema educativo e o PRODEP – Estudos temáticos*. Vol. I, pp.15-96. Lisboa: ME/CE-FSE/PRODEP/DAPP/GEFA.
- Lima, L. C. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire.
- Lima, L. C. (2001). *A Escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia*, 19, 227-253. Porto: FLUP.
- Lima, L. C. (2011a) *A escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica* (4ª ed). São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (2011b). *Administração escolar. Estudos*. Porto: Porto Editora.

- Lima, L. C. (Org), (2011c). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lins, S. (2005). *Sinergia Fator de Sucesso nas Realizações Humanas*. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 92 (4), 509-536.
- Little, J. W. (1994). Teachers Professional Little Development in a Climate of Educational Reform. In: *Systemic reform: perspectives on personalizing education* (pp. 105-129). Consultado em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376557.pdf>
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Conceição, C. M., Mathur, S. R. & Quinn, M. M. (2006). *Competências sociais: aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Lucas, A. (2014). *Avaliação de Escolas*. SER: Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa. Consultado em: www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=zWXAsNVkbUQ%3D&tabid=2439
- Lüdke, M.; André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. Consultado em: <https://pt.scribd.com/document/335717180/LUDKE-Menga-ANDRE-Marli-Pesquisa-em-Educacao-abordagens-qualitativas-pdf>
- Machado, E., Alves, P. & Gonçalves, F. (Org.), (2011). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Madureira, C. (2004). Avaliar as Escolas para Modernizar os Sistemas no Contexto da Reforma Educativa. *Cadernos do Instituto Nacional da Administração*, 8. Oeiras: INA.
- Maia, I. M. (2008). *O Desenvolvimento Profissional dos Professores no Âmbito da Reorganização Curricular*. Coimbra: Almedina.
- Maior, N., Silva, H. & Loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e Competências do Supervisor. Instituto Politécnico de Bragança: *EDUSER: revista de educação*, 2 (1).
- Marcos, A. L. R., (2013). *Lógicas de Supervisão Pedagógica em contexto da avaliação de desempenho docente*. Tese de doutoramento em Educação. Universidade Portucalense. Consultado em: <http://hdl.handle.net/11328/1073>
- Mark, N. P. (2002). Cultural transmission, disproportionate prior exposure, and the evolution of cooperation. *American Sociological Review*, 67 (3).

- Maroco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 5.^a Edição. Pêro Pinheiro: Edições ReportNumber.
- Marques, A. A. S. & Silva, J. M. L. M. (2008). *Parecer sobre Avaliação Externa de Escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Meirinhos, M. F. A. (2006). *Desenvolvimento profissional docente desenvolvido em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho. Instituto de estudos da criança – Tecnologias da Informação e Comunicação. Consultado em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6219/1/TESE_D_Meirinhos.pdf
- Miles, M., Farrar, E. & Neufeld, E. (s.d). *The Extent of Effective School Programs. Review of Effective School programs*, v. II. Cambridge: Huron Institute
- Moreira, M. A. (2009). Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional. *ELO 16 - Avaliação do desempenho docente*, Maio, (pp. 37-41).
- Moreira, M. A., & Alarcão, I., (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (pp.119-138) Porto: Porto Editora
- Moreira, M. A., & Bizarro, R., (Org) (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M. C. (2005). *Avaliação institucional escolar: Um estudo exploratório de uma experiência*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. S. Paulo: Editora Atlas S.A.
- Mourão, M.B. (2009). *A autoavaliação das Escolas. O olhar dos atores*. Dissertação de mestrado. Lisboa: FPCE. Consultado em: https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/4323/2/ulfp035543_tm_tese.pdf
- Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar
- Muñiz, J. (2003). *Teoria clássica de los tests*. Madrid: Pirâmide.
- Nóvoa, A. (1990). *Relatório da Disciplina de Análise da Instituição Escolar*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (não publicado).
- Nóvoa, A. (org.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A., (1995). O passado e o presente dos professores, in Nóvoa, A (Ed.). *Profissão professor* (pp. 13-31). Porto: Porto Editora

- Nóvoa, A. (1998). Inovação para o sucesso escolar. Revista *Aprender*, 6. Escola Superior da Educação de Portalegre (pp,5-9).
Consultado em: <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/83-revista-aprender-n-6>
- Nóvoa, A., (2007). O regresso dos professores. In Conferência *Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade de Aprendizagem ao longo da vida*. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: ME/DGRHE. Consultado em:
<https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Consultado em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf.
- OCDE, (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Consultado em: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf>
- OCDE, (2008). *El papel crucial del profesorado. Atraure, preparar i mantenre professor de qualitat*. (2ªed). Fundacion Jaume Bofill
- OCDE, (2009). *Informe TALIS*. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Santillana Educación,
- Oliveira-Formosinho, J., (Org), (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., (Org), (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parente, R. (2009). Falar de Supervisão Pedagógica. Revista *ELO*, 16, 125-136. Guimarães. Consultado em: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>
- Perrenoud, Ph, (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Perrenoud, Ph, (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor*. Porto Alegre: Artmed.

- Pestana, M.H, Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*. 5.ª Ed. Rev. e corrigida. Lisboa: Edições Sílabo.
- Prates, M. L., Aranha, A. & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *EDUSER: revista de educação*, 2(1), 20-36. Bragança: ESE- IPB. Consultado em:
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/20>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. & (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ªed.) Lisboa: Gradiva
- Ramos, J. I. P. S. (2014). *A Supervisão Pedagógica como Processo de Desenvolvimento Profissional e Organizacional*. Dissertação de Mestrado, Porto: FEP-UCP
- Reynolds, D., Teddlie, C., Chapman, C. & Stringfield, S. (2015). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement*. Online Publication.
- Robbins, S. P. (1990). *Organizational behavior*, (7.ª ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rocha, A. (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. C., (2007). Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103.
- Roldão. M. C., (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Roldão, M. C (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29. Lisboa: Vida.
- Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (Online), 12, 7-28.
- Sá-Chaves, I., (2004). Supervisão pedagógica e formação de professores: a distância entre alfa e ómega. In *Cadernos da ESE* (pp.161-169). Lisboa: ESE
- Sá-Chaves, I. (2007) (2.ª ed.). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Edições Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. & Amaral, M.J., (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In Alarcão, I. (Org.) *Escola Reflexiva e Supervisão* (pp.79- 85) Porto: Porto Editora.
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17 (62), 87-108. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio. Consultado em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf>
- Sammons, P. (2008). As características-chave das escolas eficazes. In: Brooke, N. & Soares, F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. (pp. 335-382). Belo Horizonte: Editora UFMG
- Sanches, M. (2005). *A Inspeção da Educação e a Avaliação Externa das Escolas*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE
- Sanches, M. (2008). Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho, Col. *Desenvolvimento Profissional de Professores, nº 1*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanders, J. R., Davidson, E. J. (2003). A Model for School Evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & Lori A. Wingate, (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 807-826). Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Santos Guerra, M. A., (2000). *A escola que aprende* (2ªed). Cadernos do CRIAP. Editora ASA
- Schedler, A. (1999). Conceptualizing Accountability. In Boulder & London, *The Self Restraining State: Power and Accountability in New Democracies*. Consultado em: http://works.bepress.com/andreas_schedler/22/
- Scheerens, J., (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Schön, D., (1997). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In Nóvoa, A. *Os Professores e a sua Formação*, (p.80-91). Lisboa. D. Quixote
- Schön, D., (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sedano, A. & Perez, M. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Cincel.
- Shulman, L. (1989). Teaching alone, learning together: Needed agendas for new reforms. In T. Sergiovanni & J. Moore (Eds), *Schooling for Tomorrow* (pp.166-187). Boston: Allyn & Bacon.

- Silva, A. V. (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: estudo de impacto do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1102/1/2007001417.pdf>
- Silva, A. M. C., Caetano, A. P., Freire, I., Moreira, M. A., Freire, T. & Ferreira, A. S. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. In *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2), 119-152.
- Silva, L., & Roldão, M. (2015). Supervisão e Consultoria num contexto de formação – um estudo com professores do 1.º Ciclo. In Alves, J. & Roldão, M. (Org.). *Escolas e Consultorias-Percurso de desenvolvimento*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Silva, M. A., (2009). Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Caderno CEDES* [online], Campinas, 29, (78), 216-226.
- Simões, H., Nascimento, M. A. & P. Vaz-Rebelo (2012). Teachers' supervision in Portugal: Concepts and practices. In A. Swennen et al. (Org.). *Book of Abstracts*. IV ATEE Winter Conference. Professional.
- Sobrinho, J. D. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes.
- Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação, políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Stewart, H. (1997). Metaphors of interrelatedness: Principles of collaboration. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Maeers (Eds.), *Recreating relationships: collaboration and educational reform*. (pp. 27-53). New York: State University of New York Press.
- TALIS (2013). *An international perspective on teaching and learning*. OCDE Publishing.
- Tardif, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. Alfragide: MacGraw-Hill.
- Terrasêca, M. (2010). Reflectindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal: Avaliação externa dos estabelecimentos de ensino no contexto actual. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo* (pp. 111-141). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Thurler, G. M., (2002). O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas. In Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado &

- Alessandini (Orgs.), *As Competências para ensinar no séc. XXI*. (pp. 89-110). Porto Alegre: Editora Artmed
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp.19-92). Porto: Porto Editora
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. (A. Rodrigues-Lopes, Trad., 3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J., & Monteiro, M. (2006). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala & M. Monteiro. *Psicologia Social* (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga-Simão, A. M. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp.93-103). Braga: Instituto de Educação e Psicologia: Centro de Investigação em Educação.
- Veiga-Simão, A. M. & Flores, A., (Org.), (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores - Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ventura, A. (2006). *Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de impacte do Programa De Avaliação Integrada*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Vérges, P. (2002). Conjunto de programas que permitem a análise de evocacoes: EVOC: manual. Versao 5. Aix en Provence: [S. n.] [Links]
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In: Vieira, F. et al. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. (p. 15-44). Mangualde: Pedagogo.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29 (105), 197-217. Campinas.
Consultado em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>

- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I., (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. (2ª Ed., revista e actualizada). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: CCAP, Ministério da Educação.
- Vieira, J. P. S. (2013). *A Eficácia Escolar e Liderança Pedagógica Percebida e o Sucesso dos Alunos*. Tese de Doutoramento. Departamento de Psicologia e Educação. Covilhã: UBI.
- Vieira, N. S. (2006). O papel das comunidades de prática na aprendizagem organizacional. *III SEGeT – Simpósio de excelência em gestão e tecnologia*, (pp.1-12). Consultado em:
http://www.aedb.br/seget/artigos06/557_Artigo%20final%20de%20aprendizagem%20Seget.pdf
- Zeichner, K., (1992). Novos Caminhos para o *Practicum*: uma Perspectiva para os Anos 90. In A. Nóvoa, (Eds)., *Os Professores e a sua Formação*. (pp.115-138). Lisboa: Publicações D. Quixote
- Zeichner, K., (1993). *A Formação Reflexiva dos Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro - Regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.
- Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio - Regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar.
- Decreto-Lei n.º 141/93, de 26 de Abril - Estabelece a orgânica das direcções regionais de Educação.
- Decreto-lei 115-A/98, de 4 de maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho - Estabelece as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas.

Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro - Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior

Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro - Lei Orgânica do Ministério da Educação

Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de Julho - Aprova a orgânica da Inspeção-Geral da Educação

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho - Segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, Despacho Normativo 4-A/2016, de 16 de Junho – Organização do ano letivo

QUADRO DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO DE ESCOLAS E AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

Domínio 1 - Resultados			
<i>Como conhece a escola/agrupamento os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir?</i>			
Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
1.1 Sucesso académico	Como têm evoluído os resultados escolares nos últimos anos?	Evolução dos resultados escolares (pelo menos) no último triénio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educação pré-escolar: <ul style="list-style-type: none"> • existência de informação/registos relativos ao percurso e evolução das aprendizagens das crianças. ▪ Ensinos básico e secundário: <ul style="list-style-type: none"> • existência de informação/registos relativos ao percurso e evolução das aprendizagens dos alunos: <ul style="list-style-type: none"> • taxas de transição/conclusão ou retenção/desistência segundo o ano lectivo, por ano de escolaridade e por ciclo de estudos; • taxas de transição dos alunos com Planos de Recuperação e de Acompanhamento – segundo o ano lectivo, por nível de ensino, ciclo de estudos e ano de escolaridade; • taxas de transição dos alunos com necessidades educativas especiais; • distribuição dos níveis de classificação das Provas de Aferição dos 4.º e 6.º anos: Língua Portuguesa e Matemática; • distribuição das classificações dos Exames Nacionais do 9.º ano: Língua Portuguesa e Matemática; • distribuição das classificações dos Exames do Ensino Secundário.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
1.1 Sucesso académico	Em que áreas se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados?	Identificação das áreas de sucesso e insucesso	<ul style="list-style-type: none"> Áreas/disciplinas com sucesso e insucesso identificadas pela escola.
	Que elementos se revelaram os principais determinantes dos casos de sucesso? E de insucesso?	Elementos determinantes do sucesso e do insucesso (factores explicativos apresentados pela escola para o sucesso/insucesso)	<ul style="list-style-type: none"> Pluralidade de factores internos e externos à escola; Monitorização e avaliação dos resultados escolares: <ul style="list-style-type: none"> práticas de melhoria; constrangimentos.
	Como se comparam os resultados da escola com os de outras escolas? Como se comparam os resultados da avaliação interna com os da avaliação externa?	Realização de análise comparativa dos resultados escolares alcançados	<ul style="list-style-type: none"> Comparação das classificações internas com as avaliações externas: Provas de Aferição dos 4.º e 6.º anos; Comparação das classificações internas com as avaliações externas: Exames Nacionais de 9.º Ano (Língua Portuguesa e Matemática); Comparação das classificações internas com as avaliações externas: Exames Nacionais do Ensino Secundário; Comparação de resultados escolares externos com outras escolas, numa dimensão local e/ou regional.
	O abandono escolar tem diminuído? Como se compara com o de outras escolas? As ameaças de abandono são precocemente detectadas? Como é que a escola contraria essas ameaças?	<p>Processos de monitorização das situações de abandono e desistência</p> <p>Estratégias de intervenção visando a superação do abandono</p>	<ul style="list-style-type: none"> Evolução do desempenho da escola em matéria de diminuição do abandono e da desistência dos alunos; Constrangimentos da escola neste domínio; Práticas implementadas visando a superação das situações de abandono e de desistência.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
1.2 Participação e desenvolvimento cívico	Em que medida os alunos são envolvidos, em função do seu nível etário, na elaboração e discussão dos Projectos Educativo e Curricular da Escola/Agrupamento?	Envolvimento dos alunos na elaboração e discussão dos Projectos Educativo e Curricular de Escola e do Regulamento Interno.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Representação dos alunos nas equipas responsáveis pela elaboração do Projecto Educativo, do Projecto Curricular de Escola/Agrupamento e do Regulamento Interno; ▪ Frequência dos alunos nas reuniões das equipas; ▪ Outras formas de auscultação/recolha de sugestões dos alunos; ▪ Conhecimento dos Projectos Educativo e Curricular e do Regulamento Interno, pelos alunos.
	Os alunos participam na programação das actividades da escola?	Participação dos alunos na programação das actividades da escola/agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões e/ou outras formas de envolvimento dos alunos na programação de actividades (Plano Anual/Plurianual de Actividades, Projecto Curricular de Turma); ▪ Acolhimento das propostas apresentadas pelos alunos.
	Como é que os alunos são consultados e, na medida do possível, co-responsabilizados nas decisões que lhes dizem respeito?	Procedimentos de auscultação e responsabilização dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversidade de estratégias de auscultação (Assembleia de Delegados; caixa de sugestões; inquéritos; reuniões; entrevistas; etc.); ▪ Apoio/delegação de tarefas à Associação de Estudantes e/ou a outros grupos de alunos.
	Que tipo de responsabilidades concretas na vida da escola são atribuídas aos alunos?	Concretização das responsabilidades atribuídas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversidade das actividades/tarefas a cargo dos alunos; ▪ Dinâmicas de actuação da Associação de Estudantes.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
1.2 Participação e desenvolvimento cívico	Os alunos têm uma forte identificação com a escola? Que iniciativas toma a escola no sentido de fomentar essa identificação e como a observa?	Identificação com a escola e iniciativas geradoras de sentido de pertença	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Satisfação dos alunos face à escola; ▪ Iniciativas/melhorias/actividades promovidas pela escola em resultado das sugestões/reclamações apresentadas pelos alunos.
	Como se cultiva nos alunos e em todos os que trabalham na escola o respeito pelos outros, o espírito de solidariedade, a responsabilidade pelo bem-estar dos outros e a convivência democrática?	Ambiente propício ao desenvolvimento da cidadania	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervenções dos diferentes elementos da comunidade escolar na promoção dos princípios da solidariedade e da cidadania; ▪ Iniciativas no âmbito da área não disciplinar de Formação Cívica; ▪ Critérios de avaliação que contemplem as dimensões da participação e desenvolvimento cívico; ▪ Existência de clubes/projectos relacionados com estas dimensões; ▪ Envolvimento de alunos em iniciativas e instituições ligadas ao exercício da cidadania (paz, ambiente, solidariedade...).
	Como se estimula e se valoriza os pequenos e grandes sucessos individuais?	Valorização dos sucessos dos alunos no domínio do desenvolvimento cívico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciativas destinadas a realçar/premiar os progressos realizados ao nível das atitudes e valores.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
1.3 Comportamento e disciplina	Os alunos têm, em geral, um comportamento disciplinado?	Disciplina na escola	<ul style="list-style-type: none"> Percepção dos diversos actores sobre a (in)disciplina vivida na escola; Evolução da (in)disciplina nos últimos 3 anos (número de processos disciplinares por ciclo; natureza das medidas aplicadas; tipologia das participações feitas pelos professores, pais e alunos, etc.).
	Conhecem e cumprem as regras de funcionamento da escola?	Conhecimento e cumprimento das regras de funcionamento	<ul style="list-style-type: none"> Entrega/distribuição do Regulamento Interno; Publicitação do Regulamento Interno nos meios de difusão de informação utilizados pela escola (jornais, revistas, sites...); Conhecimento e apropriação de regras e orientações de funcionamento.
	Os casos mais problemáticos são tratados de forma a não afectar, em geral, os outros alunos e a aprendizagem?	Resolução de casos mais problemáticos	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de resolução dos casos problemáticos; Frequência das reincidências.
	Há um bom relacionamento entre alunos, docentes e funcionários, com respeito e atenção pelos direitos e deveres mútuos? Há um efectivo reconhecimento e aceitação da autoridade?	Ambiente Educativo	<ul style="list-style-type: none"> Satisfação dos alunos, docentes e funcionários em relação ao ambiente educativo; Existência, difusão e cumprimento de normas/código de conduta.
	Como se fomenta a disciplina, a assiduidade e a pontualidade como componentes de educação?	Fomento da disciplina, da assiduidade e da pontualidade.	<ul style="list-style-type: none"> Práticas generalizadas de disciplina, assiduidade e pontualidade; Crítérios de avaliação que contemplem as dimensões da (in)disciplina, da assiduidade e pontualidade.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
1.4 Valorização e impacto das aprendizagens	<p>Que importância se atribui ao impacto das aprendizagens escolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nos alunos e nas suas expectativas? ▪ Nas famílias e nas suas expectativas e necessidades? ▪ Nos professores e na sua satisfação? ▪ Na comunidade local? 	Impacto das aprendizagens nos alunos, nas famílias, nos professores e noutros membros da comunidade local	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciativas destinadas a diagnosticar as expectativas dos alunos face à escola; ▪ Iniciativas promovidas pela escola tendentes a aumentar as expectativas dos alunos, das famílias e da comunidade local (ex: oferta educativa/formativa); ▪ Iniciativas desenvolvidas pela escola tendentes a satisfazer as necessidades locais e regionais; ▪ Satisfação dos alunos, das famílias, dos professores e de outros membros da comunidade local relativamente ao impacto das aprendizagens. ▪ Atribuição de prémios de mérito e existência do Quadro de Excelência; ▪ Adesão a concursos/projectos que permitam estimular e valorizar o sucesso dos alunos; ▪ Exposição e divulgação de trabalhos na escola e no exterior.

Domínio 2 - Prestação do serviço educativo

Para obter os resultados, que serviço educativo presta a escola/agrupamento e como o presta?

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
2.1 Articulação e sequencialidade	Há articulação intra e interdepartamental, com coordenação e consolidação científica?	Gestão conjunta e articulada dos programas e orientações curriculares. Articulação intra e interdepartamental na concretização das actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificações de médio/longo prazo (anuais/trimestrais) tendo em conta: <ul style="list-style-type: none"> ▪ o contexto da escola/ projecto curricular de escola; ▪ a articulação dos conteúdos e das competências. ▪ Articulação interdisciplinar evidente nas actividades, nomeadamente no âmbito do Plano Anual/Plurianual de Actividades e dos projectos curriculares de grupo/turma.
	Há metas e objectivos quer ao nível dos processos quer dos resultados? Quais os departamentos com melhor desempenho, nos sentidos expressos?	Definição de metas e critérios de avaliação do trabalho a desenvolver pelas estruturas de coordenação e supervisão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecimento e concretização de metas mensuráveis; ▪ Identificação de situações de sucesso, quer ao nível dos processos quer dos resultados, na sequência do trabalho desenvolvido.
	Como é feita a coordenação pedagógica entre as unidades que integram o agrupamento? E, ao nível de cada disciplina, como é estimulada a interacção entre os vários professores que a ministram?	Articulação dos docentes na mesma unidade de educação/ensino e entre as unidades do agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formas de articulação entre: <ul style="list-style-type: none"> ▪ os docentes na mesma unidade de educação/ensino e entre as unidades do agrupamento; ▪ os coordenadores dos departamentos, os docentes dos grupos de crianças e os responsáveis pelas actividades de animação e apoio à família; ▪ os coordenadores dos departamentos, os docentes das turmas e os responsáveis pelas actividades de enriquecimento curricular. ▪ Coordenação pedagógica e trabalho cooperativo para: <ul style="list-style-type: none"> ▪ produção e/ou selecção de materiais e recursos didáctico-pedagógicos; ▪ calibragem de instrumentos de avaliação; ▪ definição de estratégias de diferenciação pedagógica; ▪ partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
2.1 Articulação e sequencialidade	Como se garante a sequencialidade entre os ciclos de aprendizagem e, de forma especial, entre as unidades que constituem o agrupamento? Que responsabilidades assumem as coordenações de grupo e departamento?	<p>Gestão vertical do currículo e da informação sobre o percurso escolar das crianças/alunos</p> <p>Orientação e supervisão dos coordenadores dos departamentos curriculares</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acções promovidas pela escola/agrupamento que asseguram a sequencialidade das aprendizagens na transição entre anos e ciclos. ▪ Articulação entre docentes de uma mesma disciplina/área disciplinar de níveis/ciclos diferentes; ▪ Articulação entre professores titulares de grupo/turma/directores de turma da mesma escola e/ou de outras escolas de proveniência/destino dos alunos; ▪ Modo de organização e de operacionalização da articulação entre docentes (com estabelecimento da periodicidade das reuniões, das agendas, formas de registo...).
	Na transição entre ciclos, há um especial apoio aos alunos e suas famílias, orientando-os nas opções a tomar, nas dificuldades a enfrentar e na preparação prévia aconselhável?	Orientação dos alunos e famílias ao longo do percurso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integração orientada dos alunos noutros ciclos/níveis de ensino. ▪ Articulação regular e sistemática entre os directores de turma e o Serviço de Psicologia e Orientação; ▪ Actividades de orientação dos alunos e das famílias nas opções a tomar (divulgação de opções e orientação vocacional; actividades de formação e de esclarecimento).

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
2.2 Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula	Existe um planeamento individual integrado no plano de gestão curricular do departamento e do conselho de turma?	Planificações de curto prazo	<ul style="list-style-type: none"> Coerência do planeamento da actividade lectiva com as orientações do departamento (planos de aula, materiais didácticos, instrumentos de avaliação adaptados às diferentes modalidades de avaliação).
	Como se realiza o acompanhamento e a supervisão interna da prática lectiva dos professores?	Mecanismos generalizados e sistemáticos de acompanhamento e supervisão da prática lectiva	<ul style="list-style-type: none"> Monitorização e avaliação do planeamento individual; Observação de aulas pelo coordenador e/ou pelo docente com competências delegadas; Ações de acompanhamento para superação de eventuais dificuldades.
	Como se realiza a articulação dos docentes de cada grupo/turma em função das características das crianças/alunos?	Articulação dos docentes ao nível do desenvolvimento dos Projectos Curriculares de grupo/turma	<ul style="list-style-type: none"> Operacionalização de estratégias e procedimentos comuns na relação pedagógica com crianças/alunos, visando a resolução de problemas persistentes; Avaliação intermédia dos Projectos Curriculares de Grupo/Turma.
	Como se garante a confiança na avaliação interna e nos resultados? Como é que os professores procuram calibrar testes e classificações? Que coerência entre práticas de ensino e avaliação? Como e quem analisa os resultados da avaliação contínua dos alunos?	<p>Critérios de avaliação</p> <p>Reflexão sobre as práticas de ensino decorrente da avaliação contínua dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Definição de critérios de avaliação por ano/ciclo; Elaboração de matrizes comuns para os instrumentos de avaliação; Utilização de instrumentos de avaliação comuns à mesma disciplina/ano de escolaridade; Monitorização da aplicação dos critérios de avaliação. Análise comparada dos resultados dos alunos na mesma disciplina/ano de escolaridade pelas diferentes estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica; Redefinição de estratégias em função dos resultados obtidos.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
2.3 Diferenciação e apoios	Como é que a escola identifica e analisa as necessidades educativas de cada criança/ aluno?	Processo de referenciação das necessidades educativas de cada criança/ aluno	<ul style="list-style-type: none"> Dispositivos de referenciação das necessidades educativas de cada criança/ aluno.
	Como é maximizada a resposta às necessidades educativas especiais e às dificuldades de aprendizagem?	Abrangência e adequação dos apoios Educativos prestados	<ul style="list-style-type: none"> Medidas de apoio educativo implementadas para: <ul style="list-style-type: none"> os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente; os alunos com dificuldades de aprendizagem; os alunos com capacidades excepcionais ou eventuais situações problemáticas.
	Como são realizadas a diferenciação e a personalização do ensino, atendendo às diferentes capacidades e aptidões dos alunos?	Estratégias de diferenciação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> Respostas educativas adequadas à especificidade de cada grupo/turma – criança/ aluno; Articulação entre os docentes titulares de grupo/turma/director de turma, pais e encarregados de educação e os técnicos de educação especial ou outros com quem a escola tenha protocolos (em contexto de sala de aula ou não).
	Como é avaliada a sua eficácia?	Avaliação da eficácia das medidas implementadas	<ul style="list-style-type: none"> Dispositivos de acompanhamento e avaliação: <ul style="list-style-type: none"> dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento; dos apoios especializados (relatórios intermédios e final).

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem	Como é que a oferta educativa tem em conta as componentes activas ou experimentais, bem como as dimensões culturais e sociais? Como se concretiza a atenção à dimensão artística?	Oferta educativa: componentes activas, culturais, sociais e artísticas	<ul style="list-style-type: none"> Diversidade temática das actividades educativas, de enriquecimento do currículo e de ocupação plena dos tempos escolares; Integração das componentes activas, culturais, sociais e artísticas nas Áreas de Projecto e de Formação Cívica; Envolvimento dos alunos; Impacto da oferta educativa na formação integral dos alunos.
	Como é que as aulas laboratoriais, projectos específicos ou outras actividades são utilizados para fomentar uma atitude positiva face ao método científico? Como se incentiva uma prática activa na aprendizagem das ciências?	Incentivo a práticas activas e experimentais, na aprendizagem das ciências, e a uma atitude positiva face ao método científico	<ul style="list-style-type: none"> Programação e realização de actividades experimentais; Identificação de estratégias em que os alunos tenham um papel activo na sua aprendizagem.
	Como se desperta para os saberes práticos e as actividades profissionais?	Valorização dos saberes práticos e profissionais	<ul style="list-style-type: none"> Projectos e actividades que contemplem os saberes práticos e profissionais; Iniciativas de ligação às actividades profissionais.
	Como se estimula, nos alunos, a valorização do conhecimento e se incute a importância da aprendizagem contínua?	Estimulação dos alunos para a valorização do conhecimento e da aprendizagem contínua	<ul style="list-style-type: none"> Planeamento e implementação de actividades que estimulem os alunos para a valorização do conhecimento e da aprendizagem contínua.
	Como se procura a adopção, pelos alunos, de critérios de profissionalismo, de exigência, de obrigação de prestar contas, a todos os níveis?	Promoção de profissionalismo, exigência e prestação de contas por parte dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> Organização/implementação de actividades com vista ao desenvolvimento de uma cultura de profissionalismo, de exigência e prestação de contas.

Domínio 3 - Organização e gestão escolar

Como se organiza e é gerida a escola/agrupamento para prestar o serviço educativo?

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
3.1 Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade	O planeamento da actividade tem como principal objectivo as grandes linhas orientadoras dos Projectos Educativo e Curricular de Escola/Agrupamento?	Coerência entre os diversos documentos de orientação educativa	<ul style="list-style-type: none"> Definição de linhas orientadoras no Projecto Educativo; Coerência/articulação entre Projecto Educativo, Plano Anual/Plurianual de Actividades, Projecto Curricular de Escola e Projectos Curriculares de Grupo/Turma; Adequação dos Projectos Curriculares de Grupo/Turma às especificidades de cada grupo/turma; Coerência entre as linhas orientadoras do Projecto Educativo e o planeamento da oferta educativa/formativa.
	Qual a intervenção e os contributos das estruturas internas e das entidades externas na definição e revisão dos planos da escola?	Contributos das estruturas internas e externas e dos diferentes actores na definição das prioridades educativas e na revisão dos planos de acção	<ul style="list-style-type: none"> Órgãos e estruturas que participaram na elaboração dos planos da escola; Contribuição das entidades internas e externas; Participação dos diferentes actores na definição de prioridades e planos de acção.
	Como é planeado o ano e feita a distribuição de actividades e tarefas, quer de natureza estritamente pedagógica quer de outra?	Planificação do ano lectivo	<ul style="list-style-type: none"> Existência de planeamento, ao nível das diferentes estruturas da escola, sustentado por um diagnóstico que atenda aos recursos humanos e materiais, funcionamento e resultados; Divulgação atempada do planeamento junto dos diferentes sectores da comunidade educativa; Existência de critérios e sua aplicação na distribuição de actividades e tarefas.
	Que critérios orientam a gestão do tempo escolar?	Gestão do tempo escolar	<ul style="list-style-type: none"> Organização/funcionamento das actividades lectivas em articulação com as actividades de enriquecimento curricular e outras ofertas educativas; Articulação das actividades com os horários dos transportes escolares; Existência de tempos comuns para potenciar a articulação.
	Como são planeadas e atribuídas as tarefas transversais, como a Área de Projecto e o Estudo Acompanhado?	Programação das áreas transversais	<ul style="list-style-type: none"> CrITÉrios de atribuição aos docentes das áreas transversais; Coerência do planeamento das áreas transversais com as metas e prioridades definidas no Projecto Educativo e nos Projectos Curriculares de Escola e de Turma.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
3.2 Gestão dos recursos humanos	A direcção da escola conhece as competências pessoais e profissionais dos professores e do pessoal não docente e tem-nas em conta na sua gestão?	Gestão das competências profissionais do pessoal docente e não docente e valorização da formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento das competências pessoais e profissionais do pessoal docente e não docente; Critérios de distribuição de serviço do pessoal docente e não docente; Monitorização da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente; Plano de formação coerente com as necessidades identificadas; Valorização das competências profissionais decorrentes da formação contínua na distribuição de serviço docente e não docente.
	Como é feita a afectação dos professores às turmas e às direcções de turma? A relação desenvolvida entre os alunos e entre estes e os professores é considerada na constituição das turmas e na atribuição do serviço docente?	Afectação do pessoal docente	<ul style="list-style-type: none"> Constituição/continuidade das equipas pedagógicas; Critérios para o desempenho do cargo de director de turma; Continuidade ao longo do ciclo do exercício do cargo de director de turma na mesma turma.
	Decorrente da avaliação do desempenho dos professores e do pessoal não docente, apoiam-se e orientam-se aqueles que revelam um desempenho insuficiente? São identificadas acções de formação que possam ajudar a colmatar algumas das dificuldades detectadas?	Dificuldades no desempenho profissional e estratégias de superação	<ul style="list-style-type: none"> Medidas específicas de acompanhamento do desempenho profissional; Adequação das acções de formação, planeadas e realizadas, às dificuldades identificadas.
	Há algum plano e acções específicas para a integração dos professores e outros funcionários colocados pela primeira vez, ou de novo, na escola?	Integração do pessoal docente e não docente	<ul style="list-style-type: none"> Existência de plano de integração dos profissionais; Tipo e diversidade de actividades destinadas a promover e/ou a facilitar a integração; Satisfação dos professores e de outros funcionários quanto ao processo de integração.
	Como é valorizada a dimensão educativa nos conteúdos funcionais dos assistentes operacionais?	Dimensão educativa nos conteúdos funcionais dos assistentes operacionais	<ul style="list-style-type: none"> Envolvimento em projectos de dimensão educativa; Existência de orientações claras e precisas para o acompanhamento específico de alunos.
	Qual a capacidade de resposta dos serviços de administração escolar às necessidades da escola?	Qualidade dos serviços de administração escolar	<ul style="list-style-type: none"> Organização dos serviços de administração escolar – atendimento, personalização, tempo de resposta, rigor, segregação de funções; Satisfação dos utentes (alunos, encarregados de educação, professores e outros funcionários) em relação aos serviços prestados.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros	As instalações, espaços e equipamentos da escola são adequados? Existem espaços específicos para as actividades de formação artística e educação física?	Adequação das instalações, espaços e equipamentos	<ul style="list-style-type: none"> Adequação das instalações, espaços e equipamentos às necessidades da escola/agrupamento; Adequação das infra-estruturas e equipamentos às pessoas com mobilidade condicionada; Estabelecimentos de educação pré-escolar com lista de espera; Rácio computador/alunos; Pavilhão gimnodesportivo e espaços descobertos para a prática de educação física; Espaços para o desenvolvimento da educação artística.
	Há, a todos os níveis, preocupação com a manutenção, a segurança e a salubridade? As condições laboratoriais são adequadas?	Manutenção, segurança e salubridade	<ul style="list-style-type: none"> Vistorias às instalações e equipamentos; plano de emergência; Realização de simulacros, regras de segurança afixadas nos laboratórios; Existência de manual de segurança para os espaços de risco/perigo (laboratórios e oficinas); Monitorização dos acidentes escolares.
	Os recursos, espaços e equipamentos (nomeadamente refeitório, laboratórios, biblioteca e outros recursos de informação) estão acessíveis e bem organizados?	Acessibilidade e organização dos recursos, espaços e equipamentos	<ul style="list-style-type: none"> Acessibilidade e frequência de utilização dos recursos, espaços e equipamentos; Rentabilização dos espaços, recursos e equipamentos.
	No caso dos agrupamentos, como se garante o acesso das diferentes unidades que integram o agrupamento a professores, especialistas ou técnicos de apoio, a instalações, tecnologias de informação e comunicação, projectos nacionais e internacionais, entre outros?	Acesso das diferentes unidades educativas a recursos, espaços, equipamentos e Projectos	<ul style="list-style-type: none"> Difusão da informação e das tecnologias de informação e comunicação a todas as unidades do agrupamento; Acesso de todas as crianças/alunos aos recursos disponíveis; Participação das unidades do agrupamento nos diferentes Projectos; Partilha de recursos entre as unidades do agrupamento.
	O uso dos recursos financeiros disponíveis está alinhado com os objectivos do Projecto Curricular de Escola/ Agrupamento e do Plano Anual/Plurianual de Actividades? A escola consegue captar verbas significativas para além das provenientes do Orçamento de Estado?	Coerência da gestão financeira com os objectivos do Projecto Educativo	<ul style="list-style-type: none"> Coerência da gestão financeira com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral e o planeamento das actividades; Iniciativas de angariação de receitas próprias.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa	Existe uma contínua preocupação em atrair os pais à escola e de informá-los sobre o Regulamento Interno, as estratégias educativas e as iniciativas da escola?	Incentivo à participação e envolvimento dos pais/ encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões com os encarregados de educação destinadas a prestar informação sobre: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Regulamento Interno e outros documentos estruturantes; ▪ planeamento curricular; ▪ estratégias educativas (actividades de enriquecimento curricular, componente de apoio à família, plano de ocupação dos tempos escolares, planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento). ▪ Iniciativas promotoras da participação dos pais/encarregados de educação na vida da escola; ▪ Envolvimento dos pais/encarregados de educação em actividades constantes do Plano Anual/Plurianual de Actividades; ▪ Compatibilização horária das actividades desenvolvidas na escola com a disponibilidade dos pais/encarregados de educação; ▪ Existência de gabinete para o atendimento dos pais/encarregados de educação e para a Associação de Pais; ▪ Monitorização da participação dos pais/encarregados de educação nas reuniões/actividades da escola.
	Os pais/encarregados de educação conhecem como se trabalha na escola e são apoiados para saber motivar e trabalhar com os alunos em casa?	Conhecimento da realidade educativa por parte dos pais/encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento que os pais/encarregados de educação possuem sobre a organização da escola/agrupamento e o processo de aprendizagem dos seus educandos; ▪ Participação dos pais/encarregados de educação nas reuniões e actividades da escola/agrupamento; ▪ Iniciativas destinadas a apoiar e orientar os pais/encarregados de educação a trabalharem com os alunos em casa.
	Como é promovida a participação das famílias, dos encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa nos órgãos de administração e gestão em que têm assento e nas actividades da escola?	Fomento da participação dos pais/encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa nos órgãos da escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Representação dos pais/encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa nos órgãos onde têm assento; ▪ Estratégias indutoras da participação dos pais/encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa.
	Em que medida os pais e encarregados de educação e outros actores da comunidade são um recurso fundamental na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola?	Mobilização dos pais/encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa para a resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversidade de iniciativas e de apoios facultados pelos pais/encarregados de educação, autarquias e outras organizações, na concretização de actividades e resolução de problemas.

Avaliação Externa das Escolas 2010-2011
 Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
3.5 Equidade e justiça	Os responsáveis da escola e das diferentes estruturas pautam-se por princípios de equidade e justiça? Procuram, para cada caso, as soluções específicas mais adequadas? Evitam recorrer a soluções fáceis, simplesmente como forma de evitar conflitos?	Actuação dos responsáveis em função dos princípios de equidade e justiça	<ul style="list-style-type: none"> Os documentos estruturantes da escola expressam princípios de equidade e justiça e remetem para a sua concretização; Percepção dos diversos actores relativamente à actuação dos responsáveis da escola.
	As oportunidades são efectivamente iguais para todos os alunos, na escolha de horários, inserção em turmas, no acesso a experiências escolares estimulantes, etc.?	Promoção da igualdade de oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> Utilização de critérios equitativos na constituição das turmas, elaboração dos horários e no acesso a experiências escolares estimulantes; Promoção da participação dos alunos carenciados nas diversas actividades da escola; Satisfação dos pais/encarregados de educação relativamente à concretização da igualdade de oportunidades.
	Como se manifesta uma política activa de inclusão socioescolar das minorias culturais e sociais?	Promoção da inclusão socioescolar	<ul style="list-style-type: none"> Implementação de medidas de discriminação positiva; Existência de parcerias com entidades externas promotoras de inclusão.

Domínio 4 – Liderança

Que lideranças tem a escola/agrupamento, que visão e que estratégica estão subjacentes à sua organização e gestão?

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
4.1 Visão e estratégia	A gestão hierarquiza e calendariza os seus objectivos, bem como a solução dos problemas da escola por forma a ter metas claras e avaliáveis?	Objectivos, metas e estratégias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definição, hierarquização e calendarização de objectivos; ▪ Definição de metas claras, quantificáveis e avaliáveis; ▪ Estabelecimento de prioridades e de planos de acção para a resolução dos problemas da escola.
	Que critérios determinam a definição da oferta educativa? A escola tem uma política de diferenciação que lhe permita ser conhecida e reconhecida? Existem áreas de excelência reconhecidas interna e externamente?	Oferta educativa/formativa e áreas de excelência	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existência de critérios determinantes na definição da oferta educativa; ▪ Diversificação e adequação da oferta educativa; ▪ Desenvolvimento de actividades promotoras da qualificação de adultos; ▪ Identificação de áreas de excelência reconhecidas interna e externamente.
	A escola pretende ser conhecida e procurada por discentes, docentes e outros funcionários por ser uma referência pela sua qualidade, gestão, acolhimento e profissionalismo?	Capacidade de atracção da escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implementação de medidas intencionais para que a escola seja reconhecida e procurada pela sua qualidade, gestão, acolhimento e profissionalismo.
	Os documentos orientadores expressam com clareza uma visão da escola? Face ao Projecto Educativo e ao trabalho em curso, como se concebe o desenvolvimento da escola nos próximos dez anos?	Visão estratégica e desenvolvimento futuro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação nos documentos orientadores de uma visão da escola; ▪ Prospectiva do desenvolvimento da escola.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicador de análise dos factores
4.2 Motivação e empenho	Os responsáveis da escola e das diferentes estruturas conhecem bem a sua área de acção, têm uma estratégia e estão motivados?	Áreas de acção, estratégia e motivação	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento das áreas de acção por parte das lideranças de topo e intermédias; Definição e implementação de estratégias de melhoria dos resultados; Motivação e empenho das lideranças no desenvolvimento das tarefas.
	A gestão promove uma articulação entre órgãos por forma a que se reconheça, por um lado, o princípio da subsidiariedade e, por outro, se procure valorizar a complementaridade decorrente da natureza das funções e responsabilidades?	Articulação entre os órgãos	<ul style="list-style-type: none"> Formas de articulação entre os órgãos, respeitando o princípio da subsidiariedade; Valorização da complementaridade de funções e responsabilidades; Formas de mobilização dos órgãos para o cumprimento das metas traçadas.
	Os diferentes actores são incentivados a tomar decisões e a responsabilizarem-se por elas?	Mobilização dos actores	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade de informação, comunicação, envolvimento e responsabilização dos actores da comunidade escolar.
	Eventuais casos de absentismo ou de outros incidentes críticos são monitorizados e existe uma política activa para a sua diminuição? Com que resultados?	Monitorização da assiduidade e de incidentes críticos	<ul style="list-style-type: none"> Monitorização da assiduidade do pessoal docente e não docente; Estratégias e procedimentos para evitar o absentismo e atenuar os seus efeitos; Resultados alcançados.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicador de análise dos factores
4.3 Abertura à inovação	Existe abertura à inovação e capacidade de mobilizar os apoios necessários para a tornar consistente?	Abertura à inovação	<ul style="list-style-type: none"> Iniciativas inovadoras com repercussão nas aprendizagens dos alunos; Mobilização dos apoios necessários à sua concretização.
	Perante problemas persistentes, procuram-se novos caminhos e novas soluções?	Soluções inovadoras	<ul style="list-style-type: none"> Identificação de problemas persistentes; Soluções inovadoras encontradas.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
4.4 Parcerias, protocolos e projectos	Existem parcerias activas e outras formas de associação em áreas que favorecem ou mobilizam os alunos?	Parcerias, protocolos e outras formas de associação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parcerias, protocolos e outras formas de associação com entidades públicas e/ou privadas visando a melhoria da prestação do serviço Educativo (autarquias locais, empresas, Instituições Particulares de Solidariedade Social...); ▪ Envolvimento e participação dos alunos, docentes e não docentes, pais e outros elementos da comunidade educativa; ▪ Divulgação das acções e dos resultados conseguidos; ▪ Benefícios concretos, resultantes das associações estabelecidas e dos projectos dinamizados.
	Procuram-se ligações e articulações com outras escolas?	Articulação e cooperação com outras escolas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formas de articulação e cooperação com outras escolas e/ou instituições do ensino superior e seus resultados.
	A escola ou as diferentes unidades do agrupamento envolve(m)-se em diferentes projectos locais, nacionais e internacionais como forma de responder a problemas reais da educação local e divulga as acções e os seus resultados?	Projectos de âmbito local, nacional e internacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Envolvimento em Projectos de iniciativa local, nacional e internacional (Ciência Viva, Escolas Promotoras de Saúde, Rede de Bibliotecas Escolares, Computadores, Redes e Internet na Escola, Plano Nacional de Leitura, Tecnologias de Informação e Comunicação, Comenius...), com reflexo positivo na melhoria do serviço Educativo; ▪ Divulgação das acções e dos resultados obtidos.

Domínio 5 - Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola/agrupamento
Como garante a escola/agrupamento o controlo e a melhoria deste processo?

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
5.1 Auto-avaliação	A auto-avaliação é participada, envolvendo activamente a comunidade educativa, desde a fase de concepção até à definição de planos de acção para a melhoria?	Participação da comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formas de participação da comunidade educativa nas diferentes fases do processo de auto-avaliação; ▪ Criação e constituição da equipa de auto-avaliação.
	A informação recolhida é sistemática, tratada e divulgada?	Recolha, tratamento e divulgação da informação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recolha, tratamento e divulgação de informação (inquéritos, dados estatísticos, análises, relatórios...); ▪ Aproveitamento de resultados e intervenções de diversas entidades externas para processos de auto-avaliação; ▪ Divulgação dos resultados da auto-avaliação de forma abrangente.
	Os mecanismos de auto-avaliação são um instrumento de melhoria da organização, ou seja, a auto-avaliação tem impacto no planeamento e na gestão das actividades, na organização da escola e nas práticas profissionais?	Impacto da auto-avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação de pontos fortes e fracos, definição de prioridades, elaboração e implementação de planos de melhoria; ▪ Efeitos da auto-avaliação no planeamento, na gestão das actividades, na organização e nas práticas profissionais.
	A auto-avaliação é uma prática contínua e progressiva?	Consolidação e alargamento da auto-avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuidade da prática de auto-avaliação; ▪ Valorização da auto-avaliação em áreas específicas da escola (biblioteca/centro de recursos educativos, tecnologias de informação e comunicação, diversificação da oferta educativa, Projectos...); ▪ Aperfeiçoamento contínuo da auto-avaliação.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
5.2. Sustentabilidade do progresso	A escola conhece os seus pontos fortes, procura consolidá-los e apoia-se neles para o seu desenvolvimento?	Consolidação dos Pontos Fortes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento sustentado dos pontos fortes; ▪ Estratégias de consolidação e melhoria; ▪ Adesão da comunidade escolar às estratégias de consolidação e melhoria.
	A escola conhece os seus pontos fracos e tem uma estratégia de melhoria para ultrapassar as dificuldades?	Superação dos Pontos Fracos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento sustentado dos pontos fracos; ▪ Efeitos da implementação das ações de melhoria para superação e/ou diminuição das dificuldades.
	A escola identifica oportunidades que poderão ajudar a alcançar ou a redefinir os seus objectivos?	Aproveitamento das Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação das oportunidades; ▪ Estratégias para aproveitamento das potencialidades; ▪ Avaliação dos efeitos potenciais associados ao aproveitamento das oportunidades.
	A escola identifica constrangimentos que poderão prejudicar o cumprimento dos seus objectivos?	Minimização dos Constrangimentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação dos constrangimentos; ▪ Estratégias de prevenção, superação e/ou minimização do seu impacto.



QUADRO DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Objetivos

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

Domínios, campos de análise e referentes

Tendo em conta os objetivos da Avaliação Externa das Escolas, o quadro de referência do novo ciclo de avaliação estrutura-se em três domínios – **Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão** – abrangendo um total de nove campos de análise. Os campos de análise são explicitados por um conjunto de referentes, que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação.

RESULTADOS

Resultados académicos

- Evolução dos resultados internos contextualizados
- Evolução dos resultados externos contextualizados
- Qualidade do sucesso
- Abandono e desistência

Resultados sociais

- Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades
- Cumprimento das regras e disciplina
- Formas de solidariedade
- Impacto da escolaridade no percurso dos alunos

Avaliação Externa das Escolas 2016-2017

Reconhecimento da comunidade

- Grau de satisfação da comunidade educativa
- Formas de valorização dos sucessos dos alunos
- Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente

PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO

Planeamento e articulação

- Gestão articulada do currículo
- Contextualização do currículo e abertura ao meio
- Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos
- Coerência entre ensino e avaliação
- Trabalho cooperativo entre docentes

Práticas de ensino

- Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos
- Adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais
- Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos
- Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens
- Valorização da dimensão artística
- Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens.
- Acompanhamento e supervisão da prática letiva

Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

- Diversificação das formas de avaliação
- Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação
- Monitorização interna do desenvolvimento do currículo
- Eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar
- Prevenção da desistência e do abandono

LIDERANÇA E GESTÃO

Liderança

- Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola
- Valorização das lideranças intermédias
- Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras
- Motivação das pessoas e gestão de conflitos
- Mobilização dos recursos da comunidade educativa

Gestão

- Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos
- Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço
- Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores
- Promoção do desenvolvimento profissional
- Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa

Autoavaliação e melhoria

- Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria
- Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria
- Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação
- Continuidade e abrangência da autoavaliação
- Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais

Apêndices

Apêndice 1 - Quadro de análise de conteúdo (1º ciclo e 2º ciclo da AEE)

Quadro Registro – Análise de Conteúdo dos relatórios da AEE das escolas E1,E2 e E3 (1º e 2º ciclos avaliativos)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registro		Total	
			1º ciclo	2º ciclo	1º ciclo	2º ciclo
Planejamento	Relação entre Grau de Coerência do planejamento da atividade letiva com orientações dos documentos gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Coerência do planejamento da atividade letiva com as orientações do Projeto Educativo. - Coerência do planejamento da atividade letiva com as orientações do Projeto Curricular - Coerência do planejamento da atividade letiva com as orientações do Projeto Anual de Atividades 	<p><i>Os docentes planejam as atividades educativas, adequando-as aos grupos e turmas, tendo em conta as orientações gerais estabelecidas</i></p> <p><i>E1- ...no Projeto Educativo, E1,E2 - ...Projeto Curricular e E1 - Plano Anual de Atividades”</i></p>	E1,E2 E1,E2 E1		
	Relação entre Grau de Coerência do planejamento da atividade letiva com as orientações das estruturas de intermédias do departamento	<ul style="list-style-type: none"> - Coerência do planejamento da atividade letiva com as orientações dos Departamentos Curriculares e Conselhos de Turma. - Coerência do planejamento da atividade letiva com os resultados da avaliação diagnóstica. 	<p><i>E1,E2 e E3 -Os docentes planejam as atividades educativas, adequando-as aos grupos e turmas, tendo em conta as orientações dos departamentos curriculares e dos conselhos de turma.</i></p> <p><i>E1.- Os docentes “planejam as atividades de acordo com as orientações dos departamentos curriculares e dos conselhos de ano e de turma, tendo em conta a avaliação diagnóstica inicial realizada em cada grupo turma e disciplina”</i></p>	E1,E2,E3		8

Prática letiva	Mecanismos indiretos de acompanhamento da prática letiva	<p>- Verificação de documentos de planejamento Individual.</p> <p>- Balanço do cumprimento dos programas.</p> <p>- Identificação de situações de insucesso.</p> <p>- Verificação da eficácia das medidas de apoio.</p> <p>- Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.</p> <p>- Diálogo formativo com Coordenador de Departamento.</p> <p>- Observação de aulas pelo coordenador e/ou pelo docente com competências delegadas.</p> <p>- Co-docência.</p>	<p><i>E1, E2, E3-Procede-se ao acompanhamento indireto da prática letiva através de rotinas de verificação de documentos de planejamento individual e do balanço do cumprimento dos programas (...).</i></p> <p><i>E3 - (...) atendendo a situações de insucesso.</i></p> <p><i>E1, E2 - (...) balanço da eficácia das medidas de apoio estabelecidas</i></p> <p><i>E1, E3- A monitorização é feita de forma indireta, pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica(...).</i></p> <p><i>E1 - O acompanhamento dos docentes que revelam dificuldades de desempenho passa, sobretudo, pelo diálogo formativo com o Coordenador</i></p> <p><i>E1 Pontualmente recorre-se à observação de aulas.</i></p> <p><i>E2, E3- A co-docência implementada nalgumas disciplinas constitui, também um mecanismo de supervisão.</i></p>	E1 E1, E2, E3 E1, E2, E3 E1, E2 E1, E2, E3 E1, E2 E2, E3	12	18
----------------	--	--	---	--	----	----

Avaliação	<p>Procedimentos promotores de confiança/fiabilidade na avaliação interna</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definição e aplicação de critérios de avaliação comuns por ano/ciclo. - Adoção de instrumentos de avaliação e registo comuns. - Aferição de critérios realizada pelo CT. - Análise periódica dos resultados pelas estruturas de coordenação e supervisão. - Avaliação intermédia dos Projetos Curriculares de Grupo/Turma. 	<p><i>E1,E2,E3- A confiança na avaliação interna é promovida pelas estruturas pedagógicas através da proposta de definição e aplicação de critérios de avaliação.</i></p> <p>-</p> <p><i>E1- Os CT procedem periodicamente à aferição de critérios.</i></p> <p><i>E1,E2,E3-O CP monitoriza, trimestralmente, os resultados globais do Agrupamento; os GR analisam periodicamente os resultados.</i></p> <p><i>E2-(.) a avaliação intermédia do PCT.</i></p> <p>-</p> <p><i>E2- São realizados os testes intermédios do GAE.</i></p> <p><i>E1- A análise comparativa das classificações obtidas nas diferentes turmas do mesmo ano, a confrontação com os resultados dos exames nacionais e a autoavaliação constituem práticas frequentes (...) conduzem a redefinição de estratégias(...)</i></p>	<p><i>E1,E2,E3</i></p> <p><i>E1,E2- (...) da elaboração de testes e matrizes comuns (...);da adoção de instrumentos normalizados de registo.</i></p> <p><i>E1,E3</i></p> <p><i>E1,E2,E3</i></p> <p><i>E2</i></p> <p>-</p> <p>-</p> <p><i>E1,E2,E3</i></p>	10	14
<p>Monitorização das aprendizagens com recurso a instrumentos externos à escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de questões das provas de exame nacional - Realização de testes intermédios do GAE. 	<p><i>E1- A análise comparativa das classificações obtidas nas diferentes turmas do mesmo ano, a confrontação com os resultados dos exames nacionais e a autoavaliação constituem práticas frequentes (...) conduzem a redefinição de estratégias(...)</i></p>	<p><i>E1,E2,E3</i></p>			
<p>Redefinição de estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planificação e implementação de ações de melhoria 					

Apêndice 2 - Inquérito por Questionário aos Professores



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

QUESTIONÁRIO SOBRE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Caro(a) Colega,

O presente questionário integra-se num estudo a realizar no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e pretende conhecer as conceções dos professores sobre supervisão pedagógica e a perceção das práticas supervisivas em curso nas escolas onde lecionam. A sua colaboração revela-se indispensável para o sucesso deste estudo, por isso, responda de forma sincera e espontânea às diversas questões. Desde já asseguramos a total confidencialidade dos dados obtidos, destinando-se os mesmos apenas a fins científicos. A sua resposta a cada um dos itens é necessária para a nossa investigação. Por favor, responda a todas as questões, sabendo que não existem respostas certas, nem erradas, sendo que o que realmente conta é a sua opinião.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Margarida Amaral

Antes de iniciar a resposta às questões que integram os diferentes blocos do questionário, indique, por favor, três termos/palavras que associa à Supervisão Pedagógica, que lhe vêm imediatamente à mente, respeitando a ordem com que estes lhe surgem. Em seguida, assinale com um X se considera que se trata de algo positivo, negativo ou neutro, à frente de cada um deles

Ordem	Palavra/termo	Positivo(+)	Negativo (-)	Neutro(0)
1.				
2.				
3.				



I Parte - Dados Sociodemográficos e Profissionais

- I.1. Sexo: Feminino Masculino
- I.2. Idade: ____ anos
- I.3. Tempo de serviço na carreira docente (até 31 de agosto de 2017): ____ (em anos)
Tempo de serviço na escola em que se encontra atualmente a lecionar: ____ (em anos)
- I.4. Habilitações académicas: (todas as que possui)
- Bacharelato Pós-Graduação Licenciatura Mestrado Doutoramento
- I.5. Departamento Curricular a que pertence: _____
- I.6. Grupo de recrutamento a que pertence: _____
- I.7. Desempenha algum cargo, para além da docência: Sim Não
- Se sim, qual ou quais?
- Coordenador/a de Departamento Curricular
- Diretor/a de Turma
- Membro da Direção
- Subcoordenador/a do grupo disciplinar
- Membro do Conselho Pedagógico
- Membro do Conselho Geral
- Coordenador/a dos Cursos Profissionais
- Bibliotecário/a
- Outro Qual? _____
- I.8. Modalidade de profissionalização
- Formação inicial: Licenciatura em ensino Ramo Educacional Mestrado em Ensino
- Profissionalização em serviço/em exercício
- Outra Qual? _____
- I.9. Níveis de ensino em que leciona
- Pré-escolar 1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo Secundário
- I.10. Situação profissional atual
- Quadro de escola/ agrupamento QZP Contratado
- Outra Qual?
- MPD – mobilidade por doença
 - MI – mobilidade interna
 - ME – mobilidade estatutária
 - CS – comissão de serviço
 - R – requisição



I.11. Acompanhamento da Prática Letiva (APL)/Supervisão Pedagógica(SP).

Assinale o(s) contexto(s) da sua experiência em APL/SP:

Monitorização do ensino e das aprendizagens nas reuniões de coordenação:

Supervisor Supervisionado

Coadjuvação:

Professor da turma Coadjuvante

Observação de aulas:

Observador Observado

Observação de aulas no âmbito da ADD:

Avaliador Avaliado

Sem experiência



II Parte- Conceções sobre supervisão pedagógica (SP)

Apresentam-se de seguida conjuntos de duas proposições que traduzem diferentes modos de conceber a supervisão. Entre os pares de afirmações, escolha aquela que está mais próxima da sua opinião, **mesmo que não concorde completamente com essa escolha, colocando um círculo à volta de A ou de B em cada item.**

II.1.

A. É importante para os professores definir as suas próprias metas e objetivos de desenvolvimento profissional.

B. É importante para os supervisores ajudar os professores a conciliar as suas personalidades e estilos de ensino com a filosofia e a direção da escola.

II.2.

A. Os professores que sentem que estão crescendo pessoalmente serão mais eficazes do que os professores que não experimentam um crescimento pessoal.

B. Para serem eficazes nas suas salas de aula, os professores devem adquirir, na formação, conhecimentos e competências de utilização de estratégias e métodos de ensino com provas dadas ao longo dos anos.

II.3.

A. Uma forma eficaz de melhorar o desempenho do professor é formular objetivos individuais claros e criar incentivos significativos para alcançá-los.

B. Os objetivos grupais/definidos de forma muito específica são gratificantes e úteis para alguns professores, mas são sufocantes para outros - alguns professores beneficiam com os objetivos em algumas situações, mas não em outras.

II. 4.

A. Se os professores forem deixados sozinhos, as melhorias ocorrem muito devagar, mas quando trabalham em conjunto num problema específico, a aprendizagem é rápida e a motivação mantém-se elevada.

B. As atividades do grupo podem ser agradáveis, mas a discussão individual e aberta com um professor sobre um problema e suas possíveis soluções leva a resultados mais sustentados.

II. 5.

A. Um relacionamento aberto, confiante, caloroso e pessoal com os professores é o ingrediente mais importante na supervisão de professores.

B. Um supervisor, que é muito íntimo com os professores (seus pares), corre o risco de ser menos eficaz e menos respeitado do que um supervisor que mantém um certo grau de distância profissional com os supervisionados.

II. 6.

A. O papel do supervisor durante as sessões de supervisão é tornar a interação positiva, para partilhar informações realistas e para ajudar os professores a planear as suas próprias soluções para os problemas.

B. Os métodos e estratégias usados pelo supervisor numa sessão de supervisão visam o acordo dos professores sobre as necessidades de melhoria futura.

II. 7.

A. Os supervisores devem permitir aos professores um elevado grau de autonomia e iniciativa dentro de limites definidos pela tutela.

B. Os supervisores devem dar instruções aos professores sobre métodos que os ajudarão a melhorar o seu ensino.



II. 8.

- A.** Os professores podem sentir-se desconfortáveis e ansiosos se os objetivos em que serão avaliados não estão claramente definidos pelo supervisor.
- B.** As avaliações de professores não têm sentido se os professores não são capazes de definir, com os seus supervisores, os objetivos de avaliação.

II.9. Quando uma ação de desenvolvimento profissional é agendada:

- A.** Todos os professores que participaram da decisão de realizar a ação deveriam comparecer na mesma.
- B.** Os professores, independentemente do seu papel na realização da ação, devem ser capazes de decidir se esta é relevante para seu crescimento pessoal ou profissional e, caso contrário, não devem ser obrigados a participar.

II. 10. A pista mais importante de que uma ação supervisiva é necessária ocorre quando:

- A.** O supervisor percebe que vários professores têm falta de conhecimentos ou competências numa área específica, que resulta em desânimo, *stress* e num ensino menos eficaz.
- B.** Vários professores percebem a necessidade de reforçar as suas capacidades na área do ensino.

II. 11. Existindo uma equipa de supervisão:

- A.** A equipa de supervisão deve definir os objetivos de uma oficina de formação uma vez que tem uma perspetiva ampla sobre as-competências dos professores e as necessidades da escola.
- B.** Os professores e a equipa de supervisão devem chegar a um consenso sobre os objetivos da formação, antes da realização *de uma sessão de supervisão/oficina de formação*.

II. 12. Um supervisor, na fase inicial de trabalho com outros professores, deve:

- A.** Definir objetivos com cada um em consonância com os objetivos da escola.
- B.** Tentar identificar os objetivos individuais dos professores, promovendo a sua própria melhoria.

II. 13. Durante uma sessão de pré-observação:

- A.** O supervisor sugere ao professor o que pode observar, mas o professor toma a decisão final sobre os objetivos e métodos de observação.
- B.** O professor e o supervisor decidem conjuntamente os objetivos e os métodos de observação

II. 14. Quando vários professores têm um problema semelhante em sala de aula, o supervisor deve:

- A.** Sugerir que os professores formem um grupo *ad-hoc*, ajudando-os a trabalharem em conjunto para resolver o problema.
- B.** Ajudar os professores a título individual a encontrarem os seus pontos fortes, competências e recursos para que cada um encontre a sua própria solução para o problema.

II. 15. Quando o supervisor percebe que um professor pode estar repreendendo um estudante desnecessariamente deve:

- A.** Explicar, durante uma conversa com o professor, por que razão a repreensão foi excessiva.
- B.** Perguntar ao professor sobre o incidente, mas não expondo os seus juízos.



III Parte- Perceções dos professores sobre as práticas de supervisão pedagógica nas escolas

Tendo em conta os últimos dois anos, assinale o grau de frequência em relação às afirmações que se seguem, colocando um X, em cada item, de acordo com a seguinte escala:

1- Nunca 2 – Por vezes 3- Frequentemente 4- Sempre

Itens	1.	2.	3.	4-
Na minha Escola...				
III.1. As práticas de supervisão têm incidido ao nível da...				
Planificação e articulação				
Ação/práticas de ensino				
Avaliação das aprendizagens dos alunos				
III.2. As práticas de supervisão têm assumido as modalidades de:				
Coadjuvação				
Observação de aulas				
Observação de aulas no âmbito da ADD				
Reuniões de coordenação				
III.3. As práticas de observação no âmbito da supervisão são				
Observações formais				
Observações informais				
III.4. As práticas de supervisão compreendem processos de desenvolvimento profissional associado a lógicas de ...				
Colaboração horizontal				
Colaboração vertical				
Colaboração horizontal e vertical				
III.5. As práticas de supervisão residem apenas na avaliação de desempenho dos professores.				
III.6. As práticas de supervisão resumem-se ao acompanhamento dos Órgãos de Gestão Educativa e Supervisão Pedagógica incidindo na verificação do cumprimento dos programas.				
III.7. As práticas de supervisão resumem-se ao balanço do cumprimento das planificações.				
III.8. As práticas de supervisão resumem-se à análise dos resultados escolares, em sede de grupo disciplinar.				
III.9. O(A) Diretor(a) revela uma liderança supervisiva, trabalhando ao lado dos professores promovendo deste modo a colaboração entre todos.				
III.10. Caso, na Escola em que leciona, decorram outras práticas de supervisão pedagógica, por favor, assinale-as: _____ _____ _____				



IV Parte – Opinião dos professores sobre o estatuto/perfil do supervisor

Assinale a sua concordância ou discordância em relação às afirmações que se seguem.

Itens	Concordo	Discordo
O supervisor deve ser ...		
IV.1. Um professor com formação especializada em supervisão pedagógica, independentemente de outros cargos que exerça.		
IV.2. Um professor externo à escola.		
IV.3. Um professor do grupo disciplinar dos professores supervisionados.		
IV.4. O subcoordenador do grupo disciplinar.		
IV.5. O coordenador de departamento independentemente do grupo disciplinar.		
IV.6. O(A) diretor(a).		
IV.7. Um professor com experiência e capaz de promover o diálogo entre pares.		
IV.8. Um professor que expresse vontade de apoiar as ideias dos professores.		
IV.9. Um professor que acredita que em conjunto com os pares se pode criar um ambiente de aprendizagem que promova o sucesso para todos os alunos.		
IV.10. Um professor capaz de refletir e construir, em conjunto com os outros professores, novos caminhos para a melhoria das práticas.		



V Parte – Perceção da frequência e impacto das diferentes modalidades de trabalho colaborativo entre professores no âmbito da supervisão

Nos últimos dois anos, assinale o grau de frequência com que ocorrem as seguintes modalidades de colaboração entre professores, colocando um X, em cada item, de acordo com a seguinte escala:

1- Nunca 2 – Por vezes 3- Frequentemente 4- Sempre

	1.	2.	3.	4.
Reuniões de departamento				
Conversas informais entre colegas				
Partilha de materiais nas reuniões de departamento				
Planificação conjunta				
Elaboração de matrizes comuns na avaliação dos alunos				
Coadjuvação/Co ensino				
Outras, indicando quais _____				

Assinale o grau de impacto das modalidades de colaboração entre professores identificadas na alínea anterior, na melhoria dos processos de ensino- aprendizagem, colocando um X, em cada item, de acordo com a seguinte escala:

1- Nulo 2- Fraco 3- Moderado 4- Forte

	1.	2.	3.	4.
Reuniões de departamento				
Conversas informais entre colegas				
Planificação conjunta				
Partilha de materiais nas reuniões de departamento				
Elaboração de matrizes comuns na avaliação dos alunos				
Coadjuvação/Co ensino				
Outras, indicando quais _____				

Por último, assinale, por favor, o grau de impacto que atribui ao processo de avaliação externa da escola em que exerce atualmente funções (reporte-se à última avaliação a que a escola foi submetida) (...) nas práticas de colaboração

1- Nulo 2- Fraco 3- Moderado 4- Forte

(...) nas práticas de supervisão pedagógica/accompanhamento da prática letiva

1- Nulo 2- Fraco 3- Moderado 4- Forte

Observações: (registre neste espaço o que considerar relevante em relação ao questionário a que acaba de responder)

Muito obrigada pela sua colaboração!

Apêndice 3 – Guião da entrevista

Quadro 1 - ENTREVISTA DESTINADA A COORDENADORES DE DEPARTAMENTO

I Tema: Caracterização do processo supervisão no âmbito dos departamentos e/ou grupos de recrutamento.

II Objetivos gerais

- 1º Conhecer as conceções de supervisão pedagógicas dos participantes (lideranças intermédias);
- 2º Identificar e elencar (boas) práticas de supervisão em curso nos departamentos/grupos de recrutamento;
- 3º Obter elementos para caracterizar o processo supervisão no âmbito do acompanhamento da prática letiva e da formação/construção de conhecimento dos professores, a partir do ponto de vista dos participantes (perceções dos professores);

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS PARA FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
1. LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado.	Informar sobre o trabalho de investigação que está sendo realizado; Solicitar ajuda do entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; Pedir permissão para gravar a entrevista; Garantir a confidencialidade das informações prestadas.	Caso exista alguma dúvida ou pergunta do entrevistado, responder de modo esclarecedor, concentrando-se nos objetivos específicos deste bloco.
2. DADOS DE CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO	Obter dados gerais sobre o percurso e a experiência profissional do entrevistado	Solicitar ao entrevistado que fale do seu percurso profissional: - tempo de serviço - categoria profissional - cargos que desempenha/desempenhou...	
3. CONCEÇÕES DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	Recolher as várias conceções sobre SP	Solicitar ao entrevistado que se pronuncie sobre o que considera ser a SP	
4. (IDENTIFICAÇÃO DE) PRÁTICAS DE SUPERVISÃO	Elencar práticas de supervisão utilizadas no departamento/ na escola	Solicitar ao entrevistado a indicação das práticas de supervisão habituais: Observação de aulas(com/sem dispositivo) Produção de materiais didáticos Reflexão para enriquecimento de práticas Planificação Reflexão sobre resultados escolares	Reconhecimento praticas de supervisão diretas e indiretas, formais e informais. Potencialidades e constrangimentos;

5. AS FUNÇÕES SUPERVISIVAS	Recolher opiniões que permitam caracterizar o papel do supervisor no âmbito da coordenação de departamento ou da subcoordenação da área disciplinar	Solicitar ao entrevistado que se pronuncie quanto à forma como percebe o processo supervisorio nos contextos de: <ul style="list-style-type: none"> acompanhamento da prática letiva. trabalho colaborativo/cooperativo e formação/autoformação, ressaltando as suas potencialidades e os constrangimentos Pedir que se pronuncie sobre a eficácia e pertinência dos dispositivos de constituição de saberes ou de avaliação, utilizados nos processos de supervisão.	Expectativas em relação à supervisão: Atividades desenvolvidas: Dispositivos de formação/avaliação.
6. UTILIDADE DA SUPERVISÃO	Promover a melhoria das práticas; Proceder ao controlo do cumprimento normativo; Reforçar o trabalho colaborativo e a partilha entre docentes	Solicitar ao entrevistado que se pronuncie sobre a forma como promove: <ul style="list-style-type: none"> a reflexão sobre as práticas pedagógicas (os problemas sentidos ou as experiências de sucesso), numa lógica de partilha e entrecujada, fomentando o desenvolvimento de interações participativas; planifica e organiza programas de formação dirigidos aos docentes que coordena; o auto-desenvolvimento dos professores que coordena, induzindo-os a refletir e incentivando-os à procura de informação e à investigação. práticas de auto e supervisão, inter pares incentivando os docentes à observação mútua e posterior reflexão, com vista à melhoria das práticas. a integração dos docentes que chegam pela primeira vez à escola, particularmente se estiverem em início de carreira, manifestando disponibilidade para os apoiar e orientar no seu processo de inserção e desenvolvimento profissional. 	Reconhecimento do estilo de supervisão: diretivo, não diretivo ou colaborativo.
7. O FECHO DA ENTREVISTA	Dar espaço para expressão acerca de aspetos não contemplados; Agradecer a colaboração prestada e reafirmar a confidencialidade da informação.	Perguntar ao entrevistado se gostaria ainda de acrescentar algo que não tenha sido abordado na entrevista; Agradecer ao entrevistado pela colaboração e informações prestadas, reafirmando a sua total confidencialidade.	Aspetos não contemplados.

Apêndice 4 - Transcrição das entrevistas

Entrevistado	Pergunta	Transcrição
Conceções de supervisão		
A1	<p>O que entende por supervisão pedagógica?</p> <p>O que é para si supervisão pedagógica?</p> <p>Em que fase da carreira deve decorrer?</p> <p>Em que é que consiste exatamente este processo, na sua opinião?</p>	<p>A SP é muito importante na formação inicial, mas não só. Quando iniciei a minha carreira só se falava em SP na formação inicial, no estágio. Mas diz-me a experiência que é necessária ao longo de toda a carreira, mudam apenas os contextos e cai aquele foco avaliativo que lhe impomos muito por causa, ainda da ADD. Na minha opinião, com todas as mudanças que decorrem precisamos de uma reconstrução do conhecimento e da forma de ensinar e a SP é uma ajuda muito grande. Claro desde que exista colaboração, partilha entre colegas. A interacção entre todos é essencial e depois aqueles momentos de reflexão na reunião semanal do GR ou em outros momentos, que permite a análise do que está bem e o que podemos melhorar no nosso trabalho é a cereja em cima do bolo. Pois eu acredito que para conseguirmos práticas mais significativas temos de trabalhar em conjunto, partilhando experiências e reflectindo sobre elas. Não é necessário existir observação de aulas mas, acho que pode ser uma boa estratégia para contextualizar algumas situações com que nos deparamos. Claro que estou a falar de uma SP entre pares. Neste caso quem tiver as funções de supervisor tem de ser um bom comunicador, a comunicação num processo de orientação, coordenação ou mediação é essencial para estabelecer um diálogo construtivo e democrático, onde todos são ouvidos e igualmente tidos em conta nas resoluções que setomarem e, não esquecer, nas relações interpessoais.</p> <p>Eu já abri a minha sala de aula a colegas e já observei aulas de outros informalmente.</p>
B1		<p>A SP isto aqui para nós é o que fazemos todos os dias quando falamos do que fazemos nas nossas aulas, quando partilhamos estratégias, materiais, formas de agir quando nos apoiamos uns aos outros e analisamos construtivamente a nossa prática diária. Todos nós somos supervisores de uma forma ou de outra. Agora, é imprescindível mudarmos as nossas práticas se queremos acompanhar todas as novidades em Educação, cada vez mais e repentinas. Olhe como “Promoção do Sucesso Educativo”, a “Flexibilidade Curricular”, por exemplo, a Inclusão de que tanto falamos e somos partidários, obriga a grandes mudanças nas nossas práticas, pois temos de aplicar pedagogias diferenciadas na sala de aula. Temos de mudar e o problema é que nem todos esses partidários estão abertos a mudar o seu habitus em sala</p>

		de aula.
C1		Quando falamos de SP lembramos logo o estágio. Mas durante o meu mestrado em Supervisão Pedagógica percebi que é muito mais do que isso. É algo implícito na nossa acção educativa, na organização e coordenação das Escolas. Tem carácter formativo ao longo da nossa carreira e todos nós somos supervisados e supervisores a partir do momento que reflectimos juntos as nossas práticas. Então, pois se estamos a falar de supervisão interpares temos de aprender a pensar e interagir em equipa, também juntos,. Não é?
D1		O grande problema na implementação de práticas supervisivas nas escolas reside em automaticamente, muitos de nós, o identificarmos com a avaliação de desempenho. Tenho tentado mudar essa ideia no meu departamento porque a SP deve ser mais uma convergência de esforços para a concretização de objetivos comuns e não uma medição de competências se é que podemos dizer isso. Mas também as rientações do CP e de outros órgão de coordenação e supervisão da escola, de acordo com o PE, permitem-nos organizar todo o processo de SP que com a colaboração de todos faz-nos caminhar no enalço de melhores práticas, resultados e eficácia da escola (está muito em moda isto da eficácia). Mas é assim, já não é tão importante cumprir à risca s programas é sim, importante que os alunos aprendam bem.
A2		A SP consiste no apoio e na regulação à e das nossas práticas. Pode ser realizada por nós próprios ou pelos nossos pares.Mas repare só faz sentido se existir colaboração e partilha entre colegas. Aprendemos muito mais juntos. A SP é isso mesmo , uma orientação para a aprendizagem, resultante da reflexão conjunta. Só haverá lugar a práticas supervisivas se o processo se desenvolver de forma colaborativa e assente num trabalho de equipa entre pares.
B2		A SP é uma forma de trabalharmos em colaboração orientados para a melhoria das práticas. Mas confunde-se muito com avaliação, por causa da ADD, o que tem de mudar. O supervisor não tem que ser um avaliador é mais um mediador. Depois, a supervisão é um processo que numa vertente colaborativa associada `reflexão permite que em conjunto se desenvolvam melhores práticas.
C2		A SP é um processo de formação inicial de professores. Na minha opinião só tem sentido aqui. Um professor mais experiente e com reconhecida experiência no ensino, prepara e ensina futuros professores a ensinar. Este é Para mim o supervisor, um orientador.

		Claro que nos obriga a reflectir. No estágio o orientador observava as minhas aulas e depois analisava-se o meu desempenho, discutiam-se os pontos fortes e fracos e, sem dar conta, dava comigo a refetir sobre o que tinha feito, o que era muito bom, permitia-me reconhecer as minhas fraquezas e a fazer melhor
D2		Visão sobre, é a definição, não é? Para mim é trabalho, trabalho e mais trabalho. Resume-se ao acompanhamento de todo o trabalho docente ao longo da carreira.
A3		Embora ainda haja muita confusão eu diferencio avaliação de supervisão. É verdade que quando se fala em supervisão pedagógica pensa-se de imediato em estágio ou em inspeção, quando na realidade deve ser encarada ao longo de toda a carreira, como processo indissociável ao desenvolvimento profissional e até tomada numa perspectiva de auto-supervisão.
B3		Eu acho que a SP consiste no acompanhamento da actividade docente, no nosso caso, que pode ser realizado por observação direta ou inferido do cumprimento das directrizes do CP, da Escola, do ministério assim como a sua análise crítica sobre os resultados a que deram origem.
C3		Eu tenho a certeza que todos nós já intrinizamos que o processo de supervisão não termina no estágio e não se resume à avaliação de desempenho. É realmente um processo que apoia a autoformação dos professores ao longo da carreira, promove a mudança e melhoria das práticas e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional.
Funções da supervisão pedagógica		
A1	Na sua opinião, quais as funções da supervisão pedagógica? Qual a sua finalidade?	Acima de tudo promover o diálogo, a reflexão, a aprendizagem dos professores, diagnosticar erros, contruir estratégias de supressão dos mesmos e construir novos conhecimentos, mas todos juntos. Assim será mais fácil o desenvolvimento profissional de cada um.
B1	Em que medida contribuem as práticas supervisivas para a melhoria das práticas docentes	Ao conduzir a uma reflexão constante e construtiva sobre as práticas, promove o trabalho colaborativo, enquanto um processo proactivo e democrático na consecução de objetivos comuns. Por exemplo, em situações mais práticas, quando verificamos o cumprimento das planificações e dos critérios de avaliação ou fazemos o balanço das nossas avaliações. È também um caminho para o nosso desenvolvimento

		profissional.
C1		A função principal é acompanhar a prática lectiva. Como fazer isso agora já é mais complicado de responder. Bem, na nossa escola estamos a começar a realizar observações de aula, informais e numa perspectiva de aprendizagem conjunta. Depois temos aquelas reuniões semanais em que fazemos , em conjunto e em cada GR,o balanço das nossas práticas. Este exercício é otimo para o desenvolvimento das nossas práticas, aliás é essa a finalidade.
D1		Eu já fui Orientadora de estágio e por isso considero que começa por ser importante na preparação para a profissão, depois já na profissão é o acompanhamento das práticas, procurando sempre a qualidade das mesmas e por último e talvez o mais importante o seu papel na formação contínua e na mediação na nossa vida profissional. Eu tento ser uma formadora, mediadora de conflitos e colaboradora na minha função de CD e supervisors.
A2		É a promover a construção do conhecimento da prática em conjunto. Por isso é uma forma de preparar os professores para o ensino. Isto é, conduzirá à construção dual, de forma reflectida e critica, de melhores práticas. Ora mas para isto quem exercer a função de supervisor tem de ter craterísticas especiais, a começar pela formação especializada para o exercício do cargo. É a pessoa que vai dar a cara por todo o processo, pelo que terá de ser detentor de vários atributos, nomeadamente, capacidade pedagógica de interrelaçõ, de diálogo, de saber escutar,de liderança e de dinamismo mas acima de tudo, tem de saber aceitar os outros. Será um dos responsáveis pelo desenvolvimento profissional de outros.
B2		Na minha opinião, deixo que lhe diga que gosto pouco do termo Supervisão lembra logo que nos estão a olhar por cima. Gosto muito mais de Mediação e é essa para mim a grande função da SP. Medir contextos, aprendizagens, práticas na procura de boas prestações. No fim ser
C2		Como já referi não é mais que preparar e ensinar os professores a ensinar. È a SP que nos permite adquirir e desenvolver a nossa prática docente.
D2		Na sua vertente formativa forma professores, prepara para a profissão no seu todo através da nteração com os colegas e o supervisor.
A3		Permite a colaboração entre pares, a troca de ideias, melhorar o nosso trabalho diário e contatar com outras formas de

		trabalhar distintas das nossas.
B3		Atestar a competência profissional dos professores orientando quanto ao caminho a seguir para o seu desenvolvimento profissional.
C3		Para mim tem 3 funções essenciais, permitir a discussão construtiva e reflectir sobre a prática e monitorizar o cumprimento das planificações.
Vantagens da supervisão pedagógica		
A1	Na sua opinião qual a utilidade da supervisão pedagógica?	Diz-me a experiência que fomenta a interacção e o diálogo entre todos nós. Pois cada um mostra e afirma o sente perante uma série de situações e em equipa sem receio de ser mal interpretado ou avaliado, pois é reconhecido como um do grupo. Permite resolver problemas quer pedagógicos quer de comunicacionais ou relacionais. Depois permite que nos habituemos a trabalhar todos para o mesmo fim quando uniformizamos estratégias, critérios e promovemos a inter e transdisciplinaridade em situações específicas.
B1		Só pode visar a melhoria, na medida em que as práticas, actividades e critérios de avaliação e pedagógicos são uniformizados e reflectidos em conjunto. Desenvolve o trabalho colaborativo. A interacção que se cria entre todos acaba por nos criar um sentimento de confiança. Olhe eu sinto-me mais segura quando trabalho com os colegas.
C1		O trabalho que lhe está inerente em termos de planeamento e definição de critérios e metodologias, traz maior segurança e permite resolver situações mais complicadas.
D1		Permite a criação de ambientes mais interactivos entre colegas. E nós bem precisamos de interagir mais uns em os outros e deixarmos de nos isolar profissionalmente.
A2		Desenvolve o trabalho de equipa e a cooperação, reconhecendo o papel de cada um e de todos. Ao trabalharmos em conjunto mais facilmente criamos uma panóplia de metodologias que nos facilitam a prática em cada situação. Acaba com o individualismo e trabalho solitário do professor.
B2		Eu retive da minha formação especializada que a aprendizagem em acção era crucial para o sucesso profissional. Eu acho que quando deixarmos de pensar em avaliação e passarmos a pensar em boas práticas , partilhando, colaborando nós vamos resolver muitos problemas na nossa

		profissão. Essa é uma grande vantagem da SP.
C2		Bem, essencialmente permite resolver problemas de ordem pedagógica e relacional. Não sei, talvez o fato da SP se desenvolver na prática lectiva pressupõe um acompanhamento mais próximo, possibilitando uma aprendizagem mais significativa.
D2		
A3		
B3		Eu acho que permite uma maior e melhor aprendizagem entre os pares, pois acaba por se criar um clima de trabalho colaborativo entre colegas.
C3		
Importância do trabalho colaborativo		
A1	<p>Que vantagens traz a colaboração?</p> <p>Considera que o trabalho colaborativo entre os docentes tem influência no ensino – aprendizagem dos alunos?</p>	Tantas. Senão vejamos, as pessoas partilham, sentem necessidade de interagir, interajudam-se, abandonam o trabalho solitário, por forma a consolidarem objetivos comuns. Só pode influenciar de forma positiva todo o trabalho pedagógico e conseqüente o processo ensino aprendizagem.
B1		O trabalho colaborativo e de articulação desenvolvido nas reuniões de grupo semanais permite o enriquecimento de saberes na profissão.
C1		<p>Tanto mais não seja, traz uniformização de critérios e de formas de atuação. Para ensinar não há modelos impostos, porque somos todos diferentes mas, perante situações concretas podemos ter o mesmo tipo de atuação e isso torna-se mais explícito se houver colaboração entre colegas.</p> <p>Depois o trabalho é muito mais rentável e a aprendizagem enriquecedora.</p>
D1		Um trabalho muito mais rico em termos de experiência e um apoio crescente da parte de todos os colegas.
A2		A colaboração entre docentes é uma prática, cada vez mais comum nas escolas. Começamos a trabalhar em equipa, diminui o stress e os resultados começam a melhorar. É verdade. Por isso influencia muito e positivamente o processo de ensino-aprendizagem
B2		Eu sou toda a favor da colaboração. Pois trabalhar em conjunto ao nível dos GR/departamentos, estabelecendo articulação entre os professores e os órgãos de gestão, de

		forma partilhada e reunindo consensos, permitirá assegurar a concretização dos objetivos do Projeto Educativo
C2		A colaboração na minha ótica seria desejável mas não existe. A existir teria de ser na própria acção docente até em sala de aula. Quando se revela pode ser interpretada não como um trabalho em equipa mas como forma de afirmação de alguém. Mas, na resolução de certos problemas é essencial.
D2		Geram maior responsabilidade quer individual quer de grupo melhoram as práticas e por isso influência o processo EA.
A3		
B3		Claro que tem. É até inevitável. A colaboração permite uma construção mais rica do conhecimento, acaba com o isolismo docente, deixamos de trabalhar sozinhos e os resultados acabam por ser melhores.
C3		
Práticas de supervisão na minha escola		
A1	<p>Como se processa a supervisão pedagógica no contexto da sua Escola/Agrupamento (no seu Departamento)?</p> <p>Promovem-se práticas supervisivas no seu Departamento? De que forma?</p> <p>Que práticas supervisivas estão implementadas no seu Departamento?</p> <p>Como caracteriza o acompanhamento da prática letiva na sua Escola /Agrupamento ?</p> <p>Desenvolvem observações aulas?</p>	<p>Na minha escola sempre existiram práticas supervisivas quer de carácter mais formal como nos estágios e na ADD, quer informalmente entre colegas. No meu departamento tento promover um diálogo concertado entre todos que conduza ao trabalho colaborativo. Tenho pena que alguns colegas não acreditem que este trabalho valha a pena. Mas, não podemos agradar a todos. Mas esse trabalho de motivação é da minha responsabilidade, como coordenadora. As lidranças intermédias, coordenadores e subcoordenadores têm responsabilidade neste processo. Mais, acho que as práticas supervisivas devem realizar-se de forma sistemática, na escola, nas horas da componente não lectiva. O trabalho de escola podia ser substituído por essa prática. Em alguns casos era bem mais produtivo. Contudo, está a tornar-se uma prática a reflexão conjunta sobre as práticas, o que já é muito bom</p>
B1		A observação de aulas vêm aí, não sei ainda bem o que nos espera,mas considero que será proveitoso. Pois uma coisa é o que ouvimos outra coisa é o que vemos e assim, no meu caso, poderei ajudar mais os colegas ou até eu aprender com o que vejo.O acompanhamento de todas as actividades respeitantes à planificação e avaliação já são prática da Escola.
C1		O diálogo concertado entre pares na resolução de problemas ou no desenvolvimento de novos projectos, de forma a desenvolver uma interacção capaz de integrar saberes

		renováveis e a melhoria ou renovação de competências só é possível com a implementação de uma SP de carácter colaborativo e construtivista. Por isso o que fazemos é deixarmos as formalidades em casa e trabalhamos todos para o mesmo. Agora até observação de aulas vamos implementar o que vai ser bom. Não esqueçamos que aprendemos muito mais em conjunto
D1		A monitorização sistemática das planificações, critérios de avaliação, matrizes. Agora vamos começar co a observação de aulas.
A2		Não observação de aulas não. Ter alguém, um colega a observar-nos, lembra pecados velhos da ADD e toda a sua subjectividade, não é isso que queremos. O que queremos são efeitos concretos e conseqüentemente um trabalho conjunto.
B2		Bem só ao nível das planificações é que é visível e também na análise da sua concretização, a aplicação de estratégias diferenciadas, as planificações nas fasaes de elaboração e execução, a aplicação dos critérios de avaliação, bem como a sua definição e vários outros assuntos pedagógicos, são discutidos entre os elementos do GR e em sede de departamento, atendendo à opinião de todos O trabalho é inter pares. Faço questão disso.
C2		Na minha escola sempre houve troca de experiencias e saberes, esta partilha fazemos sempre informalmente, mesmo nas reuniões. Não concordo com a observação de aulas, também não fazemos, só na ADD, também só faz sentido em determinadas situações específicas, problemas de indisciplina ou fragilidade do professor.
D2		
A3		O acompanhamento é feito à distância, não há observação de aulas. Quem realiza mais esse acompanhamento são os subcoordenadores de GR, nas reuniões de grupo semanal. As únicas experiências, diretas com a SP que tive foi enquanto avaliadora do desempenho docente e como orientador de estágio. Para além disto o meu papel tem-se baseado em dar informação, apoio e verificar o cumprimento das directrizes da escola.
B3		Nós, normalmente usamos a reunião semanal para questionar a nossa prática. Como várias cabeças pensam melhor que uma partilhamos tudo o que fazemos . Criamos momentos de aprendizagem conjunta muito interessantes. Muito mais que qualquer outra prática de imposição normativa. Porque é alo nosso, de todos. Só não fazemos mais porque ainda para o

		estigma da ADD quando nos referimos à SP.
C3		
Mudanças Necessárias		
A1	Na sua opinião o que é preciso mudar para se implementar a SP?	Temos que começar pelas mentalidades. Se conseguirmos ir por aí o resto vem por si. O medo, a insegurança entre outras palavras têm de se excluir do vocabulário do professor que se assume como eterno aprendiz. E não é isso que nós somos?
B1		Ai tanta coisa. Mas quanto à SP, acima de tudo temos de mudar de mentalidade. Pois hoje os objetivos da supervisão passam por um novo paradigma de escola. Não é só o corpo docente a ser supervisionado é toda a organização escola
C1		Mais do que mudar é melhorar as nossas condições de trabalho entre pares. Temos de criar formas de desenvolver esse trabalho.
D1		Por uma questão de brio mas também porque a própria sociedade assim exige, sentimos a responsabilidade de melhorar em todos os sentidos (pessoal e profissional), em desenvolver uma nova cultura profissional, assente numa colegialidade real, na interacção e onde todos são responsáveis. Temos de perceber que a SP já não é apenas considerada em contexto de sala de aula, mas no contexto da escola, toda incluindo os alunos e os pais toda a comunidade envolvente, isto porque tem por objectivo criar sinergias tendentes ao desenvolvimento profissional docente, à melhoria das aprendizagens e concomitantemente para o sucesso escolar, ou seja para maior eficácia. Não acha?
A2		Reconhecemos as nossas fragilidades e perder o medo de as revelarmos.
B2		Quando os professores deixarem de ter dificuldades em exporem a sua prática pedagógica, vão com certeza criar formas ou meios e conhecimentos para a melhorar.
C2		
D2		
A3		
B3		

C3		Como já disse a SP é na minha opinião uma prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem para a melhoria da qualidade da Escola, nossa e dos alunos, na prática é um processo de desenvolvimento e requalificação e reorientação das praticas.
----	--	--

Apêndice 5 - Quadro de registo das entrevistas

Quadro de registo da análise de conteúdo das entrevistas aos Coordenadores de Departamento

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO (UR)
Conceções de supervisão pedagógica	Fase da carreira em que deve ocorrer	Formação inicial	<i>C2</i>
		Ao longo da carreira	<i>A1,A2,A3,B1,B2,B3,C1,C3,D1,D2</i>
	Motivos	Dificuldades a nível pedagógico	<i>D1</i>
		(Re)construção do conhecimento	<i>A1,B1</i>
	Objetivos		<i>A3,B1,B3,C1,C2,D2</i>
		Mudança das práticas	<i>A1,A2,B1,B2,B3,C2,C3,D1,D2</i>
		Melhoria das práticas	<i>A1,A3,B1,B2,C1,C3,D1,D3</i>
			<i>A1,A2,B1,B3,C1,D1</i>
	Processos envolvidos	Interação	<i>A1,B1,C1,C2,D1</i>
		Partilha	<i>A2,A3,B2,C2</i>
		Observação	<i>A1,A2,B1,B2,C1,C2,D1,D2</i>
		Análise	<i>A1, A2,A3,B1,B2,C1,C3,D1,D2</i>
		Reflexão	
	Intervenientes	Colaboração	<i>C1,C2</i>
			<i>A1,A2,A3,B1,B2,B3,C3,D1,D2</i>
		Professor mais experiente	<i>C1,C2</i>
	Dimensões envolvidas	Pares	<i>A1,A2,A3,B1,B2,B3,C3,D1,D2</i>
	Mudanças necessárias	Relações interpessoais	<i>A1,A3,B1,B2,B3,C1,C3,D1</i>
		Nas praticas	

		Conceção de supervisão como avaliação	
As funções da Supervisão Pedagógica	Formação	Preparar/ensinar professores a ensinar	<i>A2,B3,C2,D1,D2</i>
		Na direcção das metas estabelecidas	<i>A2,B2,D2</i>
	Monitorização/acompanhamento	Cumprimento das planificações	<i>A3,C3</i>
		Prática Letiva	<i>A1,B1,C1,C2,D1,D2</i>
	Mediação	Cumprimento dos critérios de avaliação	<i>A3,B1,</i>
		Processos de desenvolvimento profissional	<i>A1,A2 B1, B2,B3,C2,C3,D1,D2</i>
	Avaliação		<i>C2,D2</i>
		Prática Docente	<i>A2,A3,B3,C1,C2</i>
Competências docentes			
Vantagens (utilidade/finalidade) da Supervisão Pedagógica	A nível do desenvolvimento profissional dos professores.	Aprendizagem na acção	<i>B2,C2,C3</i>
		Fomenta a interacção	<i>A1,B1,B3,D1</i>
		Reconhecimento do papel dos pares	<i>A1,A2,B3,D1</i>
		Proteção	<i>B1,D2</i>
	A nível das práticas pedagógicas		<i>A1,A3,B1,C1,C3,D2</i>
		Uniformização de critérios	<i>A2,B2,D1</i>
			<i>A1,A3,B2,C1,C2,D2</i>
		Diversificação de	

		metodologias Resolução de problemas	
Importância do trabalho colaborativo	Percepções do lugar/valor do trabalho colaborativo	Necessidade de partilha e interação	<i>A1,A2,B1,B2,C1,C2,D1,D2</i>
		Inevitável para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem	
		Concretização de objetivos comuns	
	Procedimentos	Trabalho em equipa	<i>A1,A2,A3,B1,B2,C1,C2,D1,D2</i>
		Periódico	<i>A1,B1,C1,D1</i>
		Horário já disponibilizado para o efeito	<i>A1,A2,B1,B2,C1,C2,D1,D2</i>
	Vantagens		<i>A3,B1,B3,C1,C2,D2</i>
Construção mais rica do conhecimento		<i>A1,A2,B1,B3,C3,D2</i>	
Barreiras	Cumprimento de necessidades	<i>B2,B3,C2,D1</i>	
	Tradição de trabalho individual		
Práticas de supervisão	Objetivos/Foco	Conduzir a práticas mais significativas	<i>A3</i> <i>A1,A2,A3,B1,B2,C1,D1</i>
		Promover interação entre pares	<i>B3,C2,C3,D2</i>
	Dinâmica das práticas supervisivas	Oferecer maior desenvolvimento profissional	<i>A2,B2, C2,D2</i>
			<i>A1,A2,A3,B1,B2,B3, C1,C3,D1</i>

(na minha escola)	Estratégias de implementação	De caráter formal	<i>B3,C2</i>	
		De caráter informal		
		De caráter específico		
			<i>A1,A2,A3,B1,B2,C1,C2,D1,D2</i>	
		Cultura de escola (assente no diálogo concertado entre pares)	<i>A1,A3,B1,C1,C3,D1</i>	
		Lideranças intermédias que promovem o trabalho colaborativo	<i>B3,C2</i> <i>A2,B3,C2</i>	
		Capacidade de motivação dos professores pelo(a) Diretor(a)	<i>B3,C2</i> <i>A1,A2,A3,B1,B2,C1,C3,D1,D2</i>	
		Regularidade	Imposição normativa	<i>B3,C2</i>
		Intervenientes	Periódica	<i>A1,B1,C1,C2,D1</i>
			Sistemática	<i>A1,A2,A3,B1,B2,C1,C3,D1,D2</i>
Barreiras	<i>A2,B3,C2</i> <i>A1,A3,B1,B2,C1,C3,D1,D2</i>			
	Professores e lideranças intermédias			
	Interpares			
	Avaliação de desempenho			
	Desacreditação			
	Ao nível das conceções	Reestruturação funcional	<i>A1,A3,B3,C3</i>	

<p>Mudanças necessárias</p>	<p>A nível da prática docente</p>	<p>Construção de uma prática colectiva de trabalho (supervisivo)</p> <p>Requalifica o sistema de ensino</p> <p>Regulação e reorientação das práticas pedagógicas</p> <p>Responsabilidade e reflexão partilhadas</p> <p>Maior eficácia</p>	<p><i>A1,A2,A3,B1,B2,B3, C1,C2,D1,D2</i></p> <p><i>C2,C3,D2</i></p> <p><i>B3,C2,C3</i></p> <p><i>A1,A2,A3,B1,B2,C1,C2,D1,D2</i></p> <p><i>A1,B1,B3,C3,D1</i></p>
------------------------------------	-----------------------------------	---	--