

PERCEPÇÕES DA SUPERVISÃO NO ENSINO DO INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO ¹

Marta Isabel Nabuco da Cruz
Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, Braga
marta.cruz@portugalmail.pt

Resumo

Com o aparecimento das Actividades de Enriquecimento Curricular (AECs), grandes foram as mudanças nas Escolas Básicas do 1ºCiclo (EB1). Além de uma profunda mudança organizacional, os professores titulares de turma enfrentam novas funções, sendo uma delas a “supervisão pedagógica” dos professores das AECs. Veremos, em seguida, que contornos o conceito assume ao nível das práticas, concepções e sujeitos, partindo dos dados da Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) e das percepções das práticas de um grupo de actores envolvidos no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Supervisionar?

“True equality is the source of collaboration.”

(Glickman et al., 1998: 172)

Se atentarmos nos vários diplomas referentes ao ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), constatamos que a supervisão pedagógica é “da competência dos educadores titulares de grupo e dos professores titulares de turma (...) tendo em vista garantir a qualidade das actividades, bem como a articulação com as actividades curriculares” (Desp. 14 460/2008, ponto 31). Nesse sentido, novas competências (e desafios?) são colocados ao(à) professor(a) titular de turma, cujo perfil se tem vindo a tornar cada vez mais exigente ao longo dos tempos. Torna-se inegável que, à semelhança dos professores titulares, toda a EB1 sofreu mudanças com a implementação do *Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* e da “escola a tempo inteiro”.

Ball (cit. por Simões, 2005: 31) refere os efeitos da mudança numa escola: “uma situação de mudança traz sempre à superfície os conflitos e diferenças subterrâneas que de outro modo ficam silenciados e ocultos na rotina quotidiana da vida escolar”. Os “conflitos” surgem quando os professores titulares de turma, fechados nas suas fronteiras e rotinas, se confrontam com a partilha do seu espaço, da sua turma, com outros professores que permanecerão, ao contrário da ocasional visita do(a) professor(a) de apoio, até ao final do ano lectivo e, nalguns casos, até ao final das suas carreiras:

“Teachers who have experienced long-term psychological isolation tend to view their work environment as limited to their classroom, their students, and their teaching. Although their isolation was initially involuntary, over time they have adapted to and accepted the tradition of isolation; they now resist opportunities for professional dialogue and collaboration with other teachers that might arise.” (Glickman et al., 1998: 18)

Esta situação não é, contudo, completamente nova, uma vez que no âmbito da discussão acerca da gestão flexível do currículo se problematizava a monodocência coadjuvada por professores dos 2º e 3º CEBs, particularmente, em que medida esta retirava autoridade ao(à) professor(a) do 1ºCEB (Pacheco, 2000: 56; Rangel, 2000: 67).

Para além da partilha, colocam-se ao(à) professor(a) titular de turma novas responsabilidades e desafios: participar na dinamização de actividades de apoio ao estudo e zelar pela supervisão pedagógica das AECs, que envolve as funções de programação das actividades, acompanhamento das AECs através de reuniões, avaliação e observação da sua realização, e reuniões com os encarregados de educação (Desp. nº 14460/2008, ponto 32). Tais metas poderão operacionalizar-se através de diversos procedimentos, dos quais se destacam: a “realização de reuniões periódicas, sugestões de programação, assistir às sessões de AEC, uniformização de critérios e optimização de recursos, utilização de instrumentos comuns de avaliação ou pela elaboração de grelhas de observação e de assiduidade dos docentes, supervisão partilhada com o conselho executivo ou com o coordenador de 1º ciclo, ou ainda a nomeação de supervisores por anos de escolaridade” (CAP, 2006/2007: 33-34).

No âmbito desta multiplicidade de funções, emergem algumas questões centrais: *Estará o(a) professor(a) titular disposto(a) a encetar uma relação colegial com os professores das AECs? Estará devidamente equipado e preparado para supervisionar a prática dos professores das AECs? Sabendo que a colegialidade é produto de uma atitude de aceitação e de uma prática de igualdade (Glickman et al., 1998), haverá condições propiciadoras à igualdade entre professor(a) titular de turma e professores das AECs?*

As respostas a estas questões, entre outras, foram procuradas pelo estudo “Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: percepções dos intervenientes” (Cruz, 2009), que se realizou no âmbito da implementação do *Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* e pretendeu aferir representações da comunidade escolar acerca da sua operacionalização e gestão. Trata-se de um estudo de caso interpretativo, de cariz descritivo, centrado nas percepções dos agentes envolvidos. Recorreu-se a questionários semi-abertos e entrevistas semi-directivas para obter informação sobre as percepções de uma professora de Inglês no 1º CEB, dos seus alunos (15 alunos pertencentes a uma turma de 4º ano) e respectivos encarregados de educação. O estudo integrou também, na sua periferia, o levantamento de percepções de 8 professores de Inglês do 1ºCEB do mesmo agrupamento, assim como da

presidente do agrupamento e representante da autarquia, o que contribuiu para um conhecimento mais vasto do objecto em estudo.

A investigação revelou que os informantes implicados no processo de ensino/aprendizagem do Inglês no 1º CEB se revelam, de uma forma genérica, satisfeitos, apesar de realçarem limitações e constrangimentos, entre os quais podemos destacar problemas relativos à supervisão da prática dos professores, que será o enfoque principal deste texto. Relativamente a esta problemática, evocar-se-ão as disposições legais, dados da Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), assim como as percepções dos 8 professores de Inglês do agrupamento, da professora seleccionada para o estudo de caso, bem como daqueles que detêm funções decisórias, de coordenação e supervisão da implementação do ensino de Inglês, neste caso, a presidente do agrupamento e a Vereadora da Educação.

Quem supervisiona?

As AECs são ofertas educativas, de frequência gratuita e facultativa, uma vez que a sua frequência depende da inscrição por parte dos encarregados de educação (Desp.14460/2008, artigos 22 e 34). Nesse sentido há, inevitavelmente, uma distância entre a componente curricular e a de enriquecimento curricular, o que acarreta dificuldades, tanto para o(a) supervisor(a), como para o supervisionado(a). No entanto, as responsabilidades relativamente à supervisão não recaem apenas no(a) professor(a) titular de turma, dado que do agrupamento emanam indicações e parâmetros a ter em consideração para a sua realização, e a autarquia é a entidade a quem se destina a prestação de contas que decorre da supervisão.

Para melhor compreendermos as especificidades da supervisão, teremos que compreender as especificidades das AECs. Analisemos as funções dos intervenientes no processo: o Ministério da Educação assume a função de participação financeira; segue-se a entidade promotora, geralmente a autarquia, responsável pela contratação de professores; o agrupamento de escolas, que deverá planificar as AECs, estabelecer o seu horário e organizar as turmas, assim como promover a articulação curricular vertical e horizontal entre as Actividades Curriculares e as AECs; por fim, à escola cabe executar ordens do agrupamento de escolas e zelar pela supervisão pedagógica dos professores das AECs, bem como pelo bom funcionamento das mesmas. Como se pode verificar, este processo envolve um número elevado de parceiros com funções diversificadas, situação que apresenta vantagens, nomeadamente a descentralização de poderes, e desvantagens, visto que a delegação de competências em tantos parceiros poderá dar origem a “uma sobreposição de entidades, resultando daí uma indefinição de papéis e de níveis de decisão e de intervenção” (CAP, 2006/2007: 28).

De acordo com os dados estatísticos da CAP em 2007/2008, 96% das entidades promotoras das AECs eram autarquias. Estas entidades acedem às verbas disponibilizadas pelo Ministério da Educação para implementar o “projecto da escola a tempo inteiro”, que variam de acordo com as AECs escolhidas; assim sendo, as verbas máximas ocorrerão no caso da agregação das AECs de Inglês, ensino da música e actividade física e desportiva (ponto 14 dos Despachos nº 12 591/2006 e nº 14 460/2008).

A partilha de competências entre as autarquias e o Ministério da Educação está patente no contrato assinado pela Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP) e o Ministério da Educação, em que o Ministério da Educação se compromete a participar financeiramente as AECs, a avaliar e a acompanhar a execução do Programa através da CAP. Por outro lado, as autarquias disponibilizam-se a colaborar com o Ministério da Educação no sentido de assegurar as melhores condições possíveis à frequência das AECs. Não se poderá esquecer que as autarquias já detinham, no passado recente, responsabilidades perante o ensino pré-escolar e o 1ºCEB; com o “programa de escola a tempo inteiro”, viram os seus poderes reforçados.

Como já foi referido, ao agrupamento de escolas cabe a responsabilidade de lidar com a vertente pedagógica e formativa da implementação das AECs. Deverá ainda planificar as AECs a serem implementadas nas escolas em parceria com a entidade promotora (Desp. nº 12 591/2006; Desp. nº 14460/2008, ponto 15). Há a possibilidade do agrupamento ser a entidade promotora, embora essa situação seja muito pouco habitual. Para além de planificar, este órgão é responsável pela emanação de directrizes às escolas, de forma a assegurarem a supervisão pedagógica, a articulação a nível horizontal e vertical, e zelarem pelo bom funcionamento das AECs. Recorde-se que os agrupamentos de escolas são “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum” (DL nº 115-A/98, artigo 5º). A sua criação visou três objectivos: “a gestão articulada de recursos e projectos e a descentralização; a inserção territorial dos projectos educativos e a articulação e sequencialidade curricular do ensino básico” (Simões, 2005: 17). Faz assim, todo o sentido atribuir-lhe as funções de promoção da articulação curricular ao nível horizontal (entre professores das AECs e professores titulares de turma) e ao nível vertical (com os departamentos curriculares do 2º e 3º ciclos). Contudo, o agrupamento nem sempre garante a criação das dinâmicas promotoras da articulação curricular, embora essa possibilidade esteja prevista na lei (Simões, op.cit.).

Por vezes, o agrupamento impõe uniformização e nivelamento às escolas a ele pertencentes, prolongando ainda mais a lógica burocrática do sistema. No caso específico das AECs, este efeito também se faz sentir, uma vez que o agrupamento, particularmente o conselho executivo e o conselho pedagógico, funciona como mediador entre professores titulares de turma,

professores das AECs e respectivo departamento disciplinar, recorrendo a instrumentos e procedimentos estandardizados e uniformes para promover um trabalho conjunto entre eles.

Que supervisão?

Até ao momento, clarificámos as funções de alguns dos principais agentes envolvidos no ensino de Inglês no 1º CEB, com o claro objectivo de problematizarmos a inserção dos processos supervisivos nesta malha de poderes, que são ainda pouco definidos e possivelmente pouco estruturados.

Contudo, de que falamos quando referimos o conceito de “supervisão da prática dos professores”? Percorrendo a legislação, ele é apresentado da seguinte maneira:

“Por actividade de supervisão pedagógica deve entender-se a que é realizada no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento do docente para o desenvolvimento dos seguintes aspectos:

Programação de actividades

Acompanhamento das actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das actividades de enriquecimento curricular;

Avaliação da sua realização

Realização das actividades de apoio ao estudo

Reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais

Observação das actividades de enriquecimento curricular, nos termos a definir no regulamento interno”
(Desp. 14 460/2008, ponto 32)

O conceito de supervisão implícito nas recomendações legisladas pelo Ministério da Educação apresenta-se algo inconsistente e ambíguo, uma vez que não se compreende quais são as suas reais finalidades.

Alarcão e Tavares (2003) definem “supervisão de professores” como sendo um processo que visa o desenvolvimento humano e profissional do(a) professor(a) supervisionado(a), promovido por um(a) supervisor(a) que, na perspectiva de Vieira (1993), é também um(a) colega:

“...processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (...) tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como *processo*.” (Alarcão & Tavares, 2003: 16)

“...o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção.” (Vieira, 1993: 30)

Em Portugal, porém, a supervisão é tradicionalmente circunscrita à componente curricular dos cursos de formação inicial e da profissionalização em serviço de professores, organizada sob a forma de estágio pelas instituições de ensino superior, que visa a sua “orientação, avaliação e

certificação” (Oliveira, 2000: 46), o que inevitavelmente carrega o conceito de um pendor avaliativo e, como tal, fiscalizador e de superintendência. Alarcão & Tavares (op.cit: 3), reportando-se ao final dos anos 80, esclarecem que então a supervisão evocava “conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrários aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” e reconhecem que essa situação se estende até aos dias de hoje. De igual modo, Vieira (1993: 28) realça as conotações negativas que a palavra supervisão ainda detém: “chefia”, “dirigismo”, “imposição” e autoritarismo”.

No que à supervisão das AECs diz respeito, tendo em conta as directrizes emanadas pela legislação (Disp. nº 12 591/2006 e Disp. nº 14 460/2008), julgamos que o seu objectivo principal é avaliar e, de certa forma, evidenciar ao(à) professor(a) da AEC o poder que o(a) seu(ua) supervisor(a) detém sobre ele(a), promovendo, desta forma, entre eles, uma relação desigual e pouco solidária. Crê-se que o fantasma da avaliação poderá condicionar e invalidar as vantagens que a supervisão no contexto de formação contínua poderia apresentar, nomeadamente, os valores da ajuda e colegialidade face à resolução de problemas e melhoria do ensino em geral. Para além disso, acredita-se haver uma certa confusão perante o uso do termo *supervisão pedagógica*, uma vez que não nos parece que exista efectivamente supervisão, mas sobretudo informação ou inspecção. Por outras palavras, ao uso dos termos “supervisão” ou “supervisor” podem não corresponder as funções mais importantes da supervisão, enquanto prática de regulação colaborativa da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem:

“The reason why we emphasize the process and function of supervision rather than the title or position is that the titles *supervisor* and *administrator* are used indiscriminately in public schools. For example, a school system may have science supervisors, elementary supervisors, or high school supervisors who function mainly as record keepers, inventory clerks, and proposal writers and do not work directly to improve instruction. Despite the title of supervisor, they do not function in the realm of supervision.” (Glickman et al., 1998: 8)

Considera-se que a supervisão se torna essencial no contexto estudado, dado que a passagem da monodocência para a pluridocência no 1ºCEB implica novos desafios, como são a implementação de uma relativa uniformização de critérios e procedimentos, não só curriculares mas também atitudinais, e o trabalho colaborativo, que deverá acontecer entre todos os professores. Contudo, crê-se que o perfil supervisivo imputado ao(à) professor(a) titular pela legislação vigente cria uma diferenciação excessiva de papéis, o que pode redundar numa atitude subalterna e submissa por parte do(a) professor(a) da AEC. Por outro lado, o exercício de funções supervisivas requer uma formação especializada que muitos professores não possuem, o que pode reforçar práticas com um potencial formativo diminuto.

O nosso estudo revelou que a autarquia recorre a diversos mecanismos para se manter informada acerca do relacionamento entre professores das AECs e restante comunidade

educativa, nomeadamente, a solicitação de “uma avaliação dos professores das AECs aos Agrupamentos, no âmbito da assiduidade, pontualidade, relação com os professores titulares e encarregados de educação”, para além de procurar inteirar-se, ao longo do ano lectivo, da forma como decorrem as AECs (autarquia, entrevista, pergunta 2). A existência de mecanismos de avaliação interna foi confirmada pela presidente do agrupamento de escolas, que declarou implementar uma ficha com o objectivo de avaliar o desempenho dos professores das AECs e cujo “preenchimento era feito pelo supervisor em conjunto com o docente, permitindo uma tomada de consciência directa e objectiva de todas as informações para posterior reflexão e ajustamento de estratégias” (presidente do agrupamento, entrevista, pergunta 2). Destaca-se, assim, a partir da resposta dada pela presidente do agrupamento, a importância que o(a) supervisor(a) detém sobre os professores das AECs, enquanto representante do agrupamento na escola, no sentido de avaliar e monitorizar a consecução de determinados objectivos pré-definidos. Para além do(a) supervisor(a), um(a) outro(a) representante desempenha esta função, o(a) coordenador(a) de escola, cuja falta de orientação é constrangedora para a maioria dos professores (6 dos 8), o que suscita alguma reflexão perante o acompanhamento desejável dos professores das AECs.

Para uma melhor caracterização do perfil e funções próprias do(a) supervisor(a), solicitou-se à professora-caso que partilhasse a sua experiência com os diferentes supervisores que acompanharam o seu exercício de funções, incluindo não só a escola em que o estudo incide, mas também a outra onde leccionou, dado que ambas pertencem ao mesmo agrupamento. Deparamo-nos com duas realidades diferentes: numa delas observa-se um(a) supervisor(a) fixo(a) para cada professor(a) das AECs, com o(a) qual a professora não tem contacto regular; na outra, o(a) supervisor(a) é o(a) professor(a) com quem exista convergência de horários (professora-caso, entrevista, pergunta 5A). Em ambas as situações, transparece do testemunho da professora-caso alguma ambiguidade relativamente ao papel efectivo do(a) supervisor(a), o que lhe suscita a sensação de não haver qualquer supervisão da sua prática.

De forma a compreender as convicções dos intervenientes mais directamente envolvidos no processo de supervisão, pediu-se uma descrição do perfil desejável do(a) supervisor(a). A Vereadora da Educação aponta a função de “verificar como estão a decorrer as actividades em termos pedagógicos, as condições físicas, qual o grau de satisfação dos alunos” (autarquia, entrevista, pergunta 3), ou seja, o(a) supervisor(a) assume, uma vez mais, um papel de controlo e avaliação. Quanto à presidente do agrupamento de escolas, esta considera que a relação deverá assentar na partilha e diálogo, subentendendo-se uma perspectiva mais colegial da supervisão (presidente do agrupamento, entrevista, pergunta 3). Por sua vez, a professora-caso confere à supervisão um forte pendor avaliativo das competências pedagógicas. Para esta, o(a)

supervisor(a) deverá avaliar a “competência pedagógica que o professor de Inglês demonstra para lidar com faixas etárias tão baixas” (professora-caso, entrevista, pergunta 6A), embora questione a forma como esta avaliação poderá ser feita “visto que os supervisores não assistem às aulas que leccionamos” (ibidem). Todavia, desaprova que, nas actuais circunstâncias, sejam avaliadas as suas competências linguísticas: “tendo em conta que os supervisores da escola não têm formação em línguas estrangeiras, creio que estes não têm competência para avaliar as minhas competências linguísticas” (ibidem).

Conclui-se que existe alguma indeterminação por parte dos intervenientes acerca do que se pretende com a supervisão, quais as suas funções e quais os métodos que envolve. Parece, ainda, existir uma divergência entre funções ideais e funções reais, uma vez que, segundo a professora-caso, a supervisão não existe, o que contraria as declarações provenientes da autarquia e agrupamento.

No ano lectivo de 2007/2008, de acordo com os dados da CAP (2007/2008: 80-83), a supervisão pedagógica operacionalizou-se maioritariamente através da observação das AECs e de reuniões de trabalho. No que respeita à avaliação da realização das AEC, cerca de um quarto dos inquiridos afirma ter avaliado as AECs através de um relatório global; cerca de 20% terá elaborado um relatório por actividade. Torna-se claro que a supervisão pedagógica ainda não funciona em pleno, mas reconhece-se as funções de controlo, inspecção e avaliação que a mesma encerra. Os próprios professores titulares questionados pela CAP reconhecem, no âmbito das suas funções de supervisores, um paralelo entre a supervisão e os sistemas de avaliação/informação do funcionamento do sistema educativo (Rasco, 1999: 555). Sabe-se que esta modalidade de avaliação (sumativa) poderá não favorecer o crescimento profissional e a melhoria do ensino, pelo que acreditamos que a avaliação formativa serve melhor os desígnios da escola e do(a) professor(a), uma vez que foca contextos e necessidades particulares do processo de ensino/aprendizagem, contribuindo para a mudança, que deverá ser a finalidade última da formação contínua de professores (Glickman et al., 2001: 299-301). Do mesmo modo, Smyth (cit. por Rasco, op. cit.) afirma que a formação docente não pode reger-se pelos parâmetros de um serviço, mas pelos parâmetros provenientes da colegialidade docente: “La supervisión ha de ser un proceso de mutuo reconocimiento y de mutuo enriquecimiento en el que los límites entre quien supervisa y quien es supervisado se diluyen hasta hacerse indistinguibles, salvo como momentos concretos de indagación” (Rasco, op.cit: 561).

Outra supervisão?

Tendo em conta as conclusões do estudo realizado, julgamos que é tempo de repensar formas de operacionalização da supervisão pedagógica, pelo que, neste contexto específico, acreditamos que a implementação de processos de *supervisão clínica* faria todo o sentido, uma vez que, contrariamente a uma supervisão que “actua de fora para dentro, impondo aos professores soluções técnicas (...) que assentam em teorias mais ou menos estandardizadas, a supervisão clínica, pelo contrário, actua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre-ajuda dos colegas” (Alarcão & Tavares, 2003: 118).

A supervisão clínica atribui ao(à) supervisor(a) as funções de “ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos”(ibidem). Recusa a noção de avaliado(a) e avaliador(a) e não requer sequer um(a) profissional experiente e outro(a) inexperiente. Segundo um dos seus principais teóricos, Smyth (cit. por Alarcão & Tavares, op. cit.: 122), o modelo assenta em três grandes vectores: acção, reflexão e colaboração. Propala um enfoque em valores e não em procedimentos, dos quais se destacam o valor da *colegialidade* e do *trabalho colaborativo*, que deverão caracterizar a natureza da relação entre supervisor(a) e professor(a) durante o processo supervisão, pressupondo negociação e a valorização da *ética* na relação supervisão (Rasco, 1999).

No cerne da concepção da supervisão enquanto um processo de indagação, surge o ciclo clínico de supervisão apresentado por Smyth. Este desdobra-se em 4 momentos: a conferência de pré-observação, a observação, a análise e a conferência de pós-observação. No primeiro, explicita-se colaborativamente (entre supervisor[a] e supervisionado[a]) o objecto ou foco de observação, bem como as questões e razões que lhe subjazem. Posteriormente, durante a observação, o(a) supervisor(a) recolhe informação de cariz descritivo relativamente ao foco pré-estabelecido. No momento seguinte, a análise, isolam-se acontecimentos relevantes passíveis de serem discutidos por ambos, e no último momento enceta-se um diálogo reflexivo e informado passível de promover um compromisso educativo para a mudança (Rasco, op. cit.). Vieira (1993: 42) sintetiza este modelo em 3 fases: o encontro pré-observação, a observação e o encontro pós-observação, sendo que estes representam o ciclo de observação e inserem-se no modelo reflexivo de formação de professores. Em qualquer dos casos, o ciclo visa, essencialmente, a interrogação do *quê*, *como* e *porquê* do que acontece na sala de aula (Alarcão & Tavares, 2003: 120). No âmbito da formação contínua de professores, acredita-se que a supervisão clínica deve encerrar as seguintes características:

Basear-se nas actividades ocorridas na sala de aula;
Orientar-se para a prática do dia-a-dia do professor;
Ser iniciada e controlada pelo próprio professor;
Não ser de natureza coerciva;
Ser concretizada em formas de colaboração entre colegas;
Estar isenta de avaliação;
Basear-se em dados (quantitativos ou descritivos) (op.cit: 122)

Assim sendo, pensamos que a supervisão pedagógica deveria acontecer entre professor(a) titular e professor(a) da AEC de uma forma bilateral, em lugar de apenas o(a) professor(a) da AEC ser supervisionado(a), uma vez que só assim poderia falar-se verdadeiramente de *colegialidade*. Com esta finalidade, Glickman et al. (2001: 322; 1998) apresentam o conceito de *peer supervision*, que mais não é senão “the use of teachers helping teachers through clinical supervision”. A operacionalização da supervisão interpares pressupõe, no entanto, a definição clara do seu objectivo (focará a interacção entre iguais ou servirá as finalidades de uma supervisão hierárquica e unilateral?), bem como preparação adequada, que permita um entendimento dos objectivos e procedimentos (determinação do foco e estratégias de observação). Por outro lado, temos a consciência de que esta situação, se imposta, poderia desembocar em situações de desagrado, alienação e desconfiança por parte de ambos os professores, pelo que deverá constituir um programa essencialmente voluntário.

Em defesa de uma perspectiva colegial, indagatória e transformadora da supervisão, Vieira (2006: 8-11) tece uma curiosa reflexão acerca da grafia da palavra. Inspirando-se noutros autores, advoga que a palavra *Supervisão* acarreta a ideia de controlo de alguém sobre outrém, “reproduzindo o *estado de coisas*”, enquanto que *superVisão* “exige um esforço deliberado de democratização de relações interpessoais e dos processos de construção de conhecimento, contrários a práticas de dominação e dirigido à busca de *libertação* e de *emancipação*” (op.cit.: 11). Acredita-se que é tempo de criar, nas EB1, espaços e momentos de *superVisão*.

Nota:

1. Texto decorrente da dissertação de mestrado da autora, orientada por Flávia Vieira, e inserido no projecto de investigação “Formação, Supervisão e Pedagogia: compreender e transformar contextos profissionais”, financiado pelo CIEd, Universidade do Minho.

Referências bibliográficas

Alarcão, I & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

CAP (2006). *Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular. Programa de generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

CAP (2006/2007). *Relatório Final de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular. Programa de generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

CAP (2007/2008). *Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular. Programa de generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Cruz, M. (2009). *Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: Percepções dos Intervenientes*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Glickman, C.D., Gordon, S., Ross-Gordon, J. (1998). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon, 4ª ed.

Glickman, C.D., Gordon, S., Ross-Gordon, J. (2001). *SuperVision and instructional leadership. A developmental approach.*. Boston: Allyn & Bacon, 5ª ed.

Oliveira, M. L.R. (2000). “O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar”. In Alarcão, I. (2000) (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp.43-54.

Pacheco, J. (2000). “Monodocência-coadjuvação”. In D.E.B. *Gestão curricular no 1ºciclo. Monodocência- coadjuvação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, pp. 53-60

Rangel, M. (2000). “Monodocência-coadjuvação”. In D.E.B. *Gestão curricular no 1ºciclo. Monodocência- coadjuvação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, pp. 61-68

Rasco, J. F.A. (1999). “La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos.” In GOMEZ, P. et al. (Eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal.

Simões, G.M.J. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas: a teia das lógicas de acção*. Porto: Edições Asa.

Vieira, F. (1993). *Supervisão- uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Vieira, F. (2006). “No caleidoscópio da supervisão”. In Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I, Paiva, M., Fernandes, I.S. (autoras). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp.7-14.

Legislação:

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio

Despacho nº 12 591/2006 (2ª série) de 16 de Junho

Despacho nº 14 460/2008 de 26 de Maio