

Supervisão Pedagógica no contexto educativo português: perspetivas, sintomas e práticas

Pedagogical Supervision in the Portuguese educational context: perspectives, symptoms, and practices

La supervision pédagogique dans le contexte de l'éducation nationale: perspectives, symptômes et pratiques

Daniel Romeiro

Universidade Aberta

LE@D – Laboratório Laboratório de Educação a Distância e E-Learning

danielromeiro@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-9157-0384>

Susana Henriques

Universidade Aberta (UAb)

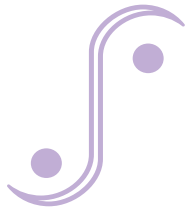
Instituto Universitário de Lisboa / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte)

Susana.Henriques@uab.pt

<http://orcid.org/0000-0002-7506-1401>

Resumo

Este artigo baseia-se numa investigação realizada na Universidade Aberta no âmbito do mestrado em Supervisão Pedagógica. Assume um caráter exploratório, analisando uma amostra não probabilística de docentes, a lecionar nas diferentes regiões educativas do país e em distintas fases do seu percurso profissional. Parte da assunção, de caráter psicossocial, de que o indivíduo e o meio surgem conectados numa relação dialética que os torna interdependentes. Procura conhecer as perspetivas dos docentes acerca da forma como estes valorizam e como reconhecem estarem presentes, nos processos de supervisão pedagógica (SvP) vivenciados, os principais conceitos de SvP que suportam a sua prática hodierna, apresentados sob a forma de afirmações e qual o contributo atribuído pelos docentes às práticas de SvP vivenciadas sobre a modificação das suas práticas pedagógicas, o aumento do sucesso dos seus alunos, o seu desenvolvimento profissional o desenvolvimento do autoconhecimento e crescimento pessoal. Metodologicamente, optou-se por um estudo quantitativo-interpretativo com a aplicação de um inquérito por questionário com respostas fechadas, associadas a uma escala Likert de cinco itens. A análise dos resultados foi orientada pelas seguintes características sociodemográficas: i) o tipo de vínculo laboral; ii) o tempo de serviço; iii) as regiões educativas onde lecionam. Os resultados são sintomáticos de que existe, por parte dos docentes uma valorização dos principais construtos teórico-práticos que consubstanciam a SvP, mas os participantes consideram a sua presença, nos processos de SvP vivenciados, bastante mitigada. O contributo



das práticas de SvP sobre os quatro aspetos supracitados é considerado, pelos participantes, igualmente bastante reduzido.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica; Práticas docentes; Sintomas; Perspetivas

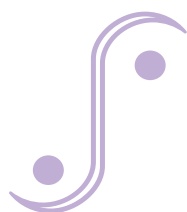
Abstract

This article is based on research conducted at Universidade Aberta as part of the master's degree in Pedagogical Supervision. It is exploratory in nature, analyzing a non-probabilistic sample of teachers teaching in different educational regions of the country and at different stages of their professional career. It starts from the psychosocial assumption that the individual and the environment are connected in a dialectical relationship that makes them interdependent. From this point on, it seeks to answer the following research questions: to know the perspectives that teachers attribute to the concepts of pedagogical supervision (PSv) that support the current practice of PSv presented in the form of statements; the contribution attributed by teachers to the PSv practices experienced on the modification of their teaching practices; the increase in the success of their students, their professional development, the development of self-knowledge and personal growth; the relationship between the perspectives, symptoms, and effects felt, and sociodemographic characteristics. Methodologically, a quantitative-interpretative paradigm was used with the application of a questionnaire survey with closed answers consisting of Likert scales of five items. The analysis of the results was guided by four dimensions of analysis: i) sociodemographic characterization; ii) type of employment relationship; iii) length of service; iv) the educational regions where they teach. The results point to an appreciation of the main theoretical-practical constructs that substantiate pedagogical supervision but consider their presence in the PSv processes experienced to be quite mitigated. The contribution of PSv practices on the four aspects mentioned above is also considered very low.

Keywords: Pedagogical supervision; Teaching practices; Symptoms; Perspectives

Résumé

Cet article est basé sur une recherche menée à l'Universidade Aberta dans le cadre du Master en Supervision Pédagogique. Il est de nature exploratoire et analyse un échantillon non probabiliste d'enseignants exerçant dans différentes régions éducatives du pays et à différents stades de leur carrière professionnelle. Elle repose sur l'hypothèse psychosociale selon laquelle l'individu et l'environnement sont liés par une relation dialectique qui les rend interdépendants. Sur cette base, les questions de recherche suivantes ont été abordées : les perspectives attribuées par les enseignants aux concepts de supervision pédagogique (SvP) soutiennent la pratique actuelle de SvP sous forme d'énoncés ; la contribution attribuée par les enseignants aux pratiques de SvP sur la modification de leurs pratiques d'enseignement ; l'augmentation de la réussite de leurs élèves, leur développement professionnel, le développement de la connaissance de soi et l'épanouissement personnel ; la relation entre les perspectives, les symptômes et les effets ressentis et les caractéristiques sociodémographiques. D'un point de vue méthodologique, un paradigme quantitatif-interprétatif a été utilisé avec l'application d'une enquête par questionnaire avec des réponses fermées consistant en des échelles de Likert à cinq éléments. L'analyse des résultats a été guidée par quatre



dimensions d'analyse : i) la caractérisation sociodémographique ; ii) le type de relation de travail ; iii) l'ancienneté ; iv) les régions éducatives où ils enseignent. Les résultats indiquent une appréciation des principaux concepts théorico-pratiques qui sous-tendent la supervision pédagogique, mais considèrent que leur présence dans les processus SvP expérimentés est plutôt mitigée. La contribution des pratiques de SvP aux quatre aspects mentionnés ci-dessus est également considérée comme très faible.

Mots-clés : Supervision pédagogique ; Pratiques d'enseignement ; Symptômes ; Perspectives

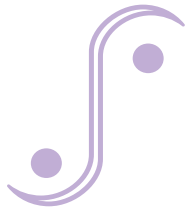
Introdução

A supervisão pedagógica (SvP) tem vindo a ser entendida na literatura, nacional e internacional, como uma atividade de desenvolvimento profissional. Associada não apenas à formação inicial de professores, mas igualmente ao longo de toda a carreira, é uma prática que surgiu de forma mais intensiva, no sistema educativo português, a partir da década de 1980.

O objetivo de qualquer sistema educativo é uma maior eficiência e sucesso na transmissão do conhecimento e das competências consideradas necessárias, por uma determinada sociedade, aos seus alunos (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 2003). Procurando alicerçar nos professores uma maior confiança no seu conhecimento, à luz dos vários modelos e práticas que foram surgindo, a SvP foi adquirindo, do ponto de vista teórico-prático, contornos cada vez mais evidentes de ferramenta de importância estratégica para o desenvolvimento e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003). Os seus constructos teórico-práticos tornaram-se, assim, referenciais de destaque nas práticas de ensino-aprendizagem, passando a ser entendida como “uma atividade que visa o desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais” (Alarcão & Tavares, 2003, p.5).

Tendo vindo a constatar-se que a reorientação da formação inicial era uma resposta incompleta às necessidades do sistema educativo nacional, a prática da SvP, transpôs a formação e inicial do professor, passando a projetar-se ao longo da vida profissional docente (Oliveira-Formosinho, 2002b). Alicerçada na ideologia de que deverá haver ações continuadas e dinâmicas de melhoria da qualidade técnica e humana dos professores, ao longo do seu trajeto profissional, a legislação nacional consagrou através da alínea f) do artigo 33º do decreto de lei nº 207/96 de 2 de novembro, a obrigatoriedade da participação em ações de formação para a progressão na carreira. A prática da SvP, perspectivada como um processo de aprendizagem ao longo da vida (ALV), procurou tornar-se um contributo para a melhoria da qualidade do próprio sistema educativo (Alarcão & Tavares, 2003).

Quando da revisão do estado de arte, não encontramos nenhum trabalho que tivesse auscultado de forma direta os docentes, acerca dos principais constructos teóricos que sustentam as práticas hodiernas de SvP, nem sobre a forma como estes entendem que estão presentes nos processos de SvP vivenciados, nem quais os efeitos sentidos como resultado da sua participação. Ou seja, sobre aspetos fundamentais para a evolução do docente enquanto profissional e do próprio sistema educativo.



Contextualização teórica

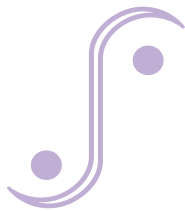
O conceito de supervisão tem vindo a ser perspectivado num *continuum* de mudança onde se tem verificado uma enorme “dificuldade em estabilizar o seu foco de análise, caracterizando-se pela diversidade das linhas de abordagem que por vezes se afiguram contraditórias” (Gaspar et al., 2019, p.51). A sua definição como constructo teórico-prático não tem sido fácil. Segundo Gaspar et al. (2019, p. 34), “As tendências supervisivas têm de ser enquadradas no pensamento sobre o ensino, a aprendizagem e a cultura das organizações onde estas atividades decorrem sem esquecer a complexa definição de conceitos como qualidade e excelência”. Questões sobre as quais os vários setores sociais que influenciam a estruturação dos sistemas educativos nem sempre estão, por motivos ideológicos, em acordo.

É fundamental tomar em consideração que é necessário “perceber que qualquer intervenção sobre processos de realização em qualquer área de atividade terá que ter em conta o próprio processo, as finalidades por que se orienta, as pessoas que a realizam e o contexto em que o fazem” (Alarcão & Canha, 2013, p. 21). Admite-se hoje, que a prática da SvP pode, como afirmam Gaspar et al. (2019), abarcar aspetos ligados à aprendizagem, ao ensino, ao currículo. Uma prática que pode incluir uma supervisão das relações institucionais e territórios emocionais que se vivem em cada agrupamento escolar (Hargreaves, 2001).

No seu sentido etimológico, o conceito de supervisão pode ser interpretado como “olhar de ou por cima” (Roldão, 2019). A supervisão, segundo Gaspar et al. (2019), sustenta a sua epistemologia na orientação de práticas profissionais, pressupondo uma observação, um acompanhamento, uma avaliação e relações interpessoais, podendo assumir-se como um instrumento de regulação e de formação. Segundo Gaspar et al. (2012, p.27), “o termo supervisão integra dois étimos com raiz latina: “super” (com o significado de “sobre”) e “vídeo” (com o significado de “ver”)”. O conceito de supervisão pode, ainda, ser associado a uma visão aprofundada, de sentido crítico, do contexto circundante e da realidade interior, uma retrovisão, uma visão com capacidade prospetiva permitindo uma segunda visão que promova o que se pretende que seja instituído e evitar o que não se deseja, reconhecendo o que aconteceu e não deveria ter acontecido (Stones, 1984). Numa análise comparativa de conceitos, muitos deles intimamente ligados ou próximos do termo supervisão, como: *formação, coaching, gestão, coordenação, liderança, mediação, monitorização, regulação, inspeção/fiscalização e avaliação*, Alarcão e Canha (2013, p.19), afirmam a propósito da palavra supervisão:

Admitindo a presença de elementos caracterizadores de outros conceitos no exercício das funções supervisivas, não é, porém, possível dizer-se que algum dos termos conexos identificados [supracitados] possa ser utilizado como sinónimo de supervisão, sendo esta essencialmente caracterizada por ser um processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientado no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem a executa.

No campo da educação, a supervisão pode ser entendida como um processo continuado de orientação da prática pedagógica “em que um professor, em princípio mais experiente e

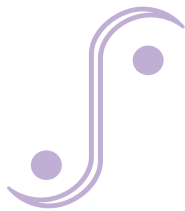


informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p.16). Perspetiva esta que atribui ao conceito um caráter assistencialista que tem sido aplicado essencialmente à formação inicial para a docência e na integração, por parte dos coordenadores de departamento, dos novos professores em início de carreira. Como em qualquer processo orientador que visa melhorar, e melhorar implica aprender, podemos encarar a SvP como um processo onde estão presentes atividades mentais que têm raízes em atividades externas, existindo um desenvolvimento cultural em dois planos distintos, o social e o psicológico (Gaspar et al., 2015). A ação supervisiva ganharia assim uma dimensão em que a sua prática necessitaria de tomar em consideração os contextos relacionais, sociais e culturais, nos quais os professores desenvolvem essa atividade, reforçando-se assim o seu profundo caráter interpessoal (Gaspar et al., 2015).

Podendo tornar-se para os professores uma preciosa ferramenta de aprendizagem, atualização e partilha de aspetos fundamentais para a boa prática docente, ensinar os professores a ensinar deve ser o principal objetivo das práticas da SvP (Stones, 1979). Assume-se, deste modo, uma visão psicopedagógica derivada da psicologia do desenvolvimento (Alarcão & Tavares, 2003). A SvP pode ser igualmente entendida como um processo de monitorização administrativa ao estilo de Glatthorn (1984). Ou de regulação e reconstrução das práticas de ensino-aprendizagem, encarada simultaneamente como um espaço de transformação pessoal e social assente na reflexividade profissional do professor e na melhoria da função e objetivos do sistema escolar como afirmam Alarcão e Tavares (2003). Visando a autonomia e capacidade de aperfeiçoamento dos docentes (Day, 2001) destaca-se na literatura nacional o conceito de autossupervisão associado a processos reflexivos e a uma metacognição, inerentes ao ato educativo. No plano internacional destaca-se a abertura da sala de aula à observação, prática fundamental inerente a um conjunto de modelos de SvP, sobre tudo os clínicos (Tracy, 2002).

Cada vez mais se entende a escola como uma comunidade de aprendizagem, onde o desenvolvimento da prática docente e da SvP não deve ser realizada apenas no isolamento da sala de aula, num processo individual e de mudança pessoal (Hargreaves, 2003). Antes, deve ser encarado igualmente como um trajeto de mudança coletiva (Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b). A SvP surge assim na visão de, por exemplo, Alarcão e Tavares (2003), de Oliveira-Formosinho et al. (2002a, 2002b) ou de Gaspar et al. (2019), entre outros autores, como um processo de cariz reflexivo, desenvolvimentista, humanista, socioconstrutivista, colaborativo e dialógico. Inserida numa visão do desenvolvimento profissional docente como um processo de reflexão sobre, acerca e na ação (na expressão de Schön, 1983), a SvP possibilita sistematizar um conhecimento que se desenvolve na e com a prática, permitindo que o docente venha a conseguir incorporar na sua prática profissional a investigação da sua própria prática educativa, inserida numa filosofia de aperfeiçoamento da sua ação educativa crescimento técnico, psicológico e pessoal.

A prática SvP tem partido de vários modelos. Todos os modelos são caracterizados por uma estrutura que lhe é própria. Joyce e Weil (2003) identificam sete dimensões pertinentes para a descrição dos modelos de supervisão: i) objetivos; ii) pressupostos teóricos; iii) conceitos subjacentes; iv) sintaxe; v) sistema social onde se insere; vi) princípios de reação; vii) condições de apoio, ou seja, aquilo que requerem para que possam ser aplicados.



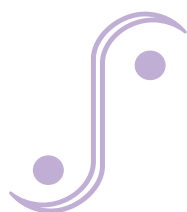
Começaríamos por tentar compreender as definições de modelo. Segundo Nuthall e Snook (1973, citado por Tracy, 2002) a expressão ‘modelo’ tem sofrido de uma enorme ambiguidade, devido ao seu constante uso, aos quais se têm associado termos como: *abordagem*; *teoria*; *paradigma*. Birnbaum (1988), entende-o como abstração da realidade e Knezevich (1975) como uma ponte entre o prático e o abstrato. Facto é, que os modelos se desenvolvem tendo como base a observação da realidade, representando uma abstração desta. Não existindo na sua forma pura servem apenas como instrumentos, passíveis de serem usados para compreender e classificar os acontecimentos reais de uma fração do mundo da prática supervisiva (Hoy & Forsyth, 1986). Tracy (2002, p.27) afirmava a propósito dos modelos de SvP:

Quando o vasto leque de práticas de supervisão, são adotadas conjuntamente, ele pode criar um conjunto confuso de atividades aparentemente não relacionadas. De modo a comparar e contrastar estas práticas, e a determinar a sua aplicabilidade em contextos específicos, é necessária alguma estrutura para organizar a prática. Os modelos fornecem essa estrutura.

Os modelos são, segundo Polanyi, (1976 citado por Tracy, 2002), considerados estruturas interpretativas para organizar provas empíricas e podem metaforicamente ser comparados a *lentes concetuais*. Diversos autores (citados por Tracy, 2002), assumem que os modelos destacam determinadas características-chave, simplificando o que observamos em detrimento de outras particularidades, presentes numa determinada realidade. Funcionando como um processo dinâmico, os modelos tanto podem resultar da prática investigativa como estimulá-la. Conectando o conceito de *modelo* à pedagogia, ele é um constructo que permite “transformar-se em projeto para aprender, à medida que o utilizamos para orientar a prática” (Tracy, 2002, p.22). Um modelo pode assumir-se como um conjunto de conceções que se associam e se organizam em torno de uma visão particular do mundo, neste caso, em torno do modo como o ensino deve ser visto e praticado segundo uma determinada perspectiva teórica. “Cada tipo de modelo espelha, portanto, uma diversidade de enfoques e metodologias possíveis agregandose para se constituírem em categorias que se distinguem pelo seu âmbito e pelo seu significado” (Gaspar et al., 2019, p.39).

Um aspeto de destaque, referido por Sergiovanni e Starrat (1993), é o facto dos modelos de SvP poderem funcionar como *muros* ou como *janelas*. Estes autores alertam que os modelos usados como “janelas” podem expandir a visão dos seus alcances teóricos e práticas, admitido o recurso simultâneo de vários modelos para solucionar problemas e fornecerem as bases necessárias para que os intervenientes, nos processos de supervisão, possam ser, em última análise, os investigadores da sua própria prática pedagógica. Usados como “muros”, um determinado modelo ao ser considerado como o único conjunto de verdades válidas a serem praticadas, pode obstruir e limitar o entendimento ou a visão de outras conceções da realidade, impedido que se equacionem soluções alternativas para a resolução de um determinado problema.

Poderemos então afirmar que a SvP *visa*, *promove*, *foca-se*, *implica* e *requer* um conjunto de atributos necessários à sua prática. Um modelo tem subjacente a si uma intenção que visa objetivos de desenvolvimento que procura promover um conjunto de competências, assume um



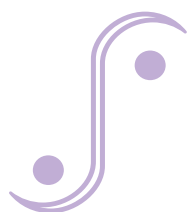
determinado âmbito, focando-se num determinado conjunto de aspetos que pode assumir o trabalho profissional docente (Tracy, 2002). Para que um determinado modelo de SvP possa ser colocado em prática, requer um determinado conjunto de processos de implementação, uma sequência temporal de acontecimentos, uma atitude e isso implica um determinado relacionamento específico intrapessoal e interpessoal por parte dos intervenientes onde estão presentes a relação do docente consigo próprio e relações de autoridade burocrática e/ou de saber reconhecido com pares ou superiores hierárquicos (Alarcão & Tavares, 2003; Gaspar et al., 2019; Tracy, 2002).

Independentemente dos modelos de referência, fica claro que a importância atribuída à qualidade do que ocorre relacionalmente entre os intervenientes e dos atributos do ato reflexivo de que se reveste a prática da SvP, parecem ser fundamentais para que esta possa produzir mudanças de qualidade. As propriedades dos atributos que ocorrem na aplicação prática de cada modelo e que caracterizam os processos de SvP, levam-nos a destacar o conceito de sintoma, (termo mais associado a modelos biomédicos) para a compreensão dos objetivos deste trabalho. A origem etimológica desta palavra resulta do grego *súмптоma*, podendo significar *atos, o que ocorre, ocorrência, propriedade, atributo* (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa). Consideramos que qualquer um destes termos pode ser associado às características teórico-práticas particulares de cada modelo e de cada processo de SvP. Os *atributos* daquilo que ocorre nos processos de SvP influencia a construção psicossocial das percepções cognitivas e emocionais de quem neles participa, produzindo opiniões acerca da própria SvP. Algo que nos leva a afirmar que o resultado da auscultação de quem participa em processos de SvP será sintomático da sua prática (Bruner, 1999).

Metodologia

Tivemos como ponto de partida o princípio filosófico de que existe uma realidade independente do investigador que necessita de ser conhecida, não descurando o facto de as realidades em ciências sociais poderem ser múltiplas, dinâmicas, subjetivas, sujeitas a um paradigma interpretativo e perenes no tempo (Coutinho, 2018). Partimos da convicção, de carácter psicossocial, de que indivíduo e meio se encontram conectados numa relação dialética que os torna interdependentes (Gaspar et al., 2015). Assumindo uma posição sociocognitivista e enquadrando a nossa linha de pensamento nos princípios de Bandura (1977) ou de Bruner (1999), defendemos que o pensamento e a ação são construções psicossociais que conduzem a processos mentais que influenciam as emoções, a motivação, a ação e, conseqüentemente, as opiniões.

Nesta linha, o estudo realizado assume um carácter exploratório (Coutinho, 2018) e uma perspetiva analítico-interpretativa. Recorremos a uma metodologia quantitativa-interpretativa e à análise de amostras não probabilísticas, tal como recomenda Huot (2002, p. 25) para os estudos exploratórios. Teve como base uma sondagem realizada através de inquérito por questionário por questionário com respostas fechadas, no ano letivo de 2020/2021. Foi então pedido aos docentes a manifestação de uma opinião através da escolha de uma posição de valor no seio de uma escala Likert de cinco itens. Responderam 448 docentes a lecionar nas várias regiões



educativas do país (tal como apresentado a seguir, no quadro 2). Importa esclarecer que todos os aspetos éticos foram respeitados (SPCE, 2020). Nomeadamente, o respeito pelo anonimato dos participantes, o reforço do carácter voluntário da participação, o respeito pela sua integridade.

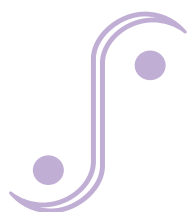
Instrumento de recolha de dados e o seu processo de construção

No processo de construção do instrumento de pesquisa, as duas primeiras preocupações prenderam-se com o conteúdo e com o tipo de escala que deveríamos ter de usar para respondermos às questões de investigação. A saber:

- i) Que perspetivas atribuem os professores aos conceitos que remetem para a prática da SvP, quanto àquilo que ela visa, promove, se foca, requer, e sua continuidade temporal como um processo de Aprendizagem ao Longo da Vida? (Para esta questão, as várias afirmações foram agrupadas tendo em conta as respetivas ações, expressas em verbos – quadro 2. Para cada afirmação foi solicitado: a) o grau de concordância pessoal; b) o grau de reconhecimento nas práticas de SvP vivenciadas).
- ii) Quais os efeitos sentidos, como resultado da sua participação em processos de SvP, sobre a capacidade de uma modificação positiva das suas práticas pedagógicas, o aumento do sucesso dos seus alunos, o seu desenvolvimento profissional e sobre o aumento do seu autoconhecimento e crescimento pessoal?
- iii) Como se relacionam as perspetivas, os sintomas e os efeitos sentidos com a caracterização sociodemográfica e profissional dos professores?

Na escolha da ordem das afirmações e das secções do inquérito, tomou-se em consideração que estas não devem “empurrar” o inquirido para determinadas respostas, enviesando a validade do instrumento (Hoinville & Jowell, 1978). Quanto à escolha da escala a usar no questionário, foi tomado em consideração o estudo de Dalmoro e Vieira (2013). Buscamos compreender que influência poderia ter, numa escala tipo Likert, o número de itens, o efeito da disposição e sua forma de apresentação, sobre os resultados de uma mensuração. Tomamos em consideração aspetos como a facilidade, a velocidade, a precisão e sinceridade da resposta, o conforto e estímulo à participação dos inquiridos. O facto de Dalmoro e Vieira (2013) considerarem que a escala Likert de sete opções, embora fosse mais confiável que uma de cinco, “um aumento na escala passando de cinco para sete pontos implica uma diminuição significativa da Facilidade e da Velocidade de Uso, mas não gera um aumento de Precisão” (Dalmoro & Vieira, 2013, p. 170) e de que uma escala de cinco itens se adapta melhor a respondentes com vários níveis de habilidade, conduziu-nos à escolha de uma escala Likert de cinco itens.

O instrumento foi testado num agrupamento de escolas que não integrou o estudo. O feedback, com os participantes a desempenharem o papel de amigos críticos, revelou a necessidade de correções substantivas. Após um novo teste e perante um novo feedback, este bastante positivo no que concerne ao conteúdo, clareza e velocidade de aplicação, consideramos o instrumento

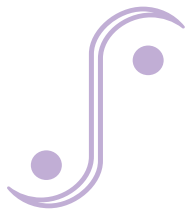


finalizado. O questionário foi submetido à apreciação da Direção Geral de Educação (DGE), que aprovou com o número 0774500001, tendo sido enviado para todo o território nacional, ao cuidado dos diretores de agrupamento e escolas não agrupadas, pedindo que o disseminassem pelo respetivo corpo docente.

O inquérito foi dividido em três secções distintas. A primeira recolhe elementos sociodemográficos da população. A segunda secção é constituída por um conjunto de dezassete afirmações representativas da prática hodierna da SvP e dos seus modelos, com duas questões associadas a cada uma delas: o grau de concordância pessoal com cada uma, designado por [A], e o grau de presença que lhe atribuem nas práticas de SvP vivenciadas, designado por [B]. A terceira secção constitui-se da atribuição de um grau ao contributo das práticas de SvP vivenciadas pelos inquiridos sobre quatro aspetos considerados fundamentais na vida docente e qualidade dos sistemas educativos, relembrando: modificação positiva das suas práticas pedagógicas; aumento do sucesso dos seus alunos; desenvolvimento profissional; desenvolvimento da capacidade de autoconhecimento e crescimento pessoal.

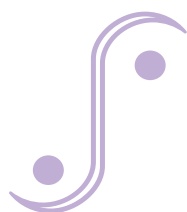
Quadro 1. Grelha metodológica

Questões de investigação	Questões do inquérito por questionário
1 - Que perspetivas atribuem os professores aos conceitos que remetem para a prática da supervisão pedagógica, quanto àquilo que: i) visa; ii) promove; iii) foca; iv) requer; e v) sua continuidade temporal como um processo de ALV?	<ol style="list-style-type: none">1. A SvP, visa a assistência e o desenvolvimento individual do professor – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.2. A SvP visa o desenvolvimento organizacional escolar e a avaliação do professor – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.3. A SvP promove um professor autodirecionado, reflexivo e analítico – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.4. A SvP promove a cooperação, a colegialidade e a colaboração entre professores – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.5. A SvP promove um professor aberto à mudança e uma cultura de aprendizagem profissional – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.6. A SvP é um processo regular e continuado de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.7. A SvP requer a aplicação de um modelo de supervisão previamente conhecido – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.8. A SvP requer um processo de problematização e reflexão crítica – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.



	<p>9. A SvP requer um ciclo de avaliação formativa – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>10. A SvP requer a abertura da sala de aula, à observação de terceiros – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>11. A SvP foca-se apenas no ato de ensino-aprendizagem em sala de aula – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>12. A SvP foca-se em todos os problemas educacionais, assumindo-se ecossistémica – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>13. A SvP foca-se em todos os aspetos da descrição do trabalho docente – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>14. A SvP implica uma autossupervisão – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>15. A SvP implica uma relação horizontal, negociada entre pares – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>16. A SvP implica uma relação vertical, controlada pelo supervisor – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>17. A SvP implica uma relação vertical, negociada entre supervisor e professor – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p>
<p>2 - Quais os efeitos sentidos, como resultado da sua participação em processos de supervisão pedagógica, sobre: i) a capacidade de uma modificação positiva das suas práticas pedagógicas; ii) o aumento do sucesso dos seus alunos; iii) o desenvolvimento profissional; iv) o aumento do seu autoconhecimento e crescimento pessoal?</p>	<p>Em que medida os processos de supervisão em que participou modificaram de forma positiva? ... 18A- As suas práticas pedagógicas.</p> <p>18B- O sucesso dos seus alunos.</p> <p>18C- O seu desenvolvimento profissional.</p> <p>18D- O seu autoconhecimento e crescimento pessoal.</p>
<p>3 – Como se relacionam as perspetivas, os sintomas e os efeitos sentidos com a caracterização sociodemográfica e profissional dos professores?</p>	<p>Análise geral e indiferenciada.</p> <p>Tempo de serviço.</p> <p>Vínculo de contratação: Contratado / efetivo.</p> <p>Região educativa onde leciona.</p>

Os dados recolhidos, na segunda e terceira secções do questionário foram posteriormente separados, tendo sido reagrupados e analisados segundo cada uma das dimensões de análise escolhidas. Uma vez que para maior liberdade de resposta introduzimos um ponto neutro (p3)



(Dalmoro & Vieira, 2013), fizemos a comparação entre a soma dos valores registados abaixo e acima desse ponto.

$$(p1+p2)-(p4+p5)= (x\%) \text{ ou } (-x\%)$$

Assumimos que sempre que existem mais docentes a concordar ou a considerar presentes as afirmações, as diferenças entre os valores são apresentadas como positivas (X%) e sempre que existem mais docentes a discordar ou a considerarem ausente as afirmações ou ainda os contributos da SvP (sobre os quatro aspetos do profissionalismo docente supracitados), as diferenças entre os valores são apresentadas como negativas (-X%). Determinamos, ainda, em pontos percentuais, as distâncias entre os graus de presença, entre algumas das afirmações que pelo seu peso caracterizador da forma como a SvP está a ser praticada se tornaram fundamentais para as conclusões que o estudo revelou.

Caraterísticas sociodemográficas da amostra.

Este estudo baseou-se numa sondagem realizada através de inquérito por questionário com respostas fechadas, no ano letivo de 2020/2021, tendo nele participado 448 docentes. Nesta amostra não probabilística estão presentes docentes a lecionar nas várias regiões educativas do país, tal como definidas pelo Ministério da Educação. A distribuição encontra-se representada no quadro 2.

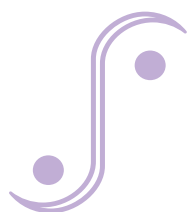
Quadro 2. Distribuição dos respondentes por região

Regiões Educativas	Dimensão da amostra		Média das idades	Média do tempo de serviço
	fx/n=	%		
Norte	141	31,40%	50,9 anos	25,8 anos
Centro	52	11,60%	52,2 anos	26,6 anos
Vale do Tejo	131	29,20%	51 anos	25,7 anos
Alentejo	17	3,90%	53,2 anos	27,3 anos
Algarve	22	5%	51,1 anos	24,6 anos
Madeira	36	8%	47 anos	22,3 anos
Açores	49	11%	46,7 anos	20 anos
Total	448	100,00%		

De destacar que deste universo de 448 inquiridos, n=84 (18,7) docentes são contratados e n=364 (81,2%) são efetivos. A média de idades dos docentes contratados é de 43,2 anos com um tempo de serviço médio de 14,9 anos. Quanto aos docentes efetivos, a média de idades é 53,5 anos e têm um tempo de serviço médio de 27,3 anos.

Destes 448 docentes que responderam ao inquérito por questionário, destacamos: n=30 (6,6%) encontram-se na primeira década de serviço, com uma média de idade de 38,6 anos; n=94 (20,9%)





encontram-se na segunda década de serviço, entre os 11 e os 20 anos, com uma média de idade de 43,3 anos; n=199 (44,4%) encontram-se na terceira década de serviço, entre os 21 e os 30 anos, com uma média de idade de 50,6 anos; n=114 (25,4%) encontram-se na quarta década de serviço, entre os 31 e os 40 anos, com uma média de idade de 57,7 anos; n=11 (2,4%) encontram-se na fase final da carreira docente, com 41 anos ou mais de serviço, e uma média de idade de 64,2 anos. Destacamos ainda que 32,5% (146) dos inquiridos assume lecionar mais de um ciclo de ensino (por exemplo, 3º CEB e secundário).

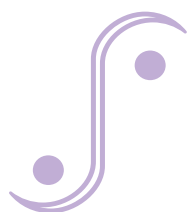
Resultados e sua discussão

Organizamos a apresentação e discussão de resultados em torno das dimensões de análise definidas. Tendo em conta que apresentamos já no ponto anterior a caracterização sociodemográfica dos respondentes, cabe agora determo-nos com mais atenção no tipo de vínculo laboral, no tempo de serviço e nas regiões educativas onde lecionam.

Dimensão - vínculo de contratação

Começamos por clarificar que, de acordo com o vínculo de contratação, os docentes podem ser efetivos ou contratados. Os efetivos são todos os que têm um vínculo permanente com o Ministério da Educação. Os contratados, pelo contrário, têm uma relação contratual com o Ministério da Educação temporária, podendo ser, ou não, renovado.

A análise segundo o vínculo de contratação revela que, no que concerne ao grau de concordância pessoal, quanto ao que a SvP *visa*, embora ambos os grupos assumam uma concordância pessoal idêntica com uma média de 24%, os docentes contratados concordam mais com o desenvolvimento organizacional e a avaliação docente, enquanto os docentes contratados concordam mais com uma SvP que vise a assistência e o desenvolvimento individual do professor. Quanto àquilo que a SvP *promove* os docentes contratados concordam mais com as afirmações. As maiores diferenças registam-se na concordância com a ideia de que a SvP promove processos de colaboração [A4] e um professor aberto à mudança [A5], assumindo os docentes efetivos uma visão bastante mais pessimista. Os docentes efetivos concordam mais do que os contratados com as afirmações que se referem àquilo que a SvP *requer*. Os docentes efetivos estão mais conscientes de que a SvP requer um processo de problematização e reflexão crítica e a necessidade de aplicação de um modelo previamente conhecido. Quanto às afirmações que se referem ao âmbito da SvP, aquilo em que ela se foca, os efetivos discordam mais com a ideia de a SvP se foca apenas no ato de ensino em sala de aula [A11] e concordam mais com a ideia de que a SvP deve assumir um âmbito ecossistémico [A12]. Os docentes contratados concordam mais com uma SvP cujo âmbito inclui todos os aspetos da descrição do trabalho docente [A13]. Quanto à ideia de que a SvP é um processo de ALV os docentes contratados concordam mais do que os efetivos com a ideia, facto que não deixa de



ser curioso uma vez que a maioria dos docentes efetivos têm um trajeto profissional mais longo que os docentes contratados.

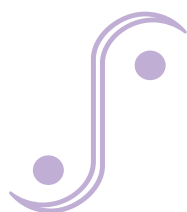
Quadro 3. Supervisão pedagógica segundo o vínculo de contratação

A supervisão pedagógica visa			A supervisão pedagógica requer			A SvP implica uma autossupervisão		
	contratados	efetivos		contratados	efetivos		contratados	efetivos
A1	23%	30%	A7	48%	56%	A14	66%	63%
A2	25%	17%	A8	60%	68%	B14	19%	17%
Média	24%	24%	A9	39%	43%			
			A10	52%	61%			
B1	-13%	-25%	Média	50%	57%	A supervisão pedagógica implica		
B2	-7%	-19%					contratados	efetivos
Média	-10%	-22%	B7	-7%	-10%	A15	50%	49%
A supervisão pedagógica promove			B8	-1%	-12%	A16	-19%	-28%
	contratados	efetivos	B9	-1%	-19%	A17	6%	18%
A3	38%	32%	B10	-6%	5%	Média	12%	13%
A4	36%	27%	Média	-4%	-9%			
A5	49%	39%				B15	7%	-17%
Média	41%	33%	A supervisão pedagógica foca-se			B16	-15%	-24%
				contratados	efetivos	B17	-19%	-26%
B3	-16%	-20%	A11	-40%	-44%	Média	-9%	-22%
B4	-18%	-18%	A12	27%	34%			
B5	2%	-16%	A13	33%	33%	Contributos da supervisão pedagógica		
Média	-11%	-18%	Média	7%	8%		contratados	efetivos
A supervisão pedagógica como ALV						A18	8%	-5%
	contratados	efetivos	B11	-33%	-33%	B18	-10%	-23%
A6	43%	40%	B12	-18%	-30%	C18	14%	-5%
B6	-6%	-9%	B13	-14%	-30%	D18	4%	0%
Média			Média	-22%	-31%	Média	4%	-8%

A - Grau de concordância pessoal B - Grau de presença nos processos de SvP vivenciados

Quanto às afirmações que se referem àquilo que a SvP *implica*, os docentes efetivos aceitam bastante menos que os contratados uma SvP de caráter vertical não negociada [A16]. Para ambos os grupos, os processos de SvP de caráter horizontal entre pares [A15], são os mais valorizados, assumindo, ambos os grupos, uma opinião muito idêntica, facto que vai ao encontro da análise geral. Os docentes efetivos valorizam mais que o contratados uma SvP de caráter vertical negociado [A17].

No que se refere à presença das afirmações nos processos de SvP vivenciados, são os docentes contratados que maioritariamente as consideram mais presentes, no entanto existem variações de destaque. Os docentes contratados consideram a abertura da sala de aula à observação [B10] bastante mais ausente que os efetivos, mas consideram mais presente processos de SvP que implicam uma relação horizontal entre pares [B15] e processos de SvP que promovem



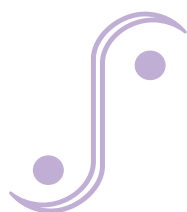
uma abertura à mudança e uma cultura de aprendizagem [B5]. Quanto ao caso particular da autossupervisão, os docentes contratados concordam mais com ela [A14] e consideram-na mais presente [B14]. Os docentes contratados são mais otimistas quanto aos contributos da SvP para a modificação positiva das suas práticas pedagógicas [A18], o aumento do sucesso dos seus alunos [B18], o seu desenvolvimento profissional [C18] o desenvolvimento do seu autoconhecimento e crescimento pessoal [D18], apresentando para os quatro aspetos supracitados médias para o reconhecimento do contributo bastante mais elevadas.

Dimensão - tempo de serviço

Das dimensões de análise estudadas aquela que apresenta maior variedade e maior complexidade é o tempo de serviço. Assiste-se aqui, em cada década de serviço, a variações significativas acerca do que a SvP pode visar, promover, requerer, focar-se, implicar, no que concerne aos seus contributos ou ainda na forma como é encarada como um processo de aprendizagem ao longo da vida que revelam relações diferentes com a teoria e a prática da SvP.

Quadro 4. Supervisão pedagógica segundo o tempo de serviço*

	(p1+p2) - (p4+p5) = (X%) ou (-X%)						(p1+p2) - (p4+p5) = (X%) ou (-X%)				
Tempo (anos)	[0-10]	[11-20]	[21-30]	[31-40]	[40 -...]	Tempo (anos)	[0-10]	[11-20]	[21-30]	[31-40]	[40 -...]
A supervisão pedagógica (SvP) visa						A supervisão pedagógica foca-se					
A1	36%	17%	20%	48%	64%	A11	-37%	-46%	-46%	-41%	-73%
A2	43%	14%	22%	10%	46%	A12	31%	13%	31%	48%	91%
Média	40%	16%	21%	29%	55%	A13	46%	18%	24%	53%	82%
B1	-10%	-23%	-28%	-13%	-28%	Média	13%	-5%	3%	20%	33%
B2	-20%	-6%	-13%	-15%	-28%	B11	-34%	-31%	-33%	-37%	-46%
Média	-15%	-15%	-21%	-14%	-28%	B12	-20%	-20%	-34%	-26%	-19%
A supervisão pedagógica promove						B13	-17%	-15%	-31%	-30%	-28%
A3	47%	33%	23%	40%	64%	Média	-24%	-22%	-33%	-31%	-31%
A4	46%	9%	30%	36%	55%	A SvP como um processo de autossupervisão					
A5	70%	33%	35%	46%	64%	A14	81%	57%	59%	75%	100%
Média	54%	25%	29%	41%	61%	B14	33%	19%	14%	17%	28%
B3	-17%	-14%	-22%	-20%	-37%	A supervisão pedagógica implica					
B4	-7%	-23%	-19%	-16%	-36%	A15	64%	39%	49%	58%	64%
B5	13%	-10%	-19%	-12%	-28%	A16	1%	-26%	-22%	-40%	-19%
Média	-4%	-16%	-20%	-16%	-34%	A17	13%	14%	13%	19%	46%
A SvP como um processo de aprendizagem ao longo da vida (ALV)						Média	26%	9%	13%	12%	30%
A6	49%	32%	18%	47%	64%	B15	3%	-1%	-17%	-12%	-46%
B6	-3%	-6%	-11%	-8%	-28%	B16	-27%	-15%	-21%	-31%	-9%
A supervisão pedagógica requer						B17	-23%	-16%	-27%	-28%	-45%
A7	40%	60%	51%	57%	82%	Média	-16%	-11%	-22%	-24%	-33%
A8	81%	59%	62%	74%	91%	Contributos da supervisão pedagógica					



A9	67%	37%	35%	53%	64%	A18	-1%	1%	-9%	2%	28%
A10	67%	45%	56%	71%	91%	B18	-16%	-15%	-27%	-16%	-9%
Média	64%	50%	51%	64%	82%	C18	23%	4%	-8%	0%	28%
B7	-23%	3%	-12%	-10%	-28%	D18	3%	7%	-6%	5%	28%
B8	9%	3%	-16%	-13%	-28%	Média	2%	-1%	-13%	-2%	19%
B9	14%	-2%	-24%	-17%	-55%	[A] - Grau de concordância pessoal com as afirmações.					
B10	-14%	6%	5%	0%	-1%	[B] - Grau de presença das afirmações nas práticas de SvP vivenciadas.					
Média	-4%	3%	-12%	-10%	-28%						

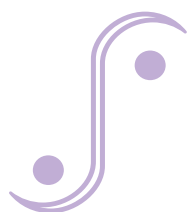
* As janelas temporais encontram-se divididas em décadas, exceto a última cujo valor mais elevado registado foi 43 anos de serviço

Ao longo do trajeto profissional para cada uma das afirmações assistimos, em cada década de serviço, a flutuações nas divergências e convergências entre o grau de concordância pessoal [A] e grau de presença atribuído [B]. Observam-se, ao longo do trajeto profissional, aumentos de práticas a coincidirem com aumentos da discordância pessoal com elas. Noutros casos assistimos a aumentos de práticas a coincidirem com aumentos da sua valorização e noutros ainda assistimos a diminuições de práticas a coincidirem com um aumento da concordância pessoal com elas.

Esta variedade de opiniões parece refletir diferentes formas de implementação dos processos de SvP ao longo do trajeto profissional e as aspirações pessoais que o acumular maior ou menor de anos de serviço acarretam. Os grupos em início e final de carreira são aqueles onde a tendência para concordar com o conjunto das afirmações propostas é mais elevada e as discordâncias maiores têm tendência a registarem-se na segunda e terceira décadas de serviço, a meio do trajeto profissional.

No que concerne ao grau de presença, para a totalidade das afirmações propostas, são os grupos situados na primeira e na segunda décadas de serviço que apresentam maior tendência para as reconhecerem presentes e os grupos que se situam na terceira década de serviço e no final do trajeto profissional os que apresentam a tendência mais acentuada para as considerar ausentes. Destaca-se, no entanto, que no que concerne à prática da abertura da sala de aula à observação, os grupos em início e final de carreira são os únicos onde a maioria dos inquiridos a considera ausente dos processos de SvP vivenciados, sugerindo que a prática da abertura da sala de aula à observação é pouco aplicada aos docentes em início e final da carreira docente.

A segunda e a terceira décadas de serviço merecem uma atenção especial pois são, na dimensão tempo de serviço, dois grupos bastante significativos. Os docentes situados na terceira década entre os [21-30] anos representam 44,4% e os docentes entre os [11-20] representam 20,9% da totalidade da amostra deste estudo. Constata-se ser na segunda década de serviço onde se regista um claro maior número de descidas do grau de concordância pessoal com as afirmações a coincidirem com o maior número de aumentos do seu grau de presença. Na terceira década de serviço é onde, face à década anterior e face à década posterior se regista o maior número de reduções do grau de presença das afirmações.



Os dados sugerem existir nestas duas “janelas temporais” duas “crises” com características distintas no que concerne à prática da SvP. Na segunda década de serviço insinua-se uma péssima relação dos docentes com os processos de SvP vivenciados ou uma deficiência na forma como estão a ser implementados. Na terceira década parece estarmos perante uma clara redução das suas práticas, opinião que parece reforçada pelo facto de assistirmos nesta terceira década, face à anterior, a uma redução simultânea do grau de presença e do grau de concordância pessoal com a ideia de que a SvP é um processo regular e continuado de ALV.

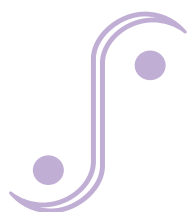
No que concerne às opiniões sobre os contributos resultantes da participação em processos de SvP, são os docentes em início e na última fase do trajeto profissional que mais reconhecem o contributo dos processos de SvP vivenciado. O grupo situado na terceira década de serviço, entre os [21-30] anos é aquele que considera mais fracos os contributos da SvP. No entanto, embora com variações, por vezes significativas, nos valores atribuídos a cada uma das quatro perspetivas propostas, assistimos a uma tendência bastante idêntica em todas as janelas temporais em que dividimos o trajeto profissional. Em todas elas os inquiridos assumem existir um contributo mais mitigado para a modificação das práticas pedagógicas e o aumento do sucesso dos seus alunos que para o desenvolvimento profissional e crescimento pessoal, constatação que vai ao encontro dos resultados constatados na análise geral e indiferenciada da amostra.

Dimensão – regiões educativas

A análise segundo as regiões educativas, parece indiciar relações diferentes, em cada uma com a teoria e a prática da SvP. Para a totalidade das afirmações propostas, são os docentes da região autónoma dos Açores (41%), seguidos dos docentes da região autónoma da Madeira (34%) e do vale do Tejo (34%) que apresentam para o conjunto das dezassete afirmações a média mais elevada quanto ao grau de concordância pessoal. As regiões do Algarve (24%) e Centro (25%) são as que apresentam a média mais baixa para o grau de concordância pessoal com o conjunto das afirmações. No que concerne ao grau de presença atribuída à totalidade das afirmações, as regiões autónomas dos Açores (12%) e da Madeira (11%) são aquelas que assumem a visão mais otimista, apresentando as médias mais elevadas, sendo as únicas regiões onde a maioria das afirmações assume graus presenciais positivos. A região que assume a visão mais pessimista é a do vale do Tejo (-27%), registando-se nesta região, quanto ao grau de presença, a média mais baixa para a totalidade das afirmações.

Quadro 5. Supervisão pedagógica segundo as regiões educativas (média para as dezassete afirmações)

A - Grau de concordância pessoal - média para a totalidade das dezassete afirmações							
	Açores	Madeira	Algarve	Alentejo	V. Tejo	Centro	Norte
Médias:	41%	34%	24%	27%	34%	25%	29%
B - Grau de presença - média para a totalidade das dezassete afirmações							
Médias:	12%	11%	-23%	-16%	-27%	-23%	-16%



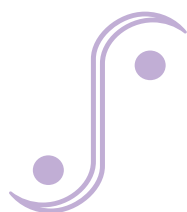
Existem, no entanto, particularidades para cada um dos aspetos quanto àquilo que a SvP visa, promove, requer, foca, implica e quanto à sua visão como um processo regular e continuado de ALV e ainda quanto à autossupervisão que variam e assumem características distintas em cada região educativa.

Quanto àquilo que a SvP visa, são os docentes da região autónoma dos Açores (36%) e da região do Alentejo (30%) que apresentam o grau de concordância maior para os dois aspetos propostos e a região do Algarve (-2%) e região Norte (17%) onde essa concordância é mais fraca. Quanto à presença destes dois aspetos, são as regiões do Centro (-34%) e do vale do Tejo (-33%) aquelas onde o grau de presença é mais baixo e as regiões autónomas dos Açores (12%) e Madeira (13%) onde essa presença é mais elevada.

Quanto àquilo que a SvP promove, os valores para grau de concordância pessoal mais elevados registam-se nas regiões autónomas dos Açores (43%) e Madeira (45%) e os mais baixos registam-se nas regiões do Algarve (12%) e Centro (26%). Quanto ao grau de presença são as regiões autónomas da Madeira (17%) e Açores (13%) onde se registam os valores mais elevados e as regiões do vale do Tejo (-29%) e do Algarve (-27%) onde esse valor é mais baixo.

Quadro 6. Supervisão pedagógica segundo as regiões educativas

	(p1+p2) - (p4+p5) = (X%) ou (-X%)							(p1+p2) - (p4+p5) = (X%) ou (-X%)							
	Açores	Madeira	Algarve	Alentejo	V. Tejo	Centro	Norte	Açores	Madeira	Algarve	Alentejo	V. Tejo	Centro	Norte	
A supervisão pedagógica (SvP) visa								A supervisão pedagógica foca-se							
A1	40%	26%	-23%	35%	35%	33%	16%	A11	-60%	-48%	-27%	-17%	-35%	-70%	-38%
A2	31%	32%	19%	24%	18%	7%	18%	A12	50%	18%	28%	17%	38%	11%	34%
Média	36%	29%	-2%	30%	27%	20%	17%	A13	44%	21%	18%	36%	33%	27%	35%
B1	13%	1%	-45%	-11%	-35%	-39%	-27%	Média	11%	-3%	6%	12%	12%	-11%	10%
B2	11%	25%	-17%	-17%	-31%	-29%	-21%	B11	-60%	-41%	-26%	-29%	-39%	-47%	-18%
Média	12%	13%	-31%	-14%	-33%	-34%	-24%	B12	16%	1%	-41%	-41%	-39%	-45%	-31%
A supervisão pedagógica promove								B13							
A3	46%	41%	4%	28%	31%	25%	31%	Média	-16%	-11%	-37%	-39%	-39%	-41%	-25%
A4	24%	37%	5%	24%	34%	20%	30%	A SvP como um processo de autossupervisão							
A5	58%	57%	26%	41%	42%	32%	39%	A14	76%	52%	78%	76%	66%	62%	60%
Média	43%	45%	12%	31%	36%	26%	33%	B14	42%	47%	5%	34%	12%	-1%	11%
B3	21%	16%	-32%	-17%	-35%	-23%	-26%	A supervisão pedagógica implica							
B4	1%	9%	-28%	-11%	-24%	-19%	-23%	A15	58%	50%	31%	35%	52%	46%	50%
B5	17%	26%	-22%	-11%	-29%	-9%	-16%	A16	-6%	-18%	-22%	-29%	-25%	-39%	-29%
Média	13%	17%	-27%	-13%	-29%	-17%	-22%	A17	27%	29%	9%	11%	16%	3%	13%
A SvP como um processo de aprendizagem ao longo da vida (ALV)								Média							
A6	50%	60%	41%	28%	34%	35%	41%	B15	19%	14%	-27%	-29%	-25%	-19%	-8%
B6	19%	26%	-13%	-17%	-27%	-9%	-7%	B16	-1%	-8%	-8%	-17%	-33%	-49%	-16%
A supervisão pedagógica requer								B17							
A7	68%	71%	49%	29%	58%	58%	46%	Média	8%	3%	-20%	-21%	-31%	-34%	-17%
A8	72%	75%	81%	40%	66%	70%	62%	[A] Grau de concordância pessoal com as afirmações.							
A9	70%	41%	41%	5%	47%	38%	37%	[B] Grau de presença das afirmações nos processos de SvP vivenciados.							



A10	50%	38%	45%	82%	72%	64%	52%		Açores	Madeira	Algarve	Alentejo	V. Tejo	Centro	Norte
Média	65%	56%	54%	39%	61%	58%	49%	Contributos da supervisão pedagógica							
B7	21%	21%	-3%	-17%	-25%	-7%	-13%	A18	27%	9%	-15%	-11%	-4%	-5%	-13%
B8	27%	35%	-18%	-23%	-27%	-7%	-11%	B18	9%	10%	-36%	-17%	-27%	-35%	-29%
B9	35%	8%	-31%	-17%	-31%	-27%	-16%	C18	26%	16%	-13%	10%	-5%	-17%	-9%
B10	16%	3%	-9%	17%	-4%	0%	4%	D18	24%	19%	-13%	7%	-5%	-10%	-7%
Média	25%	17%	-15%	-10%	-22%	-10%	-9%	Médias	22%	14%	-19%	-3%	-10%	-17%	-15%

Quanto àquilo que a SvP requer, são a região autónoma dos Açores (65%) e do vale do Tejo (61%) onde o grau de concordância pessoal é mais elevado e os valores mais baixos registam-se nas regiões do Alentejo (39%) e Norte (49%). Quanto ao grau de presença, os valores mais elevados registam-se na região autónoma dos Açores (25%) e Madeira (17%) e os mais baixos nas regiões do vale do Tejo (-22%) e do algarve (-15%).

Quanto ao âmbito da SvP, àquilo em que ela se foca, os valores mais elevados para o grau de concordância pessoal registam-se nas regiões do Alentejo (12%) e do vale do Tejo (12%), os valores mais baixos registam-se na região Centro (-11%) e na região autónoma da Madeira (3%). Quanto ao seu grau de presença, os valores mais elevados registam-se nas regiões autónomas da Madeira (-11%) dos Açores (-16%) e os mais baixos registam-se nas regiões Centro (-41%) Alentejo (-39%) e vale do Tejo (-39%). Quanto aquilo que a SvP implica, para o grau de concordância pessoal são as regiões autónomas dos Açores (26%) e da Madeira (20%) que registam os valores mais elevados e os mais baixos registam-se nas regiões Centro (3%), Algarve (6%) e Alentejo (6%). Quanto ao seu grau de presença, os valores mais elevados registam-se nas regiões autónomas dos Açores (8%) e Madeira (3%) e os valores mais baixos nas regiões Centro (-34%) e vale do Tejo (-31%).

Quanto ao caso particular da autossupervisão, o grau de concordância pessoal mais elevado regista-se no Algarve (78%) e o mais baixo na região autónoma da Madeira (52%). Quanto ao seu grau de presença, os valores mais elevados registam-se nas regiões autónomas da Madeira (47%) e Açores (42%) e os valores mais baixos registam-se nas regiões Centro (-1%) e Algarve (5%). Quanto à visão da SvP como um processo regular e continuado de ALV, os valores mais elevados para o grau de concordância pessoal registam-se nas regiões autónomas da Madeira (60%) e Açores (50%) e os valores mais baixos nas regiões do Alentejo (28%) e do vale do Tejo (34%). Quanto ao seu grau de presença os valores mais elevados registam-se nas regiões autónomas da Madeira (26%) e Açores (19%) e os mais baixos nas regiões do vale do Tejo (27%) e do Alentejo (-17%).

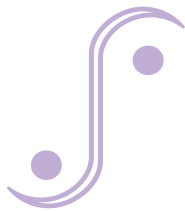
No que concerne aos contributos da SvP para a modificação positiva das suas práticas pedagógicas, o aumento do sucesso dos seus alunos, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento do autoconhecimento e crescimento pessoal, os contributos mais elevados registam-se nas regiões autónomas dos Açores (22%) e Madeira (14%). Os contributos mais fracos são nas regiões do Algarve (-19%) e Centro (-17%).



Conclusões

Embora com variações em função de cada uma das dimensões de análise, destacam-se neste estudo um conjunto de factos que ocorrem (sintomas) que são maioritariamente comuns a todas as vertentes de análise.

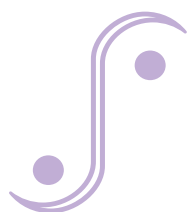
- i) A maioria dos docentes está bastante consciente dos principais construtos teórico-práticos que subjazem à prática da SvP e a maioria dos docentes conhece e concorda com os conceitos subjacentes às afirmações. É um aspeto positivo, sintomático de que existe, no sistema educativo português, uma preocupação com a SvP que lhe reconhece importância e os seus potenciais benefícios como uma preciosa ferramenta de aprendizagem, atualização e partilha de aspetos fundamentais para a boa prática docente (Stones, 1979). Uma prática que reconhece visar a autonomia e capacidade de aperfeiçoamento dos docentes (Day, 2001).
- ii) A maioria dos inquiridos considera que a maioria dos conceitos subjacentes às afirmações estão muito pouco presentes nos processos de SvP vivenciados. É um dos aspetos mais negativos e revela que podem existir deficiências implementação da SvP. Pode significar pouca variedade de abordagens, remetendo para uma visão dos modelos como *muros* e não como *janelas* (Sergiovanni & Starratt, 1993). Das dezassete afirmações apenas a autossupervisão e a abertura da sala de aula a terceiros assume, quanto ao seu grau de presença, resultados maioritariamente positivos.
- iii) O conceito e a prática que mais se destaca quer pela sua valorização quer pela presença que lhe é atribuída é a autossupervisão. No entanto, maioritariamente as afirmações que se referem à presença de práticas de SvP que impliquem e promovam processos de caráter reflexivos são consideradas bastante mais ausentes que a própria autossupervisão pedagógica. Algo que poderá apontar para uma autossupervisão parca em estimular ações que promovam a reflexão tal como a entende Shön (1983).
- iv) A abertura da sala de aula à observação de terceiros é a segunda prática que mais se destaca, tanto pela valorização como pela presença. No entanto, os processos de caráter colaborativo e de promoção de uma cultura de mudança e de aprendizagem são considerados, pela maioria dos inquiridos, bastante mais ausentes que a própria abertura da sala de aula à observação. Embora esta esteja bastante presente parece ser pouco associada pelos inquiridos a processos de caráter colaborativo que promovam uma abertura à mudança e uma cultura de aprendizagem. Vemo-la surgir inserida num contexto onde os docentes assumem que a SvP visa mais o desenvolvimento organizacional e a avaliação docente que o seu desenvolvimento individual. A prática de uma SvP focada apenas nos acontecimentos em sala de aula é a ideia com a qual a maioria dos inquiridos mais discorda e a que menos reconhece estar presente nas práticas de SvP vivenciadas. Estes factos sugerem estarmos perante uma observação maioritariamente de caráter administrativo (Glatthorn, 1984) com breves visitas. O supervisor assume, assim, um destaque que, segundo Tracy (2002, p.46), “não é



- normalmente um instrumento eficaz para introduzir alterações significativas no comportamento de um professor”.
- v) A visão da SvP como um processo de ALV não é dos conceitos nem mais valorizado nem considerado dos mais presentes nas práticas de SvP vivenciadas. Parece sofrer de alguma fragilidade sobre tudo na opinião registada entre os docentes a lecionar na região do vale do Tejo e os docentes situados na sua terceira década de serviço entre os [21-30] anos.
 - vi) Quanto às relações que se estabelecem entre supervisores e supervisionados, os processos de SvP suportados por relações horizontais entre pares são os mais valorizados e considerados, pela maioria dos inquiridos, como os mais presentes nas práticas vivenciadas. No entanto, estes processos, apesar do seu carácter horizontal continuam bastante afastados do reconhecimento da promoção da colaboração ou da abertura à mudança.
 - vii) Os contributos da participação em processos de SvP para uma modificação positiva das suas práticas pedagógicas, o aumento do sucesso dos seus alunos, o seu profissionalismo docente ou o seu desenvolvimento profissional são, no geral, considerados mitigados. Os valores mais elevados registam-se na dimensão tempo de serviço, entre o grupo em final de carreira com 41 ou mais anos de serviço e, mesmo assim, neste grupo a média total do contributo para os quatro aspetos supracitados não ultrapassa a diferença positiva de 19%.
 - viii) Os contributos dos processos de SvP vivenciados para o aumento do sucesso dos seus alunos e para a modificação das práticas pedagógicas, embora com algumas variações em função da dimensão de análise, são maioritariamente considerados bastante menores que os contributos para o desenvolvimento profissional e crescimento pessoal. Este facto sugere estarmos perante um conceito de desenvolvimento profissional e crescimento pessoal mais associado a processos burocráticos de progressão na carreira do que à melhoria da prática pedagógica.

Do nosso ponto de vista, a prática hodierna da SvP requer, cada vez mais, processos de carácter colaborativo, de uma profunda reflexão crítica coletiva e dialógica que venha potenciar a prática eficiente da autossupervisão. Consideramos a autossupervisão o expoente máximo do desenvolvimento profissional docente que requer uma grande holonomia, tal como a entendem Costa e Garmston (1994). Não basta conhecer e entender os constructos teórico-práticos que subjazem à SvP, é necessário saber colocá-los em prática, tomando em consideração as características dos contextos, as necessidades dos seus atores e, sobretudo, dar-lhes regularidade e coerência na sua continuidade (Day, 2001).

Como pistas para futuras investigações, importa determinar se o conjunto destes oito aspetos identificados (sintomas) são predominantes no sistema educativo nacional, uma vez que parecem ser fundamentais de esclarecer para uma melhoria da implementação da prática de processos de SvP.



Contribuições dos autores

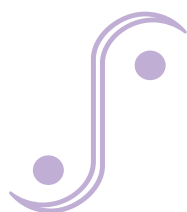
Conceptualização: Daniel Romeiro e Susana Henriques; Metodologia: Daniel Romeiro e Susana Henriques; Software: N/A (não aplicável); Validação: Daniel Romeiro e Susana Henriques; Análise formal: Daniel Romeiro; Investigação: Daniel Romeiro e Susana Henriques; Recursos: Daniel Romeiro; Curadoria de dados: Daniel Romeiro; Escrita - Esboço original: Daniel Romeiro; Escrita - Revisão & Edição: Susana Henriques e Daniel Romeiro; Visualização: Susana Henriques; Supervisão: Susana Henriques; Gestão do projeto: N/A (não aplicável); Captação de financiamento: N/A (não aplicável)

Agradecimentos

Todos os diretores de agrupamento e escolas não agrupadas pela disseminação do inquérito entre os seus corpos docentes e a todos os professores portugueses que colaboraram voluntariamente neste estudo, respondendo ao questionário.

Referências

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Edições Almedina
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Birnbaum, R. (1988) *How Colleges Work*. Jossey-Bass
- Bruner, J., S. (1999) *Para uma Teoria da Educação*. Relógio D'Água
- Costa, A. e Garmston, R. (1994) *Cognitive Coaching: a foundation for renaissance schools*. ChristopherGordon-Publishers, Inc.
- Coutinho, (2018) *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina
- Dalmero, M., Vieira, K. M. (2013) Dilemas na Construção de Escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? in RGO revista gestão organizacional | vol. 6 - edição especial
- Day, C. (2001) *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001) *Por Que é Que Vale a Pena Lutar? O trabalho de Equipas na escola*. Porto Editora
- Gaspar, M. I., Neves, C., Seabra, F. (2012) A Supervisão Pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, 2012, pp. 27-55
- Gaspar, M. I., Oliveira, I., Pereira, A., Teixeira, A. (2015) *Modelos Para Ensinar: escolhas do professor*. Chiado Editores



- Gaspar, M. I., (Coord.), Carlos, A., Lamy, F., Seabra, F., Massano, L., Silva, P., Eira, R., Galante, S., Henriques, S. (2019) *Supervisão em contextos de Educação e Formação: concepções, práticas e possibilidades*. Fundação Manuel Leão
- Glatthorn, A. A. (1984) *Differentiated Supervision*. ASCD
- Hargreaves, A. (2003) *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a Educação na era da insegurança*: Porto Editora
- Hoinville, G. e Jowell, J. (1978) *Survey research practice*. Aldershot: Gower in <https://www.worldcat.org/title/survey-research-practice/oclc/1116187302?referer=di&ht=edition>
- Hoy, W. K., Forsyth, P. B. (1986) *Effective Supervision: theory into practice*. Random House
- Huot, R. (2002) *Métodos Quantitativos para Ciências Humanas*. Instituto Piaget
- Joyce, B., Weil, M. (2003) *Models of Teaching* (5ª ed.). Prentice Hall
- Knezevich, S. J. (1975) *Administration of Public Education* (3ª ed.). Harper and Row
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002a) *A supervisão na Formação de professores I : da sala à escola*. Porto editora
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002b) *A supervisão na Formação de professores II : da organização à pessoa*. Porto editora
- Sergiovanni, T.J., Starratt, R. J. (1993) *Supervision: a redefinition* (5ª ed.). MacGraw-Hill
- Shön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Basic Books
- Stones, E. (1979) *Psychopedagogy*. Methuen
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A counselling and Pedagogical Approach*. Methuen.
- Tracy, S. (2002) *Modelos e Abordagens*. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *A supervisão na Formação de Professores I -Da Sala à escola* (vol.1 pp 19-92) Porto: Porto Editora

Legislação e outras fontes

- Carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020). In <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Diário da República n.º 254/1996, Série I-A de 1996-11-02. In <https://dre.tretas.org/dre/78423/decreto-lei-207-96-de-2-de-novembro#text>
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa “Sintomas” , 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/Sintomas>
- Roldão, M. C. (2019) Conferencia dada na Universidade Aberta de Lisboa in <https://vimeo.com/363345428>