

**MARIA IRENE GONÇALVES PIRES AMADO**

**O SUPERVISOR COMO MEDIADOR DO  
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL  
DOS PROFESSORES**

**Orientador: Roque Rodrigues Antunes**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT**

**Lisboa  
2012**

**MARIA IRENE GONÇALVES PIRES AMADO**

**O SUPERVISOR COMO MEDIADOR DO  
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL  
DOS PROFESSORES**

Trabalho de Projeto apresentado para a  
obtenção do Grau de Mestre em Ciências  
da Educação, área de especialização em  
Supervisão Pedagógica e Formação de  
Formadores conferido pela Escola  
Superior de Educação Almeida Garrett

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT**

**Lisboa  
2012**

## Epígrafe

### **Escola é**

... o lugar que se faz amigos.  
Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
Programas, horários, conceitos...  
Escola é sobretudo, gente  
Gente que trabalha, que estuda  
Que alegre, se conhece, se estima.  
O diretor é gente,  
O coordenador é gente,  
O professor é gente,  
O aluno é gente,  
Cada funcionário é gente.  
E a escola será cada vez melhor  
Na medida em que cada um se comporte  
Como colega, amigo, irmão.  
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”  
Nada de conviver com as pessoas, e depois  
Descobrir que não tem amizade a ninguém.  
Nada de ser como tijolo que forma a parede,  
Indiferente, frio, só.  
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
É também criar laços de amizade,  
É criar ambiente de camaradagem,  
É conviver, é se “amarrar nela”!  
Ora é lógico...  
Numa escola assim vai ser fácil!  
Estudar, trabalhar, crescer,  
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

Paulo Freire  
[www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)

## **Dedicatória**

Em primeiro lugar, dedico este trabalho à minha «Florzinha» e à minha «Estrelinha», Carolina e Rita – as filhas maravilhosas com que a vida me abençoou e que são a principal razão de todos os meus empreendimentos. Para elas pretendo ser o exemplo de perseverança, de dedicação, de acreditarem em si próprias e de seguirem os seus desejos, a sua sensibilidade e, acima de tudo, os seus sonhos, acreditando que nada é impossível e que têm o futuro nas suas mãos.

Ao meu marido, companheiro de jornada, em momentos bons e menos favoráveis, pelo apoio extraordinário que me deu com as meninas, para que pudesse realizar este projeto há tanto idealizado.

Ao meu grande Amigo, Professor e Orientador, Roque Antunes, pelas longas horas em que esteve presente, mesmo à distância, e por me ter mostrado o que é ser um mestre atento, dedicado, humano e incansável com os seus alunos, fomentando a exigência e a correção, mas retribuindo na mesma medida.

## **Agradecimentos**

Este Mestrado é um sonho há muito acalentado, que a vida, pelos seus meandros, só agora me permitiu realizar.

Não foi fácil abdicar de tantos momentos pessoais e familiares, tantas vezes já exausta, depois de um árduo dia de trabalho. Contudo, a meu lado, estiveram pessoas que considero especiais e que foram um incentivo constante à realização da minha tarefa. A eles quero deixar o meu muito sincero obrigada e prestar-lhes aqui o meu agradecimento:

Ao meu Orientador, Roque Antunes, por termos caminhado “mano a mano” em todas as etapas e pela disponibilidade que sempre demonstrou.

À Instituição – Escola Superior Almeida Garrett, de quem tenho as melhores referências de compreensão, de apoio e de exigência.

Aos meus professores de curso, pela partilha e aprofundamento de conhecimentos e práticas.

Aos meus colegas de estudo, que fizeram com que a fadiga tantas vezes se esfumasse, pelo seu bom humor e camaradagem.

Aos meus alunos que, sentindo o meu cansaço, me estimularam a não desistir, vibrando comigo a cada pequena vitória conseguida.

Às minhas queridas amigas e colegas Edite Félix e Elisabete Marques, pela partilha de ideias e documentação.

À minha mãe, sem a qual teria sido difícil economicamente conseguir chegar aqui.

Aos meus sogros, pelo apoio com as minhas filhas, nos momentos em que não consegui estar presente.

À minha grande amiga Rita Janeirinho, pelo ombro amigo e assíduo na minha vida.

## Resumo

Sabemos que é urgente mudar o paradigma de supervisão e ambiciona-se a edificação de uma nova cultura supervisiva, para que esta passe a ser entendida como um modo de viver a educação. Sustentando-se nesse princípio, este trabalho aspira dar resposta à questão: como ajudar a alterar a perceção que os professores do agrupamento a que pertenço têm de supervisão e da função do supervisor? Para o fazer, elaborei um projeto de intervenção a implementar no meu agrupamento de escolas, que pretende a construção coletiva e colaborativa de saberes e práticas, com base na reflexão na e sobre a ação; na investigação; no estabelecimento de inter-relações saudáveis e produtivas; no encorajamento de atitudes positivas; e no trabalho colaborativo, constituindo, dessa forma, um incentivo à democracia.

Dado que é uma realidade que *“a nossa obsessão pelo ensino e instrução roubou ao indivíduo a consciência de que uma das suas características genéticas mais importantes é precisamente essa extraordinária capacidade para o autodesenvolvimento, crescimento intelectual e aprendizagem autodirigida”* (Whitaker, 1999, p. 62), o seu percurso é delineado tendo como base que o professor é, primeiro que tudo, uma «pessoa». Assim sendo, e porque todos estamos em aprendizagem constante, depreende-se que o mesmo poderá ir sofrendo alterações, visando a identificação de aspetos nos quais poderemos melhorar ou complementar a nossa personalidade e profissionalidade, e respeitando a personalidade dos envolvidos.

O projeto, concebido com base na caracterização do contexto onde irá ser aplicado, será desenvolvido mediante a concretização de ações que pretendem levar, gradualmente, ao desenvolvimento de atitudes, posturas e experiências que valorizem a autonomia, alterem perspetivas e pré conceitos, e conduzam à (auto) supervisão. Partirá de uma sensibilização inicial para a importância e necessidade da supervisão educativa e prevê todo um conjunto de atividades (sessões de esclarecimento; trabalho inter pares; pesquisa e investigação-ação; encontros formais e informais para partilha de experiências e reflexão; criação de materiais e planos de ação; avaliações intermédias e final), que visam a elucidação teórico-prática das potências da supervisão, do papel do supervisor e ainda o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

**Palavras-chave:** Mudança, desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, supervisão e papel do supervisor

## **Abstract**

We know that is urgent to change the paradigm of supervision and we crave to build a new supervised culture, so that this becomes to be understood as a way to live education. Based on this principle, the present work aspires to answer the following question: how can I help to change the perception that the teachers of this school group have of supervision and the supervisor's role? In order to do it, I drew an intervention project up with the purpose to be put in practice in my school group, that claims for a collective and collaborative construction of knowledge and practices, based on the reflexion on and about the action; based on investigation; setting healthy and productive relationships up; based on the encouragement of positive thinking; and on the collaborative work, pointing, in this way, to an incentive to democracy.

It is known that *“our obsession for teaching and education took away from the person the conscience that one of his most important genetic characteristics is precisely that extraordinary ability of self development, intellectual growth, and self directed learning”* (Whitaker, 1999, p.62), his way is outlined according to that the teacher is, firstly, a «person». Therefore, and because we are always learning, it is understood that the same can be changed, aiming to the identification of aspects which can improve or complement our personality and professionalism, and respecting the personality of those who are involved.

The project, written on base of the characterization of the context where it will be put in practice, will be developed according to the concretization of actions that aim, step by step, to the development of attitudes, postures and experiences that worth autonomy, change perspectives and self made ideas, and lead to (self) supervision. It will start from a first influence towards the importance and the need of educative supervision and foresee a whole group of activities (explanation sessions, work between peers; search and work investigation-action; formal and informal meetings to share experiences and to reflect; build materials and action plans; middle and final term evaluations), that aim for a theoretical-practice clarification of the supervision's abilities, supervisor's role and teachers' individual and professional development.

**Keywords:** Change, individual and professional teacher`s development, supervision and supervisor's role

## **Abreviaturas e siglas**

ADD - Avaliação de Desempenho Docente  
AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular  
APA - American Psychological Association  
APM – Associação de Professores de Matemática  
Art.º - artigo  
CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores  
Coord. – coordenação  
D.G.E. – Direção Geral do Ensino Básico  
EB2,3 – Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos  
EBM – Ensino Básico Mediatizado  
ECD - Estatuto da Carreira Docente  
Ed. – editor  
ed. – edição  
Eds. – editores  
EFA - cursos de Educação e Formação de Adultos  
ESE – Escola Superior de Educação  
ESEAG – Escola Superior de Educação Almeida Garrett  
EPU – Editora Pedagógica e Universitária  
IGE - Inspeção Geral de Educação  
INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores  
ISET – Instituto superior de Educação e Trabalho  
LBSE - Lei de Bases do sistema Educativo  
MEM – Movimento da Escola Moderna  
NEE - Necessidades educativas especiais  
Org. – organização  
p. - página  
pp. - páginas  
PAM - Plano de Ações de Melhoria  
PCA - Projeto Curricular de Agrupamento  
PE - Projeto Educativo  
Projecto MPT – Projeto Matemática Para Todos  
Q.E. - Inteligência Emocional  
Q.Es. - Inteligência Espiritual  
Q.I. - Inteligência Racional

RAE - Relatório de Avaliação Externa

s.d. – sem data

U.C.P. – Universidade Católica Portuguesa

## Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Parte I - AUTORREFLEXÃO BIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA</b> .....	6
1 - Descrição reflexiva do percurso profissional .....	7
2- Situação problema.....	27
2.1 – Identificação e definição do problema .....	28
2.2 – Justificação da escolha .....	28
3 – Questões e objetivos de investigação .....	30
3.1 – Questão de partida.....	31
3.2 – Subquestões .....	31
3.3 – Objetivo geral.....	31
3.4 – Objetivos específicos .....	32
<b>Parte II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	33
<b>1 - Mudança</b> .....	34
1.1 - A organização escola e os professores precisam da mudança! .....	34
1.2 - Que mudança? .....	36
1.3 - Entender o processo de mudança .....	37
1.3.1 - Tipos de mudança.....	39
1.3.2 - Fases da mudança.....	40
1.3.3 - Modelos de processo de mudança.....	42
1.4 - Agentes que intervêm na mudança.....	44
1.5 - Fontes e fatores que favorecem a implementação da mudança .....	45
1.6 - Fatores de resistência à mudança .....	47
1.7 - Perfil de quem institucionaliza a mudança na educação .....	53
1.8 - Avaliação das inovações .....	54
<b>2 - Desenvolvimento pessoal e profissional dos professores</b> .....	56
2.1 - Noção de desenvolvimento.....	56
2.2 - Desenvolvimento Pessoal.....	57
2.2.1 – As Três Inteligências Humanas .....	58
2.2.1.1– Inteligência Racional (Q.I.) .....	59
2.2.1.2 – Inteligência Emocional (Q.E.).....	60
2.2.1.3 – Inteligência Espiritual (Q.Es.).....	61
2.3 – Desenvolvimento Profissional do Professor .....	64
2.3.1 - Noção de Desenvolvimento Profissional .....	76

2.3.2 - Etapas da Carreira Profissional dos Professores .....	67
2.4 - O Desenvolvimento Pessoal, Base do Desenvolvimento Profissional Docente .....	73
<b>3- Supervisão .....</b>	<b>77</b>
3.1 – Conceito de supervisão.....	77
3.2 – Abordagens supervisivas .....	78
3.3 – O papel do supervisor .....	83
3.4 - Estratégias de supervisão.....	85
3.5 – Vertentes de análise da supervisão e do papel do supervisor .....	87
3.5.1 – Vertente reflexiva .....	88
3.5.2 – Vertente organizativa .....	88
3.5.3 – Vertente conectiva.....	90
3.5.4 – Vertente interventiva .....	92
3.5.5 – Vertente avaliativa.....	93
3.6 - A supervisão e o supervisor como mediadores do desenvolvimento organizacional e profissional .....	96
<b>Parte III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA .....</b>	<b>100</b>
<b>1 - Metodologia .....</b>	<b>101</b>
1.1 – Caracterização do contexto.....	102
1.1.1 - Localização geográfica.....	102
1.1.2 - Ambiente socioeconómico e cultural .....	102
1.1.3 - População escolar (alunos) .....	103
1.1.4 - Recursos físicos e humanos .....	104
1.1.5 - Organização e funcionamento do Agrupamento.....	105
1.1.6 - Prestação do serviço educativo.....	106
1.1.7 - Liderança e gestão.....	106
1.2 – Plano de resolução .....	107
1.2.1 – Áreas.....	107
1.2.2 – Objetivos específicos .....	108
1.2.3 – Ações a desenvolver .....	108
1.2.4 – Espaços .....	110
1.2.5 – Recursos.....	110
1.2.6 – Calendarização .....	110
1.2.7 – Avaliação .....	110
<b>2. Síntese reflexiva .....</b>	<b>112</b>
<b>Fontes de consulta.....</b>	<b>115</b>

Bibliográficas .....	116
Eletrónicas.....	123
Legislação .....	130
<b>Apêndice</b> .....	i
Apêndice I – Texto escrito para a publicação sindical “Escola Informação” – setembro de 1996.....	ii
Apêndice II – Questionário informal .....	iv

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de projeto teve como motivação principal a necessidade de encontrar meios de melhor responder à questão «como ajudar a alterar a percepção que os professores do agrupamento a que pertencem têm da supervisão e da função de supervisor?».

Inserido no âmbito do mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, a escolha do seu tema – o supervisor como mediador do desenvolvimento pessoal e profissional – foi determinada pela análise do meu ambiente de trabalho e das inter-relações aí estabelecidas.

Verificando, mediante as aprendizagens e práticas desenvolvidas na parte curricular do curso, o quanto se desconhece o que deverá/poderá ser a supervisão, tive clara noção de que, tanto eu como os meus colegas, não tínhamos consciência da sua abrangência, das suas experiências, funções e objetivos. Aí, tornaram-se muito óbvias as razões da mesma ser encarada com pessimismo e desconfiança, como julgamento das experiências profissionais, e resultar num ambiente organizacional propiciador de mau estar e de conflitos.

Face a isso, dada a minha forma de estar no ensino e necessidade de busca pessoal de entendimento, crescimento e evolução, senti que não podia ficar parada, contemplando impávida e serenamente a degradação das relações e o «caminhar para o vazio» que todo o contexto me fazia experimentar.

Teixeira de Andrade afirmou:

*há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos<sup>1</sup>.*

E esse tempo, para mim, havia chegado!

Na primeira parte deste projeto faço a minha reflexão biográfica e a identificação do problema. Os momentos que abordei levaram-me a um processo de introspeção, de autoconhecimento e intervenção na minha construção identitária e prática pedagógica enquanto pessoa e professora pois

---

<sup>1</sup> Estas palavras são vulgarmente atribuídas a Fernando Pessoa. Contudo, após investigação em diversas fontes, conclui-se que são um trecho do livro «*O medo: o maior gigante da alma*», escrito pelo Professor Fernando Teixeira de Andrade (1946-2008). Disponível em <http://poetrysfeelings.wordpress.com/category/fernando-teixeira-de-andrade/>, ou ainda em [http://pensador.uol.com.br/autor/fernando\\_teixeira\\_de\\_andrade/](http://pensador.uol.com.br/autor/fernando_teixeira_de_andrade/).

*apenas quando podemos nomear nossas experiências – dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito – podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas estão construídas. (Giroux & McLaren, citados em Cunha, 1997, p. 26)*

Tendo por base o diálogo quotidiano com os meus pares e um questionário simples que fiz, identifiquei, defini e justifiquei a escolha do problema – como contribuir para a modificação da perceção que os professores têm do papel do supervisor, e aponte para a necessidade de mudar a nossa realidade organizacional.

No enquadramento teórico desenvolvo os conceitos que, na minha ótica, abrangem o âmbito da resolução do problema. Analisando diversas contribuições teórico-práticas adquiri conhecimentos, desenvolvi competências, identifiquei estratégias e metodologias para encontrar soluções que vão de encontro à concretização da minha ação.

Todos os países têm consciência da importância de procurar novas formas para fomentar a melhoria do seu sistema educativo, dado este desempenhar um papel preponderante no desenvolvimento das capacidades da população e no crescimento económico e social. A profissão docente é uma das que mais contribui para tal. Nesse sentido, é básico que acompanhe as alterações da sociedade e do ambiente onde se insere, para que consiga corresponder às suas expectativas e solicitações.

Mediante a atual conjectura educativa, de «turbulência», alterações constantes e insegurança, parece-me que é imprescindível uma **mudança** – é este o primeiro conceito que exploro.

A mudança, mais do que uma ideia, deverá tornar-se um facto nas nossas escolas e, mais importante ainda – porque é onde começa, em nós próprios, docentes. Na análise deste conceito exponho as razões porque a organização escola e os professores precisam de mudar e os diferentes entendimentos sobre a mudança. Para entender o seu decurso é necessário perceber quais os tipos de mudança; por que fases ela passa/deve/pode passar; os seus modelos de processo; os agentes que nela intervêm; as fontes e os fatores que a favorecem ou representam resistência à sua implementação; o perfil de quem a institucionaliza na educação e como deverá ser feita a avaliação da sua implementação. Estes são itens que exploro no domínio da abordagem desta temática.

Vivemos, atualmente, num mundo em «turbilhão», a vários níveis. Assistimos a uma política de cariz essencialmente economicista, onde se sente estarem a esvaír-se os

compromissos intelectuais e valores éticos, morais, pessoais, profissionais, sociais e cívicos. Lipovetsky (2004) refere-se ao tempo que estamos a viver como “*a sedutora leveza do ser*” (p. 26).

Importa encontrar meios conducentes à alteração desta situação pois há muito que temos consciência do quão importante é ultrapassar as fronteiras do individualismo, e só é viável encontrarmos a nossa essência e um sentido para o papel que desempenhamos na sociedade tendo uma visão global e globalizante do cosmos que nos rodeia.

Sendo a educação o pilar da sociedade, é através dela que poderemos chegar à solução para a crise de identidades (Hall, 1992; Luft, 2009) em que nos encontramos. Convém, pois, apostar em práticas educativas que remetam para o pleno desenvolvimento do indivíduo e constituam um direito humano universal, expandindo a sua personalidade, reforçando os seus direitos e liberdades fundamentais, através da solidificação da compreensão, tolerância e amizade entre todos (Barret, 1981).

É importante que não deixemos a educação perder o “*rosto*” humanizado e ficar sujeita às leis de mercado, tornando-se suscetível às suas exigências, porque é urgente combater a “*curiosa ambigüidade entre o discurso ético que se dissemina e ocupa todos os espaços e a efetiva importância que se dá à ética no campo prático*” (Goergen, 2005, p. 984).

Para tal, é crucial que vejamos os seus atores não só como profissionais mas, e principalmente, como pessoas. Neste esteio, e porque a mudança é feita pelos indivíduos, pareceu-me correto abordar como segundo conceito **o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores**, partindo do princípio que o crescimento pessoal é o suporte de todo o desenvolvimento profissional, pois, antes de ser professora, sou um ser humano cuja atuação ultrapassa em muito as fronteiras da profissão.

Começo por dar uma noção de desenvolvimento, mediante os diversos autores estudados.

O homem, não sendo apenas um ser biológico, é matéria e espírito, e, portanto, tanto é racional como sensível. Assim, abordo o desenvolvimento pessoal, passando pelos três tipos de inteligência humana: racional, emocional e espiritual – uma vez que, enquanto «pessoa» somos constituídos pela parte física, mental, emocional e espiritual. Só a comunhão e o equilíbrio dessas componentes promove o aperfeiçoamento e o progresso de todos e de cada um.

Seguidamente, analiso o desenvolvimento profissional do professor, do ponto de vista do seu conceito e das etapas da carreira.

Como não poderia deixar de ser, termino esta primeira parte com a abordagem do desenvolvimento pessoal como base do desenvolvimento profissional docente, porque, conforme comprovei nas investigações feitas, é impossível separá-los.

Pretendendo-se a mudança e o desenvolvimento profissional dos professores, a **supervisão** surgiu como o terceiro conceito a trabalhar: sendo um processo de aprendizagem e de formação contínua e continuada, constitui um meio de inovação que dá resposta à mudança, levando ao aperfeiçoamento profissional das organizações e instituições (Marchão, 2011, junho) e que permitirá passar de uma “*mudança legislada*” para uma “*mudança negociada*” (Day, 2001).

Comento a definição de supervisão dada por autores de referência (Alarcão; Glickman; Moreira; Roldão; Tavares; Vieira).

Para melhor compreender as funções e objetivos da supervisão, foi necessário dissecar as diferentes abordagens e estratégias supervisivas e o papel do supervisor. Para isso, examinei-os em diferentes vertentes: reflexiva; organizativa; conectiva; interventiva e avaliativa.

Finalmente, analiso a supervisão e o papel do supervisor como mediadores do desenvolvimento pessoal e profissional, nos domínios de deteção, análise e concetualização dos problemas, destacando a liberdade de ideias e opiniões; a afetividade; a empatia relacional; o positivismo; a paciência; a tolerância e o ativismo de atuação.

Na proposta de resolução do problema identifico a metodologia que irei aplicar e caracterizo o contexto onde irei desenvolver o projeto, dos pontos de vista socioeconómico e cultural. Descrevo também a população escolar; os recursos físicos e humanos; a organização e funcionamento do agrupamento; a prestação do serviço educativo e a liderança e gestão.

Exponho o plano de resolução do problema, reportando-me à área de atuação; objetivos específicos; ações a desenvolver; espaços; recursos, calendarização e avaliação.

Acabo esta terceira parte com uma síntese reflexiva onde abordo a exequibilidade, restrições e obstáculos à aplicação do projeto.

Para elaboração do trabalho foram seguidas as instruções da Instituição, de acordo com o Despacho nº 101/2009 <sup>2</sup>, de 26 de maio; o guião do trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação da Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG) e as Normas APA <sup>3</sup> na versão de Azevedo (2011).

---

<sup>2</sup> Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento, (aplicáveis às dissertações de mestrado) da Reitoria da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, da autoria de Judite Primo & Diogo Mateus.

<sup>3</sup> Normas editadas pela American Psychological Association (APA).

## **PARTE I**

# **AUTORREFLEXÃO BIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA**

## Parte I – autorreflexão biográfica e identificação do problema

### 1 - DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL

*“Contar é dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem nos lugares...”*  
(Rosa, 1986)

A minha memória de “escola” remonta a tempos muito distantes...

Nascida no seio de uma família sem grandes recursos económicos, numa altura em que só os mais abastados estudavam, a educação e instrução sempre constituíram uma prioridade pois ambas eram vistas como o objetivo essencial para a minha existência, tanto pela minha família como por mim própria.

Fui educada, em determinado período da minha infância, pela minha avó paterna, que guardava em si o desgosto de nenhum dos seus filhos ter querido prosseguir estudos. Ela foi a minha primeira professora: aos três anos de idade, verificando o meu interesse e apetência para aprender e compreender tudo o que estava à minha volta, dedicou-se firmemente à tarefa de me ensinar as primeiras letras e números.

Aos quatro anos e meio já escrevia cartas, em cadernos de duas linhas, para o meu pai que se encontrava a cumprir o serviço militar no Ultramar. Esta «experiência acumulada» valeu-me a minha primeira reguada, no primeiro dia de aulas!

Recordo o pedido da idosa e tranquila Professora – a D. Magda, ao ingressar no ensino oficial: desenhar o «João Ratão» e a «Carochinha», após ter ouvido a história.

Não o fiz, não sei bem porquê... Não seria por «rebeldia» pois sempre primei pela obediência. Lembro-me de ter passado boa parte do tempo a pensar: «mas isto é a escola? Mas eu não estou aqui para aprender a ler e a escrever?». Possivelmente, na minha forma de ver, essa seria a minha missão naquele lugar - pelo menos é essa a interpretação que, presentemente, lhe dou, não esquecendo que “quando *uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados*” (Cunha, 1997, p. 26).

Independentemente da razão para não ter cumprido o pedido, houve duas posturas que, tenho quase a certeza, daí advieram: o nunca, em nenhum momento da minha carreira, ter usado «força física» para com os meus alunos e ter, desde sempre, abominado tais atitudes (apesar de ser prática relativamente corrente, no início da

minha vida profissional); jamais ter «morrido de amores» pelo desenho e, sempre que possível, «fugir» de desenhar...

Só descobri que sabia fazer «rabiscos» quando, a determinada altura, estando a lecionar numa escola de lugar unitário, me confrontei com a necessidade de produzir imagens para os meus alunos e não tive por perto ninguém que me valesse – esta foi uma das várias vantagens desse período da minha vida. Sim, porque, não obstante todas as dificuldades inerentes à situação (veja-se o texto que escrevi para uma publicação sindical, em setembro de 1996, e que considero bastante elucidativo dessa fase da minha carreira – apêndice I), foi uma época de grande aprendizagem e experimentação... A partir daí, comecei a fazer ilustrações para os meus discentes e - o que considero mais importante – sabendo que não são obras-primas, deixei de sentir «vergonha» dos mesmos.

Em meados da minha primeira classe, os meus pais foram chamados à escola e confrontados com a hipótese de eu progredir automaticamente para o 2º ano: os meus conhecimentos e desempenho assim o permitiam. Lembro-me da acesa discussão que isso gerou entre eles: a minha mãe achava que sim; o meu pai pensava que não. Segundo este, eu ainda era muito nova e não havia necessidade disso. Acabou por prevalecer esta última opinião. Na altura, e durante muito tempo, senti-me «magoada» por tal ter acontecido. No entanto, hoje, enquanto professora e vendo-me confrontada diariamente com as dificuldades que as minhas crianças têm em desempenhar determinadas tarefas que implicam um certo grau de maturidade e responsabilidade, considero que foi tomada a decisão mais acertada. Verifico, pois, que Cunha (1997) tem toda a razão quando defende que ao fazermos a narrativa autobiográfica esta implementa mudanças na forma como nos compreendemos a nós próprios e aos outros.

Contudo, também vejo o outro lado da questão: jamais deixo algo ou alguém penalizar algum aluno pelo facto de ser mais novo que os outros; não posso estar de acordo com os encarregados de educação quando me dizem: “ele(a) é tão novo(a), é tão bebé, deveria ficar retido(a)...” – desde que o estudante demonstre as competências essenciais e a capacidade de se autodirigir (de acordo com o exigido para a sua faixa etária), incentivo sempre a sua progressão!

A decisão de ser professora foi tomada muito cedo, desde sempre me vi como tal! Aliás, essa foi a minha primeira opção quando me perguntaram: “o que queres ser quando fores grande?”. Não posso deixar aqui de lembrar as tardes passadas no parque infantil da pequena aldeia onde cresci, a fazer de «mestre» para as crianças mais novas, que tinham que responder às difíceis perguntas que eu lhes fazia, alinhadas no banco de madeira púida. Eram difíceis, sim senhor, porque, na altura, já

eu tinha descoberto uma das delícias da minha vida: os livros! E «devorava» tudo o que encontrava, baseando-me depois no que tinha lido para desempenhar o meu «papel» junto dos meus conterrâneos.

Naturalmente que muitos dos conteúdos nada diziam a meninos de seis, sete e oito anos...

A descoberta dos livros é algo demasiado importante para poder menosprezar pois foram, são e serão sempre os meus companheiros de jornada. A este propósito julgo pertinente referir o que atesta Brandão (2008): registamos na memória aquilo que para nós é mais significativo e tem um sentido, ou seja, nos indica um caminho, uma direção a seguir. Esse achado não foi feito apenas a partir dos três manuais escolares da época (Língua Portuguesa; Estudo do Meio; Matemática) – esses já eu conhecia «de cor e salteado»...

A minha mãe era Auxiliar de Ação Educativa no Liceu Nacional de Faro e, no final de cada ano letivo, eram deitados ao lixo os livros perdidos durante o ano. Meio escondida, atrás das funcionárias, «como quem não quer a coisa», esperando que se afastassem dos grandes bidons onde eram depositados para depois se queimarem, mergulhava literalmente lá dentro para escolher os que mais me interessavam. Assim, era um encanto cada dia que me era permitido acompanhar a minha progenitora ao seu local de trabalho (no período das férias de verão). Vinha carregada com um braçado de «obras» que, muito cuidadosamente, organizava dentro de uma parte vazia do louceiro lá de casa, colando-lhe etiquetas, como via na Biblioteca Itinerante da Gulbenkian, que visitava a aldeia mensalmente. Depois de achar que já tinha o suficiente a que me dedicar, desistia de acompanhar a minha progenitora e dedicava o resto do tempo à sua leitura. Não havia a minha bisavó de dizer: “esta menina é tão sossegadinha, quando está em casa ninguém a ouve...”!

A situação, que me valeu grandes ralhetes, ainda hoje é uma constante pois uma das coisas de que mais me orgulho e que cuido com maior carinho é a minha biblioteca pessoal.

A transição do 2º ciclo para o 7º ano de escolaridade foi marcada por um acontecimento importante: fui para o Liceu! Na altura, a Escola Comercial e Industrial era o caminho normal para os alunos sem grandes aspirações ou de poucos recursos. No entanto, consegui ser admitida no Liceu de Faro, pelas minhas boas notas e pelo pedido da minha mãe. Obviamente que isso alargou a minha pequena existência, sobretudo em dois domínios: significava a hipótese de prosseguir estudos (o meu grande sonho!) – caso contrário, “por que razão a minha mãe teria insistido em que eu

fosse para lá?"; a partir daí passei a contactar com jovens da cidade, com um nível cultural superior, com o qual me identificava e enriquecia.

Porque "todo o adulto que foi um dia aluno, guarda consigo lembranças mais ou menos precisas de sua escolaridade" (Peyrone, 2000, citado em Mallet, 2006, p.8), e "a história escolar do sujeito tem uma grande importância na constituição do que hoje se convencionou chamar «esquema escolar de si»" (Markus, 1993, citado em Mallet, 2006, p. 9), considero propositado referir que, na vida de estudante liceal, houve duas professoras que me marcaram positivamente e que, sem sombra de dúvida, espelharam a minha forma de estar na profissão. Como atestam De Quadros et al. (2000), "*mesmo que os cursos de licenciatura enfatizem teorias mais modernas de ensino e de aprendizagem, os professores acabam assumindo a posição de seus antigos professores*" (p. 151). Refiro-me à Professora de Português do 10º ano e à Professora de Psicologia do 11º ano.

A primeira, porque me deliciava com os materiais «diferentes» e interessantes com que me fazia absorver cada uma das matérias. Por exemplo, foi com Ela que ouvi, pela primeira vez, em discos de vinil, os Sonetos de Camões; as Cantigas de Amigo, de Escárnio e Maldizer e os Autos de Gil Vicente; e aprendi a apreciar música clássica. Talvez por isso, sempre foi uma constante na minha vida de Professora metade da minha biblioteca e objetos de casa estarem na escola, e ter uma necessidade diária de materializar tudo aquilo que abordo, desde que tal seja possível. Há em mim uma «urgência» constante de fazer os meus alunos verem, ouvirem e sentirem, ao vivo, «in loco», os saberes que lhes pretendo transmitir.

Ah! Mas havia também os textos que nos pedia para redigirmos: sempre com assuntos originais, muito aliciantes, fossem ou não com temas orientados. E o melhor era as suas apreciações sobre a nossa escrita: os elogios que dava a cada progresso, a cada ideia, o quadro bonito que pintava a partir das nossas palavras... Com Ela aprendi a valorizar os meus discentes, a elogiá-los por cada pequena vitória e a incentivá-los a irem mais além.

A outra Professora a que fiz referência tinha a particularidade de ter comigo longas horas de conversa - que me faziam sentir tão importante, sobre os mais controversos temas, e de me emprestar, «às escondidas», livros proibidos para a altura, tais como «Freud», «O Idiota», e outros que não eram permitidos a adolescentes de quinze anos de idade... Depois de os ler, era maravilhoso debatê-los com Ela e cruzarmos opiniões e ideias. Essa atitude fez-me perceber e praticar que não tenho o direito de «castrar» (dentro do razoável, claro está) a ânsia dos meus educandos de saberem mais e mais. Para além disso, senti o quão importante é saber ouvir e disponibilizar tempo para eles,

também fora do contexto de sala de aula, onde, muitas vezes, conseguimos descobrir facetas e necessidades que em outras situações não temos oportunidade, porque se «diluem» no Todo.

Contrariamente às duas anteriormente citadas, a minha Docente dos 10.<sup>o</sup> e 11.<sup>o</sup> anos, da disciplina de Francês fez-me viver um verdadeiro “calvário”, que me pareceu interminável: por mais que estudasse, por mais que me esforçasse, não conseguia passar dos 8,5 – 9 valores, à exceção do último teste do 3.<sup>o</sup> período, onde conseguia, invariavelmente, um mísero 10. A minha oralidade era correta (de acordo com os familiares e amigos que vinham passar as férias em Portugal), a minha escrita tinha poucos erros, conforme as correções da Professora. Assim sendo, não entendia por que razão continuava a esforçar-me e não avançava dali... Foi desmotivante, frustrante, angustiante! Primeiro, a média desta disciplina fazia descer consideravelmente a nota global do ano – e tal constituía um obstáculo ao meu prosseguimento de estudos (o tal sonho, construído com “sangue, suor e lágrimas”, tanto minhas, que passava os três meses de verão a trabalhar para poder estudar, como da minha mãe que, a esta altura sozinha, pelas circunstâncias da vida, já tinha arranjado um segundo emprego, aos fins de semana, e insistia, a pulso, formar a filha). Segundo, a turma, relativamente diminuta, reduzida a cinco alunos (porque os outros já tinham desistido a meio do primeiro período...) não permitia troca de experiências e valores nem manifestação de opiniões pessoais. Era sempre tudo feito da mesma forma: chegar, sentar, escrever a data, abrir o livro, fazer os exercícios, corrigi-los, arrumar e sair. Por mais que me esforçasse, o meu empenho nunca era reconhecido: se lia «a», deveria ter lido «ô»... Terceiro, não havia um louvor, eram apenas críticas destrutivas...

Apesar de negativa, esta experiência valeu-me para aprender o que nunca fazer aos meus discentes! Cada criança esforça-se e dá o seu melhor, desde que convenientemente motivada e apreciada.

Ao terminar o liceu, várias hipóteses eram vislumbradas: entrar para uma universidade (impossível pois as condições económicas não me permitiam dar a esse «luxo» – apenas havia estabelecimentos de ensino superior em Lisboa, Coimbra ou Porto); parar de estudar (algo nunca posto em causa, pelo meu gosto pelos estudos e pela firmeza de ideias da minha mãe); ingressar no Magistério Primário ou na Escola Superior de Turismo de Faro. Esta última conjetura foi posta de lado pois iria “traçar-me um futuro inadmissível para uma menina de família” (convém aqui referir que estávamos em 1985, no Algarve, onde o «turismo sexual» era uma realidade – como me apercebi mais tarde, com a maturidade e o conhecimento promovido pela docência em diversos meios).

Entrei para o Magistério Primário, atrás do meu sonho de me tornar professora (não de Matemática, como inicialmente ambicionava, mas, como iria trabalhar com crianças – vocação que desde sempre mostrei, estava bem!). Aí tive a minha primeira verdadeira experiência marcante a nível de supervisão pedagógica, ao ser orientada em estágios, durante três anos.

Pouco a pouco fui «crescendo», na minha formação profissional inicial e na segurança de enfrentar uma turma pois “*a escola é lugar de aprendizagens de vida, lugar de confrontações e, às vezes, de conflitos, microcosmo que reproduz a sociedade – dos adultos em todos os seus aspetos, como espaço de maturação intelectual*” (Tison, 2004, p. 196).

Tive a sorte de ser guiada por pessoas que trabalhavam de forma diferente da tradicional, abertas à mudança, ao novo, às nossas propostas e, sobretudo, muito humanas e preocupadas com os alunos. Dentre elas estava um dos nomes mais sonantes do então recente Movimento da Escola Moderna (MEM): a Professora Odete Xarepe.

Nesse período tomei consciência de que ser professora ia muito para além de chegar a uma sala de aula, abrir os livros e «despejar» a matéria. Levava cerca de uma semana a preparar uma das aulas a partir da qual iria ser observada e avaliada. Primeiro, havia que pensar o que fazer; depois, passar as ideias para o papel, visando objetivos, estratégias, metodologias e recursos. Nesta tarefa era acompanhada pela Orientadora de Estágio, numa primeira fase, e, posteriormente, pelas quatro colegas de grupo de trabalho. A seguir passava para a preparação de materiais/recursos.

À luz dos conhecimentos que atualmente possuo, considero que essa fase é muito importante pois a orientadora, assumindo um papel de supervisora, desempenha uma tarefa formativa, procurando ajudar a estabelecer uma interação contínua entre o pensamento e a ação, dando sentido e apoiando o vivido e o conhecido, com o objetivo de haver uma melhor/maior compreensão para uma mais correta atuação, implicando-se numa atividade psicossocial, de construção intra e interpessoal e intra e intergrupala. Para além disso, também deve gerir, animar e apoiar situações e recursos de formação.

Contudo, produto da legislação em vigor e práticas correntes da altura, a vertente supervisiva que mais se destacava era a de controlo, fiscalização e inspeção. Felizmente que esta tendência, com o passar do tempo, se foi/vai esvaindo pois o que se pretende é um desenvolvimento dos professores assente na cultura da democracia e com conceções de formação renovada (Alarcão & Roldão, 2008, p. 15).

A reflexão sobre o tipo de supervisão que recebi nesta fase fez surgir em mim a dúvida sobre se esta seria a única forma de supervisionar e deixou-me uma necessidade de aprofundar estes conhecimentos – outra das razões bastante válidas para ter ingressado neste Mestrado – afinal, o conceito de supervisão, que até aos anos oitenta apontava para a formação e acompanhamento de professores em início de carreira, hoje é encarado muito para além disso (A. Oliveira, 2010, p.4).

Após ter orientado a lição, no próprio dia, dispunha de duas horas para fazer auto e hetero reflexão, com a Orientadora e as outras Estagiárias. Hoje, pensando nisso e após a sensibilização neste sentido (promovida pelos conteúdos abordados na parte teórica deste Mestrado), vejo o quanto foram importantes para o meu desenvolvimento profissional esses momentos. É fundamental que encaremos a reflexão como base do desenvolvimento da autonomia, da segurança, da confiança e da eficácia do nosso trabalho enquanto agentes educativos aprendentes. Só sendo constante, em todas as fases do ensino, isto é, durante a planificação, aquando do ensino propriamente dito e depois deste, a reflexão nos abrirá caminhos conducentes ao contorno e ultrapassagem dos obstáculos com que nos deparamos diariamente nas nossas vidas, tanto a nível pessoal como profissional. Ela levará a um melhoramento das práticas, ao desenvolvimento do potencial de aprendizagem do educador e à promoção da capacidade de organização de ambientes de trabalho autorrenováveis.

Posso considerar, portanto, que fui «sujeita» a uma «mistura» de abordagens supervisivas: artesanal – na medida em que o saber ia sendo concretizado pela observação e imitação do mestre, que era o responsável pelas aprendizagens; reflexiva - uma vez que a reflexão sobre as práticas era uma constante; os responsáveis eramos eu e a supervisora, e desenvolvia-se na escola onde estagiava, com a colaboração da orientadora do Magistério.

Em termos de estratégias, usavam-se as narrativas (registo quotidiano); a análise de casos (acontecimentos problemáticos que ocorriam na sala de aula e que eram discutidos entre as estagiárias e a supervisora), e a observação de aulas (não afastada do âmbito da avaliação do formando).

Nesta fase interiorizei que o trabalho colaborativo era fundamental para que tudo corresse bem e sentisse a minha «árdua» tarefa facilitada.

Autores como Fullan e Hargreaves (2001); J. Lima (2002); Moreira (2004; 2005; 2009); Reis (2001); Vieira (2009a; 2009b), entre outros, deixam bem patente nos seus escritos a importância do trabalho colaborativo como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Não posso deixar de lamentar que, atualmente, os docentes estejam tão sós a planificar, a discutir sobre as suas ações, a refletir sobre o que correu menos bem, o que poderiam fazer melhor... E porquê? Porque a burocracia, as atividades escolares, as reuniões «por tudo e por nada» nos retiraram o tempo de que dispúnhamos para o fazer. É verdade que estes fatores vieram agravar a situação docente e, conseqüentemente, os resultados escolares dos alunos. No entanto, não deixa também de ser uma realidade que não encontramos, diariamente, nem disposição nem interesse, da parte da maioria das pessoas, para o fazer. Cada um está demasiado centrado no seu «umbigo» e alega não ter tempo para...

As escolas deixaram de ser locais de convívio saudável, onde ansiávamos chegar para partilhar angústias, alegrias e tristezas, pessoais e profissionais. Perdeu-se o sentido humano das mesmas, e são encaradas, infelizmente, como o local onde se vai buscar o vencimento para as necessidades... Graças a Deus que ainda existem exceções e são esses exemplos que me fazem crer que vale a pena e é preciso agir com urgência! Este Mestrado veio abrir-me os olhos para a situação deveras caótica em que se encontra o nosso sistema de ensino, em relação a esta questão...

Pessoalmente, continuei a refletir sobre as minhas aulas, de ano para ano mais sozinha, é certo. No entanto, não o tinha sentido até aqui como algo de «muito grave» porque, sendo o meu marido também professor no meu nível de ensino e tendo formas idênticas de encarar a profissão, sempre trocámos ideias, opiniões, experiências e materiais. Para além disso, várias das muitas formações que fiz envolveram aulas assistidas que foram alvo de uma reflexão na/sobre a ação.

Assumo que foi verdadeiramente na ESEAG que tomei consciência de que é preciso mais do que contemplar impávida e serenamente a perda desses momentos. É fundamental agir, é necessário mudar: é básico conduzir os colegas ao trabalho colaborativo; a novas metodologias e estratégias de aprendizagem; à promoção da experimentação integrada; à ultrapassagem da uniformidade da transmissão de conhecimentos; à reflexão conjunta, para transformarmos e melhorarmos as práticas educativas e recuperarmos a nossa (auto)confiança, serenidade e até a dignidade profissional. Tudo isto remete para um contínuo processo de formação. Só assim encontraremos caminhos para construir a nossa vida e adquiriremos condições para nos orientarmos para um processo constante de autoconhecimento e atualização pessoal e profissional.

Iniciei a minha carreira no ano letivo 1988/89, já detentora de um diploma, num Posto de Ensino Básico Mediatizado (EBM), numa terreola isolada, na fronteira entre o

Alentejo e o Algarve, com «meia dúzia» de habitantes, a 77 quilómetros de casa. E, ironia das ironias, a lecionar Português, Religião Moral e Católica; Estudos Sociais; História de Portugal e, pasme-se, **Francês!** Tinha, na altura, vinte anos e o meu aluno mais velho dezasseis!

Este foi um marco bastante importante, por diversas razões: constituiu o meu primeiro afastamento da família; houve o «choque» com uma realidade nova, em termos geográficos, sociais, culturais e escolares; vivenciei experiências únicas, positivas e negativas, que me fizeram amadurecer pessoal e profissionalmente. Passo a analisar algumas delas individualmente, pois sou da mesma opinião de Carter (1993, citado em Galvão, 1998) quando afirma que *“as histórias tornam-se um meio de capturar a complexidade, a especificidade e inter-relação dos fenómenos com que lidamos”* (p. 116).

Quando concorri pela primeira vez, pairava uma nuvem negra sobre a profissão: os colegas que tinham terminado o curso em julho do ano anterior ao meu só tinham começado a trabalhar em meados de abril do ano seguinte. Isso fez com que fosse seletiva na escolha das vagas, dando primazia às anuais. Foi também o desalento da conjectura da altura que fez com que, tendo sabido da colocação às dez horas da manhã de uma sexta-feira, às onze já me encontrasse a caminho da Escola para dar entrada ao serviço. Dessa forma contar-me-ia para tempo na profissão também o fim de semana. Dois dias eram por demais preciosos na época que se estava a viver...

Ao chegar a Martinlongo (a aldeia onde fiquei colocada), deparei-me com uma imagem de «escola» totalmente impensável após os meus estágios em edifícios de Tipo P3, na cidade de Faro. Funcionava num prédio antigo, com uma cave e uma garagem que seriam as minhas salas de aula. Na altura não pensei muito nisso...

A excitação de ter emprego, a ânsia de conhecer os meus primeiros alunos, a vontade de pôr em prática uma panóplia de ideias que trazia, ocuparam toda a minha mente. Depois, a «realidade» abateu-se sobre mim, essencialmente no dia em que, com pena das crianças e a tiritarmos todos de frio, decidi forrar o chão da garagem com papelões para evitar a frieza do cimento nu e inóspito - uma vez que estávamos em plena serra, a temperatura era extremamente baixa. Os alunos chegavam gelados e molhados às aulas, dado serem recolhidos nos Montes vizinhos a partir das oito horas da manhã, pela única carrinha que a Junta de Freguesia possuía. Tinham que esperar na rua, à intempérie, até às treze horas – altura em que se iniciavam as aulas.

Como a casa era propriedade de um dos três docentes que lá lecionavam, o Senhor «punha e dispunha» de professores, salas e materiais como bem entendia.

Logo que saí da Escola, ainda nesse dia, decidi retirar todos os papelões que eu e os meus alunos tínhamos, com tanto entusiasmo, colocado...

Fiquei desolada pois não entendi como se podia ser tão insensível às condições adversas que se verificavam...

Analisando friamente a situação, tenho que reconhecer que eu também agi com ousadia pois deveria ter-lhe pedido autorização para fazer o que fiz. No entanto, o querer melhorar as condições dos meninos, a minha imaturidade e o facto de aquela ser a «minha escolinha», não me deixaram ver mais além...Nesse momento aprendi o significado do provérbio “lugar onde fores ter, faz como vires fazer” – apesar de, por mais que tentasse, nunca o ter conseguido pôr em prática...

Também compreendi que não existe o «a escola é de todos» e esse conhecimento foi-me muito útil ao longo da vida, principalmente atualmente que leciono num edifício que é pertença da Câmara Municipal e onde nem sequer tenho autorização para colocar um cartaz nas paredes da sala...

Hoje faria diferente, e apercebo-me disso pela potencialidade que este relato escrito me está a dar, a nível formativo, constituindo-se numa “*experiência instituinte de novos saberes e práticas e (...) de uma resignificação dos modos de ser e de estar na docência*” (Bragança, 2009, p. 43).

Ainda nesta Escola divisei, a muito custo, que, infelizmente, quem tem o poder faz o que entende (não medindo os seus limites e nem sempre o usando para proveito da comunidade escolar), até mesmo abrir a correspondência pessoal dos professores...

Aqui não havia reuniões, não se partilhavam materiais e estratégias, e isso fez-me sentir «perdida», considerando as experiências vivenciadas em estágio. Tive que me desenvencilhar sozinha, aplicando tudo aquilo que até aí tinha aprendido e fazendo o melhor que sabia e podia...

Atualmente sei – em grande parte devido ao aprendido na Disciplina de Supervisão Organizacional, que a formação, a supervisão e a liderança constituem os eixos estruturantes de qualquer projeto de gestão da escola e do currículo, através da instituição e administração de uma rede de mecanismos de efetiva supervisão interna dos processos de trabalho, das equipas e da sua gerência do processo curricular que a escola desenvolve; da transformação das chefias meramente hierárquicas em lideranças assumidas e responsáveis, que adotam opções e respondem por elas junto dos pares, numa postura de condução para metas desejadas; da monitorização de processos participados e da transformação do «consumo» da formação em «produção estratégica» de formação, indispensável ao desempenho e desenvolvimento da instituição.

O meu primeiro ordenado só veio em dezembro, através de um recibo azul que tinha que ir levantar nas finanças da cidade de Faro. Representou o começo da minha autonomia e, nessa altura, só pensava em juntar dinheiro para comprar um carro pois a minha mãe tinha ficado apeada para eu poder ir trabalhar (só havia um autocarro - que partia da Cidade à sexta-feira à noite para trazer as pessoas da Aldeia que lá trabalhavam, a passarem o fim de semana – e regressava na segunda-feira, pelas seis horas da manhã). Não obstante, uma boa parte desse vencimento foi gasto em livros juvenis para facultar a leitura àqueles jovens que nunca os tinham tido nas mãos, pondo em prática mais um dos ensinamentos que tinha assimilado em estágio.

Aprendi a viver «sozinha» pois a minha vida social naquele lugar resumia-se a um café no Clube da Aldeia, entre as vinte e as vinte e duas horas, com o Padre, o Bancário, o Médico e a Colega do 1º Ciclo. Esse facto fez-me amadurecer bastante pessoalmente e, ao mesmo tempo, dava-me espaço para ampliar os meus conhecimentos, na medida em que o tempo passado fora da escola era gasto a analisar os programas e a ler livros didático-pedagógicos que agora já me permitia adquirir, sem ter que os requisitar por tempo limitado. Era, na verdadeira aceção da palavra, uma professora-pesquisadora, à procura de estratégias que me ajudassem a ultrapassar as incertezas e as dificuldades do começo.

Conforme sei hoje, não basta cingir-nos a defender ideias e teorias que não passam disso mesmo: importa que potenciemos a nossa atuação, através de procedimentos que nos levem a pensar, a questionar, a refletir e a criar. Alarcão e Roldão (2008) defendem, e muito bem, que a mudança deverá ser fundamentada na epistemologia e apoiada por métodos que se centrem na “*formação – investigação - ação*”, (p. 25). Só dessa forma conseguiremos a melhoria da qualidade da ação educativa dos professores. Esta metodologia alterna-se, ciclicamente, entre a ação e a reflexão crítica, procurando a resolução das situações, e apresenta-se como “*um questionamento sistemático da prática com a finalidade de aprofundar a compreensão de situações educativas particulares e de contextos educativos mais latos, e de intervir naquelas situações para promover a mudança e a inovação*” (Carr&Kemmis,1986, citados em Marques, Moreira e Vieira, 2001, p. 620). Promove, portanto, uma ação propositada no sentido de transformar a realidade.

O professor, para além de observador, torna-se agente participativo naquilo que está a estudar. No fundo, acaba por ser crítico da sua própria ação, agindo com flexibilidade, no sentido de encontrar respostas para os problemas que se lhe deparam diariamente na sua prática.

A investigação-ação é participativa e colaborativa pois todos os intervenientes são implicados e coautores na pesquisa; é prática e interventiva, não se baseando apenas na teoria e é autoavaliativa pois as modificações são avaliadas sistematicamente e adaptadas, se necessário.

Sendo que todos estamos em aprendizagem constante, importa que identifiquemos aspetos nos quais poderemos melhorar ou complementar a nossa profissionalidade, percebendo a sua importância na resolução das diversas situações com que nos deparamos no quotidiano. Parece-me pertinente salientar aqui que, durante a frequência das disciplinas teóricas deste Mestrado, adquiri as ferramentas necessárias para potenciar a minha atuação docente, através de saberes baseados na experiência, que têm origem na prática diária da profissão, em confronto com as condições a que estamos sujeitos (funcionamento da escola, obrigações, interações). Com isso, fui impulsionada a repensar a minha postura na profissão, para melhorar/alterar metodologias de ação, promovendo novos modelos de atuação.

Não foi apenas nesta etapa da minha carreira profissional que tal aconteceu. Ao longo do tempo, sempre me deparei, no decorrer das minhas práticas pedagógicas, com problemas que necessitei identificar, definir, planejar, delineando estratégias que me possibilitassem ultrapassá-los. Frequentemente me questiono sobre as decisões que tomo, em termos educativos; sobre o insucesso escolar dos alunos; vejo os planos de aulas como hipóteses que serão comprovadas ou refutadas na sala de aula; leio de forma crítica os manuais e as propostas didáticas; reflito sobre as funções da escola e a sua concretização (Alarcão, 2001, p.6).

Foi também na Escola acima referida que, enquanto professora, tive as minhas primeiras aulas assistidas. Mensalmente vinha uma Inspetora da Direção Geral de Educação (D.G.E.) assistir a duas das minhas aulas. No final, elaborava um relatório discursivo do que, supostamente, tinha visto, e que eu, obrigatoriamente teria que assinar, concordasse ou não com o seu conteúdo. As poucas palavras que trocávamos, no final das lições, eram por mim religiosamente aceites, sem pestanejar (essas eram as «instruções» que me tinham sido dadas pelo Diretor da escola, para que esta nunca viesse a ter problemas...).

Hoje, ao refletir sobre esses momentos – “os *relatos autobiográficos, evidentemente, não são escritos somente para «transmitir memória»*. . . eles são o lugar onde se elabora, se reproduz e se transforma uma identidade” (Lejeune, citado em L. Pereira, 2000, p. 121), e face, mais uma vez, ao que aprendi no Mestrado, verifico que nada estava mais longe da verdadeira supervisão!...

À luz dos conhecimentos e teorias estudados, supervisionar é muito mais do que «ensinar a ensinar», abrange a colaboração, o apoio, a ajuda e a empatia que levam ao nosso desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2002c, p.5) pessoal e profissional. A supervisão é um agente de mudança, que necessita urgentemente ser repensado, a nível de conceito, de papel e de funções, baseando-se na monitorização das práticas nas vertentes analítica e interpessoal. Ela deverá ser encarada, acima de tudo, como mediação do desenvolvimento organizacional e profissional.

Escusado será dizer que, nos primeiros meses, eu tremia como varas verdes, «trocava os pés pelas mãos» e gaguejava como nunca imaginava ser possível (logo eu que fui desde sempre uma faladora inveterada...). Aqueles dias eram um horror! O coração estava «mais pequeno que um bago de arroz» e as horas arrastavam-se interminavelmente...

Contudo, a partir do meio do ano letivo, comecei a conseguir «ignorar» a senhora que estava sentada ao fundo da sala, adotando a estratégia que, inconscientemente, utilizava em estágio: esquecia quem estava à volta e só existiam eu e os meus alunos. O meu ritmo cardíaco e desempenho, pouco a pouco, começaram a seguir o seu curso habitual.

Foi ainda neste ano que tive o primeiro contacto com as ações de formação e senti-as de tal forma úteis que, até hoje, não mais as dispensei. Aqui também é importante referir que os conhecimentos adquiridos neste Curso de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores me «forçam» a admitir que nem sempre terão sido bem organizadas, em termos temáticos, de público a que se destinavam e de estratégias e linguagem utilizadas. É fundamental repensarmos sobre «que formação?»; «onde?»; «como?»; «porquê?» e «para quem?». Neste domínio, há ainda um longo caminho a percorrer, tal como me foi dada oportunidade de perceber. Será importante que a formação passe pelas necessidades concretas dos professores, tendo em conta que surgem novas questões, no dia-a-dia, para as quais os docentes nunca estão completamente preparados. Tal remete-me a reconhecer a necessidade de conceber a formação como um *continuum*, retomando as práticas e as teorias que possam contribuir para um melhor desenvolvimento profissional. Principalmente, a formação deverá partir de dentro das escolas, dos problemas reais que a instituição encara como indispensáveis resolver.

Entre muitos dos autores que se dedicaram ao estudo deste tema, Nóvoa (2009) refere como importante, “*devolver a formação de professores aos professores*” e aponta que “*enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente*” (p. 210) – posição com a qual

concordo plenamente pois temos que sentir que fazemos parte do processo, que a formação irá dar resposta aos nossos problemas. É nesse sentido que esta se tornará algo de realmente útil e que o professor poderá utilizar para, de facto, melhorar as suas práticas. É isso que sinto no aqui (ESEAG) e no agora!

Ao longo da minha vida profissional vivenciei diversos ambientes de ensino, em diferentes escolas, particulares e públicas, com distintos tipos de liderança, que me permitiram enriquecer pessoal e profissionalmente e, em simultâneo, estabelecer comparações. Toda esta experiência leva-me a concluir que, se queremos criar numa organização um ambiente acolhedor e que desenvolva, importa fomentar uma atmosfera positiva, que só é possível promovendo a motivação e uma liderança compartilhada, que se baseie na valorização da diversidade e nas relações colaborativas. Tal pressupõe que a participação seja dividida, isto é, que haja partilha de responsabilidades, necessidades, dúvidas, inseguranças e que seja feita uma correta gestão de conflitos. Isso só se conseguirá através de uma clarificação de objetivos, definição de regras, comunicação assertiva e tomada de decisões em conjunto, por parte de todos os elementos que compõem a organização.

Conforme deixam claramente exposto Rego (1997), Santos Guerra (2008, outubro) e Whitaker (1999), é básica a existência de um líder com características autocráticas, isto é, que estimule a participação e fomente o «empowerment». Não existem pessoas que tenham nascido predestinadas a assumir lideranças: liderar é uma questão de bom senso, de saber posicionar-se na medida certa em relação a pessoas e circunstâncias, de conhecer as causas e os fatores que influenciam o comportamento humano, assim como suas necessidades. É básico que quem lidera não se esqueça que, primeiro que tudo, é professor, e as suas «energias» e comportamentos devem estar direcionados para a aprendizagem pessoal e de todos os que os rodeiam. Liderança é, por um lado, desafiar o profissional, mas, por outro, estar atento às necessidades que ele pode ter para chegar a «bom porto» e pressupõe a cooperação e a união entre as pessoas, numa busca integrada de esforços para o sucesso.

É, pois, elementar criarmos/construirmos uma escola reflexiva/aprendente, onde se promova a supervisão com o objetivo de desenvolver as qualidades da escola enquanto organização e dos indivíduos que nela coexistem (Paixão, 2004).

O ter lecionado em escolas privadas mostrou-se muito importante para desmistificar as ideias que sempre tinha ouvido e o questionar da qualidade do seu ensino. Para mim foram experiências muito gratificantes, das quais guardo a melhor

impressão. Bons e «maus» docentes há em todo o lado e, é uma realidade que tenho que admitir, o facto de as pessoas se sentirem «supervisionadas», faz com que, muitas vezes, se esforcem por dar o seu melhor e invistam mais na profissão. Em minha opinião, a supervisão é indispensável à evolução da escola enquanto organização que aprende, motiva, desenvolve e autonomiza. Progredindo de forma continuada, no âmbito de uma orientação profissional, procura desenvolver os atores da organização escolar, do ponto de vista humano e profissional – sendo esse o seu grande objetivo.

A atividade académica, em simultâneo com a lecionação sempre foi uma constante na minha vida.

Ainda no Algarve, quando tive oportunidade de me ir aproximando da cidade devido ao tempo de serviço, retomei os estudos. Considero que essa postura me ampliou os conhecimentos culturais e universitários e influenciou fortemente a minha atuação enquanto professora.

Sendo estudante, consegui sempre estar mais perto dos meus alunos, entender as suas angústias e necessidades. Para além disso, aprofundava com eles certos assuntos que não fizeram parte da minha formação profissional. Por exemplo, numa altura em que se ouvia falar, pela primeira vez, nas Novas Tecnologias e em que não estavam disponíveis nas escolas e nem em ações de formação, essa foi uma enorme mais-valia para mim, tanto em termos de organização e planeamento do trabalho profissional e académico, como de desenvolvimento de competências, de formação e de metodologias pessoais pois permitiu-me aceder a um conjunto de práticas e recursos que facilitaram o meu trabalho (letivo e não letivo), tendo uma ação inovadora no desempenho docente, flexibilizando os processos de aprendizagem, facultando uma maior interação entre mim e os discentes, aproximando-nos temporal e espacialmente, facilitando-me o acompanhamento das atividades desenvolvidas mesmo na sua ausência física.

Foi também a ânsia de saber mais que me fez mudar radicalmente a minha vida pessoal: transferi-me para Lisboa. Vim atrás do sonho de me tornar professora de Matemática. Como afirma Derouet (1988, citado em Abrahão, 2007), “*a identidade profissional dos professores é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases (...) constituindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e discontinuidades*” (p. 166).

Se é uma realidade que a decisão desta mudança me causou muita insegurança e muitas dúvidas, não é menos verdade que me abriu os horizontes pois foi por isso que contactei diretamente com a atividade sindical, tendo oportunidade de integrar um novo

«grupo» docente; de (re)construir a minha identidade profissional; de desempenhar outros cargos (delegada e dirigente sindical).

Esta alteração na minha vida pessoal/profissional também teve reflexos na minha (auto)formação pois o leque de ofertas neste âmbito era francamente superior ao da minha localidade de origem, permitindo-me fazer escolhas de acordo com os meus interesses e necessidades.

Todos os percursos traçados marcaram intensamente a minha atuação como professora que, no meu ponto de vista, sempre se pautou pela diferença, a nível de ações, metodologias e recursos – muitos deles construídos por mim própria, a partir das aprendizagens feitas.

Obviamente que a minha postura perante o ensino não agradou, desde sempre, à ala mais «conservadora» das escolas onde trabalhei. Primeiro, porque fazia coisas «loucas» como ir dar aulas para a «rua» (as saídas de estudo eram uma constante, usadas como estratégia de ensino, principalmente na área de Estudo do Meio); segundo porque andava sempre com ideias que punham os que estavam à minha volta numa «roda-viva», tirando-os do seu quotidiano rotineiro; terceiro porque a proximidade dos alunos e a relação de companheirismo e parceria que, desde sempre, estabeleci com eles e com as famílias não eram vistas com bons olhos, sendo «um risco» (completamente infundado, como a experiência me tem vindo a mostrar...) para o respeito pelo meu estatuto, devendo manter a “*devida distância dos meus subordinados*”.

Sempre encarei as famílias dos alunos como parceiros de jornada, com a quase totalidade das quais contei para o desenvolvimento dos projetos em que me envolvi com as minhas turmas e para apoio dos educandos. Considero que os encarregados de educação são um suporte muito importante para conduzir aos objetivos que a escola pretende alcançar. São diversos os autores que corroboram esta minha perspetiva: Baptista (2005); Marques (2001); Nogueira (2005); Nunes (2004); J. Pereira (2011); etc..

É importante não encarar os pais como prestadores de serviço entre clientes e profissionais mas sim como parceiros. (Villas-Boas, s.d.).

Procuro fazer de mediadora entre os progenitores e os filhos na escolaridade, estabelecendo estratégias de parceria assentes no respeito pela sua individualidade e diversidade, a nível de estilo familiar; cultura de origem; interesses; necessidades e habilitações. Desta forma, apercebo-me do que esperam da escola e, ao mesmo tempo, obtenho da sua parte o apoio que considero necessário. Tal faz-me ter uma clara noção de que se o trabalho educativo for distribuído entre as duas instituições todos terão a lucrar pois esta colaboração também contribui para que os pais/ famílias assumam os

seus deveres - afinal, como afirma J. Pereira (2011), “*escola e família partilham um projeto comum – a educação dos alunos*” (p. 69).

Sobre este assunto, há uma questão que me parece pertinente focar: o facto de uma das razões pelas quais, infelizmente, os pais ainda continuam a ser chamados à escola ser a existência de problemas com os seus educandos. Contrariando essa tendência, sempre tive o hábito de solicitar a sua presença para partilhar com eles cada pequena vitória dos filhos.

Não menosprezando os constrangimentos da relação escola-família (os quais tive hipótese de analisar detalhadamente), considero que não é correto serem chamados apenas para se fazerem sentir nas reuniões: é importante que se sintam incluídos também nos processos deliberativos e pedagógicos das escolas (Araújo, citado em Lovisolo & Silva, 2011, pp. 2314 - 2315).

Posso afirmar que, em relação à diversidade de contactos que estabeleço com as famílias dos meus alunos, me considero aquilo que Montandon (1993) classifica como professora “*polivalente*”, na medida em que valorizo tanto os contactos formais como informais. Sempre defendi os eixos da “*participação engajada*” (Lovisolo e Silva, 2011), ou seja, vi a colaboração das famílias como contributiva para uma gestão democrática; para um melhor desempenho da escola e dos alunos; como forma de mudar atitudes e práticas educativas de ambas as partes.

Devo, pois, referir que sem a ajuda das famílias dos meus discentes não teria sido possível empreender e realizar muitos dos meus sonhos. Foi com elas que, por exemplo, consegui reerguer uma escola que estava condenada a ser deitada abaixo pela câmara, devido à falta de alunos e ao estado de degradação em que se encontrava. Desde o primeiro momento que senti que o meu trabalho saía valorizado com a sua colaboração.

Possivelmente não foi alheia a esta afinidade a escolha do tema da tese que defendi, aquando da minha Licenciatura em Ciências da Educação, em 2004 – a relação escola-família. Este foi um momento particularmente importante na minha carreira pois ajudou-me a promover e preparou-me para a colaboração com as famílias, conduzindo-me a uma consolidação de atitudes facilitadoras dessa cooperação, num sentido que considero positivo, em relação ao envolvimento parental. Mostrou-me como implicar e aglutinar mais eficazmente os pais no processo de ensino e aprendizagem dos filhos, abrindo ainda mais o caminho para a implementação dos efeitos inquestionáveis desse envolvimento.

Para além do que referi, esta Licenciatura permitiu-me o conhecimento das perspetivas de um sem número de estudiosos que se dedicaram a questões muito

pertinentes ligadas à educação, sob vários vetores, incluindo a relação escola-família, tanto em Portugal como no estrangeiro: Afonso; Ballion; Batista; Benavente; Canário; Coleman; Davies; Diogo; Elias; Inhelder; Karpau; Kellerhalls; Lewis; Levi; Lightfoot; Macedo; Madeira; Marques; Sá; Sampaio; Stoes; Vieira; Waller; Zenhas; etc..

Agora, refletindo sobre o que acabo de referir, apercebo-me que esta fase foi o começo do caminho que me conduziu ao tema deste Mestrado pois também é do âmbito da supervisão a implementação de ações concretas que conduzam ao desenvolvimento da instituição, através da participação e do apoio à comunidade, nomeadamente aos encarregados de educação e famílias.

Tem sido difícil para os meus colegas de profissão entenderem o porquê de eu “*passar a vida a estudar, quando poderia estar calma e tranquilamente a exercer o meu ofício*”. Muitas vezes senti que me achavam meio «doida» por isso e que até poderia ser interpretado como compensação para alguma lacuna minha vida pessoal. Na realidade, há, da minha parte, uma insatisfação, mas não com a vida particular. Ou melhor, há uma enorme necessidade de satisfação pessoal, de um saber maior, de fazer mais e melhor, tanto para mim própria como para aqueles com quem trabalho diariamente.

Outra das razões para desagrado tem sido o facto de as minhas ideias «malucas», na maioria das vezes, resultarem e ter havido sempre colegas que me «acompanham», essencialmente os mais novos, que sempre respeitei e tratei com carinho, procurando partilhar a minha experiência e aproveitar a sua inovação, a todos os níveis. Tal tem feito com que considerassem que pretendia “*destacar-me e brilhar*”.

Nem sempre foi fácil lidar com isso. Houve muitos momentos em que me senti incompreendida, discriminada e até mesmo injustiçada. Estas etapas, tal como comprova Huberman (1992) nas suas investigações, fazem parte do ciclo de vida dos professores, e estão estreitamente articulados com os períodos de maturação pessoal, ético/moral e cognitiva. Conforme atesta Leithwood (citado em Garcia, 1999), o desenvolvimento das competências profissionais evolui em simultâneo com o desenvolvimento pessoal (p. 67).

Assim, a maturidade, a segurança, a estabilidade profissional e os resultados dos meus alunos foram-me conduzindo ao que sou hoje: uma professora apaixonada pelo ensino, realizada profissionalmente, mas numa contínua busca de saber e de fazer cada vez melhor.

Fui assistindo, ao longo da minha carreira profissional, ao aprovar e revogar de Leis e de Decretos, sendo que o mais polémico de todos foi e é o da Avaliação de Desempenho Docente. Quando esta foi implementada, de imediato me candidatei à mesma, porque não me oponho à avaliação dos professores. Considero que, desde

sempre, fui avaliada: primeiro que tudo, pela reflexão sistemática que faço sobre as minhas práticas pedagógicas; depois, pelos meus colegas, com quem sempre compartilhei e partilho as minhas experiências educativas; pelos pais e encarregados de educação dos meus alunos a quem permanentemente ouvi e tentei ir de encontro às expectativas como professora; pelos meus alunos, tentando que conseguissem os melhores resultados, respeitando as capacidades e ritmos individuais e ouvindo as suas opiniões e sugestões; pelos meus superiores hierárquicos, a quem sempre recorri para me aconselhar, esclarecer dúvidas e seguir orientações.

A profissão docente não pode ser encarada com «leviandade». Temos nas nossas mãos a formação de personalidades; o enraizar de conhecimentos; o ensino de métodos de trabalho e regras de convivência social; o desenvolvimento de competências, pessoais, sociais e emocionais, com vista a fazer de cada um dos nossos discentes seres humanos bem formados ética e culturalmente e prontos para uma cidadania ativa, consistente e consciente. Desta forma, afigura-se-me imprescindível que cada um de nós aja no sentido de uma permanente e efetiva atualização de saberes, metodologias, recursos e pedagogias que nos permitam acompanhar a evolução da sociedade e o crescimento académico e pessoal dos nossos alunos. Há, portanto, que fazer uma «seleção», um reconhecimento por quem se dedica de corpo e alma àquilo que faz, evitando o absentismo desmesurado; produzindo materiais e aplicando pedagogias diferenciadas, respeitando cada criança como um ser único; fazendo com que os seus discentes caminhem no sentido do excelente e, sobretudo, sejam felizes e se sintam realizados com o seu desempenho!

Não concebo de outra forma a avaliação docente que não seja a de incentivar as pessoas a darem o seu melhor, a consciencializarem-se das suas responsabilidades e dificuldades, a assumirem o papel de verdadeiros educadores. Neste sentido, parece-me que a mesma pretende criar mecanismos para o conseguir.

Com a prática da avaliação de desempenho docente, vi as atitudes mais «primárias» que um ser humano pode ter: desde críticas, a falácias e até cortes de comunicação, sendo esta (avaliação) uma das principais responsáveis pelo mau clima organizacional que se vive em muitas escolas em Portugal (a minha incluída...).

Refletindo sobre esta questão e cansada de tudo isso, concluí que algo não está bem. Mas o quê? Onde? Como? Porquê? Será a atitude de prepotência de certos diretores de escola e avaliadores? Será a legislação? Serão os professores? Será a gestão?

Com todas estas dúvidas na cabeça, achei que não poderia ficar parada. Tinha que encontrar a luz ao fundo do túnel...

Reconhecendo a minha ignorância em matéria de supervisão, formação e avaliação de professores – questões que sempre me interessaram, só havia uma forma de encontrar as respostas para as minhas interrogações e de conseguir fazer algo para mudar a situação: ingressar numa formação abrangente neste domínio. Daí o ter-me inscrito neste Mestrado!

Na ESEAG aprendi que só será possível a criação e implementação de um novo paradigma profissional se nós, enquanto docentes, nos reorganizarmos e empenharmos mais numa intervenção efetiva, a nível de autonomia, formação inicial e contínua, reflexão, trabalho cooperativo, supervisão e avaliação – tudo isto estendendo a nossa atividade para além do tecnicismo e apostando no diálogo, no incentivo, no respeito mútuo, na honestidade e na afeição entre todos os atores da organização escolar.

Tenho-me apercebido que a avaliação e a supervisão, do ponto de vista legal, têm sido caracterizadas por uma lógica de «descontinuidade» e que a legislação não levou à mudança das práticas educativas e das culturas institucionais.

Verifico que há diferentes interpretações do que se entende ser o papel do supervisor e que tal condiciona o seu reconhecimento e afeta o clima organizacional.

Noto claramente alguma ausência de planeamento e avaliação da supervisão, que não leva a uma articulação efetiva e se traduz em pouca eficácia pedagógica dos processos conducentes às mudanças que realmente se pretendem.

Vejo que a função desta última, estando sempre ligada à regulação das escolas, é encarada, muitas vezes, numa perspetiva de «inspeção» e não como processo de colaboração que irá ajudar os professores a trilharem o seu percurso pessoal e profissional, de forma colaborativa e inter-relacional.

Face aos quatro aspetos acima referenciados e tendo já sentido na pele a discriminação e até receio, em relação à minha pessoa, pelo facto de me encontrar a tirar um mestrado neste domínio, tive noção de que tenho em mãos um sério «problema» que urge ser resolvido: como desmistificar a perceção que os professores têm do papel do supervisor – é este que irei desenvolver no meu trabalho de projeto, que tem como grande objetivo potenciar a supervisão no meu ambiente de trabalho, intervindo, formando e informando positiva e produtivamente.

Se inicialmente foram as razões anteriormente apontadas que me motivaram para este Curso, atualmente há muito mais: o facto de, nesta Instituição, me ter sido facultada a realidade da avaliação e formação docentes fez com que, neste momento, deseje, e muito, exercer o papel de supervisora, pois aprendi a analisar as situações para poder detetar os problemas, a identificar aspetos nos quais poderei melhorar ou

complementar a minha profissionalidade e a dos meus colegas, e foram-me dados saberes e recursos que poderão levar à sua resolução. Com os conhecimentos adquiridos conseguirei atuar mais efetivamente, em termos de comportamentos, atitudes e valores, na medida em que me incentivam ao encorajamento de posturas positivas de trabalho e valorizam a participação, constituindo, dessa forma, um estímulo à democracia. Em simultâneo, possibilitar-me-ão melhorar as avaliações de alunos e professores. É tudo isto que quero e que pretendo pôr em prática, após terminar este Mestrado, afinal, “*as inovações não se fazem por decreto*” (Alarcão, 2001, p.2).

*“Lembro-me do passado, não com melancolia ou saudade, mas com a sabedoria da maturidade que me faz projetar no presente aquilo que, sendo belo, não se perdeu.”*

*Lya Luft*  
(Escritora)

## **2- SITUAÇÃO PROBLEMA**

A identificação da situação problemática que está na base do desenvolvimento deste projeto foi diagnosticada na minha realidade escolar, ou seja, dentro da organização onde desempenho funções. Para tal, baseei-me em conversas informais que tenho tido com os Colegas, ao longo do tempo, e num pequeno questionário (apêndice II), feito pessoalmente. Esta surgiu da necessidade que sinto em melhorar o ambiente escolar onde estou inserida e de facilitar a minha ação e a dos meus pares.

Está diretamente relacionada com o tema que escolhi – «o supervisor como mediador do desenvolvimento pessoal e profissional», com o meu interesse pessoal acerca da questão e a opção metodológica que pretendo seguir na sua proposta de resolução.

Considero que o problema para o qual pretendo, da melhor forma que me for possível, encontrar soluções, se situa no âmbito tanto da teoria como da experiência: por um lado, ao tentar resolvê-lo, estarei a aumentar o grau de conhecimento (de todos os atores) sobre o assunto; por outro, ao refletirmos na e sobre a ação e ao aplicarmos os saberes adquiridos, estamos a agir no sentido de levar a comportamentos e atitudes práticas conducentes aos nossos objetivos.

## 2.1 – IDENTIFICAÇÃO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Procurei encontrar um problema que seja suscetível de ser respondido enquanto projeto, dentro da minha organização laboral e cuja resolução conduza à mudança de posturas, procedimentos e entendimentos da supervisão e do papel do supervisor e também ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Analisando o meu contexto de trabalho, verifiquei que a supervisão é encarada pelos meus colegas como julgamento do trabalho que realizam, cujo único objetivo é atribuir-lhes uma classificação; que a presença do supervisor é vivida com muita angústia, *stress* e rodeada de uma carga muito negativa, pautada pela desconfiança e sinto que é urgente fazer algo para mudar a situação.

Constato que a competição, o mau estar no clima de escola, as dificuldades em desenvolver hábitos de colaboração e uma prática reflexiva interferem na motivação para o trabalho. E tudo isto porque se desconhece as verdadeiras dimensões da supervisão e da tarefa do supervisor, conforme tive oportunidade de atestar!

Assim, parece-me que o problema mais pertinente que se me coloca e para o qual urge encontrar resposta é: **como contribuir para a modificação da percepção que os professores têm do papel do supervisor?**

É sobre ele que pretendo atuar, no sentido de ajudar os docentes do meu agrupamento, através da edificação de uma nova cultura de supervisão educativa, procurando que esta deixe de ser encarada como um processo de pontuação de professores, alunos e escolas, e passe a ser entendida como um modo de viver a educação, construindo coletiva e colaborativamente saberes e práticas.

## 2.2 – JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA

O Homem não nasce, cresce ou vive isolado; é um ser gregário por natureza. Como tal, é impossível concebê-lo fora de um contexto onde, simultaneamente, forma e é formado; interage e conduz os seus comportamentos, por meio de crenças, costumes, tradições, opiniões, valores e condutas, que lhe são transmitidos pelas organizações da sociedade onde está inserido.

Os avanços tecnológicos e a globalização têm levado a um processo evolutivo que impôs à sociedade e às suas estruturas a necessidade de alterações comportamentais, atitudes e posturas, como tentativa de acompanhar essa evolução. A velocidade das mudanças levou o Homem a uma corrida frenética para o consumismo, focando-o essencialmente no exterior, tendo-se proporcionado a comunicação entre pessoas e povos de todos os recantos do planeta mas não se conseguindo conectar o homem consigo mesmo, com os outros e com o próprio

Universo. Do mesmo modo, as modificações de que a escola tem sido alvo nos últimos anos e as diferentes políticas educativas que a têm guiado, fazem com que os professores se sintam desorientados, perdidos, isolados profissionalmente, sem capacidade de intervenção pública, e que seja urgente parar, refletir e agir, no sentido de promover transformações. É neste cenário complexo e incerto que temos que (re)aprender a viver e a conviver, procurando o equilíbrio, na medida em que somos seres em permanente construção.

Face a isso, assisto, diariamente, a conflitos e constrangimentos, verificando que há uma enorme discrepância entre a realidade e o que efetivamente se deseja, em termos de funcionamento organizacional, em grande parte devida à forma como os docentes encaram a supervisão e o papel do supervisor.

Se é verdade que, enquanto organização, a escola é um local onde se estabelecem relações sociais, que espelham a conexão entre a sociedade e a educação, como refere Santos Guerra (2008, outubro) - “*as sociedades criam as suas escolas, e as escolas são criadas para perpetuar as sociedades*”, importa alterar a situação verificada.

A meu ver, para conseguirmos uma melhoria das relações vividas nas nossas escolas e, conseqüentemente, uma mudança rumo ao sucesso educativo, não podemos desprezar o facto de que a melhoria da qualidade do ensino passa, impreterivelmente, pelo desenvolvimento organizacional das escolas e pela melhoria das práticas de supervisão.

Sinto que estou a viver num contexto ambíguo pois, verificando a importância da aplicação prática dos conteúdos trabalhados nas aulas teóricas deste Mestrado e tendo sido sensibilizada a encarar a supervisão e o trabalho colaborativo como elementos construtivos e de desenvolvimento pessoal e profissional, assisto exatamente ao contrário no meu ambiente de trabalho. A resolução deste problema irá conduzir-me pelos trilhos da mudança pois permitir-me-á uma divulgação efetiva do conhecimento adquirido. Assim sendo, reveste-se da maior importância, não só para a nossa (minha e dos meus colegas) formação profissional mas também pessoal, porque, além de nos alargar horizontes, faz-nos encarar a escola à luz da sua complexidade, dando-nos uma visão abrangente da mesma. Dessa forma, pretendo que todos passemos a senti-la como um cosmos, onde se cruzam diversas vertentes (cultural, social, espacial, temporal e institucional).

Para mim, a resolução deste problema irá fornecer «ferramentas» que me conduzirão, de maneira mais proactiva, ao exercício da profissão, a relacionar-me com

os confrades de trabalho e encarar e resolver, mais confiante e serenamente, as questões que possam surgir.

Outro dos motivos que me fez optar por este problema foram as diretivas para a avaliação de desempenho docente, apontadas pelo Conselho Nacional de Educação/Inspeção Geral de Educação (IGE). Estas destacam a colaboração interpares e, neste domínio, o problema que levanto é muito importante e justifica todo o trabalho de pesquisa que vou fazer.

Há também a considerar o facto, não menos relevante, de que, graças a este Mestrado, disponho de um vasto leque de fontes de informação credíveis, que me permitirão enfrentar o desafio de melhorar o funcionamento da minha organização escolar e implementar medidas conducentes ao sucesso.

Sentindo que não conseguiria abordar, tanto na pesquisa (enquadramento teórico) como na metodologia de e para resolução do problema todo o conhecimento na área, delimitei o meu projeto aos assuntos diretamente ligados à supervisão e ao papel do supervisor, selecionando, portanto, uma parte do todo, ou seja, procurei centrar o problema, de acordo com a maior pertinência no meu contexto específico de trabalho.

Naturalmente que tive também em conta, na minha opção, a viabilidade da concretização do projeto e, conseqüentemente, a resolução do problema a nível temporal e de recursos disponíveis.

Por tudo o que referi e pelos desafios que me coloca, considero que o problema que despertei é bastante estimulante e apelativo, se reveste de um carácter tanto teórico como prático, consubstanciando e sendo complementado pelo estudo que irei fazer. A sua resolução terá, pois, grande relevância, contribuindo para a alteração de práticas na organização escolar a que pertenço.

### **3 – QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO**

O desenvolvimento de um projeto *“pressupõe um conjunto de características e etapas sistemáticas e articuladas entre si”* (Cardoso, s.d., p. 1), dentre elas o levantamento da questão de partida, das questões parcelares ou subquestões e a definição dos objetivos geral e específicos. Será a partir daqui que o trabalho irá ser desenvolvido, de forma concisa e objetiva, pois eles representam as linhas orientadoras destinadas à resolução e à procura de soluções para o problema que formulei.

### 3.1 – QUESTÃO DE PARTIDA

Procurando alargar a minha capacidade de investigação, vislumbrando a identificação de recursos e técnicas a usar, de forma a encontrar respostas para o problema em causa, a minha questão de partida é «**como ajudar a alterar a perceção que os professores do agrupamento a que pertença têm de supervisão e da função do supervisor?**» Esta é, no fundo, toda a razão de ser da minha tarefa.

### 3.2 – SUBQUESTÕES

Tentando responder à questão de partida e à clarificação do problema envolvente e decompondo-o em várias partes a fim de facilitar o desenvolvimento da minha abordagem à investigação empírica, são as seguintes as questões parcelares a que pretendo dar resposta:

- Quais as diferentes visões que os professores do agrupamento a que pertença têm da supervisão (que pré conceitos existem)?
- Qual é o papel da supervisão e do supervisor?
- Como poderei esclarecer os atores da minha organização escolar acerca das funções supervisivas?
- Que estratégias e práticas de supervisão poderei aplicar, de forma a potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores do agrupamento a que pertença e, conseqüentemente, da organização escola?
- Como promover a mudança de perspetivas e práticas de supervisão e do papel do supervisor, na organização escolar onde estou integrada?

### 3.3 – OBJETIVO GERAL

Os objetivos definem, esclarecem e revelam os pontos de interesse do trabalho e relacionam-se diretamente com o problema levantado, procurando clarificar e direcionar o foco central da minha pesquisa.

Apoiando-me no profissionalismo, na responsabilidade e na potenciação de capacidades, face a mim mesma, aos meus alunos, aos meus colegas e à organização que integro, o meu grande objetivo é **contribuir para a mudança da forma como os professores encaram a supervisão e o papel do supervisor**. Se o conseguir alcançar, terei respondido ao problema que arvorei.

Estipulo, a seguir, um conjunto de metas, de carácter concreto e operacional, que conduzirão à consecução do meu objetivo geral.

### 3.4 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Tendo em conta a exequibilidade e clareza de pretensão, são os seguintes os objetivos específicos que pretendo alcançar:

- Identificar as diferentes visões que os professores têm de supervisão;
- Clarificar o papel do supervisor e da supervisão;
- Contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos atores da minha organização escolar, através da promoção de capacidades, atitudes, práticas e estratégias, conducentes a uma mudança na cultura de supervisão existente;
- Potenciar a supervisão no meu ambiente de trabalho, como contributo essencial para a resolução de problemas existentes;
- Transmitir positiva e produtivamente os limites e possibilidades da supervisão educativa.

Para responder ao problema e às questões que levantei, passando pela concretização dos objetivos a que me proponho, é fundamental a análise das contribuições teórico-práticas que me foram apontadas na parte curricular do Curso. Dessa forma, conseguirei, a partir do seu estudo, desmistificar a **mudança**, o **desenvolvimento pessoal e profissional dos professores** e a **supervisão**, adquirindo conhecimentos e competências que me permitem concretizar a minha ação. É este, portanto, o passo seguinte do meu trabalho.

## **PARTE II**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1 - MUDANÇA

Se pararmos um pouco e olharmos à nossa volta, reparamos que «o que é já foi», em praticamente todos os domínios: acabamos de adquirir um computador de última geração e já está outro a ser lançado; entramos na primavera e já está a ser comercializada a coleção outono-inverno; é publicada a mais recente teoria sobre obesidade, pelo doutor x, e já o doutor y está a escrever uma nova tese sobre o mesmo tema... Enfim, tudo está em permanente mudança!

A escola e o sistema educativo, reflexo da cultura das sociedades, também não foge à regra. Vivenciamos um período de alterações que se manifestam na publicação regular e sistemática de legislação: a avaliação de desempenho docente, o estatuto do aluno e o regimento do concurso de docentes são apenas alguns exemplos. Verifica-se, pois, transformações a um ritmo frenético (Morgado, 2010) que parecem estar a atingir os limites do sustentável (Hargreaves e Fink, 2007) e criam aquilo a que Canário (2005) chama “*escola de incertezas*” (p. 83).

Mas será necessária a mudança? E que tipo de mudança? Por que processos? Quem nela intervém? O que a incentiva? O que a limita?

A estas e outras questões procurarei responder nas próximas páginas deste trabalho.

### 1.1 - A ORGANIZAÇÃO ESCOLA E OS PROFESSORES PRECISAM DA MUDANÇA!

Estamos a assistir, diariamente, a uma desmotivação cada vez maior dos atores que pertencem à organização escolar. Atentemos, a título de exemplo, nas palavras usadas por Alves (2012g, junho), para caracterizar o ano letivo que termina: “*um ano difícil chega ao fim. É certo que houve alterações positivas. Mas fica a convicção de que se semearam ventos, se aumentou a instabilidade, se dificultou ainda mais a vida nas escolas e de que não se sabe como se há de ir para onde se promete*” (parágrafo 6).

A meu ver, esta opinião ilustra claramente o descontentamento, a falta de tranquilidade que as pessoas mostram e a insegurança que as alterações continuam a deixar... Há todo um conjunto de situações e de vivências que têm contribuído para o «desencanto» verificado:

- a constante enchente de projetos e de solicitações, de autarquias e outras entidades, direta ou indiretamente ligadas às escolas, com que somos «bombardeados», para que ponhamos em prática,
  - a falta de apoio que sentimos na resolução dos problemas;
  - o excesso de funções e de pedidos, de alunos, famílias, sociedade, políticas educativas...;
  - o acentuar da hierarquia e da burocracia (Estrela & Estrela, 2001), que dificulta e impede a partilha de dúvidas, dificuldades e problemas;
  - o desprestígio pelo estatuto do professor (Morgado, 2010);
  - os salários não correspondentes ao desgaste tido;
  - a falta de aposta em formação necessária e adequada – “*grande parte dos programas de formação contínua têm-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano já de si fortemente exigente*” (Nóvoa, 2007, p. 9);
  - o isolamento (não apenas geográfico) motivado pela ausência de comunicação entre colegas;
    - a não-aceitação de ideias e ideais;
    - a falta de tempo para refletir, programar, planificar e avaliar, individualmente e em conjunto;
  - o aumento da violência nas escolas (Teixeira, 2001);
  - o excesso de alunos por turma;
  - a desarticulação entre conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e a prática encontrada nas escolas – que conduz, obrigatoriamente, à insegurança, motivada pela falta de preparação;
    - a mobilidade docente (J. Formosinho, 2009);
    - as baixas expectativas em relação à escola e ao seu futuro profissional;
    - a desvalorização da experiência profissional (Zeichner, 1993);
    - a complexidade legislativa (Antunes, 2005);
    - as políticas educativas, as reformas e a pressão que é feita junto das escolas no sentido de melhorarem os seus *rankings* (Bolívar, 2007);
    - a falta de alternativas...

Estas são apenas algumas das razões de desencanto dos nossos professores e organizações escolares.

A educação está a sofrer sistemáticas alterações. Assistimos a mudanças de ordem organizacional, curricular, extracurricular, política e legislativa, que exigem dos

docentes modificações nos seus papéis, competências e formas de atuação (Estrela & Freire, 2009).

Face ao quadro acima descrito e ao desfazimento que assistimos “*entre a instituição escolar e a diversidade de expectativas e lógicas de acção, presentes num público cada vez mais diferenciado*” (Canário, 1997, p. 15), é necessário agir para alterar conceitos, atitudes, posturas e práticas. **É preciso a mudança!**

## 1.2 - QUE MUDANÇA?

Goodson (citado em Herdeiro & Silva, 2009) admite que a mudança não passará “*de uma forma de acção política simbólica, desprovida de qualquer empenhamento ou sentido de posse pessoal ou interno à instituição*” (p. 9) se os professores não a virem como “*fontes de inspiração*” e a sentirem como “*objetos*” necessários à reforma. De encontro a essa opinião, Alves (2012a, janeiro) considera que estamos «fartos» de reformas ineficazes; que é necessário tornar a autonomia e a responsabilidade partilhada realidades (2012e, maio) para que possamos crescer, e que esse cansaço se deve ao facto das mudanças de paradigma não tocarem no essencial. Segundo este autor, há que definir uma linha de rumo, inovar, estabelecer o que ele chama de “*uma pedagogia da desaprendizagem*” (2012f, maio), deixando hábitos, rotinas, preconceitos e ilusões, para que possamos progredir.

Na mesma esteira, Canário (2005) refere-se a “*desalienar o trabalho escolar*” (p. 87), transformando a escola num local onde dê gosto aprender.

Do que foi dito anteriormente, fica claro que a mudança que se exige tem que passar, necessariamente, pelos professores, não só a nível de atuação mas também de lhes conceder direito à opinião, ao conhecimento, à participação ativa, a “*margens de liberdade de independência*” (Nóvoa, 2007, p.7). Só assim se poderão “*gerar melhorias sustentáveis*” (Alves, 2012b, fevereiro).

Alves (2012d,março), deixa bem expressa a sua ideia sobre a mudança, a qual partilhamos na íntegra:

*As mudanças que têm poder impactante sobre as formas de ensinar e aprender têm de ser introduzidas pelo poder central mas têm de ser geradas, alimentadas e sustentadas pelos atores que trabalham nas escolas e nos territórios educativos, tendo como referência e foco central a organização pedagógica e os modos de ensinar e de aprender. Ora, como é sabido, os modos de se organizar o ensino e de se fomentar as aprendizagens dos alunos não são decretáveis. (terceiro parágrafo)*

É necessário mudar – já atrás foi referido, mas tal não é simples nem fácil: implica alterações que nem sempre são aceites, que levam o seu tempo, exigem conhecimentos, aprendizagens e competências facilitadoras da adaptação (Whitaker,

1999). Sobretudo, precisam de ser conduzidas, planificadas e experienciadas com base em objetivos, muito claros e concretizáveis, e em projetos que tenham em conta a realidade de cada organização. Então, daqui se deduz que é imprescindível alguma «ordem» para se implementar a mudança.

Que ou qual mudança queremos? Para quê? Com que finalidades? Como a vamos implementar? Sobre o que agir? Quais as consequências? Como se processará? Que resultados se esperam? Que fatores nela intervêm? – estas são simplesmente uma amostra das imensas questões que devem ser colocadas aquando da efetuação de uma mudança, as quais deverão ter respostas consistentes, fiáveis, e ser alvo de uma reflexão e avaliação pormenorizadas.

É certo que a profundidade deste tema e a diversidade cultural existente fazem com que não seja possível conceber fórmulas exatas de descrever como acontecem as transformações em educação (Huberman, 1993). Contudo, há muitos aspetos que, tendo já sido experienciados, nos poderão dar pistas sobre a forma mais sensata de atuar.

No meu texto, de uma maneira geral, uso os termos «mudança», «inovação» e «melhoria» como sinónimos, embora tenha plena consciência de que eles têm abrangências diferentes pois, por um lado, uma inovação pode não representar melhoria ou uma melhoria não tem que, obrigatoriamente, ser implementada por via de uma inovação. Por ora, sobre este assunto, limito-me apenas a referenciar que uma inovação, para o ser, tem de ser *“mensurável, deliberada, durável e pouco susceptível de produzir-se com frequência . . . uma operação completa em si mesma cujo objectivo é fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança”* (Huberman, 1993, pp. 15-17). A este propósito, Milles (citado em Huberman, 1993) atesta que a inovação é *“mais deliberada, voluntária e planificada”* do que a mudança (p. 16).

### **1.3 - ENTENDER O PROCESSO DE MUDANÇA**

Ao pensarmos em «Mudança» importa, primeiro que tudo, termos em atenção que ela não se dá por imposição e não envolve apenas aspetos materiais e processuais. No seio de qualquer mudança, *“seja objecto da inovação as metas da educação ou uma parte do processo de ensino, ela deve ser compreendida em termos de comportamento humano e de relações humanas”* (Secretariado da UNESCO, citado em Huberman, 1993, p.7). Como tal, importa nunca perder de vista que a assimilação de ideias, conceitos e práticas necessita de um determinado tempo e deverá ser respeitada uma implementação gradual, com o objetivo de desenvolver e respeitar a competência emocional dos sujeitos - isto porque ela é um fator chave na tomada de

decisões, na liderança, na iniciativa, na comunicação, na criatividade e nos relacionamentos conducentes a uma correta gestão da mudança (Damásio, 2000). Antunes (1991) sugere mesmo que seja introduzida nas escolas uma “*alfabetização emocional*” como modo de se conseguir compreender os sentimentos e, por esse meio, chegar-se a uma formação integral e integrada.

É básico desenvolvermos a nossa capacidade de enfrentar os sentimentos de contrariedade de forma inteligente – daí ser tão importante expandirmos e treinarmos a nossa **inteligência emocional**, ou seja, a capacidade de reconhecermos, lidarmos e de lhes responder, não só aos nossos, pessoais, mas também aos dos outros. É fundamental conseguirmos gerir os nossos sentimentos menos positivos pois eles poderão representar um entrave bastante significativo na nossa evolução. Não obstante, não queremos com isto dizer que não expressemos o que sentimos; devemos é fazê-lo com ponderação e da maneira mais adequada.

Outro aspeto que me parece importante não deixar passar aqui é o facto de, muitas vezes, encarar-se a mudança como algo de radical, isto é, a ter que ser reestruturado desde a raiz. Para além dessa ideia, a meu ver, contribuir para um maior aumento da insegurança face à inovação, considero que nem sempre é necessário alterar os procedimentos na sua totalidade: devemos aproveitar aquilo que é experienciado, produz resultados positivos, é facilitador das tarefas e se reflete positivamente no bem-estar dos envolvidos (alunos, docentes, comunidade em geral) – “*as mudanças introduzidas no ensino podem ser pequenas ou grandes; em dado sistema podem consistir na adopção de alguma prática já utilizada algures – de sorte que inovação não é necessariamente invenção*” (Secretariado da UNESCO, citado em Huberman, 1993, p. 7) e, como diz Whitaker (1999), “*a organização eficaz da mudança exige que a experiência seja considerada como um recurso chave*” (p. 70).

Entender o processo de mudança exige ter-se em conta quatro pontos profundamente influenciados pelo ambiente cultural e político a que esta se reporta (Huberman, 1993): a “*capacidade de inovação*” manifestada pelos atores, as condições em que a inovação é aceite ou apresenta resistência; a utilização de diferentes métodos e competências exteriores (dado que a maioria das inovações tem origem externa – aspeto explorado mais adiante) e o facto de que o maior fator de resistência à mudança não ser o tipo de inovação mas sim a ideia que o indivíduo tem da mudança que terá que aplicar. Assim sendo, dever-se-á começar pela mudança de atitudes e só depois passar a alterar métodos e práticas (pp. 10-11).

Os escritos existentes apontam diversas limitações para que se dê a inovação no campo do ensino, muitas delas apreendo na comunicação quotidiana de e com os

meus pares: linguagem demasiado técnica; não sentir a mudança como algo de útil; a pouca consideração dada às formas de resistência à mudança, que vão para além do «racional»; o destacar de aspetos relativos ao comportamento, etc.. No fundo, apresentam uma tendência para “*negligenciar a importância do quadro social, histórico e político em que operam todas as inovações*” (Huberman, 1993, pp. 11-13). A este assunto dedicarei uma atenção detalhada mais à frente. Por agora, debruço-me sobre os tipos de mudança.

### 1.3.1 - TIPOS DE MUDANÇA

Podem considerar-se as transformações introduzidas nos sistemas escolares de três tipos (Huberman, 1993):

- “*Mudanças materiais*” - dizem respeito a equipamentos escolares (mobiliário, livros, espaços);
- “*Mudanças conceituais*” - referem-se aos métodos de ensino e de aprendizagem;
- “*Transformações nas relações interpessoais*” - reportam-se aos relacionamentos professor-aluno, professor-professor e professor- diretor/administrador (p. 20).

Não descorando a importância das duas primeiras, atentarei sobre a terceira, dado ter uma ligação mais direta com o tema do meu projeto.

Hargreaves (1998) é um dos muitos autores que defende que a análise das relações interpessoais, que considera não serem estáticas e, portanto, poderem mudar ao longo do tempo, é um dos aspetos que levam ao entendimento “*dos limites e das possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa*” (p. 187).

A escola, como qualquer organização, tem uma vida própria, que inclui formalidades, regras de comunicação, relações entre os seus atores, etc.. As relações interpessoais são um dos fatores básicos na caracterização do clima e da cultura organizacional pois estes qualificam-se, entre outros, pelo comportamento (o que as pessoas dizem e fazem) e pelas relações que estabelecem (como funcionam, com e através de terceiros) (Whitaker, 1999, p. 11). Aferimos, portanto, que, sendo o clima organizacional a forma como os colaboradores percebem o ambiente da organização em que trabalham e o reflexo do grau de satisfação dos mesmos, as relações profissionais são um dos itens que permitem analisar o clima e a cultura organizacional da escola<sup>4</sup>. A título de enriquecimento, posso referir que Hargreaves

---

<sup>4</sup> Este tema poderá ser aprofundado através da análise dos testemunhos escritos de vários autores que a ele se dedicaram: Borel; Brunet; Carvalho; Erickson; Kelley; Lima...

(1998) defende a existência de quatro formas gerais de cultura docente, que têm implicações diversas no seu ambiente de trabalho e, conseqüentemente, na mudança educativa: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização (pp. 187-245).

É sabido por todos que, em educação, as relações interpessoais são fortemente influenciadas pelas mudanças, mas também as influenciam. Determinadas relações interpessoais, dado o seu caráter, fomentam um clima psicológico que ajuda à mudança, à inovação. Assim sendo, e uma vez que são as pessoas que orientam as transformações, é necessário mudarmos as atitudes, dando especial atenção às relações, isto porque “*é melhor admitir «coisas» ou «informações» do que mudanças nas práticas, nas atitudes ou nos valores*” (Huberman, 1993, p. 21). Neste sentido, não podemos esquecer de que é preciso dar espaço para que a inovação seja primeiramente aceite a nível individual, para posteriormente a expandirmos para o coletivo.

O autor acima referido chama também a atenção para o facto de, aquando do estudo dos tipos de mudança, dever considerar-se a diferença entre “*a quantidade de mudança requerida e a natureza das mudanças*” (p. 21).

De acordo com Havelock (citado em Huberman, 1993), a quantidade de mudança requerida tem a ver com os espaços; equipamentos; despesas (dimensões e alcance das operações); reciclagem dos professores, visando a aplicação de novos programas e do trabalho em equipa (novas competências); alterações nos objetivos; mudança nos valores e nas orientações (pp. 21-22).

Miller (citado em Huberman, 1993) refere que a natureza das mudanças reporta-se ao tipo de mudança que é necessário aplicar ou adaptar (p. 22).

### 1.3.2 - FASES DA MUDANÇA

Fink (citado em Whitaker, 1999) refere que a mudança se dá por quatro fases reativas, que podem não ser sistemáticas ou previsíveis, durando minutos, anos, ou até nunca virem a acontecer: *choque, negação, reconhecimento, adaptação*. Em simultâneo, Whitaker (1999) aponta formas e estratégias de gestão das mesmas (pp. 79-82). Atentemos, então, sobre essas fases e as formas de as enfrentar:

- “**choque**” – há uma desorientação, confusão e ameaça, sobretudo se a mudança é imposta pelo exterior ou pelas altas hierarquias. Para esta ser melhor gerida, é importante transmitir que aceitamos o sentimento que a alteração provoca nas pessoas e usar-se estratégias que visem a compreensão pelo que cada um está a

sentir, a empatia, a abertura para as «queixas» e o incentivo à manifestação das angústias;

- “**negação**” – fase em que se procura evitar as consequências da mudança. Dever-se-á aceitar que resistir-lhe é natural e aplicar estratégias de encorajamento da manifestação das frustrações e ansiedades. É importante saber ouvir, com sensibilidade, sentir e compreender as ansiedades;

- “**reconhecimento**” – sendo acompanhado, quase sempre, de incerteza e insegurança, verifica-se uma sensação de inevitabilidade da mudança. Devemos estar sempre prontos a explicar e a informar. É básico que se usem princípios de ajuda na ativação de recursos individuais para essa mudança, através da revisão de técnicas e competências adequadas. Importa ter em conta que cada um leva o seu tempo para fazer o reconhecimento;

- “**adaptação**” - verifica-se quando há uma “*aceitação racional*” da mudança. A ansiedade diminui e a confusão e incerteza vão dando lugar à confiança. Não é sinónimo de conformismo. Deve encontrar-se ajuda prática e apoio, através de orientações que fomentem o conceber de novos sistemas e procedimentos, a promoção da familiaridade com os novos recursos materiais, técnicas, métodos e formação adequada – “*passar a formação para dentro da profissão*”, ou seja, agir no terreno, observando e fazendo o debate coletivo das práticas pedagógicas e basear a formação na investigação, isto é, fomentar “*comunidades de prática*” (Nóvoa, 2001). É, portanto, fundamental estarmos sempre disponíveis para dar ajuda.

Whitaker (1999) chama a atenção para dois aspetos que me parecem importantes: muito do *stress* sentido pelas pessoas da organização escolar pode advir do “*tratamento insensível e desajeitado da mudança*”; é habitual a gestão da mudança afigurar-se complexa pois cada elemento da organização poderá estar a passar por uma fase diferente do «modelo», “*num dado espaço e momento*” (pp. 79-81). Neste trilho, fica claro que a forma como se comunica representa um papel crucial. Parece-me, portanto, oportuno deixar aqui algum do meu sentir sobre esta questão.

A **comunicação** é a base de todo o relacionamento pois só se consegue o sucesso se expressarmos aquilo que pretendemos, de maneira equilibrada, isto é, de forma **assertiva**, sendo que “*uma comunicação assertiva significa emitir uma mensagem seguindo um objetivo, com coerência entre sentimentos, pensamentos e atitudes*” (Fayet, Silva & Lopes, s.d., p. 1). Sabermos ouvir também é algo importante pois não basta apenas escutarmos a mensagem: é fundamental que consigamos decifrar o código e o referente. Aqui também tem influência o nosso interesse naquilo que

estamos a ouvir. Diz o ditado popular: “só ouves aquilo que queres, que te interessa”, e é bem verdade! Quando estamos a ouvir forçadamente, tal é claramente notório, quer através dos nossos gestos, quer das expressões faciais, que nos denunciam. Ora, face a isto, apercebemo-nos claramente que quem ouve e quem se exprime têm idêntica responsabilidade na comunicação. Deduz-se, portanto, que, face à sua importância, é necessário que treinemos o «saber ouvir» (Faiet et al., s.d.).

Donald Schön (1971, citado em Whitaker, 1999), chama às sensações que a mudança pode provocar dentro das organizações “*zonas de incerteza*”, ao transitar-se do “*conhecido*” para o “*desconhecido*”, e associa-as em três grupos de sentimentos: “*perda*”- de crenças, ideias, padrões de comportamento, hábitos, confiança e até amor-próprio; “*ansiedade*” - motivada por dificuldades de compreensão, em relação a novas competências, ao futuro, e à capacidade de adaptação; “*luta*” – pela sua proteção, pela aquisição de novas competências, pelo respeito e reconhecimento (pp. 82-83).

### 1.3.3 - MODELOS DE PROCESSO DE MUDANÇA

Huberman (1993) refere três modelos principais e um submodelo no processo de mudança: “*modelo de pesquisa desenvolvimento e difusão*”, “*modelo de interação social*” e “*modelo de resolução de problemas*” (pp. 81-106). Cada um destes abrange diferentes perspetivas no processo de inovação e usa técnicas diversas para acelerar a mudança.

O “*modelo de pesquisa, desenvolvimento e difusão*” concebe o processo de mudança como um conjunto de fases que vão desde a descoberta ou invenção da inovação até à sua difusão, a fim de ser utilizada. Dá destaque a quem efetua a inovação e é bastante planificado. Apresenta a variante de conceber o processo de mudança de acordo com uma progressão lógica que vai da descoberta à utilização, ou seja, após ser feita a pesquisa e conseqüente «achado» passa para a sua transmissão e aplicação à prática.

O “*modelo de interação social*”, dando ênfase à difusão da informação sobre novos dispositivos e práticas, toma como base “*técnicas de interação social*”. Salienta quem difunde a informação. Segundo este paradigma, uma escola adota uma ideia ou programa novos, depois de outra escola já o(s) ter experimentado. Há um conhecimento da ideia ou experiência, que é seguido por um interesse em aprofundá-la. Passa-se depois para uma avaliação das vantagens e desvantagens;

faz-se um «ensaio» (análise de como funciona na prática) e, finalmente, é adotado ou rejeitado.

Quanto ao “modelo de resolução de problemas”, parte de uma necessidade (“*problema*”) sentida, faz o seu diagnóstico, procura informações sobre inovações a ele ligadas, adaptando-as e experimentando, procedendo posteriormente à sua avaliação, tendo como foco principal a satisfação dessa precisão. Evidencia o(s) destinatário(s) da resolução do problema, dando enfoque a uma “*dupla difusão no conjunto de uma organização ou de um sistema de ensino*” (p. 105). Pode considerar-se que aponta para uma “*dinâmica de adoção individual*” (p. 106).

Watson (1957, citado em Huberman, 1993) concebeu uma variante do modelo de interação social, a que chamou “*auto-renovação permanente*”, segundo o qual a mudança vai sendo “*assimilada*”, nas organizações, ao ritmo do “*pensamento construtivo*” e do “*mecanismo de resolução de problemas*” de cada pessoa/ator (pp. 26-27).

Huberman (1993) considera que a opção de utilização de um determinado modelo tem a ver com a consideração dos antecedentes à inovação, com o lançamento e incorporação da mudança e com a avaliação dos seus efeitos (p. 29).

Peter Senge (1990, citado em Whitaker, 1999), preconizando a mudança como resultado de um processo de aprendizagem, propõe que a sua organização se faz por cinco áreas de aprendizagem que “*convergirão para criar organizações de mudança eficazes e poderosas*” (pp. 84-87):

- “Pensamento de sistemas” - baseia-se no envolvimento de todos, na partilha de responsabilidades e no encontro de soluções criativas. Abarca a mudança de mentalidade e de pensamento;

- “Domínio pessoal” - a “*organização de aprendizagem*” é aquela que, ultrapassando os pressupostos organizacionais tradicionais acerca das potencialidades do ser humano, vê nas pessoas uma “*força activa*” para a organização atingir os seus objetivos. Provém de uma conexão enérgica entre o que se quer no futuro (“*visão*”) e o objetivo (a força que leva a conseguir chegar a esse futuro);

- “Modelos mentais” - para que a mudança se dê, é necessário que se abandone o “*pensamento vertical e linear*” e se use a criatividade, a imaginação e a intuição como formas de “*equilibrar a preocupação com a racionalidade e com a lógica*”. Refere-se à abertura dos modelos mentais para questões, sugestões e comentários dos nossos colegas;

- “Construção de visão partilhada” - com base na cooperação, concebe-se e descreve-se um futuro que espelha os objetivos e desejos de toda a organização. Não

sendo uma solução para os problemas, representa a “*força motriz*” que conduz ao processo de “*co-criação*”;

- “*Aprendizagem em equipa*” - baseia o trabalho na cooperação, na colaboração e na aprendizagem coletiva, de forma a usar de maneira eficaz todas as capacidades dos elementos que nela participam.

Este autor afirma que o sucesso das organizações de aprendizagem dependerá de medidas a serem implementadas, nomeadamente, maior exigência e rigor em relação ao trabalho, substituição de atitudes individuais pelo apoio mútuo e estabelecimento de um acordo entre o indivíduo e a organização que seja profícuo para ambos.

Do mesmo modo que o autor anteriormente citado, também Whitaker (1999) considera que a aprendizagem é fundamental para o processo de mudança e justifica-o defendendo que ela está presente “*em todos os desenvolvimentos mais significativos das nossas vidas e nos permite seguir os nossos objectivos, fazer escolhas e, regra geral, trilhar o nosso caminho no mundo*” (p. 63).

Termino com uma observação feita pelo investigador Matias Alves (2012 b, fevereiro) que me parece adequada a esta fase de exploração do assunto (mudança):

*não existem soluções simples nem mágicas, o processo de mudança é sempre complexo e contingente, em parte caótico, dependente de contextos, escolas e políticas, não podendo ser considerado um modelo único. Se as políticas educativas não podem modificar o que é importante na melhoria (...) podem criar condições para a aprendizagem e desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino. E é só isso que nós exigimos.* (parágrafo 9)

#### **1.4 - AGENTES QUE INTERVÊM NA MUDANÇA**

Huberman (1993) preconiza que, aquando da inovação no ensino, há três unidades de análise que entram em ação: “*o indivíduo enquanto adotante*”; “*o grupo, parâmetro-chave*”; “*o quadro institucional*”. Daí advêm variáveis que atuam no sistema e que devem ser consideradas quando do processo de mudança. São elas: “*percepções individuais*”; “*normas e processos de grupo*”; “*estruturas orgânicas*”; “*pressões da comunidade e do agente*” e “*códigos culturais*” (p. 31). A fim de estudar melhor essas variáveis, o autor agrupou-as em “*participantes*”, “*estruturas*” e “*papéis e relações*”.

March (1964, citado em Huberman, 1993) classificou os *participantes* em “*internos*” - aqueles que representam um papel no sistema jurídico ou social em matéria de educação: alunos, professores, diretores, avaliadores, pais..., e “*externos*” - personalidades públicas ou líderes de opinião, fundações ou conselhos para pesquisa,

meios de informação e indústria, etc., que têm uma influência indireta na “*difusão da informação, suscitando esperanças ou reclamando sanções*” (p. 32).

Já Mackenzie (citado em Huberman, 1993), divide as *estruturas* em “*oficiais*” - escolas, inspetores, ministérios; “*livres*” - associações de pais, de professores, de editores, etc.. No fundo, são estruturas auxiliares cuja organização é legalmente reconhecida mas que não fazem parte do ensino de tipo “*clássico*”; “*indivíduos particulares no interior do sistema de ensino*” - associações de amigos, grupos de interesse..., e “*instituições*” – “*relações intra-escolares que seguem normas prescritas*” (p. 32).

Quanto ao *papel e relações*, a nível escolar, as posições são interdependentes e as funções desempenhadas de ação recíproca. Isto quer dizer que “*cada posição (...) exige daquele que a ocupa que represente algum papel relativamente às outras posições*” (Huberman, 1993, p. 32). Deduz-se, portanto, que os papéis modificam as relações.

Watson (1967, citado em Huberman, 1993) definiu relações-chave na mudança educativa: diretor de escola-conselho pedagógico; diretor de escola-ministério; inspetor-provisor; provisor-professor; professor-professor; professor-aluno; professor-pais; diretor regional do ensino-líder da comunidade.

Para encerrar esta questão, apresento uma afirmação de Whitaker (1999) que reflete claramente a minha opinião de quem são os intervenientes na mudança: “*todos os participantes na vida escolar devem ser encarados como potenciais fontes de poder no processo de mudança e desenvolvimento*” (p. 91).

## **1.5 - FONTES E FATORES QUE FAVORECEM A IMPLEMENTAÇÃO DA MUDANÇA**

Ao conceber-se uma inovação, ao pô-la em prática, há aspetos que são facilitadores da sua execução.

Apoiando-se na psicologia, Huberman (1993) classifica as fontes de mudança em: “*motivações criadoras de tensão*” e “*motivações redutoras de tensão*”. As primeiras referem-se à vontade de mudar costumes e práticas, “*redefinir os problemas*” e descobrir novas formas de os resolver (p. 17). Estas, conforme o defendido por diversas correntes psicológicas, são intrínsecas a todos os indivíduos, organizações e instituições, como é o caso do crescimento, da mudança e do desenvolvimento. No ser humano há uma necessidade implícita de curiosidade, de intervenção, de alterar o que produz insatisfação, de implementar novas práticas. Conforme atesta Trow (1970,

citado em Huberman, 1993), a mudança produz-se, “*antes de tudo por si mesma e só secundariamente por causa dos seus resultados*” (p. 18).

Quanto às “*motivações redutoras de tensão*”, aparecem como resultado de crises, da concorrência e dos conflitos que surgem (Huberman, 1993, pp. 18-19). A este respeito, Herdeiro e Silva (2009) defendem que nos momentos de crise determinadas questões ligadas à mudança poderão adquirir especial destaque, porque podem conseguir alterar o mal-estar docente para incitações que levem tanto as escolas como os agrupamentos a modificar atitudes e criar novas e diversas oportunidades para “*cuidar dos seus professores*” (p. 15).

Fullan (1993) considera que “*o conflito é essencial para que os esforços de mudança tenham êxito*”. Para ele, os problemas são «companheiros» das mudanças e quando não se verificam significa que as mudanças substanciais estão a ser trocadas por mudanças superficiais (pp. 26-27).

Barroso (2006, citado em Morgado, 2010) atesta que a implementação de um projeto político nacional, que reverta a escola pública de um cariz equitativo e a leve a ser encarada como um bem comum (“*sociocomunitário*”), promoverá o desenvolvimento baseado na igualdade - o que constitui um elemento impulsionador da mudança (p. 34).

A criação de organizações de aprendizagem (Bolívar, 2007), na medida em que leva à construção do conhecimento de forma dinâmica e se abre a novos processos, baseados no questionamento, na reflexão e no trabalho colaborativo, constituirá uma fonte de estímulo para a transformação e permitirá passar do “*eu solitário para o eu solidário*” (Sá-Chaves & Amaral, 2000).

Bolívar (2007) defende a prestação de contas inteligente e a autoavaliação como criadoras de capacidades para melhorar as escolas. Segundo ele, o foco principal do processo de autoavaliação é a melhoria projetada, tendo como base o projeto e o processo de ensino-aprendizagem. Para este autor, a autoavaliação promove processos de colaboração, capacitação, compromisso, reflexão, autonomia, deliberação e um plano de melhoria conducentes à mudança. A este respeito, Morgado (2010) exprime que existem poucas evidências de que a prestação de contas (e também a avaliação de professores) provoque, por si só, a melhoria dos resultados educativos.

Rocha (1996) afirma que se a escola se assumir como comunidade educativa e conjugar esforços, desenvolve a sensibilidade e a consciência, conseguindo, com isso, ampliar a capacidade de mudança.

Morgado (2010) aponta como fatores que favorecem a mudança: a criação de maiores margens de autonomia, uma atualização constante dos atores da organização e a inovação das práticas curriculares. No seguimento destes, defende que a adoção de um novo conceito de currículo, apoiado na flexibilidade e autonomia curriculares, como construção coletiva e espaço integrado e diferencial que respeita a diversidade, conduz à mudança (p. 30).

Referindo-se ao currículo, Roldão (1999) fala da necessidade de criação de um “*binómio curricular*”, formado pelo currículo teórico propriamente dito e a forma como cada escola o aplica (p. 3).

Uma das ideias-chave para se conseguir a mudança, que constitui uma constante na obra de Bolivar (2007), é a importância de se acreditar que ela é possível.

### 1.6 - FATORES DE RESISTÊNCIA À MUDANÇA

Qualquer indivíduo, grupo, instituição ou cultura, na qualidade de «organização viva» apresenta reações a novas diretrizes, normas, alterações, mudanças, enfim... à inovação. Não há neste comportamento qualquer «anormalidade» dado que tudo o que é novo exige adaptação, a nível de tempo, espaço, predisposição, personalidade, vontade, ação. Por isso, há que analisar o significado de uma mudança pois, muitas vezes ele não é o mesmo para quem a «decreta» e quem a implementa.

Resistir faz parte do ser humano, é uma atitude de autodefesa, uma estratégia de proteção à nossa integridade (física e/ou psicológica, dependendo da situação). Desde pequeninos que somos educados a desenvolver competências de defesa, em relação ao que é novo, ao que se desconhece. Quem de nós não recorda as palavras dos seus familiares mais próximos: “ cuidado, não abras a porta a estranhos, vê primeiro quem é, se conheces...”?

Huberman (1993) defende que as posturas pessoais, ao entrarem em ação, em resultado dos valores e atitudes inerentes a uma alteração, provocam ansiedade, oposição e uma grande necessidade de explicações sobre a mesma, que pode mesmo chegar a ser difícil e dolorosa (Whitaker, 1999). Contudo, referiu também que as disposições dos professores em relação à mudança prendem-se mais com o que ele considera que irá “*lucrar*” do que com o seu sistema de valores e a sua personalidade (p. 34).

Plant (citado em Whitaker, 1999) organizou um conjunto de razões pelas quais uma organização resiste à mudança, agrupando-as em “*sistémicas*” – têm a ver com falta de conhecimentos, competências e capacidades de gestão; e “*comportamentais*” –

mais ligadas ao aspeto emocional, advindo de reações, percepções e pressupostos das pessoas e dos grupos na organização (p. 77).

As experiências vividas são um dos fatores que podem dificultar a aceitação da mudança. Experiências anteriores com resultados sentidos pelo indivíduo como menos positivos podem levar à dificuldade em aceitar apoio e orientação, representando para ele uma ameaça à sua confiança e amor-próprio (Whitaker, 1999, p. 67).

O facto de a mudança surgir nas escolas a um ritmo bastante mais rápido do que a capacidade de adaptação dos atores constitui uma dificuldade à sua implementação.

O medo de errar ou não compreender é outro dos fatores de resistência à mudança, que provoca uma repressão da criatividade e do desenvolvimento. Importa, pois, considerar que *“quem não comete erros suficientes não está a aproveitar oportunidades suficientes”* (Whitaker, 1999, p. 65).

Também a questão de a comunidade docente ser amplamente *“marcada por uma cultura normativa, e pouco socializada numa cultura de iniciativa e de auto e hetero-regulação”* (Roldão, 2003, p. 135) parece-me ser um impedimento à inovação. Na realidade, muitos de nós habituámo-nos a seguir orientações legais, castrando as nossas capacidades criadoras.

Morgado (2010) é outro dos autores que manifesta que os normativos deviam contemplar uma maior participação das escolas e dos professores nas decisões (p. 20) pois as políticas educativas centradas e impostas pelo Poder Central geram autoritarismo e conformismo, levando-os a uma uniformização do ensino e da formação (p. 22).

Não é raro as mudanças propostas não irem de encontro às necessidades e desejos da comunidade educativa. Tal faz com que haja uma desmotivação, necessariamente conducente à resistência à mudança. Como diz Alves (2012 c, fevereiro), *“precisamos de uma outra ordem, da essencialidade (...) de uma política que faça querer as pessoas trabalhar num outro registo, de mais humanidade, de mais proximidade, de mais cuidado, de mais autoria...”* (parágrafo 9).

Efetivamente, conforme afirma Whitaker (1999), as mudanças *“tanto ao nível pessoal como organizacional exigem conhecimentos e competências que nos permitem adaptar com sucesso a novas exigências e circunstâncias”* (p. 62). Ora, se pensarmos na forma como se processam as aprendizagens, verificamos que o primeiro passo é a «motivação para», ou seja, o momento atitudinal que as facilita. Esta, agindo sobre a parte emocional, possibilita a interação entre o cognitivo e o emocional. Neste trilho, a motivação é, pois, outro dos aspetos que muitas vezes é menosprezado. Definida como sendo a vontade, o interesse e o desejo em concretizar

algo ou atingir determinado objetivo, ela é um fator fundamental para a implementação da mudança, na medida em que todos nós, antes de sermos racionais, somos organismos vivos, temos, necessariamente, que tender para a homeostasia, e, nesse sentido, importa preservar a satisfação das nossas necessidades. Só tendo atores motivados conseguimos aceitar a inovação. A motivação é aquilo que nos dá energia para avançarmos para a ação, no sentido de conseguirmos atingir os objetivos. Malgradadamente, assistimos a uma enorme falha neste domínio!

O menosprezo pelo papel do professor, enquanto “*personagem chave na execução final de uma inovação*” é outro dos fatores que não age a favor da mudança. Na realidade, o professor é tão impotente como “*qualquer outro subordinado de qualquer outro serviço público*” para influenciar as grandes estruturas (Huberman, 1993, pp. 35-36). Há total verdade nas palavras de Nóvoa (2007) quando afirma: “*fala-se muito da escola e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público*” (p. 9).

Apesar de se defender cada vez mais a autonomia docente, o que se sente é que “*mais a sua acção é controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência*” (Nóvoa, 2007, p. 7).

A complexidade legislativa é uma das causas da resistência à mudança (Alves, 2012 c, fevereiro; Morgado, 2010). Efetivamente, a grande quantidade de leis, decretos, alíneas e a pouca clareza da linguagem que neles é utilizada leva a que, muitas vezes, os indivíduos se limitem a aceitar o que lhes é transmitido, não encontrando forças para analisar a lei, a fim de contrapor as interpretações pessoais (e convenientes) que dela são feitas.

Paixão (2004) refere, e muito bem, que é importante transformar as nossas escolas em “*comunidades críticas de aprendizagem*”, que não sejam geridas apenas por leis e regras, mas que se preocupem em desenvolver as “*inteligência contextual; estratégica; académica, reflexiva, pedagógica; colegial, espiritual e ética*” (parágrafo nono).

Outro dos fatores conducentes à resistência à mudança tem a ver com a liderança e gestão (ou a falta delas...) (Alves, 2012e, maio; Roldão, 2003; Whitaker, 1999). Muitos dos nossos líderes/gestores desconhecem que a liderança é um processo de condução de um grupo de pessoas, conseguindo que ele forme uma equipa que produz resultados (no caso da organização escola, esses produtos referem-se à eficácia educativa), e que a gestão ajuda e permite o melhor funcionamento de uma organização. Assim sendo, a liderança será uma das alternativas conducentes à

implementação da mudança (Rego, 1997; Whitaker, 1999). Contudo, e infelizmente, assistimos a uma enorme falta de autenticidade, de transparência, de aceitação e de sensibilidade, por parte dos nossos diretores/gestores. A maioria deles não entende que a comunhão entre todos os elementos da organização; a igualdade de oportunidades; a autonomia e autorresponsabilização; a comunicação assertiva; e o pensamento estratégico são elementos fundamentais à sua atuação (Whitaker, 1999, pp. 88-91).

Não quero, de forma alguma, manifestar qualquer tipo de animosidade para com os líderes e gestores. Pelo contrário, reconheço que sem eles não será possível a sobrevivência organizacional e, mais importante do que tudo, a mudança. Sei que muitos desses colegas têm uma sobrecarga de trabalho, em termos estratégicos e operacionais (legislação; atendimento de autoridades, pais, professores e alunos; gestão financeira; etc.), cuja sistemática alteração verificada não depende da sua vontade e os obriga a horas infinitas de trabalho extraordinário. Contudo, esses mesmos fatores poderiam servir para os sensibilizar no sentido da partilha de responsabilidades e tarefas, do estabelecimento de parcerias pró-ativas, como forma de os aliviar e apoiar nas suas decisões e funções.

Se é verdade que *“nenhuma democracia é perfeita; nenhuma escola é perfeita; e nenhuma escola é completamente democrática”* (Bäckman e Trafford, 2007, p.12), também não é menos realidade que *“a verdadeira autoridade tem que ser conquistada junto daqueles que temos que governar, não decorre automaticamente da posição formal”* (p. 142).

Concluindo este aspeto, apraz-me fazer minhas as palavras de Roldão (2003), quando se refere à formação (mas que se adaptam perfeitamente ao contexto deste momento) e salienta: *“transformando as chefias meramente hierárquicas em lideranças assumidas e responsáveis”*, que fazem opções e as justificam junto dos seus pares, conduzindo para as metas desejadas (e não impondo, acrescento eu) e monitorizando os processos participados, fazem com que haja *“produção estratégica”* conducente ao desenvolvimento da organização (p. 140).

Nas palavras de Huberman (1993), segundo diversos estudos, há uma estreita correlação entre os quadros político, cultural e económico de um país e a inovação que apresenta. Estes poderão retardar a mudança ou, na pior das hipóteses, ignorá-la, por conveniência de economia de recursos, por exemplo, (p. 37).

O excesso de burocracia a que o professor e a organização escolar está sujeita (Huberman, 1993; Nóvoa, 2007), as exigências que lhe são feitas nesse âmbito, limitam-no quase na totalidade, em termos de disponibilidade para parar, refletir,

analisar, individual e cooperativamente, sobre a mudança e os benefícios que esta aporta para as suas práticas.

Huberman (1993) afirma, conforme anteriormente referido, que a maioria das mudanças não resulta da *“invenção de novos métodos ou de novos dispositivos”* mas partem de uma adaptação de algo já existente numa escola vizinha (p. 17). Este aspeto pode ser considerado sob dois pontos de vista: enquanto coadjuvante à mudança (se houver partilha) ou como limitador dessa mesma mudança. Por um lado, caso o professor não seja empreendedor e inovador, poderá usar as ideias dos outros, por comodidade, e incorre no risco de se acomodar, de limitar a sua própria pesquisa e experimentação pessoal. Tal pode ter consequências *“catastróficas”*, na medida em que *«o que é bom para mim pode não ser bom para outros»* – não é só de país para país que as condições sociais, culturais, económicas e as necessidades de ensino variam. Por vezes, dentro da mesma freguesia, elas são diferentes de zona para zona. Ora, ao aplicar práticas de colegas sem ter em conta a diferença de contextos, incorro no risco de provocar danos graves e irreversíveis nos meus alunos. Parece-me que esta é uma das vertentes que está a falhar nas políticas educativas em Portugal que, com a melhor das intenções, copia os exemplos de outros países sem ver que os seus recursos (materiais, financeiros, de pessoal, pedagógicos, etc.) são totalmente diferentes. Por outro lado, e segundo (Bäckman & Trafford, 2007), se se gerar uma *“pressão para competir e ultrapassar as escolas vizinhas”* poderá verificar-se um isolamento e um *“proteccionismo”* que desmotive a escola para a partilha das práticas e experiências profissionais e os professores passem a olhar-se como competidores ao invés de parceiros (p, 57) – atitude que em nada abona a favor da mudança.

Para além do já acima referido, Havelock (1971, citado em Huberman, 1993) salienta ainda três conjuntos de fatores de resistência: *exógenos*, *endógenos* e *de limitação*. Dos primeiros fazem parte a *“resistência do ambiente às mudanças”*; *“incompetência dos agentes exteriores”* para opinarem sobre a inovação; *“desconfiança dos professores”*, *“ausência de um «agente de transformação» ou «correia de transmissão»* – geralmente quem traz a mudança não são os professores, são pesquisadores, universitários e outros (o que faz com que ela não seja bem aceite); *“união incompleta entre a teoria e a prática”* (ausência de conhecimentos conducentes ao desempenho profissional), *“base científica insuficientemente desenvolvida”* - falta de estudo das teorias, e *“conservantismo”* (conservadorismo) (pp. 40-42).

Parece-me importante referir aqui que as sociedades e as culturas mais inovadoras e dinâmicas contribuem para a promoção da mudança nas suas escolas (Enguita, 2005) pois apresentam maior abertura para implementar a inovação.

O segundo grupo (endógenos) refere-se a fatores que estão no interior da escola, como a “*confusão de objetivos*” (metas pouco claras, duvidosas e até contraditórias), a “*ausência de recompensas para os inovadores*”; a “*uniformidade de métodos*” - tendência para a generalização de métodos e desrespeito pela diversidade de formação, de capacidades e de motivações, tanto de alunos como de professores; “*a escola: um monopólio*” - a falta de concorrência, motivada pelo aspeto económico, para com a escola pública leva a que esta não se preocupe em melhorar os serviços que oferece (pp. 42-48).

A cultura escolar é outro dos fatores que eu, pessoalmente, incluiria neste grupo, embora, esta possa ser, ao mesmo tempo, um fator de resistência e de desenvolvimento. É importante que se analise a cultura escolar e se veja em que medida a mudança que se pretende não entra em conflito com ela. Se a organização tiver uma cultura escolar «fechada», conformista, poderá apresentar maior reação à mudança.

No terceiro grupo, dificultando a divulgação das novas ideias e práticas no sistema escolar, são apontadas a “*divisão do pessoal e dos serviços*” - que leva a que, ao aplicar novas experiências com sucesso, o professor pouca ou nenhuma influência tenha sobre os colegas. No fundo, a pouca coordenação faz com que a informação sobre novos conhecimentos e novas práticas não sejam suficientemente transmitidos; a “*ausência de processos e de formação com vista à mudança*” - como é do conhecimento de todos os docentes, nas nossas escolas não se verifica qualquer formação no sentido de levar as pessoas a aceitarem e a apreciarem o que é feito de novo pelos seus pares. Assim sendo, não estão sensibilizadas para partilharem e/ou escutarem o outro como elemento contributivo para novos saberes.

Conforme tive oportunidade de verificar, grande parte das resistências são revestidas de um carácter pessoal e, necessariamente, não podemos ter uma atitude de condenação mas sim de compreensão e de entendimento pois, como terei ocasião de demonstrar num dos conceitos que abordo neste trabalho de projeto - desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, não se pode querer inovar partindo do princípio que as pessoas são um quadro em branco, sem nada inscrito, mas sim considerando a força e o impacto que a sua forma de estar, a sua cultura, o seu meio ambiente e a sua própria personalidade têm na sua atuação a nível profissional.

Huberman (1993) dá um conselho que me parece importante, como forma de diminuir a resistência dos professores à mudança: que a introdução da inovação seja feita por etapas calculadas, de modo a que cause o mínimo de oposição e transtorno.

Muito mais haveria ainda para desenvolver e dizer neste domínio, contudo, a limitação de espaço não me permite. No entanto, há dois aspetos que me consinto, em última análise, referenciar, devido à pertinência que considero terem. O primeiro diz respeito ao fator exógeno “*escola: um monopólio*”. A meu ver, hoje mais do que nunca, esta questão está na ordem do dia, devido aos sistemas políticos e económicos estarem em crise. Exemplo disso é a quantidade de alunos que estamos a receber nas escolas públicas, oriundos de estabelecimentos privados, pela diminuição da capacidade económica das famílias. Este aspeto, a concretizarem-se as previsões dos especialistas em economia, tende a acentuar-se num futuro muito próximo. Por outro lado, também se assiste a uma passividade da parte dos pais e encarregados de educação que, face à insatisfação, se alienam em relação à escola, demonstrando falta de “*real envolvimento na educação dos filhos*”, chegando mesmo a apoiá-los na decisão de abandono escolar (Bäckman & Trafford, 2007, p.18).

O segundo aspeto que gostaria de ressaltar é que me dou conta do paradoxo aqui verificado: os fatores de resistência à mudança são, na sua maioria, motivos de desilusão e de descontentamento dos professores com a sua profissão! Por que razão tal acontece? Não faria mais sentido que os motivos de desagrado fossem impulsionadores da mudança? Ficam em aberto as respostas a estas duas questões, quem sabe, para investigação futura...

### **1.7 - PERFIL DE QUEM INSTITUCIONALIZA A MUDANÇA NA EDUCAÇÃO**

Para que a mudança se dê, é necessário haver quem desperte para ela, quem a estimule, quem a provoque; quem ponha em ação conhecimentos e práticas; quem a institucionalize.

Os “*inovadores*” (Huberman, 1993) são caracterizados por um perfil muito peculiar e dotados de um conjunto de formas de ser, de estar, de pensar e de sentir a mudança muito pessoais.

Relativamente ao perfil individual (cada indivíduo *per si*), Milles e Rogers (citados em Huberman, 1993) definem uma lista de particularidades algo lata: fortes; benevolentes; bastante inteligentes; bons comunicadores; pouco limitados a normas de grupo; criativos, sinceros; entusiastas; idealistas; com estabilidade emocional; “*dadas ao ressentimento e à rebelião*” em face da diversidade ou de desilusões; de

elevado *status* social, jovens, pesquisadores/exploradores; suscetíveis de serem considerados “*marginais*” pelos seus colegas (pp.69-73).

Quanto ao perfil das instituições inovadoras, Milles, Mort e Steiner (citados em Huberman, 1993) definem-nas como “organizações criadoras” - que encorajam novas ideias, facilitam a comunicação e o contacto com fontes internas e externas, possuem heterogeneidade de pessoal, valorizam a pesquisa e a experimentação dentro de si próprias, onde os postos hierárquicos não têm qualquer relevância; de “elevada adaptabilidade” - valorizam a formação, são recetivas a novas ideias pedagógicas, apoiam adaptações e são favoráveis a práticas recentes; e “sãs” - são coesas, comunicam de forma satisfatória, são claras nos seus objetivos, não fazem distinções entre «poderes», rentabilizam os recursos que possuem, são capazes de inovar, elevam a moral, são autónomas na resolução dos seus problemas e têm uma boa capacidade de adaptação (pp. 75-80).

### 1.8 - AVALIAÇÃO DAS INOVAÇÕES

O processo de avaliação é intrínseco a qualquer projeto ou processo. Completa-o dando-lhe, em simultâneo, pistas que permitam a quem o aplicar/desenvolver saber o que reformular; o que continuar, o que não utilizar; como o experimentar, etc..

Tratando-se a mudança das/nas nossas escolas do maior projeto que presentemente norteia a nossa atuação, ele não ficaria completo sem a respetiva avaliação. Conforme defende Whitaker (1999), as hipóteses de sucesso serão maiores se as mudanças forem apoiadas por uma “*reavaliação dos conceitos e estruturas de gestão, e quando todos os participantes na vida escolar forem capazes de identificar o seu papel crucial e ímpar no contexto situacional*” (p. 90).

Se bem que a durabilidade possa constituir um fator de referência, ela, por si só, não é razão suficiente para avaliar positivamente uma mudança.

Referindo-se à forma mais fiável de avaliar a mudança, Huberman (1993) defende que será “*aplicá-la a título experimental e comparar-lhe os resultados com os obtidos num grupo-testemunha que não os utilize*” (p. 108).

Trow (citado em Huberman, 1993) atesta que o instante mais propício para se avaliar uma inovação é quando ela já deixou de o ser, ou seja, quando o projeto da sua aplicação já terminou – isto porque a avaliação experimental se realiza num ambiente em que os resultados podem não ser os reais (p. 108) – quando sabemos que estamos a ser observados, todos (alunos, professores, pais...) nos esforçamos por dar o nosso melhor.

Um outro aspeto importante é a definição clara dos objetivos a atingir (Huberman, 1993; Whitaker, 1999). Só se estes tiverem sido devidamente estipulados é que será possível avaliar a eficiência e impacto da mudança.

Pese embora os resultados de uma inovação possam não ser visíveis a curto prazo, em termos práticos considera-se a sua permanência como fator chave na avaliação do processo, bem mais do que propriamente a qualidade da inovação (Huberman, 1993, p. 110).

Há todo um conjunto de questões que deverão ser colocadas e cujas respostas representarão os indicadores da mudança. Não é importante apenas a análise do efeito da inovação no sistema, também é fundamental ver se ele provocou alterações na inovação, e, se isso aconteceu, como se processou (Huberman, 1993, p. 11).

Quando se verifica que uma mudança falhou, importa que nos debrucemos sobre as razões para tal ter acontecido, a fim de conseguirmos conhecimentos que nos permitam reaprender a fazer a inovação.

Pela parte que me diz respeito, apesar de todos os obstáculos que diariamente encontro pela frente, continuo apostada em conseguir a mudança: o gosto pelo ensino; a vontade de contribuir para o desenvolvimento da minha organização e dos seus atores; o facto de a profissão, apesar de tudo, ainda me permitir autonomia de pensamento e ação (pelo menos dentro das quatro paredes da sala de aula) e a necessidade que sinto de partilhar o que faço, a isso me incentivam...

Quanto àqueles que, tal como eu, sonham e acreditam na mudança, dirijo-lhes a seguinte «mensagem»:

*Não há mudanças que se operem de um dia para o outro: tudo leva tempo a ganhar raízes. O tempo parece interminável e não se pode mudar tudo de uma só vez. Contudo, é sempre possível avançar em áreas em que se sente que se pode progredir. Quando olhar para trás, depois de um ano ou dois, poderá ficar espantado quando perceber quanto caminho a sua escola já percorreu. (Bäckman e Trafford, 2007, p.173)*

## 2 - Desenvolvimento pessoal e profissional dos professores

O destaque que sinto ser dado, atualmente, ao «ter»; a competitividade ilimitada; a correria desenfreada contra o tempo a que assisto, permitem-me ver que o Homem está a perder a qualidade de vida, afastando-se das coisas simples mas genuínas – que lhe dão sentido e são a sua essência. Consequentemente, daí advêm lacunas e danos, a diversos níveis: social; psicológico; emocional; político; etc., e, como não poderia deixar de ser, também educacional. Face a isto, cada vez se torna mais importante refletirmos nas questões básicas da educação e diligenciarmos formas de, sem desistir, vencer as barreiras que encontramos, procurando, primeiro que tudo, formar a Pessoa e depois o Profissional – isto porque, profissionalidade e personalidade, na minha ótica, são inseparáveis, na medida em que ambas “*são estruturantes do ofício que tecemos, das marcas construídas e das trajetórias constitutivas das histórias individuais e coletivas*” (Souza, 2011, p. 125).

Vejo o **desenvolvimento pessoal como base do desenvolvimento profissional** docente. A minha evolução enquanto professora vai muito além da aquisição de conhecimentos e habilidades técnicos específicos da minha área de atuação; ultrapassa em muito as fronteiras da profissão e só me posso desenvolver como docente se, antes de mais nada, me valorizar e respeitar como pessoa.

O percurso pessoal e profissional de cada um constituiu, desde sempre, um dos temas mais estudados e alvo de análise, por parte não só de investigadores mas também de psicólogos, historiadores, antropólogos, pedagogos, sociólogos, filósofos e outros. É, pois, a partir de alguns deles e do seu legado escrito que me baseei para uma análise mais aprofundada sobre este assunto, tendo sempre presente que o desenvolvimento pessoal e a realização profissional estão intimamente ligados.

### 2.1 - NOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO

A palavra «desenvolvimento» tem a sua origem no vocábulo latino “*progressos*”, que significa «andar para a frente». Refere-se a criação, execução, crescimento, proliferação - propagação, ato de desenvolver. Sendo uma característica do ser humano, é um processo global, dinâmico e contínuo que ocorre ao longo da nossa existência, implicando ação, dinamismo, interação e socialização, individualmente ou em grupo. Assim, somos nós próprios os criadores e, ao mesmo tempo, atores do/nosso desenvolvimento. E só o conseguimos através da apreciação, da aprendizagem e da ação conducente à autonomia pessoal em todos os domínios da nossa vida.

Há diversas perspectivas e teorias para explicar o desenvolvimento humano que, não estando, de todo, desligadas dos pressupostos ideológicos que o homem gera, de acordo com a sua visão individual e coletiva de si próprio, dos outros, do meio ambiente e da sociedade em que se insere, são «modelos» que procuram perceber e explicar o processo evolutivo do mesmo. Não me debruço aqui sobre essas teorias, no entanto, parece-me pertinente dar uma breve noção de aprendizagem, dado que é por meio dela que se consegue o desenvolvimento.

A palavra «aprendizagem» tem a sua origem no vocábulo latino «*apprehendere*», que se refere a aquisição de conhecimento, através da prática ou da teoria.

Muito tem sido escrito para tentar definir aprendizagem (Abrunhosa & Leitão, 1989; Almeida & Tavares, 1989; Elkind, 1982; Rocher, 1989). Uns autores defendem um ponto de vista, outros defendem outro, mas a verdade é que todos eles se complementam e apontam no mesmo sentido: a aprendizagem é uma modificação permanente nos processos de pensamento ou no comportamento, resultante da experiência direta ou indireta. O ato de aprender deve ser entendido como uma ação dinâmica pois, quando alguém aprende, adquire conhecimento, mais ou menos inovador, e/ou competências. Neste sentido, saber ou aprender são processos que começam numa perceção, numa instrução verbal, num gesto repetido e termina na memória, que armazena a informação para uma possível utilização futura.

Há diversos fatores que influenciam a aprendizagem: inteligência, motivação, vivências anteriores, reforços, ambientes sociais; e é levando em linha de conta estes elementos que se pode atuar para a promover.

## **2.2 - DESENVOLVIMENTO PESSOAL**

Poderemos definir desenvolvimento pessoal como a temática que abarca os diversos conhecimentos, conceitos, recursos e técnicas, relacionados ao desenvolvimento do potencial humano. Nesta ótica, pressupõe um crescimento cognitivo, emocional e pessoal, visíveis através da forma como falamos, como estamos, como pensamos e agimos, não só individual mas também coletivamente. A este propósito, refere Canário (1997) “*cada pessoa está, desde que nasce, «obrigada a aprender», segundo um processo permanente que se confunde com «uma produção de si, por si»*” (p. 15).

Consideramos Carl Rogers (1985) um dos grandes impulsionadores dos estudos do desenvolvimento pessoal, na medida em que fundou a Psicoterapia Centrada no Cliente e, posteriormente, a “*Abordagem centrada na Pessoa*” (expressão utilizada para referir uma forma específica de entrar em relação com o outro). Aplicou à

educação os seus princípios da psicologia clínica. Para compreensão do seu modelo partiu de três pressupostos fundamentais: “*natureza positiva do homem*”, “*tendência atualizante*” e “*condições facilitadoras*”, e opôs-se a uma conceção fragmentada da visão do homem, preferindo estudá-lo no seu potencial mais positivo.

O desenvolvimento pessoal abrange diferentes áreas da vida: autoconhecimento; realização pessoal e profissional; planeamento pessoal; administração do tempo; comunicação interpessoal: relacionamento humano, qualidade de vida; empreendedorismo; poder mental; liderança; motivação; produtividade; etc.. É experiencial, na medida em que as experiências ocasionam momentos de vivência pessoal.

Cada vez mais valorizado, o próprio Ministério da Educação considera que o desenvolvimento pessoal é fundamental na formação integral do ser. Tomemos como exemplo, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social que tem como referência a Lei de Bases do sistema Educativo (L.B.S.E.) e abrange diversos domínios nesta área (cap. VII, art.º 47, n.º 2).

Ver o ser humano como «pessoa» constitui o valor supremo, a partir do qual a humanidade emerge. Logo, tal princípio jamais deve ser ignorado.

O conceito de «pessoa» assenta na singularidade (cada um de nós é insubstituível, único), na unidade (algo de concreto que corresponde à nossa totalidade), na autonomia (somos senhores do nosso agir e responsáveis pela nossa própria orientação) e na interioridade (o espaço de reserva, de intimidade pessoal, que é inacessível aos outros e, simultaneamente, abertura, uma vez que é nos «outros» que nos vemos. É essa mesma abertura que nos permite estabelecer relações).

“*Aprender significa «atribuir sentido a uma realidade complexa» e essa construção de sentido é feita a partir da história «cognitiva, afetiva e social» de cada sujeito*” (Canário, 1997,p. 15). Então, é legítimo depreendermos que o desenvolvimento pessoal atua sobre todos os outros domínios do desenvolvimento humano, pois, primeiro que tudo, é-se «pessoa». Assim sendo, para analisarmos todo o contexto vivencial de alguém, independentemente do seu sexo, profissão, credo, etnia, ou qualquer outro aspeto, teremos que considerar que o seu desenvolvimento global passa pelo aprimorar de três tipos de inteligência: racional, emocional e espiritual.

### **2.2.1 – AS TRÊS INTELIGÊNCIAS HUMANAS**

Considerando, primeiro que tudo, o professor uma «pessoa», o seu desenvolvimento pessoal e profissional dá-se pelo aperfeiçoamento e treino a três

níveis: Inteligência Racional (Q.I.), Inteligência Emocional (Q.E.) e Inteligência Espiritual (Q.Es.).

No início do Século XX, o Q.I. era a medida definitiva da inteligência humana, que ficava definida a nível operacional e estava ligada à capacidade dos indivíduos de responderem a testes de inteligência, que foram posteriormente analisados estatisticamente, e organizados numa escala comparativa entre as respostas.

Só por volta da década de 90, com a descoberta da «inteligência emocional», ficou provado que a primeira não basta pois o Homem também precisa lidar com as emoções. Depois disso, começa a ouvir-se falar num terceiro coeficiente – o da inteligência espiritual, que nos ajuda a lidar com questões essenciais, podendo constituir o caminho para a saída do caos atual em que o mundo se encontra.

### **2.2.1.1– INTELIGÊNCIA RACIONAL (Q.I.)**

A inteligência racional abrange a cultura e os conhecimentos científicos, a racionalidade, a pedagogia e a didática, as competências cognitivas e técnicas: veja-se a quantidade de «ciências» de que dispomos (medicina; biologia; história; química ...) – estas não são mais do que os instrumentos que ilustram este tipo de inteligência. A invenção do computador é um dos exemplos mais ilustrativos da mesma.

É considerada a inteligência que permite solucionar os problemas de carácter lógico, podendo ser medida por testes e classificar as pessoas de acordo com determinados graus de intelecto, definidos como «coeficiente de inteligência», e representa a maior ou menor capacidade que o ser humano tem de lidar com as mais variadas situações com que se depara.

Os primeiros testes de inteligência devem-se a Alfred Binet, Psicólogo Francês ligado à educação parisiense. Este, com a ajuda de outros colegas, criou um conjunto de atividades (palavras, testes de memória, problemas matemáticos, etc.), que deveriam ser aplicadas, e mediante as respostas obtidas seria discriminada a inteligência da pessoa.

Este modelo de inteligência influenciou as ciências e apercebemo-nos da sua interferência nas nossas escolas pois verificamos que o processo educativo atual estimula o pensamento racional em série.

Esta inteligência constitui uma forma racional de entender o mundo e explica o funcionamento da mente com base em modelos, não levando em conta as influências da cultura e dos valores no desenvolvimento das competências humanas.

Sendo que a racionalidade pressupõe certezas, as mudanças verificadas nos diversos contextos da vida levaram a que este modelo fosse ultrapassado por uma visão muito mais abrangente e pluralista, que se desenvolveu a partir dos anos 90 e reconhece a existência de diversos padrões cognitivos.

### **2.2.1.2 – INTELIGÊNCIA EMOCIONAL (Q.E.)**

A inteligência emocional refere-se à capacidade de reconhecermos, lidarmos e respondermos aos nossos sentimentos pessoais e aos dos outros, reagindo adequadamente à dor e ao prazer. Origina a empatia e a motivação, considerando o valor dos pensamentos, das emoções e das sensibilidades. Orienta-nos face a problemas e situações ambíguas, quando a nossa racionalidade não consegue dar respostas.

O termo “*inteligência emocional*” torna-se conhecido, na década de 90, através da obra do Norte-americano Daniel Goleman (1995). Este Psicólogo despertou-nos para esta inteligência, através da sua “*Teoria da Inteligência Emocional*”, apresentando o facto de que, para além de possuímos uma inteligência intelectual, também possuímos uma inteligência emocional, que é tão ou mais importante do que a primeira, para a nossa realização nos vários domínios de vivência, sendo básico educarmos as nossas emoções, aprendendo a lidar com a frustração, as angústias, os medos, as opiniões dos outros e gerindo-os em proveito próprio.

Goleman (1995) afirma que

*o Q.I. e a inteligência emocional não se sobrepõem, mas são distintas. Na verdade, há uma ligeira correlação entre Q.I. e alguns aspetos da inteligência emocional, embora bastante pequena para que fique claro que se trata de duas entidades bastante independentes. (p. 57)*

Deixa claro que é importante fazermos a “*alfabetização emocional*”, ou seja, educarmos as nossas emoções, aprendermos a conviver com os nossos sentimentos e alterarmos/melhorarmos o nosso comportamento diante das dificuldades. Trabalhando esta área estaremos mais equilibrados e em melhores condições de enfrentarmos o mundo que nos rodeia.

Importa termos em conta que, para desenvolvermos a nossa inteligência emocional, é básico respeitarmos o sentimento dos outros, e tal só se consegue se tivermos conscientes de como nos sentimos. É de crucial importância não negarmos as nossas emoções negativas e sermos capazes de as expressar saudavelmente.

Sendo o professor um exemplo para os alunos, ao agir dessa forma consigo próprio, está a educá-los para também o fazerem, responsabilizando-os pelas suas próprias necessidades emocionais. Do mesmo modo, ao criarmos nas nossas salas de

aula situações que promovam o trabalho de e em grupo, as discussões sobre os nossos sentimentos, estamos a promover a evolução dos nossos discentes e, simultaneamente, a nossa (docentes). Dessa forma estaremos a torná-los adultos conscientes e autónomos, conseguindo maior eficácia na ação pedagógica.

Não se deve perder de vista o facto de que a inteligência emocional se aprende, desenvolve e melhora, ao longo da nossa vida.

Para além do que já foi referido, também promove a autoestima, a gestão do *stress*, o equilíbrio, a comunicação e, sobretudo, conduz a uma atitude positiva face às dificuldades diárias com que nos debatemos. Assim, não é complicado deduzirmos que ela é fundamental para o sucesso profissional e para a satisfação pessoal.

Veiga Branco é outro dos nomes ligados ao estudo da inteligência emocional. Esta autora fez um estudo académico, quantitativo, sobre as aptidões de inteligência emocional em professores portugueses (no distrito de Bragança) e criou uma escala para medição de capacidades e da competência emocional.

A inteligência emocional faz uma associação entre emoções, sensações e meio ambiente que nos permitem lidar com as situações que experimentamos. Daqui se conclui que a emoção é tão ou mais importante do que o conhecimento intelectual. Não querendo com esta afirmação, de modo nenhum, desvalorizar este último, apenas constato que o mesmo, por si só, não chega para nos aceitarmos como pessoas pois se não compreendermos e não gerirmos as nossas emoções, como poderemos gerir as dos alunos? Este é um tema que eu, pessoalmente, gostaria muito que fizesse parte da Formação de Professores, dado que é notório que ela tende a deixar de parte as complexidades existenciais (Bragança, 2009).

Apesar de tudo o que até aqui foi exposto, o Homem continuou a sentir precisão de ir mais além, de procurar uma ligação entre o intrapessoal e o interpessoal, de compreender quem é, qual o significado das coisas e como é elas dão sentido à sua vida. Constatando que para essas questões a racionalidade e a emotividade ainda não tinham respostas, surge a necessidade de entender de onde vem a compreensão, a compaixão, as noções de bem e de mal, os seus sonhos e ideais, a força que o impele para olhar em frente e superar os obstáculos. Daí adveio a indispensabilidade do conceito de inteligência espiritual.

### **2.2.1.3 – INTELIGÊNCIA ESPIRITUAL (Q.ES.)**

A inteligência espiritual é o impulso que nos encaminha para a resolução dos problemas e está, por isso, ligada à necessidade humana de ter um propósito de vida.

Tendo-se verificado que tanto o Q.I. como o Q.E. não eram suficientes para explicar a totalidade dos acontecimentos que enfrentamos dentro de nós próprios, foi preciso encarar o comportamento humano de outra forma, que ultrapassa o racional e o emocional.

Diversas pesquisas mostram que temos no cérebro uma área a que chamaram “*ponto de Deus*”, que nos induz na procura de valores e de significado para a nossa vida, tentando dar as respostas que nenhuma das inteligências anteriormente referidas nos pode dar. Esta área está ligada à experiência espiritual e permite-nos pensar de forma criadora (formulando e/ou revogando regras) e perceber de forma mais ampla a nossa vida, gerando a sensação de pertença a um «*Todo*».

A espiritualidade sempre esteve presente no quotidiano humano, desde os tempos mais remotos, pois todo o homem sente necessidade de ir ao encontro de quem é. Nesta perspetiva, poderemos considerar inteligente alguém que não se instala, que não se acomoda.

Segundo Zohar e Marshall (2004), a inteligência espiritual é uma particularidade intrínseca e “*inata*” do cérebro e da “*psique*”, que procura as suas raízes no mais íntimo do Universo; coloca as nossas atitudes num contexto mais amplo de sentido e valor, tornando-as mais efetivas; é “*a essência da alma*”. Contudo, as suas opiniões não têm sido aceites sem constrangimentos pela comunidade científica, na medida em que esta não possui hábitos de estudo daquilo que é incomensurável e não pode ser medido objetivamente (apesar de haver provas irrefutáveis da sua existência, conforme já referi anteriormente).

A inteligência espiritual torna a vida mais rica porque nos amplia os horizontes e torna mais criativos.

Ninguém nos pode dizer qual é o sentido da nossa vida. Em muitos momentos somos confrontados com essa dúvida e a inteligência espiritual ajuda-nos a chegar à solução.

Zohar e Marshall (2004) chamam a atenção para uma questão que me parece importante: a inteligência espiritual pode ou não estar ligada a uma religião. Enquanto algumas pessoas exprimem o seu Q.Es. com base numa religião formal, outras podem nem sequer ter qualquer devoção religiosa. Uma inteligência espiritual desenvolvida não depende de se ser ou não religioso(a). Desta forma, pode afirmar-se que a inteligência espiritual está para além de conceitos, regras e dogmas religiosos, ela é a essência humana.

Não obstante o que acabei de referir, constato diariamente que, muitas vezes, as pessoas religiosas (independentemente da religião ou ideologia praticadas) encaram a

vida de uma forma mais sensível, na medida em que têm algo que dá mais sentido à sua existência e se preocupam mais com a aplicação de princípios e valores éticos. De encontro a isto, Zohar e Marshall (2004), apontam grandes líderes religiosos (Mahatma Gandhi, Madre Teresa de Calcutá, Nelson Mandela) e de grande destaque na sociedade (Dalai Lama, por exemplo) como exemplos de figuras marcantes de liderança e inspiração pelas suas atitudes, posturas e convicções espirituais.

Poderemos falar em inteligência espiritual ampliada quando conseguirmos enfrentar e ultrapassar a dor e os problemas com flexibilidade; temos consciência de nós próprios e somos visionários, ou seja, vamos mais além, não ficamos reduzidos à «aparência»; nos questionamos e levantamos novas hipóteses de organização interior; enfim, quando fazemos aos outros aquilo que desejamos para nós e, sobretudo, quando percebemos e experimentamos o sentido das coisas.

Quem possui um alto nível de QEs encontra uma maior motivação para seguir em frente e superar os obstáculos da vida pessoal e profissional e há diversos estudos que mostram que a meditação tem a capacidade de diminuir o *stress* diário e favorecer o clima nas organizações, tornando-as mais produtivas (Zohar & Marshall, 2004).

Poderemos dizer, resumindo, que é o Q.Es. que nos leva à felicidade tão desejada, através do conhecimento de quem somos, o que somos e para onde vamos. É a nossa inteligência emocional e o seu aperfeiçoamento/desenvolvimento que nos permitem encarar o meio envolvente como um «Todo» e, dessa forma, promover e efetivar uma relação de maior justiça e equilíbrio entre o Homem e o Universo. Ao sintonizarmo-nos connosco próprios, dirigindo as nossas atenções para o nosso interior, conseguimos alterar comportamentos, atitudes, hábitos, formas de pensar e sentir, do individual para o coletivo, impulsionando a mudança no sentido da integração plena entre o Homem e a Essência.

Ficou, portanto, claro que, podendo agir individualmente ou em conjunto, só a comunhão das três inteligências humanas fomenta o sucesso e dá sentido a todos os campos da vida pois, ao entender e aceitar as suas emoções, o ser humano aprofunda a sua relação com a Natureza e ao desenvolver a sua espiritualidade atinge a Essência, através da promoção da responsabilidade e do vínculo ao «Todo». É então claro que é o conjunto destas três inteligências que fundamenta o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional.

Sendo que a «pessoa» se constitui com base em quatro elementos básicos: a parte física, a mental, a emocional e a espiritual, só em presença dessas quatro componentes, em contínuo desenvolvimento e equilíbrio, se conseguirá a dignidade, a

justiça e a plenitude desejadas, com vista à consecução de uma **sociedade** equilibrada, justa e, sobretudo, **humanizada**.

É inegável a interação existente entre aquilo que somos enquanto pessoas, enquanto profissionais e o que idealizamos ser. Neste sentido, o facto de se considerar o professor, antes de mais nada, uma «pessoa», tem a vantagem de (re)centrar a discussão dos professores. Partirmos deste princípio é algo fundamental para a construção do desenvolvimento docente, de forma global e abrangente. Encontrar este equilíbrio é o pilar de toda a sabedoria.

### **2.3 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

A temática do desenvolvimento profissional docente adquiriu maior destaque a partir dos anos 80. Até há bem pouco tempo, a aprendizagem do professor não era mais do que o domínio de teorias científicas e métodos procedimentais que o iriam ajudar nas suas ações. Assim, o pensamento, o questionamento, o refletir e o criar pouco ou nada eram estimulados e potenciados. A atuação docente estava, portanto, centrada no paradigma da racionalidade técnica. De acordo com esta, o significado do trabalho docente é representado por uma prática determinada pela especialização e pela transmissão, por parte dos professores, de saberes técnicos e pela aplicação de teorias e métodos conceptuais de uma área específica de formação, sem haver consideração pelos conhecimentos produzidos pelo professor em situações específicas do ensinar e aprender, a partir da convivência com os seus alunos e colegas.

O conhecimento e o saber eram o ponto fulcral do ser professor, verificando-se que as competências pessoais e profissionais precisavam de ser aprofundadas e aumentadas - os alunos, os contextos sociais, organizacionais e políticos também se alteram e foi necessário responder-lhes. Como diz Alves-Pinto (2001), “*o professor é um adulto. Mas como adulto não pode ser considerado como alguém que atingiu, no final da juventude um determinado desenvolvimento e que, a partir daí, se mantém com as mesmas características de forma estática*” (p. 25).

As novas visões sobre o desenvolvimento profissional dos professores assentam neste como um processo permanente de desenvolvimento contínuo pessoal e profissional, determinado pela epistemologia da prática, um modelo reflexivo a partir do qual as experiências acumuladas ao longo da vida exercem influências determinantes no perfil das suas práticas. É necessário potencializar uma conexão

entre estas experiências e os processos de formação inicial e contínua do professor e a sua formação pessoal, constituída por meio de um processo educativo permanente.

Uma vez que a concepção que se tem do desenvolvimento profissional interfere significativamente no modo como o professor age na sua profissão e no modo como compreende e concretiza as suas práticas pedagógicas, acho por bem atentar nesta questão.

### **2.3.1 - Noção de Desenvolvimento Profissional**

A forma de concepção do desenvolvimento profissional tem sofrido alterações, de acordo com a evolução dos estudos feitos, e com as diferentes formas de ver a carreira profissional dos professores.

Marcelo (2009) vê “o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (p. 7). Sugere, portanto, que as carreiras dos professores evoluem por referência a duas dimensões complementares: a individual e a coletiva.

De acordo com Alarcão (2009), o desenvolvimento profissional é visto como um processo de “mudança conceptual”, integrado numa “lógica de desenvolvimento de adultos”, contextualizada em ambientes de construção sistémica e interativos (p. 25).

Para Day (2001), desenvolvimento profissional é:

*o processo através do qual os professores, agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, os jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (pp. 20-21)*

De acordo com este autor, o desenvolvimento profissional é, então, um processo por meio do qual cada um de nós, professores/educadores, vai renovando e aumentando, tanto individualmente como em conjunto com os seus pares de aprendizagem (colegas/alunos), os seus conhecimentos, capacidades e inteligência – condições básicas para refletir, planificar e exercer a nossa atividade profissional de forma efetiva, em cada uma das fases da nossa vida profissional. Day (1999, citado em Gonçalves, 2009) defende que o desenvolvimento profissional do professor deve assentar em 6 princípios: continuidade ao longo da vida; autogestão e responsabilidade do docente e da organização; apoio material e humano; interesses

do professor e da escola; credibilidade e diferenciação; respeito pelas necessidades individuais (p. 24).

Constituem condições/fatores para o desenvolvimento dos professores: o pensamento; os propósitos morais e habilidades enquanto agentes de mudança; as perícias pedagógicas e de gestão; os contextos culturais e de liderança em que trabalham; e a preocupação, por parte das escolas, com o desenvolvimento contínuo de todos os seus membros (Day, 2001).

Heargreaves e Fullan (citados em Gonçalves, 2009) concebem a carreira docente

*como um processo permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e histórias de vida, e o contexto em que exerce a sua atividade docente. (p. 24)*

Neste âmbito, defendem ainda que o desenvolvimento profissional é um direito e que deverá haver igualdade de oportunidades nesse sentido.

Para Gonçalves (1992), o percurso profissional docente resulta da conjugação de três processos de desenvolvimento: “crescimento individual” - personalidade e capacidade pessoais de interação com o meio; “aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem” e “socialização profissional” - a nível de normativos, de adaptação ao grupo e à escola a que pertence e das influências que celebra consigo mesmo e com “*o meio em que desenvolve o seu múnus*” (p. 147).

De encontro a essa visão, Alves–Pinto (2001) defende que os professores vivenciam diversas socializações, advindas das mudanças sociais, políticas e educacionais e dos contextos em que trabalham, que recomeçam “*reiteradamente processos de socialização variados*” (p. 21), considerando que a socialização é a participação de cada um no “*jogo de trocas complexas*” que fazem com que a sociedade exista, e se desenvolvem nos “*sistemas de interação*” em que cada um participa.

Gonçalves (1992) defende ainda que o percurso profissional docente pode ser abordado em duas vertentes: desenvolvimento profissional e construção da identidade profissional. No primeiro distingue três perspetivas: a do desenvolvimento pessoal que vê o progresso profissional como produto do crescimento individual; a da profissionalização que aponta o desenvolvimento profissional como um processo de aquisição de competências e se refere à relação que o professor estabelece com a sua profissão e os seus colegas e a construção simbólicas, pessoal e interpessoal que

a mesma envolve; a da socialização profissional que dá enfoque à adaptação do professor ao meio profissional onde está inserido.

Desenvolvimento profissional e identidade docente evoluem individual e coletivamente, como um processo contínuo, sendo esta última influenciada pelo pessoal, pelo social (transformações sociais) e pelo cognitivo. Como diz Alves-Pinto (2001), “*as mudanças que ocorrem ao longo da vida profissional de cada professor acarretarão novos processos de socializações através dos quais as identidades profissionais se criam, se questionam, se desconstruem, se recriam*” (p. 54). Na mesma esteira, Abrahão (2007) apoia que “*a indissociabilidade do eu pessoal do eu profissional, certamente remete à questão da construção da identidade de sentir -se e de ser professor*” (p. 166).

A construção da identidade profissional é básica para que se possa entender os comportamentos e ações dos professores no sistema organizacional onde estão inseridos. De encontro a isto, Canário (1997) afirma que:

*uma visão simultaneamente diacrónica e contextualizada do processo de formação profissional e construção de identidade remete para uma concepção de aprendizagem, encarada como um processo interno ao sujeito, em que as diferentes e parcelares aquisições se combinam num sistema harmonioso, a partir de uma atribuição de sentido.*  
(p. 5)

De tudo o que até agora foi referido, conclui-se que o desenvolvimento profissional não se cinge à transmissão de saberes. Ele desenvolve-se ao longo da carreira, baseando-se em diversas vertentes: experiências/práticas pedagógicas (vividas e a vivenciar); novas teorias (investigação); aumento do conhecimento; e auto e heterorreflexão, individual e coletiva. Para além disso, é influenciado pelas alterações da Escola, dependente dos contextos, e deve ser colaborativo.

### **2.3.2 - ETAPAS DA CARREIRA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**

Como todos os acontecimentos que norteiam o Homem, a atividade profissional apresenta-se como um ciclo que atravessa diversas fases e envolve variados atores. A carreira dos professores não constitui a isso exceção.

Conforme diz Garcia (1999), os professores passam por variadas etapas, “*as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc.*” (p. 112). Deste modo, nos diferentes momentos por que passa, ao longo da sua carreira profissional, o professor depara-se com diversas necessidades, problemas, expectativas, desafios, dúvidas, e vai, assim, construindo o seu conhecimento profissional.

Canário (1997) afirma que quando se pensa na escola considera-se simplesmente um local onde os educandos aprendem e os mestres ensinam, mas essa ideia é “*simplista*” pois não se trata apenas de um sítio onde os professores também apreendem e sim onde concebem o que é verdadeiramente essencial, isto é, a sua profissão. Assim, o trabalho é visto como um fator decisivo no processo de desenvolvimento da profissionalidade, no qual todas as situações profissionais por que passam os docentes se desenvolvem em “*sistemas colectivos de ação*”, onde as regras a seguir são, em simultâneo, repetidas e assimiladas.

As investigações que existem sobre o ciclo de vida dos professores, mostrando que este resulta da intersecção do ciclo de vida humana com o do desenvolvimento profissional (que, sendo diferentes, se complementam), não defendem que exista um conjunto de fases organizadas e com uma sequência obrigatória que tenham que ser atravessadas de forma uniforme por todos os professores. Contudo, há pontos comuns a muitos docentes, em cada uma delas, que permitem que se possa falar genericamente das preocupações, angústias e desejos sentidos.

O estudo dos ciclos de vida dos professores começou a cimentar-se na década de 70, contudo, foi a partir dos anos 80 que surgiram diversas análises biográficas sobre a carreira do professor, essencialmente do ensino secundário, que ajudaram a perceber melhor as fases do ciclo profissional dos docentes e das suas determinantes e condicionantes, e originaram uma nova perspectiva de exame do desenvolvimento humano.

De entre os nomes ligados à análise do ciclo de vida dos professores, Huberman (1992) foi um dos que mais se destacou. Este autor nos seus estudos faz uma descrição de tendências sobre o desenvolvimento da carreira docente, que nos permite identificar como se caracteriza o “*ciclo de vida dos professores*”. De acordo com os seus ensaios, a carreira profissional dos professores pode caracterizar-se por “*sequências*” ou “*maxiciclos*” que não são específicos da mesma, sendo comuns às diferentes atividades profissionais.

Este autor optou por estudar o ciclo de vida profissional dos professores sob a perspectiva da “carreira” porque entendeu que tal tinha as vantagens de permitir estabelecer uma comparação entre “*pessoas no exercício de diferentes profissões*”, é mais restrito e é abrangente a nível psicológico e sociológico. Procurou compreender o percurso da pessoa nas organizações a que pertence e perceber como é que as características pessoais influenciam a organização e são influenciadas por ela.

Gonçalves (2009), outro dos estudiosos que se dedicou a esta questão, também defende que o desenvolvimento profissional é um “*processo evolutivo*”, com

momentos específicos e, tal como Huberman, compõe o desenvolvimento profissional em cinco fases ou etapas: “*Início; Estabilidade; Divergência; Serenidade; Fim da carreira*”, vendo-as não como algo por que todos passam mas sim como um “*percurso tendencial*” (p. 25).

De acordo com Huberman (1992), o professor/educador passa por uma fase de exploração ou entrada na carreira, na qual está a descobrir a profissão, as suas capacidades e a sua «performance» profissional. Nesta fase, que ocorre nos três primeiros anos de carreira, o docente assume diversos papéis e experiencia variadas vivências. Passa da teoria à prática, ou seja, toma contacto com a realidade e a complexidade da sua situação profissional. Adota uma postura de observação e expectativa constantes, de «apalpar terreno». Esta passagem da ideologia à realidade muitas vezes leva a algum sentimento de «dor» e desilusão pois são várias as situações que se mostram bem diferentes dos sonhos acalentados. Diversos estudos têm evidenciado que ambas as situações são vivenciadas paralelamente e acaba por ser o entusiasmo inicial e a descoberta que permitem ao docente ultrapassar o baque provocado pelo confronto com a realidade.

É, portanto, um período de sobrevivência e descoberta: sobrevivência no sentido do «choque com a realidade» - o embate inicial; a complexidade e a imprevisibilidade de uma sala de aula; a discrepância entre os ideais educacionais e a vida quotidiana das turmas e das escolas; dificuldades em gerir a combinação do ensino e da sala de aula; falta de materiais didáticos; descoberta pelo entusiasmo do principiante, pelo orgulho de ter a sua própria turma e fazer parte do grupo profissional.

Sobrevivência e descoberta caminham de mãos dadas no início da carreira; ambos os aspetos são facilitadores para uns e acarretam dificuldades para outros.

Para Gonçalves (2009) esta fase varia um pouco de duração: vai do primeiro ao quarto ano de experiência docente. Também Garcia (1999) descreve o período de iniciação na docência como o período de tempo que compreende os primeiros anos, nos quais os professores precisam realizar a transição de estudantes para docentes. É uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos desconhecidos, durante os quais os principiantes devem adquirir conhecimento profissional e conseguir manter certo equilíbrio pessoal.

Segundo Huberman (1992), quando esta primeira etapa é positiva dá lugar a uma fase de estabilização, na qual há o assumir de um claro compromisso com a profissão e com o desempenho dos seus papéis e responsabilidades. Aprende-se a lidar com os alunos, sente-se maior segurança e o reconhecimento dos pares. Permitimo-nos um determinado grau de liberdade de atuação que até aqui não ousámos, sentindo

aumentar as nossas competências e poder, e consolidamos a nossa prática, centrando-nos mais nos nossos objetivos didáticos. Esta fase abrange os quatro - seis anos de carreira. Para Gonçalves (1992) ela tem a duração de dois anos, mas vai dos cinco aos sete anos de experiência profissional e denomina-se “*Início*”.

Posteriormente, o professor/educador avança para uma diversificação ou experimentação e atinge, podemos dizer, o auge da sua atividade. Vivencia todo um conjunto de experiências pessoais: aventura-se na construção e aplicação de material variado; adquire todo um leque de estratégias de compreensão e trabalho a nível do comportamento e postura dos alunos; familiariza-se com os programas curriculares e sente à vontade para se manifestar mais ativamente em relação às características do sistema com as quais não concorda. É também nesta etapa da vida profissional que procura afirmar mais a sua autoridade, responsabilidade e prestígio, aspirando ocupar cargos de chefia e postos administrativos na escola.

Gonçalves (2009) considera esta fase mais curta, localizando-a entre os 8 e os 15 anos de experiência profissional. Este autor diferencia duas atitudes nesta etapa: uma de divergência positiva, semelhante à “*diversificação*” de Huberman, a nível de características, e uma de divergência negativa. Esta última corresponde às características que Huberman considera que levam ao questionamento. Aqui tem lugar uma efetiva reflexão acerca daquilo que produz e dos seus comportamentos e atitudes.

A meu ver, o professor, face ao ato de ensinar e transmitir conhecimentos, precisa, concomitantemente com uma programação cuidada da sua atuação, refletir sobre as metodologias e estratégias aplicadas, os resultados e objetivos conseguidos e os aspetos menos positivos verificados. Só dessa forma conseguirá rentabilizar os processos de ensino e aprendizagem dos seus alunos e delinear formas e estruturas de melhorar a sua atividade e alterar procedimentos, entrando num processo cada vez mais pormenorizado de crítica e autocritica pessoal, que se espelha na organização do seu pensamento e, conseqüentemente, na qualidade do seu desempenho.

Ao refletir, valoriza, sem qualquer dúvida, uma mudança para melhor na sua atuação e ultrapassa dificuldades encontradas, conseguindo uma maior satisfação profissional, pois “*se não se reflecte sobre a própria conduta, nunca se atingirá um pensamento e uma acção próprios de um perito*” (Berliner, citado em Marcelo, 2009, p. 14).

Da minha experiência pessoal, constato que a etapa da “*diversificação*” é o estágio em que o professor investe mais na sua formação profissional, procurando aprofundar os seus conhecimentos e aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas.

De acordo com Huberman (1992), as experiências vivenciadas neste período dão-se entre o sétimo e o vigésimo quinto anos de carreira, e as transformações pessoais e profissionais que daí advêm originam a fase que se segue: o “questionamento”.

Os docentes começam a sentir a sua prática como rotineira. Há uma certa acomodação que produz uma falta de inovação, de monotonia quotidiana na sala de aula. Aqui não poderemos, de forma alguma, descorar o contributo da vida familiar – é nesta etapa da vida que muitos de nós constituímos família, que compramos casa, que somos pais... tal leva a que o tempo que antes era quase exclusivamente dedicado à profissão passe a ser repartido por outros interesses; que as finanças pessoais precisem ser reorganizadas, e isso nem sempre é fácil de gerir, provocando, muitas vezes, um conflito de interesses e angústias emocionais. Também acontece aparecer a desilusão face ao sistema e às alterações produzidas pelas políticas educativas. Todos estes fatores, em conjunto, levam a que nos questionemos (às vezes nem sabemos definir, concretamente, aquilo que estamos a questionar) e muitas vezes não conseguimos achar respostas.

Sendo, por vezes, fruto do questionamento referido, segundo Huberman (1992), nos dez anos seguintes, o professor pode optar por atingir alguma serenidade e conseguir um distanciamento afetivo em relação aos alunos, ou manter uma atitude de conservadorismo, que entendemos como «estagnação». A vida profissional decorre sem grandes «altos e baixos»; deixa de ser tão importante o julgamento que os que estão à nossa volta fazem de nós; definimos padrões de exigência profissional menos ambiciosos; tornamo-nos menos exigentes em contexto de sala de aula. Aqui, a ambição decresce, em função do aumento da confiança e serenidade. Também Gonçalves (2009) é de igual opinião em relação à duração e características desta etapa.

Passamos depois à fase do conservadorismo: com o aumento da idade tornamo-nos mais rígidos nas nossas ideias e atitudes; lamentamo-nos de diversos aspetos (burocracia, indisciplina, desmotivação, ausência de princípios éticos nos alunos, etc.); ficamos de «pé atrás» face a ideias inovadoras e relembramos o passado com nostalgia.

Finalmente, na etapa final da carreira (35-40 anos), conforme refere Huberman (1992), dá-se um desinvestimento. Começa a desejar-se a reforma e há, geralmente,

uma diminuição do investimento no trabalho. Passamos a olhar mais para nós próprios e a escola deixa de ser o centro do nosso mundo; ampliamos a nossa vida social dedicando-nos mais a questões reflexivas.

O grande objetivo do professor em final de carreira é conseguir chegar ao fim calma e tranquilamente, com saúde física e mental. Pouco a pouco assume-se como «ultrapassado profissionalmente» e com necessidade de ser substituído por profissionais mais jovens.

Poderemos dizer que este período é caracterizado por um olhar com serenidade para a nossa obra e ela nos provocar uma sensação de «missão cumprida» ou, pelo contrário, sentir que não valeu a pena e ver todo o nosso percurso com certa amargura.

Para Gonçalves (2009), da fase de serenidade o docente pode enveredar por dois caminhos: ou uma renovação do interesse e do entusiasmo, continuando a investir ativamente na profissão, ou então o desencanto que corresponde ao desinvestimento de Huberman (1992). As investigações deste último apoiam a ideia de que as etapas da vida pessoal e profissional vão influenciar o professor enquanto pessoa.

Os ciclos vitais estão intimamente ligados aos ciclos de maturação pessoal, ética/moral e cognitiva. Leithwood (citado em Garcia, 1990) indo neste sentido, apresenta um “*Modelo de Integração do Desenvolvimento Psicológico, Ciclos Vitais e Desenvolvimento da Competência Profissional*” e atesta que o desenvolvimento das competências profissionais evolui, à semelhança do que acontece nas diferentes fases do desenvolvimento pessoal. Defendendo a existência de seis etapas nesse crescimento (que aqui não irei explorar), relaciona-as com o desenvolvimento pessoal, estabelecendo um paralelismo que nos parece o mais completo até agora apresentado, na medida em que relaciona claramente desenvolvimento pessoal e profissional (p. 67).

Complementando tudo o que foi dito, importa clarificar que uma carreira nem sempre é linear: sendo um processo e não uma série de acontecimentos, está sujeita a descontinuidades e a ocorrências que nem sempre dependem do ator principal, podendo, mesmo na fase de estabilização, continuar a vivenciar-se a exploração e a instabilidade. Aqui têm forte influência as questões psicológicas, familiares, emocionais e outras. Do mesmo modo, as características apresentadas para cada uma das etapas não são taxativas podendo, cada uma delas, mostrar uma, várias ou até nenhuma das particularidades referidas, variando de pessoa para pessoa.

O que nos parece efetivamente consensual é que uma etapa antecede a que se segue não restringindo à obrigatoriedade de sequência apresentada, mas constituindo uma limitação às possibilidades que aí poderiam desenvolver-se.

É importante aqui, como em tudo na vida, não se relativizar nem generalizar, na medida em que um determinado número de profissionais pode passar pela mesma fase sem, contudo, as variáveis que a motivam serem as mesmas. Disto se depreende que é deontologicamente mais correto definirmos grupos de pessoas que atravessam as mesmas etapas e/ou têm trajetórias que se enquadram dentro do estabelecido como «norma».

De tudo o que até aqui foi dito, ficou bem patente que não se pode entender o professor apenas como profissional mas também como pessoa, valorizando a sua forma de pensar, sentir e agir no exercício da profissão, e também considerando as implicações que a sua dimensão pessoal exerce para a sua trajetória de desenvolvimento e aprendizagem docente. Face a isto, passo a analisar a relação existente entre o desenvolvimento pessoal e profissional, interligando-os de uma forma mais abrangente.

#### **2.4 - O DESENVOLVIMENTO PESSOAL, BASE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

São poucos os estudos que valorizam o desenvolvimento pessoal do professor, o saber prático, as teorias pessoais e a importância da dimensão pessoal para a formação do docente. Contudo, o desenvolvimento profissional é um processo que se realiza ao longo de toda a vida, a par com o desenvolvimento pessoal. Como referencia Alves-Pinto (2001) a este propósito:

*a vida profissional e a carreira referem-se a pessoas que estão em momentos diversos do seu processo de maturação humana. Assim, a compreensão do desenvolvimento do percurso profissional de uma pessoa deve ser contextualizada a essas etapas de desenvolvimento (...) A realização profissional potencia e é potenciada pela realização da pessoa nos diferentes domínios, e em diferentes momentos. (p. 25)*

De encontro ao que foi referido, é importante salientar-se que o trabalho também constitui um elemento fundamental na contribuição para a autorrealização pessoal. Na mesma linha de pensamento, Day (2001) afirma que, por essa razão, é elementar que se promova o bem – estar e se apoie o desenvolvimento profissional dos professores.

Jamais poderemos sequer levantar a hipótese de separar os desenvolvimentos pessoal e profissional pois o professor é, antes de tudo, uma pessoa e, como tal, evolui, interage, exerce e recebe influências. Ele tem ideias, crenças, valores, atitudes

e formas de estar que leva para a organização a que pertence. Da mesma forma, a participação na experiência profissional faz com que altere ideias e comportamentos pessoais – “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nóvoa, 1992b, p. 15).

Quando se toma a decisão de ser professor, essa tem implícita uma opção pessoal, marcada pelas experiências pessoais vividas durante a infância, juventude e idade adulta: o período de escolarização e o ambiente familiar marcam a visão que se tem da escola e do ser professor.

Não podemos, de todo, desprezar o facto de que a ação profissional docente é constituída por saberes e habilidades profissionais, mas também pelo perfil pessoal e potencialidades, formas de ver o mundo, crenças e histórias referentes ao seu campo de vida pessoal. Assim sendo, a dimensão pessoal da vida do professor interferem no desenvolvimento das competências e na sua aprendizagem profissional. Portanto, subjetividade, emoção, afetividade, experiência de vida são categorias que dão sentido e condição à existência do docente enquanto pessoa, que devem ser consideradas no seu processo de desenvolvimento e enquanto elementos das suas práticas pedagógicas e sociais:

*afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundida com a ideia segundo a qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas. Essa aprendizagem é indissociável de um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender. (Canário, 1997, p. 1)*

O processo de socialização profissional é vivido nos ambientes de trabalho onde coexistem espaço - temporalmente a formação e a construção da identidade (Canário, 1997). Assim, importa considerar-se que o desenvolvimento profissional é indissociável da estrutura da pessoa e, portanto, do desenvolvimento pessoal. Cada um de nós vivencia contextos de diferentes naturezas que afetam (positiva ou negativamente) o nosso desenvolvimento interpessoal. Nesse sentido, se bem que a profissão seja vivida no âmbito social, ela é vivenciada e interpretada individualmente, cada um de nós tem a sua perspetiva pessoal sobre a profissão.

Um outro aspeto, não menos importante, comprovado pelo que foi abordado no ponto 1.2 deste trabalho, é que “os professores têm sentimentos do mesmo modo que têm compreensão e comportamento; ensinar envolve atividade emocional assim como atividade cognitiva” (Nias, 2001, p. 145). Os sentimentos, quer sejam positivos ou negativos, interferem na sua eficácia pedagógica.

Os professores têm uma relação emocional muito profunda com o seu trabalho, na medida em que trabalham num contexto social que lhes exige imensa interação pessoal, e a carga emocional que tal comporta; têm responsabilidade moral pelos alunos, envolvendo-se, conseqüentemente, emocional e intelectualmente com eles – estabelecendo com os mesmos uma relação interpessoal e transmitindo muito do seu sistema pessoal de valores; têm a responsabilidade do controlo (parte integrante da tarefa de ensinar e simultaneamente da prestação de contas formal e moral aos alunos, famílias dos mesmos e sociedade em geral); há a preocupação (cuidado, proteção dos interesses dos alunos) com os seus discentes e ainda o investimento do seu «eu». Por tudo isto, há uma tal fusão dos sentidos de identidade pessoal e profissional, que o seu local de trabalho se transforma no espaço, por excelência de *“autoestima e realização e por consequência de vulnerabilidade”* (Nias, 2001, pp. 150-165).

A nível de técnicas, recursos e metodologias aplicados no contexto profissional docente, está presente a «pessoa» pois cada um sente-se mais à vontade com esta ou aquela prática. Como exemplo disso, quantos de nós já nos apercebemos que a nossa vocação e gosto de ensinar varia de matéria/área para matéria/área? Do mesmo modo, quando optamos por realizar esta ou aquela atividade com os alunos, está muito presente a nossa parte pessoal: preferimos, muitas vezes, aquilo que sabemos que orientamos melhor, que nos dará mais prazer, que resultará melhor, num produto mais “perfeito”. Para alguns, tal poderá ser considerado «comodismo», medo de arriscar, mas, do meu ponto de vista, como afirma Nóvoa (1992b.), *“a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”* (p. 17), ou seja, as atitudes pessoais que o professor tem *«estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores»* (Day, 2001, p. 16).

De encontro à ideia de Nóvoa (1992b.) de que não é possível fazer-se a separação entre o «eu» profissional e o «eu» pessoal, e que *“(…) por detrás de uma “lógica”(uma razão) há sempre uma “filia” (sentimento), que o auto e o hetero são dificilmente separáveis”* (p. 25), Canário (1997) atesta que *“a consequência do facto de o professor ser, em primeiro lugar, uma pessoa é que a natureza da sua actividade se define tanto por aquilo que sabe, como por aquilo que ele é”* (p. 13).

A ideia de que ser professor é ser bom transmissor de conhecimentos já está em muito ultrapassada; importa conseguirmos chegar aos nossos alunos pelas suas ideias, emoções, pensamentos: o professor tanto é mestre como aprendiz, e é no saber comunicar e ouvir que reside a virtude pois, *“reconhecer que a relação professor*

*- aluno impregna a totalidade da acção profissional do professor, implica reconhecer, também, que os professores, necessariamente aprendem no contacto com os alunos e serão melhores professores quanto maior for a sua capacidade para realizar essa aprendizagem” (Canário, 1997, p. 14).*

Em jeito de «apanhado» sobre tudo o que aqui disse e fiz referência, atrevo-me a usar as palavras de Antunes (2005):

*pretender construir uma «ciência» da educação sem que nela influa, para nada, nem a moral nem a metafísica é edificar sobre areia . . . só uma visão global do ser homem, retrospectiva e profetista, passada e antecipada, permitirá a organização de um sistema educativo digno desse nome. (pp. 175-177)*

### 3- SUPERVISÃO

A supervisão é indispensável à evolução da escola enquanto organização que (se) aprende, motiva, desenvolve e autonomiza. Progredindo de forma continuada, no âmbito de uma orientação profissional, procura desenvolver os atores da organização escolar, do ponto de vista humano e profissional – sendo esse o seu grande objetivo.

A importância da supervisão tem vindo a aumentar, gradualmente, acompanhando o evoluir de mentalidades, comportamentos, atitudes e posturas. Recentemente, é assumida como uma das áreas de formação especializada, já previstas na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Os conteúdos que aqui abordo permitem-me alargar os horizontes, em termos de visão de escola, de processos e de estratégias de supervisão. Com isto, promovo o desenvolvimento de competências metacognitivas que me conduzirão a um maior grau de consciência da importância de refletir, cooperar, de me abrir a novas propostas e de cimentar a capacidade de mudança pois, como diz Whitaker (1999), *“nenhuma pedra pode deixar de ser remexida na procura da excelência e na perseguição da qualidade”* (p. 70).

#### 3.1 – CONCEITO DE SUPERVISÃO

Analisando a legislação portuguesa sobre supervisão, podem distinguir-se duas vertentes da função supervisiva: a de orientação, abrangendo a gestão e coordenação de projetos, que aponta para uma formação cooperativa, interpares e ativa; a de controlo, fiscalização e inspeção. Contudo, tudo indica que esta última se irá diluir pois os docentes desejam e precisam de se desenvolver com base em culturas de democracia e em novas formas de conceptualizar a formação (Alarcão & Roldão, 2008, p. 15).

Se até aos anos 90 a supervisão foi conotada como «inspeção e controlo», atualmente visiona-se, essencialmente, como auto supervisão. Vejamos, então, a definição de supervisão que nos é dada por alguns dos diversos autores que abordam a questão.

Alarcão e Tavares (2010) dizem que a supervisão *“é o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”* (p.16).

Alarcão e Roldão (2008) defendem que *“a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento*

*profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”* (p. 54).

Glickman (1985, citado em Oliveira-Formosinho, 2002c) define a supervisão como *“a função da escola que promove o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-acção”* (p. 23).

Vieira (2009a) refere que supervisão é *“teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal”* (p. 199). Esta autora estabelece uma estreita relação entre supervisão e pedagogia, dado que a primeira leva à *“regulação da qualidade”* da segunda, e ambas fazem parte do mesmo projeto cujo objetivo é melhorar a qualidade da ação educativa.

De igual modo, Marques, Moreira e Vieira (2001) atestam que a *“supervisão pedagógica institui-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da ação pedagógica”* (p. 134).

Independentemente dos autores que tenham definido a supervisão, com mais esta ou mais aquela variante, todos eles apontam no sentido de ser um conceito transversal a vários domínios da atividade humana e que surge sempre ligada a uma função que tem por objetivo a procura da melhoria do serviço prestado pelas instituições onde é exercida.

### **3.2 – ABORDAGENS SUPERVISIVAS**

Na minha pesquisa, apercebi-me da existência de diversas teorias, modelos e abordagens de supervisão, quase todas, se não todas, ancoradas em diferentes correntes da psicologia. Cada um deles dá destaque a diferentes aspetos: aprendizagem; papel do professor; prática; produto final; percurso; etc.. Contudo, há algo comum a todos eles: a colaboração, o desenvolvimento, a reflexão, a melhoria das práticas e a autorregulação das escolas<sup>5</sup>.

Sergiovanni e Starratt (1986) comparam os modelos no ensino e na supervisão a *“muros”* e *“janelas”*. São *“muros”* quando servem para nos limitar, para obstruir a visão de outras conceções de realidade, de outras perceções, de diferentes alternativas. São *“janelas”* quando nos ajudam a expandir a visão das coisas, nos conduzem à solução de problemas e à obtenção de respostas, dando-nos as bases necessárias

---

<sup>5</sup> Para um maior aprofundamento da questão, sugiro que se consulte os livros de Oliveira- Formosinho (2002a, 2002b, 2002c) constantes da lista de referências bibliográficas que se encontra no final deste trabalho, onde os modelos de supervisão são analisados pormenorizadamente.

para que possamos desempenhar o nosso papel de investigadores e profissionais da prática. No fundo, estas “*janelas*” ilustram a relação entre a teoria e a prática.

Alarcão refere seis possíveis abordagens supervisivas:

– “**Artisanal**” – passa-se na escola, o saber é adquirido na profissão e concretiza-se pela observação e imitação do mestre. Os atores são o professor e os alunos. Tem como objetivo certificar capacidades e o mestre detém a responsabilidade pelas aprendizagens. O local de formação é a escola. Há o ritual de passagem do saber-fazer, que é transmitido de geração em geração, perpetuando, dessa forma, a profissão;

– “**Comportamentalista**” – tendo como referenciais ideológicos a psicologia behaviorista e a formação por competências, abrange o ensino e reveste-se de saberes teóricos aplicados, advindos da investigação. Usa como metodologia a “*modelagem*” e os atores envolvidos são os formandos e o formador. A sua finalidade é a certificação de competências e o tipo de modalidade utilizada é a formativa e referenciada. Os responsáveis são o formando e o formador. Desenvolve-se num local específico ou na escola, como um «espaço» telecomandado de formação;

– “**Clínica**” – os seus referenciais teóricos são Cogan e Goldhammer. Abrange a dimensão do ensino em sala de aula e fomenta o saber profissional construído na relação estabelecida entre a prática e a teoria. Como metodologia utiliza a análise das práticas e da experimentação. Os atores são o formando e o supervisor. Procura desenvolver competências através da modalidade formativa e cumulativa;

– “**Reflexiva**” – tem como referenciais Dewey, Schön e Zeichner. Abrange o ensino, a educação e a escola. Aposta no saber experienciando e refletindo. Usa como abordagem a reflexão nas e sobre as práticas e os seus atores são o formando, o supervisor e o orientador. Tem como objetivo o desenvolvimento de meta competências e aplica uma modalidade formativa e cumulativa. Os responsáveis são o formando e o supervisor. Desenvolve-se na escola, com ou sem a colaboração de instituições de formação;

– “**Dialógica**” – tem como referencial teórico Waite. Abraça o ensino, a educação e a escola. Compõe-se de saberes criticamente assumidos e, como metodologia, usa o diálogo interpretativo. Os atores envolvidos são o professor e o supervisor. O seu objetivo primordial é consciencializar valores, competências e constrangimentos. A sua modalidade de formação é formativa e os responsáveis são o professor e o supervisor. Desenvolve-se na escola;

– “**Ecológica**” – teve origem no “*Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano*” de Bonfembrenner e foi adaptado por Alarcão, Sá-Chaves e Oliveira-Formosinho ao

desenvolvimento profissional dos professores. É atualmente designado por “*Bioecológico*”. Abarca o ensino, a educação e a escola. Reveste-se de saberes experienciados e multifacetados. Utiliza como metodologia a aprendizagem experiencial reflexiva e envolve formandos, supervisor e outros professores. O seu principal objetivo é desenvolver e certificar (meta)competências. A sua modalidade é formativa e cumulativa contextualizada, e os responsáveis são o formando e o supervisor. Desenvolve-se numa rede de escolas e instituições de formação. De acordo com este modelo, “*as dimensões da interacção com a actividade e com os outros são fundamentais no processo de desenvolvimento*” (Alarcão & Roldão, 2008). Conforme o mesmo, o desenvolvimento dá-se através de “*transacções ecológicas*” que acontecem sempre que o indivíduo realiza uma nova experiência ou desempenha um novo papel, entrando em interação com os seus pares, exercendo sobre eles uma influência que deve ser tida em conta – originando-se, a partir daqui, estratégias de intervenção supervisiva ecológica.

Conforme com Alarcão e Roldão (2008), as transições ecológicas acontecem em diversas “*passagens*”: “*da formação inicial à prática profissional*”; “*de práticas individualistas à experiência colaborativa*”; “*de práticas curriculares tradicionais a envolvimento em inovações*” (p. 38). No entanto, também se verificam “*quando há uma mudança de atitude face ao conhecimento profissional originada pela frequência de mestrados e pós graduações*” (Araújo & Sá; Costa & Alarcão, 2002, citados em Alarcão & Roldão, 2008, p. 38).

Do mesmo modo, as alterações normativas instituídas no sistema educacional constituem transações ecológicas. Alarcão e Roldão (2008) definem-nas como “*particulares*”, na medida em que levam ao assumir de vários papéis e implicam ter que lidar com a mudança, e alertam para o facto de que quando a mudança provoca insegurança, temor e ingerência nas práticas, as transições ecológicas que se dão não são produtoras de desenvolvimento profissional. Sem poder alongar-me muito no desenvolvimento desta questão, queria acrescentar que as transições ecológicas podem ser “*relativas à profissão*” - quando se alarga o tipo de visão que se tem das funções e da formação dos professores, concebendo-as como abrangentes, tendo consciência da sua complexidade e necessidade de adequação e diferenciação (de contextos, de relações); “*relativas ao currículo*” – quando se vê com maior flexibilidade a gestão da planificação e se passa do conhecimento científico-pedagógico (ou do currículo) para a dimensão do conhecimento do aluno, tomando-se “*decisões em situação*”, ou seja, gerimos o tempo em função do desenvolvimento da ação, em vez da planificação pré-definida; “*relativas ao saber*” – quanto às suas funções e

implicações, colocando em interação teoria e prática, apercebendo-nos da necessidade de questionar sistematicamente para podermos aprofundar o conhecimento; “relativas às competências de estudo e de aprendizagem” – destacando a capacidade de análise e orientando-se para a reflexão e para o questionamento, “desconstruindo” a realidade para a compreender e conhecer melhor; “relativas ao desenvolvimento do Eu” - através da promoção do autoconhecimento e da autoconfiança; “relativas às atitudes críticas face às críticas” - referem-se ao desenvolvimento de atitudes críticas em relação à filosofia do ensino e ao desempenho profissional, e também à evolução das nossas próprias atitudes face às críticas dos outros<sup>6</sup>.

No fundo, há alterações na forma de ver, conceber e aplicar a profissão, o currículo, o saber, as competências e as atitudes críticas. Passa-se de um «tradicional», (fechado, limitador, bloqueador) para a abertura e uma nova forma, diferente e construtiva, de encarar esses parâmetros.

Bonfenbrenner, ao referir-se a estas transações limitava-se ao pessoal, no entanto, Alarcão e Roldão (2008) alargam-nas ao “*institucional*”, onde, “*por efeitos de assunção de novos papéis institucionais, se desenvolvem actividades novas e se criam novas interações*” (p. 49). Estas autoras chamam ainda a atenção para o facto de se ter que considerar tanto os “*fenómenos transacionais*” como os “*factores contextuais*”, que podem facilitar ou inibir o desenvolvimento (pp. 18-19).

Ainda neste contexto, Garmston, Lipton e Kaiser (2002) falam no conceito de supervisor como um “*ecologista social*” que incentive uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que promova a dependência e a interdependência, a responsabilidade, o empenho e uma “*autorrenovação*” colaborativa para todos e que “*valorize professores capazes de serem autores de si próprios*” (Oliveira-Formosinho, 2002c, p. 15).

Atualmente estamos a assistir à emergência de uma nova geração de modelos de supervisão que se baseiam na realidade das escolas e das organizações escolares: consideram que os professores são elementos de aprendizagem não só na formação inicial mas ao longo da sua vida; os atores organizacionais são responsáveis pelo seu desenvolvimento e têm capacidade de se autodirigirem e de se auto supervisionarem, desde que sejam devidamente acompanhados e possuam recursos para o fazer; as necessidades de formação dos adultos são diferentes das das crianças; a motivação para a colaboração promove melhores aprendizagens (Tracy, 2002, pp. 83-85).

---

<sup>6</sup> De acordo com Alarcão e Roldão, 2008, pp. 38-48.

Conforme referem Alarcão e Roldão (2008),

*as novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem de **todos** os que nela trabalham. (p. 19)*

Referimo-nos, portanto, a falar de “*um campo de compreensão e actuação integrado*” (Sá-Chaves & Alarcão, 2000), onde se oriente a atenção para a identidade do professor e para processos de supervisão que fomentem a sua construção e desenvolvimento (Alarcão & Roldão, 2008).

Pegando na metáfora de Sergiovanni e Starratt (1986), é importante deixar aqui um alerta: há «perigos» que ameaçam transformar as “*janelas*” em “*muros*”: poderá criar-se um espaço competitivo entre os adeptos dos diferentes modelos, levando a uma submissão da comunidade educacional; a investigação e a prática podem ser conduzidas apenas na perspectiva de um único modelo; os modelos (mesmo os múltiplos) podem limitar e definir as nossas perceções, não deixando espaço e abertura para novas ideias e práticas.

Do que acima refiro, deduzo que não devo cingir-me nem «obrigar» ninguém a restringir-se a um único modelo. Todos eles são importantes e se complementam pois cada um deles valoriza aspetos bastante significativos da prática supervisiva. Fazê-lo seria limitar o pensamento e a capacidade de atuação.

Então, colocam-se as questões: que modelo(s) escolher? Com que critérios?

Não é fácil responder a essas dúvidas nem há «receitas» para tal. Aprendi que devo, primeiro que tudo, analisar cuidadosamente as abordagens existentes, com olhos de profissional-investigadora que sou. Depois disso, deverei optar por aquele(s) que esteja(m) de acordo com as necessidades, valores e convicções acerca do ensino e da supervisão, tanto minhas como dos meus pares e da própria organização onde desempenho funções. Importa, simplesmente, que reconheçamos a precisão de aperfeiçoar a aprendizagem, através da melhoria da qualidade profissional dos professores. É básico que tenhamos em conta a importância de transformar as nossas escolas em instituições eficazes, que se pensam estrategicamente, que aprendem e são inteligentes, que refletem.

Assim sendo, como saber se fiz a opção certa? Analisando os indicadores de eficácia da escola: se os objetivos comuns foram assumidos no projeto educativo; se há trabalho em equipa por parte de todos os atores; se se verifica planificação e

coordenação curricular entre os professores; se o tempo é utilizado de forma racional; se todos participam equitativamente na tomada de decisões; se os programas de formação são implementados em função das necessidades da escola; se há eficácia na organização e funcionamento com clara liderança da direção e se há um alto nível de participação de toda a comunidade educativa e ambiente envolvente da organização escolar.

### 3.3 – O PAPEL DO SUPERVISOR

No contexto até aqui referenciado, o supervisor é encarado como alguém que vai orientar e ajudar o professor/educador a desenvolver-se. A sua ação é exercida a dois níveis diferentes mas relacionados: “o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores”, com uma influência indireta no “desenvolvimento e aprendizagem dos alunos” que eles ensinam (Alarcão & Tavares, 2010).

Medina (1997, citado em Alarcão & Tavares, 2010), afirma que “*o supervisor é o sujeito que faz a leitura da escola na sua totalidade*”. É ele que conseguirá a construção de uma escola democrática e com funções de preparação para uma cidadania plena, na medida em que promoverá a construção de um conhecimento novo, onde o processo de ensino-aprendizagem tem como foco central as influências nas aprendizagens dos alunos.

Na opinião de Alarcão (2009), “*o supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e hajam*” de uma forma colaborativa, crítica e indagadora (“*com espírito de investigação*”) (p. 120). Nesse sentido defende que todos os atores da organização são supervisores. Esta autora fala ainda em “*supervisores institucionais*”, cuja função é estimular os docentes a trabalharem colaborativamente com os colegas.

Moreira (2004) afirma que é necessário redefinir o papel do supervisor, que não pode mais ser visto como “*transmissivo*” e “*aplicacionista*”; este, dado que a supervisão é uma “*atividade de regulação reflexiva e colaborativa do processo de desenvolvimento do supervisor, pela via da investigação-acção*”, terá que reconceptualizar o seu papel, alargando-o a competências didáticas, supervisivas e investigativas (p. 133). O supervisor deverá ser, portanto, um facilitador do ensino e da investigação, com capacidade de negociar, cogerir, co experimentar, co observar e co avaliar (p. 141).

A principal função do supervisor deve ser, antes de mais nada, ajudar os seus colegas a observarem a forma como ensinam, analisando, interpretando e refletindo sobre as suas práticas.

Exercendo um papel básico na escola, é essencial que tenha sempre um olhar atento e, dessa maneira, participe diariamente nos momentos em sala de aula, com docentes e discentes. Só assim poderá avaliar as estratégias utilizadas, no sentido de, em conjunto com o professor, refletir sobre a pertinência das mesmas. Do mesmo modo, só um exame ponderado das condições de funcionamento da escola lhe permitirão aperceber-se e compreender as suas condições de funcionamento.

O plano de atuação do supervisor deverá passar pelas seguintes fases: diagnóstico; antevisão; implementação e avaliação. A sua realização permitirá à escola ter uma visão global da sua organização, das suas carências e necessidades e do seu funcionamento, melhor gerir os seus recursos materiais e humanos e assim fazer convergir a sua ação e as carências dos seus atores.

É essencial que o supervisor atue em conjunto com os outros elementos da organização escolar (alunos, famílias, funcionários, professores), na procura de instrumentos e recursos que permitam à escola trabalhar com a diversidade, realizando uma gestão verdadeiramente democrática.

O supervisor deve desenvolver competências, conhecimentos, habilidades e atitudes nos professores, que promovam a perceção dos problemas e a partir deles procurar as causas com vista à sua superação. Conseguir-lo-á incrementando uma visão crítica e construtiva do trabalho pedagógico, por forma a vitalizar as ações educativas, transformando reflexivamente a ação individual e coletiva dos atores escolares.

Os supervisores deverão ser capazes de abordar de forma diferente cada um dos professores, de acordo com o conhecimento que têm das necessidades e fase de desenvolvimento de cada um deles, respeitando a sua personalidade e valorizando-os pessoal e profissionalmente.

Alarcão (2009) refere-se ao supervisor como “*líder de comunidades aprendentes*”. No fundo, podemos considerar que exerce nas escolas funções de liderança, na medida em que, pela sua formação específica, conseguirá a promoção da contribuição coletiva provocada pelos questionamentos e reflexões, capazes de enriquecer o grupo a que pertence.

A reflexão sobre o trabalho do supervisor deve ser sistemática. Só assim construirá caminhos conducentes à superação dos obstáculos e dificuldades.

A prática da supervisão exige uma constante avaliação crítica do seu próprio desempenho, levando-o a um esforço continuado de **aperfeiçoamento** como técnico, mas, especialmente, **como PESSOA**.

As práticas educativas não devem revelar mais preocupação com o controlo social do que com o desenvolvimento dos discentes. Nesse sentido, o supervisor trará à escola um conhecimento novo onde, o processo de ensino-aprendizagem tem como objetivo primordial **centrar as atenções nas aprendizagens dos alunos**.

Por fim, **o supervisor será o agente de mudança nas escolas, através do compromisso, em defesa da educação, do ensino e do aluno, e não apenas por lealdade ao sistema legislativo.**

A meu ver, Alonso (2005), apesar de se estar a referir ao perfil do professor atual, traça o retrato «perfeito» de qual deve ser o papel do supervisor:

*um professor apetrechado com instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos e o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa que exige o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança. (p. 26)*

De tudo o que até aqui foi dito, depreende-se que, com esta nova visão de supervisão e de supervisor, promover-se-á o trabalho colaborativo, o autoquestionamento, a autoavaliação e a auto supervisão entre os profissionais de uma mesma organização e perspetivar-se-á a formação de forma diferente do que até aqui: centrada na escola. Tal fará com que a imagem que se tem dos professores se modifique: agente/ator organizacional, ao qual é necessário fornecer um suporte, um “andaime”, para o conduzir à resolução dos problemas surgidos no seu contexto de trabalho e que se tornará autónomo na sua autogestão.

### 3.4 - ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), defendendo que devemos encarar o supervisor como o promotor de **estratégias** que desenvolverão nos professores a vontade de refletirem e, por via da reflexão, o desejo de “*se desenvolverem num continuum*” (p. 91), apontam como estratégias promotoras de reflexão na formação inicial (mas que, a meu ver, também poderão ser utilizadas na formação contínua):

a) As “**perguntas pedagógicas**” – que questionam as práticas e teorias do ensino aprendizagem e a sua validade. Estas podem ser de nível descritivo (“*o que faço? O que penso?*”); interpretativo (“*o que significa isto?*”); de confronto (“*como me tornei assim?*”) e reconstrutivo (“*como me poderei modificar?*”); e incidir sobre diferentes aspetos, perspetivados em duas dimensões: técnica e moral;

b) As “**narrativas**” – o relato de acontecimentos da prática pedagógica, que permitirá uma maior e mais efetiva reflexão sobre a nossa ação. Holly (1991, citado em Amaral et al.) aponta três tipos de narrativas: o *diário de bordo (log)*; o *diário íntimo (diary)* e o *registo quotidiano (jornal)*. Estas narrativas poderão ser usadas tanto na avaliação como em estratégias promotoras da reflexão sobre a ação (pp. 105-106);

c) A “**análise de casos**” – refere-se a registos de acontecimentos reais e problemáticos que ocorrem na sala de aula e promovem a reflexão sobre a ação. Servirão de base para discussão entre o professor consigo próprio, com os colegas e com o supervisor;

d) A “**observação de aulas**” – promove uma maior compreensão da nossa prática e do que se passa nas salas de aula. Estrela (citada em Amaral et al., 1996) refere três tipos de observação: ocasional, sistemática e naturalista (p. 111). Se afastada do âmbito da avaliação do formando, e encarada como auto-observação e autoavaliação, ela é promotora da mudança de comportamentos e da consciencialização sobre as práticas;

e) O “**trabalho de projeto**” – o supervisor agirá como coordenador entre os diferentes grupos de trabalho, dando uma visão de conjunto, e dessa forma facilitando a comunicação entre todos.

Dewey (1968, citado em Amaral et al., 1996) refere que é necessário saber observar, pensar, julgar os dados e tirar conclusões para se conceberem projetos, e acrescenta que é mais importante o processo de conceção do projeto do que propriamente o fim – por aquilo que implica;

f) A “**investigação – ação**” – caracteriza-se por uma dinâmica constante entre a teoria e a prática. O professor pesquisa, analisa as consequências da sua atuação e tal terá efeitos na sua prática. Permite integrar vários momentos de formação e articulação. Leva à inovação e “*facilita a convergência de diferentes domínios disciplinares*” (pp. 102-119).

Alarcão e Roldão (2008), apontam como estratégias de supervisão: o feedback; o questionamento; o apoio / encorajamento; as sugestões / recomendações; as sínteses/balances e os esclarecimentos conceptuais. Destes destacam o questionamento crítico e o feedback formativo como básicos para o apoio e a regulação necessários e salientam que se devem privilegiar as estratégias de tipo não-diretivo – isto porque enquanto as estratégias diretivas levam à submissão; à imitação acrítica; a contextos formativos que produzem interiorização e reprodução de modelos

de ensino e não à autonomia profissional, as de tipo não-diretivo promovem o desenvolvimento da identidade profissional dos professores.

Vasconcelos (2007), utilizando a metáfora da “*supervisão como um tear*”, refere um conjunto de estratégias que denominou como “**estratégias de andaimação**”, dentre as quais define:

a) “*Pôr as pessoas no centro: cor e luzes*” – consciencializar os atores do que têm e do que sabem, com o objetivo de as direcionar para níveis mais elaborados do conhecimento. O supervisor conseguirá isso ouvindo e estando atento. Para tal, tem que mostrar e possuir abertura interior e estar disponível, mantendo-se acessível. Importa que aceite os outros como são;

b) “*Gerir a burocracia: as linhas*” – no sentido de evitar a sobrecarga que a mesma acarreta para as pessoas. Dessa forma aumenta-se o espaço para a pedagogia;

c) “*Gerir com as pessoas: textura*” – promovendo a organização de equipas de trabalho, autónomas a nível de funcionamento, nas quais se ajude a serem tomadas decisões, de forma consensual, através da negociação, funcionando como mediador das implicações nas tarefas e na participação das /nas aprendizagens;

d) “*Uma orientação para a qualidade pedagógica: padrões que se vão alterando*” – orientando na área pedagógica, dando um apoio “*de retaguarda*”;

e) “*Sentido de projeto: tapeçaria*” – criando um “*espírito aglutinador*” conducente a um profissionalismo que tenha por base a ética e a democracia (pp. 14 – 18).

Segundo esta última autora, a supervisão perde visibilidade quando a pessoa ou grupo passam a ser capazes de funcionar de forma autónoma, e aí retira-se o “*andaime*”.

### 3.5 – VERTENTES DE ANÁLISE DA SUPERVISÃO E DO PAPEL DO SUPERVISOR

Na minha ótica, e de todas as leituras feitas, considero que para **analisarmos a supervisão**, teremos de considera-la em relação a **cinco vertentes: reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa**.

Conforme atesta Lamy (2009, janeiro),

*ao falar-se em supervisão pedagógica, é inevitável que se fale também em 1) processos de apoio/regulação do ensino e da aprendizagem 2) reflexão e investigação sobre a ação educativa 3) mudança e melhoria das práticas pedagógico-didáticas (sala de aula e extra-aula-escola-comunidade). (terceiro parágrafo)*

Esta autora defende que a supervisão tem que ser: a) análise e interpretação – tanto de práticas como de processos, ações e resultados; b) incentivo à (auto) reflexão

sobre a ação, educação, ensino, profissão e estratégias; c) estratégia – para a criação de professores reflexivos e criativos; d) partilha e colaboração.

Na mesma linha, também Amaral et al. (1996), defendem que supervisionar é interagir consigo próprio e deverá integrar processos de observação, reflexão e ação do professor e com o professor.

Do mesmo modo, Alarcão (2000) afirma que a supervisão é

*uma função que exige uma profunda leitura da escola e do mundo, uma profunda compreensão dos limites e das potencialidades do outro entre os outros, uma forte capacidade de interação mobilizadora no respeito pela liberdade e no fomento da cooperação, . . . exige conhecimento, experiência, capacidade de relacionamento e mobilização.* (p. 20)

### 3.5.1 – VERTENTE REFLEXIVA

É fundamental que encaremos a reflexão como base do desenvolvimento da autonomia, da segurança, da confiança e da eficácia do nosso trabalho enquanto agentes educativos aprendentes.

Só sendo constante, a reflexão nos abrirá caminhos conducentes ao contorno e ultrapassagem dos obstáculos com que nos deparamos diariamente nas nossas vidas, tanto a nível pessoal como profissional.

A reflexão promove a união entre os profissionais de uma mesma organização, na medida em que incentiva à interação. Conforme atesta Waite (citado em Nóvoa, 1999), “ninguém pode refletir sozinho; o outro é sempre necessário” (p.3).

A dimensão reflexiva da ação do supervisor baseia a metodologia formativa na reflexão, constituindo-se como uma forma dinâmica e interativa entre a ação e o pensamento.

Amaral et al. (1996) defendem que o professor reflexivo examina, questiona e avalia criticamente a sua prática.

De acordo com Zeichner (1992), há três atitudes fundamentais à ação reflexiva: abertura de espírito para aceitação de críticas, isto é, saber ouvir as opiniões e aceitar as sugestões dos outros; responsabilidade para ser capaz de identificar e refletir nas consequências da sua ação; empenhamento, renovando a ação para afastar a rotina.

### 3.5.2 – VERTENTE ORGANIZATIVA

O supervisor deverá acompanhar e orientar o planeamento das ações, como instrumento norteador da prática pedagógica, articulando o conjunto de decisões prévias que expressa os propósitos da escola.

O seu próprio plano de ação tem como base a análise do funcionamento da escola, com vista ao atingimento das metas educacionais. Ora, assim sendo, conseguirá ter

uma panorâmica, o mais profunda possível, das dificuldades sentidas na implementação de novas metodologias, conteúdos e processos de gestão educacional, das taxas de abandono escolar, do nível de reprovações e do grau de satisfação dos membros da organização, em relação ao processo educativo. Dessa forma, permitirá à escola ter uma visão global do seu funcionamento e da sua organização, e ainda conhecer as suas verdadeiras necessidades e recursos.

Do mesmo modo, será uma ajuda preciosa na definição do carácter específico da realidade escolar, no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino, definindo os meios para se atingir os fins.

O supervisor deve também envolver-se intimamente no projeto educativo de escola pois este documento constitui o referencial condutor de princípios, ações e atividades. O seu papel ultrapassa a participação na elaboração do documento: é importante que promova todos os meios e esforços ao seu alcance para que ele se traduza, efetivamente, numa forma de estar, de ser, de viver a docência, conseguindo, através disso, criar uma nova cultura organizacional, espontânea, originada e difundida no interior da escola.

Por meio da sua ação, poderá promover um ambiente escolar/organizacional saudável, sem conflitos.

Agindo como complemento à ação dos coordenadores nas escolas, conduz todos os seus elementos à produtividade e ao sucesso, funcionando como componente de articulação do projeto político-pedagógico.

Ao estender-se a supervisão para além da sala de aula, estamos a desenvolver a organização, abrangendo toda a escola como local de aprendizagem. Assim, o supervisor usa os recursos do sistema para promover a aprendizagem contínua e, nesse sentido, o seu perfil terá de ser o de alguém que conheça a pedagogia e a psicologia das intervenções mediadas, mas que também consiga compreender as escolas enquanto sistemas que influenciam e são influenciados pelas ações de todos os que a compõem (Garmston et al., 2002, p. 112).

À semelhança destes últimos autores referidos, Alarcão e Roldão (2008) alertam para o facto de, apesar do destaque ser dado à relação ensino – aprendizagem, não podermos esquecer que este processo acontece no ambiente escolar e, por isso, nem o supervisor nem os professores se podem limitar ao que se passa na sala de aula, afinal, *“a sala de aula funciona como um microcosmos de um Universo mais amplo, constituído pela escola e pela comunidade”* (p. 13).

### 3.5.3 – VERTENTE CONECTIVA

O supervisor fomenta ações no sentido de unir os atores, estabelecendo elos com /entre os diferentes profissionais da organização escolar, que “*visam a mobilização de todos os seus profissionais numa ação conjunta e interação dinâmica adequada à consecução dos objetivos da escola*” (Oliveira, 2000, p. 51).

Como diz Flávia Vieira (1993), o supervisor deverá promover situações que produzam uma interação educativa, que favoreçam “*a comunicação, a negociação, a argumentação e a atuação estratégica dos interlocutores*” (p. 56). De encontro a isso, compartilha as metas e os objetivos e impulsiona ações integradas entre as diferentes áreas do conhecimento.

Compete ao supervisor promover o trabalho colaborativo, envolvendo todos os profissionais da instituição nos afazeres, integrando tarefas e fomentando o diálogo com os outros profissionais da educação, para melhor pensar o processo educativo.

Conforme referem Alarcão e Roldão (2008), procuramos estabelecer nas nossas escolas relações de proximidade, de corresponsabilidade e de colaboração (p. 27) e, nesse sentido, deverá ser a tomada de decisões uma produção de grupo.

Para que consiga tudo o que aqui referi, é necessário o supervisor adotar determinadas posturas e formas de agir, de maneira a que se cimente a confiança e o à vontade entre todos, exercendo as suas funções de forma positiva, democrática e, acima de tudo, é necessário respeitar as diferentes personalidades, valorizando-as individual e profissionalmente: afinal, conforme referencia Freire (1998),

*se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.* (p. 127)

Dentre tantas funções e atribuições que o supervisor possui, talvez a comunicação e a integração sejam um dos mais importantes papéis que este profissional desenvolve pois a base de todo o relacionamento está aí.

Segundo Fayet et al. (s.d.), quando não tomamos posição face a algo, adotamos uma situação de passividade, que gera em nós desequilíbrio, promovendo insegurança, fracasso, frustração, e, com isso, diminuição de autoestima.

Drumont (citado em Fayet et al., s.d.) considera que, para que haja uma efetiva comunicação, há que aperfeiçoar cinco elementos: a “*autoimagem, o saber ouvir, a clareza de expressão, o saber lidar com as emoções e a auto abertura*” (p. 2). Estes são elementos que correspondem ao processo de desenvolvimento da pessoa.

Em termos de autoimagem na comunicação, consoante ela seja positiva ou negativa, terá reflexos no nosso comportamento: ter uma autoimagem positiva facilita a nossa relação com os outros, enquanto se esta for negativa promove o isolamento, com receio de expormos as nossas fraquezas (Fayet et al., s.d., p. 2).

O uso de franqueza nas relações interpessoais é a atitude mais adequada, mesmo que possa causar constrangimento. A assertividade conduz ao equilíbrio das emoções negativas, sem termos que as guardar só para nós. Contudo, importa termos presente que assertividade não é sinónimo de agressividade - uma pessoa pode falar algo muito desagradável a outra, mas de maneira que não seja ameaçadora nem ofensiva pois, quando alguém é agressivo comunica através da emotividade, mas de forma negativa (a meu ver) e também não é por aí que alcança as metas pretendidas.

Um outro aspeto não menos importante é a clareza de expressão. Nem sempre conseguimos transmitir de forma clara aquilo que pretendemos. Há que ter isto em consideração para ficarmos com a certeza que compreendemos os outros e que somos compreendidos.

A auto abertura na comunicação com os outros, ou seja, o conseguir falar abertamente a nosso respeito também é fundamental. Para o conseguir é importante que nós próprios saibamos o que pretendemos em relação ao referente que estamos a tratar. Ao ser clara e aberta em relação aos meus desejos, estou a «estender a mão» aos que me ouvem para que também o façam, promovendo, assim, a confiança e, em simultâneo, a auto abertura do outro.

Um outro aspeto para o qual Fayet et al. (s.d.) chamam a atenção é para a importância da “*comunicação congruente*”, isto é, “*uma combinação satisfatória entre o que se está dizendo e aquilo que está a vivenciar*” (p. 5).

Ao comunicarmos, temos que ter em conta todos os elementos do processo de comunicação, pois poderemos estar expostos a situações que interfiram com a capacidade de comunicação no momento. Também a nossa perceção do real e a própria personalidade agem como fatores de interferência (que podem ser aspetos de natureza física, mecânica, ambiental e humana).

Fayet et al. (s.d.) apresentam algumas técnicas para se conseguir uma comunicação eficaz: identificar as barreiras à comunicação; desenvolver práticas e atitudes para comunicar, procurando que as mensagens a transmitir e a perceber se tornem inteligíveis; ser-se objetivo, preciso e breve; evitar os ruídos e os bloqueios.

### 3.5.4 – VERTENTE INTERVENTIVA

Ao abordar a vertente interventiva, refiro-me à intervenção e participação, direta ou indireta, do supervisor no desenvolvimento das atividades dos/com os formandos.

A palavra «participar», de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, remete-nos *para* “ *comunicar; anunciar; tomar parte em; associar-se pelo sentimento, pelo pensamento; solidarizar-se com*”. Tendo a sua origem etimológica no latim «*partem capere*» - tomar parte, afigura-se-me que a melhor definição para participação, a nível da supervisão, é de etimologia grega: “*metekó - meté*” - ter conjuntamente, ter com o outro.

O supervisor deverá ajudar a desenvolver nos docentes atitudes, metodologias, estratégias e recursos de promoção do processo de ensino e aprendizagem, apoiando-os, questionando, «provocando» e animando. Como referem Alarcão e Tavares (2010), supervisionar é, essencialmente, interagir.

Os professores deverão ser orientados também no tratamento de informações, na pesquisa e investigação. É muito importante, aqui, termos em consideração que, embora a escola se preocupe muito em planear, em organizar um currículo formal, o que realmente educa, no verdadeiro sentido da palavra, são as práticas presentes no quotidiano, isto é, a forma como a escola vivencia a legislação, as regras, as normas, a sua organização. E, neste sentido, não podemos perder de vista que a ação supervisora não se limita apenas aos aspetos formais da dinâmica educativa.

Também compete ao supervisor estar ao lado dos outros atores da organização, amparando-os face às suas dificuldades, angústias e necessidades, fomentando o questionamento, as práticas reflexivas e a obtenção de respostas aos seus problemas reais.

A escola, enquanto «serviço» da sociedade, enfrenta diariamente situações novas, imprevistas, que muitas vezes a expõem e levam a um julgamento social, tantas vezes injusto e despropositado. Assim sendo, acaba por tomar posições de autodefesa, para se proteger, no sentido de as suas práticas não serem usadas como «armas de arremesso» contra si própria. A ação supervisora, atuando também neste domínio, irá reforçar esta necessidade de autoproteção.

O supervisor estimulará sistematicamente a melhoria do desempenho pessoal e profissional dos agentes educativos, fomentando, dessa forma, a corresponsabilização de/entre todos. Ele deverá, primeiro que tudo, ajudar os seus pares a observarem a forma como ensinam; a analisarem, interpretarem, refletirem e autoavaliarem as suas práticas, com o objetivo de, juntos, encontrarem soluções que sejam eficazes para o minimizar e eliminar as dificuldades do seu quotidiano profissional.

O supervisor deverá incentivar a **investigação-ação**, através da condução dos colegas e de si próprio ao confronto das ações quotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da praxe e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a experiência de ensinar.

### 3.5.5 – VERTENTE AVALIATIVA

Sobre a vertente avaliativa da dimensão da ação supervisiva também há bastante a dizer, começando pelo facto de, a meu ver, **a avaliação dever ser encarada mais do ponto de vista formativo do que sumativo.**

A avaliação de desempenho docente (ADD) tem sido um dos fatores que em muito contribuiu para a crise que se vive no ensino em Portugal, dado que, até à publicação do Decreto-Lei nº 15/2007, assentava em práticas homogéneas, não diferenciadas, sendo encarada como uma medida baseada em «testes e escalas». Não era tida como uma prioridade e, na maioria das vezes, resumia-se a um “*mero processo burocrático destinado a verificar o cumprimento de determinadas normas e procedimentos*”, que quase sempre não tinham qualquer ligação ao ensino, à aprendizagem ou ao desenvolvimento profissional dos professores (Fernandes, 2008, p. 11). Vista por esta perspetiva, a mesma assume um carácter de controlo que desmoraliza, cria desconfiança, provoca conflitos, produz sentimentos de injustiça e influencia o clima organizacional das escolas. Nesse contexto, é natural que a ADD não tenha sido bem recebida, tanto da parte de avaliados (que se sentem «perseguidos») como de avaliadores (que questionam a sua legitimidade para avaliar). Conforme afirma Day (1993), no seio do corpo docente impera uma suspeita em relação à avaliação e vive-se em clima de “*mudança legislada*” e não de “*mudança negociada*” (p. 97).

Com as alterações verificadas no Estatuto da Carreira Docente (ECD), a avaliação é encarada no sentido de uma melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos. Ao mesmo tempo, pretende a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, através do acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no âmbito de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência (conforme estipula o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho<sup>7</sup>). Pode então afirmar-se que, neste momento, a ADD começa a ser encarada

---

<sup>7</sup> É importante aqui referenciar que o Decreto Regulamentar nº 27/2010, de 23 de junho, foi revogado pelo Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro (conforme o constante do seu Art.º 31º), que regulamenta o desenvolvimento dos princípios que presidiram ao estabelecimento de um novo regime de avaliação do desempenho docente, instituído na 11ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário.

sob uma perspectiva de construção, resultante da negociação e da reflexão conjunta de todos os envolvidos, constituindo uma ferramenta de auxílio aos professores, na identificação das potencialidades que possuem ou que necessitam desenvolver e melhorar.

Independentemente dos pontos de vista, há uma verdade inabalável: ninguém toma qualquer decisão sem primeiro apreçar, criticar, julgar, em relação a algo ou a alguma coisa, e não é possível conseguir-se a melhoria da qualidade do ensino sem um processo de avaliação.

Diversos autores estabelecem competências a desenvolver pelos docentes (Esteves, 2009; Freire, 1998; Perrenoud, 1998; 2001; Muñoz, 2003). O mais importante é que, dentro de cada função, sejam definidas competências conceituais (conhecimentos, domínios de conceitos que apoiam as práticas), técnicas (métodos e ferramentas específicos da área de atuação) e interpessoais (permitem a comunicação e a interação de forma eficaz; o conjunto de valores e atitudes pessoais), sendo que definir competências não é definir tudo o que cada um faz mas identificar que capacidades possui que podem ser fomentadas (Perrenoud, 2002).

Não obstante as diferentes opiniões e pontos de vista, todas elas convergem no sentido de a avaliação de competências ser encarada como algo que procura estruturar uma visão mais objetiva do potencial de cada professor, uma vez que é sistemática e envolve tanto o avaliador como o avaliado. Parte, portanto, da identificação das próprias aptidões, pontos fortes e fracos e metas a atingir, e permite identificar potenciais individuais, melhorar e aprofundar o trabalho colaborativo e as relações interpessoais. Além disso, também estimula a assumir responsabilidades, tanto pelos resultados pessoais como pelos da organização escolar. Ora, assim sendo, cada docente saberá o que é mais adequado para si e, nesta situação, o avaliador tem o papel de orientar e ajudar o avaliado a progredir.

Resumindo, poderei afirmar que não há modelos melhores ou piores: cada escola deverá decidir quais os que pretende utilizar, tendo em conta a natureza do contexto educativo, a opinião da comunidade educativa e as lacunas e problemas a ultrapassar. O ideal é que, seja qual for o modelo escolhido, este cumpra as funções mais pertinentes da avaliação: orientação, regulação e certificação (Fernandes, 2008).

Perante o exposto, importa que a avaliação deixe de ser um elemento constrangedor para passar a ser visto como construtivo. De encontro a isto, Vieira (2006) aponta a necessidade da avaliação ser vista não como classificação mas como problematização de teorias, práticas e contextos; que conduza à compreensão do

trabalho do formando como um esforço continuado de reflexão e ação, visando a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, e analisando em que medida a prática da supervisão apoia e encoraja tal esforço (p. 39). Isto remete-me para uma questão que não posso deixar de aqui abordar, embora não o possa fazer com a profundidade que desejaria – os constrangimentos da avaliação.

Alves e Machado (2010) atestam que “*a avaliação do desempenho profissional é reconhecida como importante para a gestão da qualidade mas, ao mesmo tempo, revela-se difícil, provoca numerosas polémicas e pode mesmo gerar efeitos perversos não desejados*” (p. 13). Estes efeitos a que as autoras se reportam designam-se por «constrangimentos» e representam os riscos inerentes à avaliação.

Segundo Figari (2007), há três tipos de categorias de riscos na avaliação: **riscos sociais** - que podem levar a confrontações sociais e que difundem implicitamente uma “*imagem tecnocrática*” de “*caráter estatístico ou quantitativo*”; **riscos individuais** – referem-se a problemas que advêm dos sentimentos de quem é avaliado e podem provocar desmotivação ou desvalorização da imagem que se tem de si próprio; **riscos relacionais** – dizem respeito a conflitos na relação entre avaliadores e avaliados, que podem ter reflexos no clima que é vivido nas escolas (pp. 22-23).

Os constrangimentos da avaliação, sendo sempre causadores de mal-estar, assumem contornos bastante críticos quando é feita a associação entre avaliação de desempenho e progressão na carreira.

A relação que se estabelece entre o supervisor e os seus colegas não deve ser assombrada pelo «fantasma» da avaliação, que é necessária e pertinente, não como medida penalizadora mas como indiciadora daquilo que é necessário mudar para melhorar. Esta relação deverá ser de trabalho e ter como base a confiança e a fiabilidade. Só assim o supervisor conseguirá saber as verdadeiras angústias, preocupações, dificuldades e necessidades do professor que está a coadjuvar. Importa que ele fomente, entre si próprio e o avaliado, a corresponsabilização no processo avaliativo. Ora assim sendo, o diálogo sobre o mesmo deverá ser feito numa perspetiva reflexiva e construtivista.

Ambos (supervisor e avaliado) deverão formar uma equipa de trabalho que facilite transferências de saberes e promova um ciclo de supervisão com carácter refletivo e dinâmico, pautado pela colaboração: “*a construção de uma rede dialética e cooperativa*” que encoraje e facilite todo o processo de avaliação é fundamental (Lamy, 2009, janeiro).

Aquando da avaliação de desempenho, o supervisor pedagógico deverá nortear a sua ação, do início ao fim, por dois princípios éticos fundamentais: a transparência e a confiança mútua (Lamy, 2009, janeiro).

Tão ou mais importante do que o que até aqui foi referido, é a verdade que Alarcão e Roldão (2008) nos explicitam: “os *critérios e a apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo numa perspetiva de receituário acriticamente aceite pelos professores, mas na interação entre o supervisor e os professores*” (p. 12).

### **3.6 - A SUPERVISÃO E O SUPERVISOR COMO MEDIADORES DO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL E PROFISSIONAL**

O trabalho supervisivo é questionador; analítico; interpretativo; teorizador e reflexivo; assenta “*no acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional*” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54) – e também pessoal, diria eu, na medida em que, conforme deixei claro no conceito anteriormente abordado, ambos são indissociáveis e, ao crescer e desenvolver-me como profissional, também o estou a fazer como pessoa. De encontro a essa ideia, Whitaker (1999) defende que o desenvolvimento e as aprendizagens profissionais se dão pela relação entre a técnica e o conhecimento, fortemente influenciados por aquilo a que chama *fator “p”* - os traços particulares da personalidade individual que nos tornam únicos, ou seja, as atitudes (valores, crenças, conceitos até aí adquiridos); a personalidade – em termos de autoconceito (visão que temos de nós próprios), de motivação e local de controlo (interior - se são as nossas decisões e escolhas que controlam a nossa vida; exterior – quando são os nossos pares a fazê-lo); a experiência (de infância, das relações, da educação, do trabalho). Todos estes fatores se refletem no tipo de professor que somos e no relacionamento que temos com a organização, em termos de resposta às necessidades de aprendizagem, tanto nas escolas como em ações de formação (p. 72-73).

As práticas supervisivas, visando a transformação e a “*orientação emancipatória*”, procuram articular a prática reflexiva e a pedagogia para a autonomia; tal é visível na definição de finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão (Vieira, 2009a, 2009b). Face a isso, a supervisão deverá ser contextualizada, isto é, centrada nos problemas identificados nos contextos organizacionais onde esses mesmos problemas poderão ser resolvidos. Assim sendo, é claro que poderá “*promover um desenvolvimento profissional ancorado e sustentado num desenvolvimento organizacional*” (Oliveira-Formosinho, 2002c, p. 13).

O supervisor é um produtor de saber, logo, precisa de ser tratado como tal. Logo, precisa de assumir uma postura construtiva, criadora e democrática, através da sua participação enquanto incentivador, integrador e executor das políticas educacionais. Ao mesmo tempo, deverá atuar como elemento de articulação e mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Para isso, é muito importante que incremente em si e faça desenvolver nos outros a resiliência, isto é, a capacidade de se sobrepôr e se construir positivamente, face às adversidades. Dessa forma contribuirá para a melhor preparação de todos para encararem pressões e fornecer-lhes-á meios de reduzir tensões desnecessárias (como o stress, por exemplo), identificando como surgem. Com isso, os professores poderão alargar a capacidade de se adequarem às situações, sem perderem de vista os seus objetivos.

A mediação requer conhecimentos pedagógicos, competências linguísticas e sensibilidade para as relações humanas. De encontro a isso, o relacionamento interpessoal entre os atores escolares assume grande importância para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e harmonioso, aumentando a capacidade de cada um desenvolver competências e habilidades. Nesse sentido, o supervisor poderá exercer funções de mediador das relações interpessoais. A este propósito, Goffman (1959) defende que é através da constante negociação com os outros, através da comunicação interpessoal que definimos publicamente a nossa identidade.

A supervisão encara o professor como “*consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional*”, criando, implementando e avaliando planos de intervenção, espaços e condições onde o professor experiencie possibilidades de ensino e aprendizagem, de forma emancipatória, através da comunicação dialógica, com base em critérios de qualidade que promovam a transformação, e, neste sentido, ela deverá ser encarada como uma “*atividade de problematização da realidade e imaginação de possibilidades*” (Vieira, 2009a, pp. 203-205).

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua, articuladas a um processo de valorização individual e profissional dos docentes. O supervisor pode em muito contribuir como mediador desse processo pois, além de trabalhar conjuntamente com o professor/educador o desenvolvimento de uma visão progressista, de crescimento profissional baseado na racionalidade prática, levá-lo-á a assumir a perspetiva de decidir e de rever as suas práticas e as teorias que as informam.

As competências do supervisor incluem **estratégias de mediação**, concebidas para facilitar a construção e expansão das capacidades reflexivas do professor e dos

seus processos de compreensão e interpretação (Sprinthall & Sprinthall, citado em Garmston et al., 2002, p. 102).

Garmston et al. (2002), no sentido de orientarem as práticas de supervisão, propõem nove princípios de mediação do desenvolvimento profissional:

a) O mediador deve ter em conta que cada pessoa percebe o mundo a partir da sua estrutura de referência e, como tal, deverá perceber a visão que o outro tem, sem o julgar;

b) As interações entre o mediador e os outros, planeadas ou espontâneas, são mais eficazes quando têm como objetivo o desenvolvimento contínuo e a integração de novos conhecimentos;

c) A mediação deve procurar ir ao encontro da outra pessoa na sua estrutura de referência, sendo que este é apenas o ponto de partida;

d) A função da supervisão como mediação deverá afastar-se de julgamentos e avaliações que limitariam a capacidade para trabalhar de forma construtiva com os professores;

e) Os mediadores deverão proporcionar escolhas/opções;

f) A comunicação ocorre a diferentes níveis, tanto verbal como não-verbal e os mediadores deverão respeitar as mensagens que ela transmite;

g) A supervisão pode facilitar o acesso aos recursos internos à pessoa e mediar o crescimento desenvolvimental;

h) Quanto maior capacidade de adaptação e flexibilidade tiver o mediador, mais eficaz será a sua ação na promoção do crescimento pessoal e profissional. Muitas vezes a mediação não resulta devido à inflexibilidade do mediador;

i) Os resultados da mediação pela supervisão denotam-se a nível psicológico<sup>8</sup>.

A supervisão tem, portanto, um “*papel securizante*”, na medida em que, como já referido, é uma atividade de apoio, orientação e regulação (Alarcão & Roldão, 2008, p. 56).

Garmston et al. (2002) defendem que a supervisão tem três funções/dimensões: melhorar a instrução (conhecimento profissional); desenvolver o potencial de aprendizagem do educador, que resulta em “*práticas autodirigidas*” – na medida em que se orientam para o questionamento; promover a capacidade da organização de criar ambientes de trabalho autorrenováveis.

---

<sup>8</sup> Conforme Garmston, Lipton e Kaiser, 2002, pp. 106-109.

Ao estimular a melhoria do desempenho profissional docente, a supervisão está a promover a corresponsabilização entre todos os envolvidos, que se traduzirá na tomada de decisões como uma produção de grupo.

Em resumo, ao encarar a supervisão pedagógica como uma «companheira» de desenvolvimento profissional contínuo e continuado, vislumbro o desenvolver e estimular de atitudes autónomas, da participação e da colaboração, baseadas na reflexividade, na autonomia e na investigação-ação.

Supervisionar é interagir e a interação exige negociação. Assim, o supervisor terá que ter abertura de espírito, tolerância, flexibilidade, disponibilidade para apoiar emocionalmente e adaptabilidade às diferentes personalidades dos formandos. Ao adotar essas atitudes, estará a promover o clima relacional da organização, no sentido da colaboração e do construtivismo e, ao mesmo tempo, a desenvolver capacidades de se recuperar diante de situações de conflito, desafios e circunstâncias menos favoráveis. Ao adotar uma postura de otimismo, positivismo e perseverança conseguirá manter-se em equilíbrio na adversidade. Poder-se-á, portanto, dizer que o papel do supervisor é gerir a atividade educacional, atuando como mediador no processo, no que diz respeito ao envolvimento com os docentes, sendo facilitador e sugerindo novas metas, ideologias, recursos e técnicas, e procurando sempre a aproximação dos elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, utilizando críticas construtivas e nunca destrutivas com o grupo. Parece-me ser legítimo poder ter a liberdade de afirmar que se o supervisor escolar tiver o domínio, o conhecimento e a clareza do papel de intermediário no ato educativo, fica-lhe mais fácil exercer as suas funções, visando sempre **o bom funcionamento da instituição e o desenvolvimento cognitivo e social do aluno.**

## **PARTE III**

### **PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA**

## 1 - METODOLOGIA

O problema que identifiquei – como contribuir para a modificação da percepção que os professores têm do papel do supervisor – foi diagnosticado no Agrupamento de Escolas da Ericeira, onde desempenho funções. Resultou da minha experiência pessoal e profissional; das inter-relações que estabeleço diariamente; da análise sistemática dos documentos orientadores da organização, nomeadamente o Projeto Educativo (PE), Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), o Relatório de Avaliação Externa (RAE) e o Plano de Ações de Melhoria (PAM); e ainda de um conjunto de entrevistas informais (apêndice II). A partir daí, apercebi-me da lacuna existente a nível de conhecimentos e práticas supervisivas. Efetivamente, a quase totalidade dos meus pares desconhece a utilidade da supervisão e associa o papel do supervisor a controlo, julgamento e avaliação.

Neste momento considero ter adquirido saberes suficientes para me permitirem afirmar, com toda a convicção, que **não existe no meu Agrupamento uma verdadeira supervisão**. E, tão grave quanto isso, é o completo alheamento que há em relação a essa questão: ao analisar pormenorizadamente os documentos acima citados, verifico que não há uma única referência a práticas supervisivas docentes – nem na identificação dos problemas; nem no levantamento de propostas de formação; nem sequer no PAM.

Face a este quadro, há bastante trabalho a desenvolver e oxalá me seja permitida a aplicação deste projeto.

Considero que a frequência deste mestrado, onde adquiri competências através das quais reforcei a minha noção de abrangência profissional e de missão, enquanto agente educativo com um papel fundamental na alteração de mentalidades e reforço de identidades profissionais, me permitirá desempenhar a função de supervisora, de forma sustentada, com vista à procura de soluções eficazes para a resolução do problema que diagnostiquei.

A narrativa autobiográfica, através da qual fiz uma reflexão sobre as minhas atitudes, experiências e práticas, conduziu-me à descoberta de novas formas de pensar, agir e estar.

O enquadramento teórico, baseado na investigação-ação como suporte das boas práticas educativas e fundamento para aplicação de novas metodologias e recursos, permitiu-me aprofundar conhecimentos e técnicas que, de forma mais efetiva, produtiva e confiante, contribuirão para encontrar respostas para as minhas questões, conducentes à ultrapassagem das dificuldades que deteto.

Concebendo a supervisão como agente de mudança, passarei agora para a fase seguinte, ou seja, a proposta de resolução do problema.

Iniciarei esta terceira parte do trabalho de projeto caracterizando o contexto onde se desenvolverá a minha ação, em termos de localização geográfica; ambiente socioeconómico e cultural; população escolar (alunos); recursos físicos e humanos; organização e funcionamento do Agrupamento; prestação do serviço educativo e liderança e gestão. Para tal, baseei-me nos PE, RAE da IGE e no PAM.

Numa fase seguinte, reporto-me ao plano de resolução do problema, a nível de áreas de abrangência, objetivos específicos, ações a desenvolver, espaços, recursos, calendarização e avaliação.

Termino com uma síntese reflexiva na qual abordarei a viabilidade, as limitações e as dificuldades na aplicabilidade do projeto.

## **1.1 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO**

### **1.1.1 - LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA**

O Agrupamento de Escolas da Ericeira situa-se no concelho de Mafra, integrado na periferia da área metropolitana de Lisboa, que faz fronteira com os concelhos de Torres Vedras, Sobral de Monte Agraço, Arruda dos Vinhos, Loures e Sintra.

Na zona de influência pedagógica do agrupamento temos quatro freguesias: Carvoeira, Encarnação, Santo Isidoro e Ericeira.

A sua sede é a Escola EB2,3 António Bento Franco, que se localiza na Ericeira.

### **1.1.2 - AMBIENTE SOCIOECONÓMICO E CULTURAL**

A maior parte dos habitantes é portuguesa, no entanto, é muito significativa a quantidades de diferentes etnias que habitam a zona, em resultado, principalmente, do «boom» da construção civil verificado nos últimos anos.

Há uma enorme heterogeneidade populacional, produto da emigração e das recentes vias de comunicação que ligam o concelho de Mafra a Lisboa.

Em termos de escalão etário, o de maior abrangência é o da população com mais de 35 anos. No entanto, o intervalo dos 0 aos 5 anos está em crescimento acentuado.

A ocupação profissional é bastante diversificada: desde a atividade agrícola e pecuária, ao turismo (restauração e hotelaria), passando pela indústria (essencialmente a panificação), comércio, serviços e pesca (esta já com pouca expressão, à exceção da Vila da Ericeira).

No ano letivo 2010-2011 (para o qual foi possível encontrar referentes nacionais calculados) os valores relativos a alunos beneficiários de auxílios económicos situavam-se na média nacional. Contudo, ficavam aquém dessa mediana as profissões de nível superior ou intermédio e a formação académica de nível secundário ou superior dos pais e encarregados de educação (apenas 24% têm formação média ou superior e 29,8% secundária).

Encontramos diversos centros culturais, recreativos, desportivos e de convívio, nas várias freguesias.

Há várias «casa-museu» e uma Editora – Círculo Mar de Letras.

As festas de cariz religioso são usuais, o mesmo acontecendo com as feiras de características rurais.

O feriado municipal é o «Dia da Espiga».

### **1.1.3 - POPULAÇÃO ESCOLAR (ALUNOS)**

No ano letivo 2011-2012, a população escolar era de 2180 alunos: 446 do Pré-escolar; 1182 do 1º ciclo; 212 do 2º ciclo; 307 do 3º ciclo; 33 alunos dos cursos de Educação e Formação e 19 formandos do curso de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Desde 2005 tem-se verificado um aumento do nº de discentes nos ensinos Pré-escolar e 1º ciclo, e um decréscimo nos outros ciclos. Tal tem a ver, no primeiro caso, com o crescimento da população residente e com a abertura dos centros escolares que oferecem melhores equipamentos educativos e mais resposta às famílias (transporte, refeições, prolongamento de horários). No segundo, é a repercussão da abertura de um outro estabelecimento de ensino nesta área (o Colégio Miramar).

Há um número acentuado de alunos com Necessidades educativas especiais (NEE), essencialmente no 1º ciclo.

Dois dos problemas diagnosticados são o fraco aproveitamento nas disciplinas nucleares- apontando para dificuldades relacionadas com a literacia, e o desadequado comportamento atitudinal aos diferentes contextos (respeito pelos seus pares e pelos adultos). Estes condicionam tanto o sucesso académico como o envolvimento em projetos de desenvolvimento pessoal. Há, portanto, problemas relacionados com atitudes, valores e aprendizagens.

De acordo com o RAE da IGE (fevereiro, 2012), o 1º e 2º ciclos obtiveram resultados escolares acima da média nacional mas tal não aconteceu com o 3º ciclo, que se situou abaixo dessa mediana, essencialmente na disciplina de matemática.

Os alunos dos cursos de educação e formação têm obtido sucesso nos estágios e as empresas da região têm mostrado abertura para a integração destes elementos nos seus quadros de pessoal.

O abandono escolar não é expressivo.

#### **1.1.4 - RECURSOS FÍSICOS E HUMANOS**

O Agrupamento é constituído por dez estabelecimentos de ensino: 5 jardins-de-infância; 4 centros escolares e uma EB2,3.

Na escola-sede verifica-se insuficiência de espaços escolares para a prática de atividades pedagógicas, mau estado das instalações e escassez de equipamentos.

Nos centros escolares, a ausência de internet nas salas de aula e de equipamentos interativos limita bastante o recurso às novas tecnologias. Também se verifica que, a nível de infraestruturas, não foram projetados ambientes especializados essenciais, como anfiteatro, polivalente, laboratório de ciências experimentais e salas de trabalho para professores e coordenadores. Aqui são também sentidas, de uma maneira geral, faltas de material de desgaste e didático.

Um outro aspeto referente aos centros escolares (recentemente construídos) prende-se com o facto de haver um excesso de concentração de crianças no mesmo espaço - o que é um incentivo claro ao conflito e à falta de regras, agravado pela ausência total de espaços de recreio com sombra e equipamentos lúdicos.

Em termos de pessoal docente, há 180 professores. Destes, 85% pertencem aos Quadros de Agrupamento ou de Zona Pedagógica. A IGE considera que a experiência profissional é significativa, uma vez que 84,4% dos docentes lecionam há dez ou mais anos.

A carência de professores de atividades de enriquecimento curricular (AEC) é uma constante.

A nível de docentes de apoio, a sua atuação é irregular, na medida em que são sistematicamente solicitados para substituírem os professores titulares de turma que faltam.

O pessoal não docente é constituído por 70 profissionais. Destes, 63 são assistentes operacionais, 6 são assistentes técnicos e um é coordenador técnico. Este número é claramente insuficiente para fazer face às necessidades verificadas, nomeadamente em termos de problemas comportamentais.

### **1.1.5 - ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO AGRUPAMENTO**

Os resultados académicos são uma das grandes preocupações do Agrupamento. Sistemáticamente recolhe, trata, analisa e reflete (a meu ver, da forma menos eficaz) sobre os seus produtos, comparando-os com a média nacional.

De maneira geral, verifica-se abertura aos encarregados de educação, havendo contactos regulares e permitindo o seu acompanhamento e participação na vida escolar.

São desenvolvidos projetos que visam a promoção da cidadania, o envolvimento ambiental e a transversalidade na educação e no ensino.

A participação dos alunos na tomada de decisões é pouco generalizada; apenas pontualmente são desenvolvidas atividades por sua iniciativa.

No 1º ciclo verifica-se uma excessiva carga horária e as AEC são lecionadas numa perspetiva excessivamente curricular e pouco lúdica – afastando-se, dessa forma, do que está consagrado no Despacho nº 14460/2008. Ainda neste domínio, o facto de haver flexibilidade no horário da atividade letiva, que é gerido em função das AEC, prejudica gravemente a qualidade pedagógica.

Se bem que nos centros escolares se vivencie um clima de razoável tranquilidade a nível de ambiente educativo, o mesmo não sucede na EB2,3 pois tem-se verificado um aumento considerável da indisciplina. A este propósito, pais e alunos consideram que o agrupamento tem grande dificuldade em lidar com a questão (conforme resultados dos questionários lançados pela IGE em fevereiro, 2012). Apesar de ter sido criado um gabinete de orientação ao aluno, o investimento no mesmo não foi suficiente. Do mesmo modo, o plano anual de atividades não contempla ações consistentes que se orientem para a resolução da problemática.

Como iniciativa de reconhecimento e valorização do sucesso dos alunos, existe um quadro de excelência que tem em linha de conta o desempenho académico e as dimensões social e humana.

De acordo com a IGE (fevereiro, 2012), apesar de o agrupamento contribuir para o desenvolvimento da comunidade envolvente, fá-lo de forma pouco consistente e pouco reconhecida.

A nível de formação contínua, em nenhuma situação se verificam propostas ligadas com a supervisão pedagógica. O mesmo sucede aquando da enumeração de problemas identificados. De igual modo, estas situações também não são referenciadas no PAM.

### 1.1.6 - PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO

Neste domínio, todas as observações que aqui faço resultam da análise do Relatório de Avaliação Externa da IGE (fevereiro, 2012).

Apesar de se promover uma boa articulação vertical entre os diferentes ciclos, esta ainda não se mostrou produtiva na transição entre o 2º e o 3º ciclos verificando-se um acentuado decréscimo no sucesso académico.

A organização leva a cabo projetos e atividades que contribuem para a contextualização do currículo e a avaliação formativa é prática generalizada.

Não obstante existir trabalho cooperativo em todos os níveis de ensino, tal é claramente insuficiente para ser produtivo (reporto-me especificamente ao 1º ciclo). Isso prende-se com a falta de recursos que referi em pontos anteriores, essencialmente de tempo.

O Agrupamento procura diferenciar estratégias pedagógicas visando o sucesso educativo e a inclusão dos alunos com NEE.

A dimensão artística é uma das vertentes mais valorizadas.

A prática da supervisão em sala de aula acontece apenas quando os docentes solicitam a menção de «muito bom» ou «excelente», mas sem uma intencionalidade definida.

Em termos de monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens, ainda que os critérios de avaliação divulgados no PCA definam parâmetros, domínios e instrumentos de avaliação, estes não se articulam com as aprendizagens estruturantes a desenvolver pelos alunos, dando primazia antes aos aspetos relacionados com a classificação.

### 1.1.7 - LIDERANÇA E GESTÃO

No PE do Agrupamento são enumeradas áreas de intervenção pertinentes e sustentadas numa correta diagnose dos problemas, definindo objetivos e estratégias de forma propositada.

A nível de organização, operacionalização e avaliação não se verifica articulação adequada com o plano anual de atividades. Desse modo, não é claro o contributo das ações planeadas para a concretização dos objetivos, e há necessidade de estabelecer metas, prioridades e “*um conjunto organizado de ações que permitam a mobilização da comunidade educativa de forma concertada*” (RAE, fevereiro de 2012, ponto 3.3).

A direção é reconhecida pelos diversos profissionais mas a sua dinâmica não é consensual em toda a comunidade, para que se perspetive um “*progresso sustentado*”.

A IGE (fevereiro de 2012) considera que a formação profissional é fomentada e disponibilizada de acordo com as necessidades identificadas. Sobre esta questão parece-me ser importante ressaltar dois aspetos: efetivamente, se considerarmos a consciência individual sobre as carências, tal é verdade. Contudo, pessoalmente, verifico que os profissionais não têm noção das suas limitações a nível de conhecimentos e práticas em diversas áreas, nomeadamente na supervisão e autoavaliação. Assumem como dado adquirido que supervisionar significa assistência às aulas com o intuito de avaliar. Uma vez que assim é, ninguém questiona ou solicita qualquer formação neste domínio. A corroborar a minha opinião, está o parecer dessa entidade:

*não foram consideradas outras fontes de informação produzidas pelo Agrupamento que complementariam a autoavaliação efetuada e que tornariam o processo mais abrangente, de que são exemplos as estatísticas dos resultados dos alunos ou os diferentes registos das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica . . . as ações de melhoria que foram implementadas, apesar de pertinentes, não incidiram sobre todos os aspetos fundamentais . . . o que restringe a eficácia e o impacto deste processo no planeamento, na organização e nas práticas profissionais. (ponto 3.3)*

## **1.2 – PLANO DE RESOLUÇÃO**

De acordo com a caracterização do contexto anteriormente feita, é possível verificarmos que há uma necessidade premente de agir, no sentido de contribuir para a modificação da perceção que os professores do meu Agrupamento têm do papel do supervisor e da supervisão.

É indispensável abrir os horizontes para levar as pessoas a entenderem o supervisor e a supervisão como mediadores do desenvolvimento pessoal e profissional. Assim sendo, passo a traçar o plano de resolução do problema que diagnostiquei.

### **1.2.1 – ÁREAS**

A situação problema identificada, estando diretamente relacionada com o tema do meu trabalho – “o supervisor como mediador do desenvolvimento pessoal e profissional”, enquadra-se na área da supervisão. É nesse domínio que atuarei, procurando esclarecer os atores da minha organização sobre qual o papel da supervisão e do supervisor, as funções supervisivas e que estratégias e práticas de supervisão poderão ser aplicadas visando o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Com isso, pretendo fomentar uma alteração de perspetivas e de práticas.

### **1.2.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Consciencializar para a importância e necessidade da supervisão educativa, como resposta à procura de soluções para os problemas existentes;
- Explicitar aquilo a que me proponho com este projeto, procurando comprometer os meus pares com o mesmo;
- Alargar competências de aprendizagem construtiva e de desenvolvimento pessoal e profissional;
- Promover o conhecimento das funções supervisivas e do papel supervisor;
- Aplicar estratégias e práticas de supervisão, privilegiando a não-diretividade, tendo como base a análise de casos, o questionamento sistemático, a reflexão na e sobre a ação, o trabalho colaborativo, a investigação-ação e a auto e heteroavaliação;
- Desenvolver uma atuação crítica em relação à profissão; através da epistemologia da prática;
- Privilegiar a negociação de metas comuns;
- Responsabilizar os atores da organização pela aquisição e aprofundamento do saber profissional, com vista a uma progressiva autonomia e emancipação na regulação da ação;
- Otimizar recursos, valorizando potenciais humanos e materiais;
- Levar, progressivamente, à compreensão dos contextos de atuação, e aí intervir para melhorar as condições de aprendizagem, nossas e dos nossos alunos;
- Sensibilizar para a importância da formação contínua no domínio da supervisão educativa;
- Adquirir autoconfiança e autoestima que levem a vislumbrar o futuro com otimismo e entusiasmo;
- Promover a mudança educativa.

### **1.2.3 – AÇÕES A DESENVOLVER**

Valorizando o trabalho de pesquisa de outros colegas e baseando-me na análise pormenorizada dos seus «testemunhos» e estudos de caso, nos quais se verificaram resultados francamente positivos em termos de aplicação de estratégias e práticas supervisivas comprovadas (Barbosa, 2008/2009; Barros, 2009; Candeias, 2009; Casanova, 2001; Cegonho, 2011; Cruz, 2009; Guedes, 2011; Lézon, 2009; Marques, Moreira & Vieira, 2001; Oliveira & Alves, 2006; Parente, 2009; Queiroga, 2007; Ribeiro & Martins, 2009; Silva, 2010; Vieira, 2005, 2009b), descrevo um conjunto de ações que pretendo levar a cabo, com vista à consecução dos objetivos específicos enumerados. Se for exequível, procurarei promover as ações dentro do tempo

destinado aos conselhos de docentes, para não sobrecarregar os meus pares. São elas:

- Reunião inicial para fazer o ponto da situação em relação a dúvidas, questões e necessidades das pessoas. Aqui, se o tempo o permitir, apresentarei o projeto e esclarecerei quais os objetivos a atingir, salientando a importância da supervisão para a resolução dos problemas sentidos;
- Sessão de esclarecimento conceptual, com recurso a especialista(s) em supervisão. Caso tal não seja viável, irei propor uma sessão de trabalho colaborativo para análise de documentos e textos (o mais resumidos possível), que abordem as funções da supervisão e o papel do supervisor. Procurarei captar o interesse e a atenção dos meus pares para que aprofundem os seus conhecimentos neste domínio;
- Trabalhos de pesquisa e investigação (individuais e/ou em grupo – com livre critério de escolha) sobre estratégias e práticas de supervisão, com posterior reflexão e questionamento conjuntos;
- Encontros formais para exposição e análise de casos;
- Incentivo ao relato das práticas pedagógicas – diário de bordo/diário íntimo/registo quotidiano;
- Elaboração de um plano de ação, com base na informação obtida, que vá de encontro aos interesses e lacunas verificados, através do recurso à investigação-ação e à reflexão na e sobre as práticas. Os docentes poderão escolher os temas que querem investigar, de acordo com as situações que enfrentam no seu quotidiano;
- Sugestão de criação de um diário de investigação;
- Diligência, junto do Diretor do centro de formação local (Centro de Formação da Associação de Escolas Rómulo de Carvalho, Mafra), para organização e realização de ações e *workshops* de formação no domínio da supervisão;
- Sessões de trabalho autónomo, com posterior reflexão colaborativa, atuando na e sobre a ação, através do questionamento das nossas práticas;
- Criação de um *dossier* de projetos de investigação;
- Estímulo para observação de práticas interpares, seguidas de reflexão individual e em grupo;
- Avaliações intermédias visando fazer o ponto da situação e redefinir novas estratégias e formas de atuação, em caso de precisão;
- Sessões para dar feedback às dúvidas, promover o (auto) questionamento e o apoio e encorajamento à continuação do projeto;
- Balanço dos resultados práticos das medidas implementadas.

### 1.2.4 – ESPAÇOS

Os espaços que vislumbro disponíveis para implementação do projeto, neste momento, são: os centros escolares; a escola-sede (EB2,3 António Bento Franco); as instalações do Centro de Formação da Associação de Escolas Rómulo de Carvalho.

### 1.2.5 – RECURSOS

- Este trabalho de projeto;
- Especialista(s) em supervisão;
- Diretor do Centro de Formação da Associação de Escolas Rómulo de Carvalho;
- Professores do Agrupamento;
- Documentos e textos sobre supervisão;
- Diário de bordo/diário íntimo/registo quotidiano;
- Diário de investigação;
- *Dossier* de projetos de investigação;
- Projetores;
- Quadros interativos;
- Computadores;
- Outros sugeridos pelos atores envolvidos.

### 1.2.6 – CALENDARIZAÇÃO

A calendarização está dependente da disponibilidade da direção da Organização para a implementação do projeto e do ritmo de «evolução» dos docentes. Contudo, posso adiantar que irei fazer os possíveis para que o seu começo coincida com o início do ano letivo.

### 1.2.7 – AVALIAÇÃO

Qualquer projeto, independentemente do seu âmbito, nunca fica completo sem uma avaliação. Ela constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso e certificador das diversas competências adquiridas ao longo do desenvolvimento do projeto. Como tal, deve ser **sistemática, formativa e contínua**.

Sendo igualmente importante para alunos e professores, permitirá apreciar a qualidade do desempenho tanto de uns como de outros.

Deverá ser ponderada por todos os intervenientes no processo, promovendo a crescente responsabilização e autonomia. Nesse sentido, intervirão todos os envolvidos, fazendo auto e heteroavaliação.

Visa, entre outros aspetos, averiguar a sua adaptabilidade aos destinatários, em termos de atividades, metodologias, estratégias, recursos, objetivos, intervenientes, etc.. Só revendo aquilo que fazemos, podemos conseguir alcançar as metas a que nos propusemos.

Com ela pretender-se-á determinar as aprendizagens conseguidas e aquelas onde surgiram dificuldades, tomando como base as aquisições e ações planificadas; fazer ajustamentos, de acordo com as necessidades que forem surgindo; determinar o desenvolvimento nos domínios pessoal e profissional. No fundo, a avaliação funcionará como indicador relativamente imediato do desenvolvimento das aprendizagens e competências. Será um elemento de apoio ao nosso trabalho, na medida em que nos fornecerá tópicos sobre a eficácia das didáticas utilizadas e sobre a indispensabilidade de rever estratégias, permitindo-nos, dessa forma, trabalhar de forma mais produtiva.

Em termos de momentos, procederemos a quatro formas distintas de avaliação:

- Avaliação diagnóstica – uma avaliação preambular da situação a fim de melhor delinear a aplicação do projeto. É realizada no início ou sempre que se verifique a necessidade de aplicação de novas estratégias e práticas. Servirá como ponto de referência para a avaliação final;
- Avaliações intermédias - que poderão ou não conduzir a alterações de estratégias, materiais e intervenientes. Serão feitas após as atividades mais significativas ou sempre que se sinta precisão de reformulação. Com estas avaliações pretendemos ver se se verificam alterações em relação a opiniões, comportamentos e posturas face à supervisão e ao papel do supervisor; grau de envolvimento/participação nas atividades realizadas; analisar a monitorização da implementação do projeto;
- Avaliação final – será feita no final do desenvolvimento do projeto, como balanço de todo o trabalho realizado e comparação da evolução ou não da situação inicial. É um momento de avaliação bastante importante, na medida em que poderá ou não ter implicações, não só a nível das ações desenvolvidas como na continuidade de possíveis apoios conseguidos, e ainda no prosseguimento ou cancelamento da experiência. Terá como objeto avaliado a satisfação final de todos os participantes.

Pretende-se com esta avaliação: verificar o grau de satisfação/desilusão dos envolvidos; analisar as alterações de comportamento verificadas da parte dos discentes; comparar a assiduidade e frequência da participação nas atividades propostas em diferentes momentos da implementação do projeto; observar a projeção do envolvimento da organização; aquilatar todo o desenvolvimento do projeto; apontar futuras alterações a fazer.

Aqui haverá sempre hipótese de serem lançadas pistas para continuação do projeto ou elaboração de novo(s) projeto(s) - todas e quaisquer sugestões/opiniões que possam surgir serão, com certeza, enriquecedoras e construtivas e fornecerão novas pistas a ter em consideração na definição e implementação de trabalhos futuros.

Iremos utilizar diversos instrumentos de recolha, análise e interpretação dos resultados. Estes permitirão verificar se os objetivos estão ou não a ser alcançados. São eles a informação que será obtida a partir dos intervenientes e das atividades desenvolvidas durante a concretização do projeto, e ainda documentos resultantes da sua aplicação – quer sejam trabalhos escritos; registos orais; perguntas pedagógicas; auto e heteroavaliação, ou quaisquer outros passíveis de constituírem elementos documentais.

A nível de critérios, esta terá sempre em consideração os seguintes aspetos: interesse; empenho; participação e persistência nas atividades sugeridas; reações dos docentes às práticas propostas; capacidade de organização e cooperação do/no trabalho individual e coletivo; adequação dos recursos; a progressiva autorresponsabilização, autonomia, desenvolvimento pessoal e profissional, e cooperação.

## **2. SÍNTESE REFLEXIVA**

É chegado o momento de me debruçar sobre a exequibilidade, as restrições e os obstáculos à aplicação do projeto.

A nível de recursos, espaços e ações a desenvolver, não vislumbro, para já, quaisquer impedimentos. Contudo, há um aspeto que não posso ultrapassar e o qual não é previsível, neste momento: a autorização do Diretor do agrupamento para a implementação do projeto.

Sei que as pessoas aceitarão bem a abordagem da temática pois é algo que lhes interessa sobremaneira. No entanto, poderá constituir um constrangimento para os docentes mais antigos o acolhimento do mesmo, em virtude da proposta surgir de uma colega com menos antiguidade na profissão. Sabemos que a maior parte das organizações escolares são hierarquias burocráticas, onde os lugares de topo pertencem a docentes com bastante tempo de serviço, nas quais se dá maior realce aos postos do que à competência, o que nada abona em favor dos elementos que são considerados mais abaixo (Huberman, 1993). Acresce a isso o facto de os professores reagirem com desconfiança quando alguma alteração não é sugerida ou decidida

pelos seus superiores hierárquicos pois é ao que estão habituadas (Havelock, citado em Huberman, 1993).

Tenho algum receio de que as características do meu papel, inicialmente sendo de um estilo mais diretivo e informativo (através do suporte teórico e metodológico das/nas áreas de ação escolhidas) (Marques, Moreira & Vieira, 2001) possa provocar algum «tédio» e desmotivação. Não obstante, procurarei que essa fase seja o menos morosa possível e, pouco a pouco, avançar para estratégias de âmbito mais prático e colaborativo.

A não existência de uma preparação prévia para a prática investigativa será, com toda a certeza, um dos obstáculos que enfrentarei, mas que com paciência e perseverança irá ser ultrapassado.

A associação que os meus colegas fazem, consciente e/ou inconscientemente, de avaliação com classificação, irá provocar incómodo, aquando da sugestão para se fazer a auto e heteroavaliação. Tal poderá ser acentuado pela visão que tem sido transmitida por alguns elementos há muito «enraizados» na direção, sobre o meu objetivo ao estar a fazer este Mestrado – “*avaliar as pessoas*”, mas penso que, com o decorrer do tempo, conseguirei fazer perceber que não é essa a meta a que me proponho com a implementação deste projeto.

Tendo em conta a morosidade dos nossos conselhos de docentes, a quantidade de reuniões que temos sempre agendadas e as reações dos docentes a isso, não vai ser fácil convencer os professores a disponibilizarem mais do seu tempo pessoal nem a própria gestão do mesmo.

Tal como frisei no ponto 1.2.6, não consigo prever os prazos de cumprimento do projeto. Apenas posso assegurar que tudo tentarei para que seja o mais célere possível, essencialmente pela consciência que tenho da necessidade de informação e esclarecimento no domínio da supervisão.

Finalmente, a existência de pouca disponibilidade pessoal para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, a que tenho assistido, em certa medida pela imagem menos positiva que se tem da avaliação e o mau clima organizacional que ela tem provocado, também será uma dificuldade a ultrapassar.

Espero e vou esforçar-me por conseguir dar o meu melhor pois, como afirma Nóvoa (s.d.), é inadiável a descoberta de novos significados para o coletivo na nossa profissão, promovendo formas de estar, agir e decidir que conduzam à responsabilização e à partilha entre os profissionais da docência. E, para isso, “*nenhuma pedra pode deixar de ser remexida na procura da excelência e na perseguição da qualidade*” (Whitaker, 1999, p. 70).

Procurarei fazê-lo, tendo consciência de que, para além do vasto leque de conhecimentos e práticas que adquiri neste Mestrado e da minha experiência pessoal e profissional, nada mais possuo do que a humildade de saber que

***se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, sobretudo como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.*** (Freire, 1998, p. 127)

## **FONTES DE CONSULTA**

## BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento Vertical de Escolas da Ericeira. (s.d.). *Projeto curricular do agrupamento 2010-2013*. Ericeira: Agrupamento Vertical de Escolas da Ericeira.
- Agrupamento Vertical de Escolas da Ericeira. (2010, maio). *Projeto educativo do agrupamento 2010-2013*. Ericeira: Agrupamento Vertical de Escolas da Ericeira.
- Agrupamento Vertical de Escolas da Ericeira. (maio, 2012). *Projeto de ações de melhoria 2011/2012*. Ericeira: Agrupamento Vertical de Escolas da Ericeira.
- Abrunhosa, M. & Leitão, M. (1989). *Introdução à psicologia*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.). (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. Texto resultante da intervenção no Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior, organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000. *Cadernos da Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. & Tavares, J. (1998). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. Em *Actas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (Org.). (2010). *O polo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal.
- Alves-Pinto, M. C. (2001). Socialização e identidades docentes. Em M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI*. Braga: ISET.
- Amaral, M. J., Moreira, A., Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Em I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores —estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, C. (1991). *Alfabetização emocional*. Petrópolis: Vozes
- Antunes, M. (2005). Paideia: educação e sociedade. Em *Obra completa do Pe. Manuel Antunes*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Azevedo, M. (2011). *Teses, relatórios e trabalhos escolares – sugestões para a estruturação da escrita*. (8.ª ed.). Lisboa: U.C.P..
- Bäckman, E. & Trafford, B. (2007). *Governança democrática das escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Barbosa, C. A. V. B. (2008/2009). *Supervisão pedagógica e empatia uma relação a valorizar*. Trabalho realizado para a disciplina de Projeto de Investigação, no âmbito da Pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- Barret, G. (1981). *Expression dramatique*. Montreal: Edition Montreal.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? Em C. Leite e A. Lopes (Org.), *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Asa.
- Canário, R. (1997). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 11-18.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, C. (s.d.). *Etapas na realização de estudos/investigações*. Lisboa: ESEAG.
- Cegonho, M. C. A. S. M. (2011). *Um processo de supervisão no jardim-de-infância. “Olhares que se cruzam”. Um estudo de caso*. Tese de mestrado inédita, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico, Lisboa.
- Damásio, A. (2000). *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Day, C. (1993). Avaliação e desenvolvimento profissional de professores. Em A. Estrela e A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em educação, novas perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001), *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Elkind, D. (1982). *Crianças e adolescentes – ensaios interpretativos sobre Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Enguita, M. (2005). *Educação e transformação social*. Mangualde: Pedagogo.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (Org.). (2001). *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores. Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto.

- Figari, G. (2007). A avaliação dos professores entre o controlo e o desenvolvimento. Em *Avaliação de professores. Visões e realidades. Atas da Conferência Internacional*. Lisboa: CCAP.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar. O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (1993). *Changing forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa.
- Galvão, C. (1998). *Professor: o início da prática profissional*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Lisboa, APM, Lisboa.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Revista Ciência & Educação*, 2, 327-345.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da supervisão. Em J.Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Goergen, P. (2005). *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gonçalves, J. A. M. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. Em A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Guedes, I. D. A. (2011). *Funções da educadora cooperante no processo de supervisão da prática pedagógica*. Tese de mestrado inédita, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico, Lisboa.
- Hall, S. (1992). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1993). *Como se realizam as mudanças em educação – subsídios para o estudo da inovação*. São Paulo: Cultrix.

- Inspeção Geral da Educação. (2012, 23 a 27 de fevereiro). *Relatório de avaliação externa — Agrupamento de escolas da Ericeira*. Lisboa: Ministério da Educação, Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE.
- Lezón M. I. A. S. (2009). Autoobservação: Melhor execução? Mais evolução? Mais supervisão. Uma experiência de supervisão 1. Em *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Pedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas – estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho. Instituto da Educação.
- Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L., (Coord.). (2006). *Compreender a escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Asa.
- Lipovetsky, G. (2004). *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla.
- Marques, I., Moreira, M. A. & Vieira, F. (2001). A investigação-acção na formação de professores – um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação. Em B. Silva e L. Almeida (Org.), *Actas do VI Congresso Galego — Português de Psicopedagogia*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Marques, P. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Presença.
- Montandon, C. (1993). The role of the child in parent-teacher relations. Em F.Smit (Ed.), *Parental involvement in education*. Nijmegen, Holland: ITS.
- Nias, J. (2001). Reconhecimento e apoio do desenvolvimento emocional dos professores. Em M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI*. Braga: ISET.
- Nóvoa, A. (1992a.). Formação de professores e formação docente. Em A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b.). Os professores e as histórias da sua vida. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração escola-família para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. *Revista Infância e Educação – investigação e práticas*, 4, 68-78.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A supervisão na formação de professores I – da sala de aula à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002c). *A supervisão na formação de professores II – da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, H. M. (1998). *Actividades de investigação na aula de matemática: aspectos da prática do professor*. Tese de mestrado inédita. Associação de Professores de Matemática, Lisboa.
- Oliveira, H. M. (1999). Narrativa na prática e na investigação sobre as investigações matemáticas dos alunos. Em P. Abrantes; J. P. Ponte; H. Fonseca e L. Brunheira (Eds.), *Investigações matemáticas na aula e no currículo*. Lisboa: Projecto MPT e APM.
- Oliveira, L. (2000). O papel do gestor intermédio na supervisão escolar. Em I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. R. & Alves M. P. (Org.). (2006). *Actas do 1º Encontro sobre e-portefólio/aprendizagem formal e informal*. Braga: Centro de Recursos Multimédia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Paixão, M. (2004). *A escola que aprende*. Viseu: *Jornal Via ESEN*, 3.
- Pacheco, J. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. M. L. (2000). Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. *História Oral Revista da Associação Brasileira de História Oral*, 3, 117-127.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Queiroga, C. M. F. (2007). *Supervisão pedagógica: supervisão e/ou reflexão*. Tese de mestrado inédita, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Rego, A. (1997). Líderes e seguidores. Em Universidade de Aveiro, *Liderança nas organizações: teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rocha, A. P. (1996). *Projecto educativo de escola. Administração participada e inovadora*. Porto: Asa.
- Rocher, G. (1989) – *Sociologia geral – a acção social*. Lisboa: Presença.

- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2003). Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho curricular da escola. Em O. C. Sousa e M. M. C. Ricardo (Org.), *Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate – contextos, questões e perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes.
- Rosa, J. G. (1986). *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Sá-Chaves, I. & Alarcão, I. (2000). O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representação fotográfica. Em I. Sá-Chaves (Org.), *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M.J. (2000). Supervisão reflexiva. A passagem do eu solitário ao eu solidário. Em I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Schön, D. A. (2007). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Sergiovanni, T. J. & Starrat, R. J. (1986). *Supervisão perspectivas humanas*. São Paulo: EPU.
- Silva, R. M. F. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: um processo de aprendizagem e desenvolvimento organizacional? Estudo de caso numa escola do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado inédita, Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve, Faro.
- Teixeira, M. (2001). Os professores face à profissão: gosto ou desgosto? Em M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET.
- Tison, G. (2004). *Le roman à l'école au XIXe siècle*. Paris: Belin.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – da sala de aula à escola*. Porto: Porto Editora.
- Primo, J. & Mateus, D. (2009). *Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento; (aplicáveis às dissertações de mestrado)*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia - Reitoria.

- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionada. *Revista da Educação*, XV (2), 5-26.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Asa.
- Vieira, F. (2006). Para uma pedagogia transformadora na formação pós-graduada em supervisão. Em F. Vieira; M. A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva el. S. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Pedago.
- Whitaker, P. (1999) *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o PRATICUM: Uma perspetiva para os anos 90. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zohar, D. & Marshall, I. (2004). *Inteligência espiritual – QEs – a inteligência que permite ser criativo, ter valores e fé*. Lisboa: Sinais de Fogo.

## ELETRÓNICAS

- Abrahão, M. H. M. B. (2007). Profissão docente e identidade – a invenção de si. *Revista Educação*, 3 (63), 163-185. Recuperado em 2012, março 16, de [http://revistas\\_eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view\\_File/2741/2088](http://revistas_eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view_File/2741/2088).
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Recuperado em 2011, novembro 11, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Alves, J. M. (2012a, janeiro). Cansados de reformas inúteis. *Correio da Educação*. Recuperado em 2012, julho 16, de <http://correiodaeducacao.asa.pt/227357.html>.
- Alves, J. M. (2012b, fevereiro). Gerar melhorias sustentáveis. *Correio da Educação*. Recuperado em 2012, julho 16, de <http://correiodaeducacao.asa.pt/235198.html#cutid1>.
- Alves, J. M. (2012c, fevereiro). Deixem as escolas em paz. *Correio da Educação*. Recuperado em 2012, julho 16, de <http://correiodaeducacao.asa.pt/239222.html#cutid1>.
- Alves, J. M. (2012d, março). Revisão Curricular - procurar ir para além dos mitos! *Correio da Educação*. Recuperado em 2012, julho 16, de <http://correiodaeducacao.asa.pt/248235.html#cutid1>.
- Alves, J. M. (2012 e, maio). Políticas educativas e as dinâmicas de melhoria. *Correio da Educação*. Recuperado em 2012, julho 16, de <http://correiodaeducacao.asa.pt/256205.html#cutid1>.
- Alves, J. M. (2012f, maio). Uma pedagogia da desapendizagem. *Correio da Educação*. Recuperado em 2012, julho 16, de <http://correiodaeducacao.asa.pt/261339.html>.
- Alves, J. M. (2012g, junho). Um ano difícil chega ao fim! *Correio da Educação*. Recuperado em 2012, julho 16, de <http://correiodaeducacao.asa.pt/270146.html>.
- Baptista, I. (2006). *Problemas, dilemas e desafios éticos na intervenção socioeducativa*. Recuperado em 2012, janeiro 25, de <http://www.ibatista.com>.
- Barros, P. T. (2009). A investigação acção como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de meta-análise de contextos de mudança e de produção de saberes. Em *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Pedagogia*. Recuperado em 2011, dezembro 18, de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c48.pdf>.

- Brandão, V. A. T. (2008). Memória (auto)biográfica como prática de formação. *Revista @mbienteeducação*, 1, s.p.. Recuperado em 2012, março 6, de <http://www.cidadesp.edu.br/old/revistaeducacao/pdf/volume1/art7 vera.pdf>.
- Bragança, I. F. de S. (2011). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Revista Educação*, 2, 157-164. Recuperado em 2012, fevereiro 12, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/848/84819058005.pdf>.
- Bragança, I. F. de S. (2009). Pesquisa, formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. *Revista @mbienteeducação*, 2, 37-48. Recuperado em 2012, março 6, de <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista-educacao/pdf/volume-2-2/4-braganca.pdf>.
- Candeias, M. I. (2009). Complexidade, reflexão e colaboração – a trilogia da mudança. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 16, 99-116. Recuperado em 2012, fevereiro 12, de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>.
- Casanova, M. P. S. M. (2001) Supervisão pedagógica: *função do orientador de estágio na escola*. Comunicação a ser inserida no âmbito do seminário "Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores – Secção F: Supervisão da Prática Pedagógica". Recuperado em 2012, fevereiro 12, de [mpsmcasano-a.cpm.sapo.pt/documentos/supervisao pedagogica.pdf](http://mpsmcasano-a.cpm.sapo.pt/documentos/supervisao pedagogica.pdf).
- Cruz, I. (2009). Observação de aulas: estratégia de desenvolvimento profissional. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 16, 137-146. Recuperado em 2012, fevereiro 12, de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>.
- Cunha, M. I. (1997). Conta-Me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 1-2. Recuperado em 2012, abril 18, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=isso).
- De Quadros, A. L., Carvalho, E., Coelho, F. dos S., Salviano, L., Gomes, M. F. P. A., Mendonça, P. C., Barbosa, R. C. (2000). Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com a nossa memória. *Cadernos de Pesquisa [online]*, 111, 151-171. Recuperado em 2012, fevereiro 12, de <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/86/134>.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48. Recuperado em 2012, agosto 1, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=37>

- Estrela, M. T., Freire, I. (2009). Formação de professores. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 3-5. Recuperado em 2011, novembro 7, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Fayet, E., Silva, L. de O., Lopes, M. S. S. (s.d.). Jovens empreendedores. Resumo recuperado em 2011, dezembro 2, de [https://intranet.sky.com.br/Intranet/subportais/raiz/hotsite\\_cr/comunica%C3%A7%C3%A3o\\_assertiva.pdf](https://intranet.sky.com.br/Intranet/subportais/raiz/hotsite_cr/comunica%C3%A7%C3%A3o_assertiva.pdf).
- Göergen, P. (2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação e Sociedade*, 92, 983-1011. Recuperado em 2012, fevereiro 22, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a13.pdf>.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of self in everyday life*. Recuperado em 2011, dezembro 16, de <http://psycnet.apa.org/journals/bul/107/1/34/>.
- Gonçalves, J. A. M. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36. Recuperado em 2011, novembro 11, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Goodson, I. F. (2003) Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 733-758. Recuperado em 2012, abril 26, de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00393&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n019/pdf/rmiev08n19scB04n01es.pdf>.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. C. (2009). Carreiras e desenvolvimento profissional: narrativas de professores do 1º Ciclo. Em *Actas do X Congresso Internacional Galego —Português de Pedagogia*. Recuperado em 2011, novembro 14, de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c48.pdf>.
- Lamy, F. (2009, janeiro). Supervisão pedagógica. *Correio da educação*, 339. Recuperado em 2011, novembro 26 de [http://www.asa.pt/CE/PDF/339/CE339\\_2009-01-15.pdf](http://www.asa.pt/CE/PDF/339/CE339_2009-01-15.pdf).
- Lovisoló, H. R. & Silva, T. M. T. (2011). A relação família e escola e a gestão democrática: o papel dos especialistas e as novas “figurações” do tempo presente. Em *Anais do I Seminário Internacional história do Tempo*, 2305-2319. Recuperado em 2012, julho 9, de <http://eventos.faed.udesc.br/index.php/tempo presente/tempopresente/paper/view File/138/181>.
- Luft, L. (2009). A crise que estamos esquecendo. *Revista VEJA*, 2107, s.p.. Recuperado em 2012, setembro 18, de [http://veja.abril.com.br/080409/p\\_024.shtml](http://veja.abril.com.br/080409/p_024.shtml).

- Mallet, Marie-Anne (2006). Essas lembranças que constroem o eu escolar.... *Revista Educação em Questão*, 11, 7-21. Recuperado em 2012, abril 12, de <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Recuperado em 2011, outubro 21, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Marchão, A. J. (2011, junho). Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores – é possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?. *Proforma, Revista do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano*, 3. Recuperado em 2012, julho 18, de [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/es\\_06\\_03\\_AM.htm](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_06_03_AM.htm).
- Moreira, M. A. (2004). *O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia*. Recuperado em 2012, fevereiro 15, de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4115/1/O%20papel%20da%20supervis%C3%A3o%20numa%20pedagogia%20para%20a%20autonomia-%20Actas%20do%202%C2%BA%20Encontro%20do%20GT-A%20\(Grupo%20de%20Trabalho-Pedagogia%20para%20a%20Autonomia%20-%20pp.133-147.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4115/1/O%20papel%20da%20supervis%C3%A3o%20numa%20pedagogia%20para%20a%20autonomia-%20Actas%20do%202%C2%BA%20Encontro%20do%20GT-A%20(Grupo%20de%20Trabalho-Pedagogia%20para%20a%20Autonomia%20-%20pp.133-147.pdf) f.
- Moreira, M. A. (2005). Na sombra das maiorias silenciosas: por uma educação autêntica e transformadora. *Revista Currículo Sem fronteiras*, 1, 70-95. Recuperado em 2012, fevereiro 11, de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/moreira.pdf>.
- Moreira, M. A. (2009). Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 16, 37-41. Recuperado em 2012, fevereiro 12, de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>.
- Morgado, J. C. (2010). Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educação em Revista*, 2, 15-42. Recuperado em 2012, agosto 3, de [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/title/um-outro-arquetipo-escola-necessidade-mudar-as-politicas-as-praticas/id/53265432.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/um-outro-arquetipo-escola-necessidade-mudar-as-politicas-as-praticas/id/53265432.html).
- Muñoz, R. F. (2003). *Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. Organización y gestión educativa*. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 1, 4-8. Recuperado em 2012, agosto 8, de <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/cursos/competenciaprofesionales.pdf>.
- Nogueira, M. A. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, 176, 563-578. Recuperado em

- 2012, junho 16, de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0003-25732005000400005&lng=pt&nrm=iso>.
- Nogueira, M. A. (2006). Famílias e escola na contemporaneidade: meandros de uma relação. *Revista Educação & Realidade*, 31 (2), 155-170. Recuperado em 2012, julho 17, de <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/6850/4121>.
- Nóvoa, A. (1999). *Seis apontamentos sobre supervisão na formação*. Comunicação apresentada no I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Em Actas do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação Contributos Inovadores. Recuperado em 2011, novembro 21, de [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/.../211621-cns\\_00001-00010.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/.../211621-cns_00001-00010.pdf).
- Nóvoa, A. (2001) Professor se forma na escola. *Nova escola*, 142. Recuperado em 2012, agosto 2, de <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Conferência: desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade ao longo da vida. Recuperado em 2011, outubro 25, de <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*, 350, 203-218. Recuperado em 2011, novembro 11, de [www.revistaeducacion.mec.es/re350/re35009por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re35009por.pdf).
- Oliveira, A. M. S. (2010). *A participação dos pais/encarregados de educação no processo educativo: uma reflexão sobre as práticas*. Recuperado em 2012, julho 12, de <http://repositorio.uportu.pt/dspace/handle/123456789/354?mode=full&submit=simple=Mostrar+registo+em+formato+completo>.
- Parente, R. (2009). Falar de supervisão pedagógica. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 16, 125-136. Recuperado em 2012, fevereiro 12, de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>.
- Pereira, M. C. L. de J. (2011). Escola-família: aprendendo juntas... um compromisso de futuro. *Revista EduSCIENCE*, 1, 68-77. Recuperado em 2012, julho 9, de <http://revistas.ululofona.pt/index.php/eduscience/article/view/2163/1669>.
- Perrenoud, P. (1998). Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. *Série Ideias*, 30, 205-251. Recuperado em 2012, agosto 6, de [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_30\\_p205-248\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p205-248_c.pdf).
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio, Revista Pedagógica*, 17, 8-12. Recuperado em 2012, agosto 4, de

- [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_23.htm](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.htm).
- Reis, P. (2001). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Recuperado em 2012, fevereiro 12, de <http://www.ccap.min-edu.pt/relatorios.htm>.
- Ribeiro, M. & Martins, C. (2009) *O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: perspectivas de formandos e formadores do pfc*. Recuperado em 2012, janeiro 23, de [http://www.apm.pt/files/\\_CO\\_Ribeiro\\_Martins\\_4a4dced87f339.pdf](http://www.apm.pt/files/_CO_Ribeiro_Martins_4a4dced87f339.pdf).
- Santos Guerra, M. A. (2008, outubro). *MIGUEL ANGEL SANTOS GUERRA - YouTube*. [8:20m]. Recuperado em 2011, dezembro 13, de [www.youtube.com/watch?v=GqFnX1c86ps2](http://www.youtube.com/watch?v=GqFnX1c86ps2) Out.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Revista do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, vol. XX, 443-464. Recuperado em 2012, julho 7, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8812.pdf>.
- Silva, A. P., Barros, C.R., Nogueira, M. L. M., Barros, V. A. de. (2007). "Conte-me sua história": reflexões sobre o método História de Vida. *Mosaico - Estudos em Psicologia*, 1, 25-35. Recuperado em 2012, março 3, de [www.fafich.ufmg.br/mosaico](http://www.fafich.ufmg.br/mosaico).
- Souza, E. C. (2011). Territórios das escritas do eu: pensar a profissão: narrar a vida. *Revista Educação*, 2, 213-220. Recuperado em 2012, fevereiro 12, de <http://www.esef.ufrgs.br/f3p-efice/downloads-textos/narrativas.html>.
- Vasconcelos, S. M. F. (2006). Professor: que história é essa?. *Revista Educação em Questão*, 11, 62-79. Recuperado em 2012, abril 15, de <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>.
- Vasconcelos, S. M. F. & Cardoso, M. N. F. (2009). Novas fronteiras linguísticas: um estudo sobre o gênero autobiográfico. *Eutomia Revista on line de literatura e lingüística*, 01, 652-664. Recuperado em 2012, fevereiro 12, de <http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/ano2-volume1/linguistica-artigos/Novas-Fronteiras-Linguisticas-um-estudo-sobre-o-Genero-Autobiografico-sandra-maia-fari-as-e-maria-neurelli-figueiredo.pdf>.
- Veiga Branco, M. A. R. (2005). *Competência emocional em professores. Um estudo em discursos do campo educativo*. Tese de doutoramento inédita, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Recuperado em 2012, dezembro 9, de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/53111/1/j.%20TESE%20de%20Doutoramento.pdf>.

- Vieira, F. (2005). Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, 1, 116-138. Recuperado em 2012, fevereiro 22, de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia2.pdf>.
- Vieira, F. (2009a). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, 105, 197-217. Recuperado em 2012, fevereiro 12, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>.
- Vieira, F. (2009b). Supervisão pedagógica e emancipação Profissional. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 16, 31-35. Recuperado em 2012, fevereiro 17, de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>.
- Villas-Boas, M. A. (s.d.). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Recuperado em 2012, maio 10 de <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>.

## **LEGISLAÇÃO**

Lei de bases do Sistema Educativo, Cap.VII, Art.º 47º, nº 2, de 14 de outubro.

Decreto Regulamentar nº2/2010, de 23 de junho.

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro.

Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro.

Despacho nº 14460/2008, de 26 de maio.

## **APÊNDICE**

**APÊNDICE I – TEXTO ESCRITO PARA A PUBLICAÇÃO SINDICAL “ESCOLA  
INFORMAÇÃO” – SETEMBRO DE 1996.**



## QUESTÕES SOBRE O 1º CEB QUESTÕES SOBRE O 1º CEB

# Professora, eu? Também!...

María Irene Pires

Escola nº 1 Azenhas do Mar

**H**á muito que tenho vontade de gritar este sufoco de cansaço que sinto dentro de mim. Há muito que quero que se apercebam das condições desumanas em que eu, como tantos outros colegas, trabalho.

Assim, muito mais elucidativa do que qualquer outra exposição será a descrição de um dia “normal” de função docente, que deixaria de ser em condições tão precárias se não houvesse, infelizmente, em pleno século XXI, escolas sem Auxiliares de Acção Educativa ou carência dos mesmos.

O meu “dia” começa cerca das 8 horas da manhã, altura em que já estou à porta do supermercado para comprar os lanches (**Ecónoma!**). Tenho que o fazer nesse local pois a quantidade de que disponho é muito pouca para me poder “dar ao luxo” de fazer as compras na Mercearia (**Gestora!**).

Faltam-me 25km para chegar à Escola, já são 8 horas e 20m e a entrada é às 9h.

Pelo caminho, numa correria louca, vou com o coração apertadinho, sufocada, a imaginar que pode haver algum contratempo que me faça atrasar. O que acontecerá, então, com aquelas 16 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos? Quem estará lá para olhar por elas? Como se pode ver, o stress começa bem cedo!

Chego à escola e início as actividades lectivas. Tenho que me dividir em 4 pois sou única professora para os quatro anos de escolaridade. Corro de um lado para o outro dentro da sala, tentando chegar a todos ao mesmo tempo.

O telefone toca. Atendo (**Telefonista!**). Estão a pedir-me da Câmara para confirmar o nº de alunos e outros dados. Neste meio tempo, as minhas crianças estão “entregues” a quem?

São 10h30m, saio da sala e vou preparar os lanches (**Empregada de Copa!**), estando constantemente preocupada com o que se passará na sala, entretanto.

Enquanto as crianças lancham tenho que verificar se comem tudo e, logo a seguir, vigiar o recreio (**Vigilante!**).

Um aluno vem chamar-me pois um colega foi à casa de banho e deixou-a suja. O que fazer? Zangar-me com a criança que anda de diarreia? Não! Vou limpar, para os colegas a poderem usar (**Empregada de Limpeza!**).

Entretanto, outra criança, que andava a correr, cai e magoa-se. Vou fazer-lhe o curativo (**Enfermeira!**). Aí penso: “E se tivesse sido mais grave, o que iria fazer? Correr com este para o médico e deixar os outros sózinhos? Meu Deus me proteja!

É hora do almoço. Como seria bom sentar-me e descansar um pouco... Impossível! Tenho que ir verificar a correspondência e responder a ofícios (**Administrativa!**).

Apenas tenho meia hora para escrever, colocar cartas no correio pois há crianças que almoçam sozinhas e chegam à Escola meia hora antes. Se eu não estiver lá, ficam sós, o que é um perigo!

Às quinze horas os alunos saem mas a minha “tarefa” ainda falta muito para terminar. Tenho que ir lavar a louça dos lanches, verificar se todas as portas estão fechadas, preencher livros de presenças, registar o dinheiro gasto nos lanches e organizar as facturas (**Contabilista!**).

Com tudo isto são 16h30m. Lá vou eu a correr à D.L.E. e/ou à Câmara levar documentação (**Distribuidora!**), comprar os produtos de limpeza necessários, etc.

São 18 horas. Chego a casa e ainda tenho que preparar fichas e material para o dia seguinte e lavar os panos e toalhas da escola.

Resultado: o meu dia de trabalho enquanto professora é de 14 horas ou mais.

Mas é preciso fazer tudo isto todos os dias?

Não! Quando não é isto, há que atender pais, reunir em Conselho Escolar, fotocopiar algo, bochechar com fluor, reunir pais, ir a reuniões de professores, programar visitas de estudo, fazer pedidos de arranjo na escola, ajudar os pais a preencher documentação, receber o leite escolar, enviar mensagens escritas aos Encarregados de Educação, fazer matriculas e transferências, comprar material didáctico e outro, etc., etc., etc..

Pergunto então: onde há espaço para a minha vida pessoal? Onde há disposição para a minha família? Onde há tempo para fazer acções de formação - obrigatórias - pois preciso dos “benditos” créditos para mudar de escalão?

Como podem exigir que um ser humano trabalhe nestas condições? Quem tem resistência física e psicológica para tanto? Como pode alguém duvidar da veracidade de atestados médicos de pessoas que trabalham assim?

Onde estão os responsáveis pela colocação de auxiliares nas escolas?

Convido esses senhores a virem um dia, pelo menos, fazer o que eu faço pois só assim conseguem sentir na própria pele o cansaço com que me deito e o stress com que inicio o meu dia.

É muito fácil ficar **sentado** (coisa que já não sei o que é há muito) atrás de uma secretária e elaborar leis que não são cumpridas pelos próprios.

Perante tudo isto, quando me perguntam se sou professora só me resta responder, com um sorriso nos lábios:

- Professora, eu? Também!... ■

## APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO INFORMAL

### Questões colocadas aos Colegas

1 – O que é, para ti, supervisão pedagógica?

2 – Qual achas que é o papel do supervisor?

3 – Consideras que a supervisão pedagógica contribui para o teu desenvolvimento pessoal e profissional?