

CARLA ISABEL MORGADO FÉLIX FERRO RODRIGUES

**A liderança do diretor promotora do
desenvolvimento profissional dos professores**

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

CARLA ISABEL MORGADO FÉLIX FERRO RODRIGUES

**A liderança do diretor promotora do
desenvolvimento profissional dos professores**

Trabalho de Projeto apresentado para obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação, na
Área de Especialização de Administração
Escolar, conferido pela Escola Superior de
Educação Almeida Garrett

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

EPÍGRAFE

Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes, mas não esqueço de que minha vida é a maior empresa do mundo. E que posso evitar que ela vá à falência.

Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver, apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.

Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e se tornar um autor da própria história. É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar um oásis no recôndito da sua alma, É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.

Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos. É saber falar de si mesmo. É ter coragem para ouvir um “Não”!!! É ter segurança para receber uma crítica, mesmo que injusta...

Pedras no caminho?

Guardo todas, um dia vou construir um castelo...

Fernando Pessoa

DEDICATÓRIAS

Aos meus pais, Rosa e José.

Que me mostraram o caminho...
E me acompanham na caminhada.

Que nas minhas vitórias e nos meus fracassos...
Me ensinam e me ajudam, sempre ...
A guardar as pedras e a “construir um castelo”!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmão e ao meu marido, pelo incentivo, apoio e carinho que me deram ao longo de todo o trabalho e que possibilitou a sua conclusão no prazo previsto.

Em particular, ao meu marido, Nuno, pela paciência, compreensão, companheirismo e disponibilidade que demonstrou e pelo conforto que me proporcionou durante a frequência deste curso de Mestrado.

À minha colega de Mestrado, Marina Nunes, pela força anímica e determinação que me transmitiu.

Aos colegas que comigo trabalham, na Direção no Agrupamento de Escolas onde exerço funções, pela amizade e compreensão que mostraram. Aos restantes colegas do Agrupamento, pelo contributo que, implícita ou explicitamente, tiveram na elaboração deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Ana Paula Silva, pela prontidão no apoio prestado à elaboração e revisão do trabalho e pelo reconforto nos momentos de maior dispersão e desânimo.

A todos os que comigo colaboraram e me ajudaram a formar como a pessoa e a profissional, ao longo do percurso que aqui descrevo.

RESUMO

Este trabalho de projeto desenvolve-se na procura de respostas para o problema - *Como promover o desenvolvimento profissional dos professores, através da intervenção do diretor?* Este foi formulado pela investigadora, com base na reflexão sobre a sua experiência profissional na interação direta com um grupo específico - os professores do Agrupamento do qual é Diretora - que constituiu o caso deste estudo.

A revisão da literatura constituiu a maior fonte de informação útil para resposta às questões de investigação. Construíram-se categorias de análise que foram alinhadas com as prioridades estabelecidas pelos professores desse Agrupamento numa sessão de trabalho realizada, no âmbito do projeto *European Policy Network on School Leadership* [EPNoSL], numa perspetiva de investigação-ação. As três primeiras prioridades nortearam a definição das áreas de atuação contempladas no plano de intervenção: direção estratégica para o ensino e a aprendizagem; cultura de colaboração e aprendizagem; formação contextualizada.

Este projeto espelha o papel central do Diretor na negociação de uma visão para o Agrupamento, com foco na aprendizagem, bem como no apoio à construção de uma cultura de colaboração entre os docentes, facilitadora do seu desenvolvimento profissional contínuo e contextualizado, através de processos de reflexão sobre as suas práticas.

Palavras-chave: liderança, desenvolvimento profissional de professores, formação de professores

ABSTRACT

This research project is developed in the search for answers to the problem - *How to promote the professional development of teachers, through the intervention of the principal?* This was formulated by the researcher, based on the reflection of his professional experience in direct interaction with a specific group - the teachers School Cluster which is the Principal - which was the case in this study.

The literature review was the most useful source of information to answer the research questions. Were constructed categories of analysis that were aligned with the priorities established by this School Cluster teachers at a workshop held under the project European Policy Network on School Leadership [EPNoSL], a perspective of action research. The first three priorities guided the definition of the practice areas covered in the intervention plan: strategic direction for teaching and learning; culture of collaboration and learning, contextualized training.

This project reflects the central role of the Principal in negotiating a vision for the School Cluster, focusing on learning, as well as support for building a culture of collaboration among teachers, facilitating their continuous professional development and contextualized through processes of reflection on their practices.

Keywords: leadership, teacher professional development, teacher training

ABREVIATURAS

BECRE - Biblioteca Escolar Centro de Recursos Educativos

BES - Best Evidence Synthesis Iteration

CCPFC- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

ECD - Estatuto da Carreira Docente

EPNoSL - European Policy Network on School Leadership

ESECB - Escola Superior de Educação de Castelo Branco

IGE - Inspeção-Geral de Educação

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAA - Plano Anual de Atividades

PTE - Plano Tecnológico da Educação

QA - Quadro de Agrupamento

QZP - Quadro de Zona Pedagógica

SWOT - Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats

TALIS - Teaching and Learning International Survey

UBI - Universidade da Beira Interior

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA....	15
1. Descrição reflexiva do percurso profissional.....	16
1.1. Os momentos mais relevantes.....	16
1.2. A escolha da profissão	19
1.3. O investimento na carreira docente	23
1.4. O exercício de funções nos órgãos de administração e gestão	26
1.5. O atual mandato como Diretora	31
2. Situação problema	34
2.1. Identificação e definição do problema.....	34
2.2. Justificação da escolha.....	34
3. Questões e objetivos de investigação	36
3.1. Questões de investigação.....	36
3.2. Objetivos geral e específicos	37
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	38
1. Liderança	39
1.1. Conceções e importância da liderança	39
1.2. Práticas de liderança eficaz	43
1.3. Definir e comunicar a visão estratégica	48
1.4. Compreender e capacitar os professores	51
2. Desenvolvimento profissional de professores.....	53
2.1. Conceções e características.....	53
2.2. Fases do desenvolvimento profissional docente.....	56
2.3. Cultura profissional docente	59
2.4. Formas de desenvolvimento profissional docente.....	62
3. Formação de professores.....	68
3.1. Formação inicial	68
3.2. Formação em serviço	72
3.3. Formação contínua.....	72

3.3.1. Formação em contexto	75
3.4. Formação especializada	78
CAPÍTULO III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....	80
1. Metodologia.....	81
1.1. Caracterização do contexto	82
1.1.1. O projeto EPNoSL.....	85
1.2. Recolha de dados.....	87
1.3. Plano de resolução.....	90
1.3.1. Áreas, objetivos, ações e intervenientes	90
1.3.2. Recursos e calendarização	97
1.3.3. Avaliação	98
SÍNTESE REFLEXIVA	100
FONTES DE CONSULTA.....	105
1. Bibliográficas.....	105
2. Eletrónicas	107
3. Legislação.....	115
APÊNDICES	I
Apêndice I. Grelha de análise de conteúdo - literatura.....	II
Apêndice II. Alinhamento de categorias e subcategorias-Alavancas de política-Questões de investigação	XIV
ANEXOS	XIX
Anexo 1. “Diamante de nove faces” – Escolha de prioridades	xx
Anexo 2. 1.º e 2.º diamantes e diamante final	xxi

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Guião de procedimentos da sessão de trabalho.....	88
Quadro 2. Objetivos, ações e intervenientes para a área de intervenção 1.....	92
Quadro 3. Objetivos, ações e intervenientes para a área de intervenção 2.....	94
Quadro 4. Objetivos, ações e intervenientes para a área de intervenção 3.....	96
Quadro 5. Avaliação dos objetivos para a área de intervenção 1.....	98
Quadro 6. Avaliação dos objetivos para a área de intervenção 2.....	98
Quadro 7. Avaliação dos objetivos para a área de intervenção 3.....	99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Caminho Indireto dos efeitos da liderança escolar.....	43
Figura 2. Etapas da carreira profissional, segundo Gonçalves.....	56
Figura 3. Etapas da carreira profissional, segundo Huberman.....	58
Figura 4. Distinção entre trabalho colaborativo e trabalho cooperativo.	62
Figura 5. Modalidades de desenvolvimento profissional em função das necessidades dos professores.....	67
Figura 6. Diamante de nove faces do Agrupamento (final), com destaque de três níveis de prioridade de atuação.	89

INTRODUÇÃO

Being a teacher is about helping children to learn.
Being a principal is about helping adults to learn.

Barber & Mourshed

O mundo está em constante transformação. Consequentemente, o conhecimento, os recursos e as pessoas. A Escola, como promotora do conhecimento, não passa à margem de todas as mudanças. As constantes mudanças causam instabilidade aos professores, sobretudo nos mais jovens, que iniciam a sua atividade profissional, mas cada vez mais também nos mais experientes. Os docentes têm cada vez mais receio de investir na Escola e em novas metodologias de trabalho, refugiando-se em métodos de ensino que já não estão de acordo com as exigências da sociedade para a qual se estão a formar as crianças e os jovens.

Os professores do século XXI têm que ser capazes de criar ambientes estimulantes para a aprendizagem de um currículo cada vez mais exigente, por parte dos seus alunos, cuja diversidade de interesses, motivações e experiências de vida, muitas vezes, colidem com as suas expectativas. Será que os profissionais da Escola, e em particular, os professores, estão preparados para enfrentar esta constante mudança, que implica uma adaptação a novos sistemas e procedimentos e, principalmente, a uma nova forma de ensinar, para a melhoria do serviço educativo?

Este trabalho visa refletir sobre esta problemática e apontar alguns caminhos que conduzam a respostas adequadas ao direito de aprender de todos os alunos, com base na aprendizagem e desenvolvimento contínuos dos professores. Neste sentido, atribui-se um papel fundamental aos líderes da escola, de topo e intermédios, sobretudo ao Diretor - órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica e administrativa, entre outras. Enquanto líder formal, ao Diretor é atribuída uma responsabilidade acrescida na orientação e apoio à aprendizagem dos professores, de forma a que estes se centrem na aprendizagem dos seus alunos.

A componente não letiva dos horários dos professores tem vindo, progressivamente, a ser desvalorizada em prol da maximização do tempo letivo de interação direta e intensiva com os alunos. Embora existindo uma certa desconfiança sobre as razões subjacentes às medidas que têm vindo a ser adotadas, pela tutela, nesse sentido, certo é que está-se a correr o risco dos professores subvalorizarem o investimento na sua formação e desenvolvimento profissional, por falta de condições, nomeadamente de tempo. Tal poderá conduzir ao exercício da atividade docente de forma rotineira e mecanizada, não

favorecendo a implementação de práticas reflexivas, diversificadas e adaptadas aos contextos, empobrecendo todo o processo de ensino e aprendizagem.

Relembra-se que, de acordo com o artigo 82.º do Estatuto da Carreira Docente (alterado e republicado pelo DL 41/2012 de 21 de fevereiro), a componente não letiva dos docentes destina-se ao planeamento e execução de tarefas inerentes à função docente, com vista ao desenvolvimento dos projetos educativos das escolas para a promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos. Entre outras, destacam-se a planificação das aulas e da avaliação dos alunos, a produção de materiais pedagógicos, a colaboração, acompanhamento e apoio dos docentes, a supervisão das atividades, o desempenho de cargos de coordenação pedagógica e assessoria técnico-pedagógica, a realização de estudos investigativos e trabalhos de natureza científico-pedagógica e a participação em ações de formação contínua e especializada.

Assim, surge a necessidade de criar e/ou reorganizar espaços e tempos para o Diretor poder comunicar e interagir diretamente com os professores, de forma a identificar e perceber as suas dificuldades, as suas ansiedades e frustrações e a poder organizar contextos favoráveis à reflexão sobre os problemas que emergem das suas práticas profissionais, implicando-os na sua resolução, responsabilizando-os pelas soluções que apresentam e partilhando com eles a tomada de decisão. E neste âmbito, é ainda necessário reinventar a formação contínua, recorrendo aos professores, às suas experiências e formação académica/profissional para partilhar conhecimentos e gerar outros, novos, a fim de potenciar o trabalho dos professores, fortalecendo-os e capacitando-os para enfrentar esses novos desafios.

A investigadora, como sujeito participante, no exercício do cargo de Diretora observou, escutou e dialogou com os professores, refletiu sobre a sua experiência pessoal e profissional, chegando à formulação do problema - *Como promover o desenvolvimento profissional dos professores?* - para o qual, o trabalho de projeto desenvolvido pretende constituir uma forma de intervenção na sua resolução, conduzido pela questão principal - *Como é que o diretor intervém no desenvolvimento profissional dos professores que exercem funções num Agrupamento de Escolas do distrito de Lisboa?*

Alternando entre a ação e a reflexão crítica, a investigação-ação afigurou-se como a metodologia de pesquisa mais adequada para a resolução do problema, com vista a *Criar contextos de desenvolvimento profissional dos professores que exercem funções num Agrupamento de Escolas do distrito de Lisboa, através da intervenção do diretor*, objetivo geral deste estudo.

O trabalho de projeto apresentado está estruturado em três partes: a Parte I - Reflexão autobiográfica e identificação do problema - contempla a reflexão autobiográfica

sobre o percurso profissional, de quinze anos de serviço, da investigadora, que desde muito cedo esteve associado à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores, assim como à liderança na gestão desses processos - dos professores em início de carreira, com a orientação de estágios pedagógicos de Matemática e de outros professores, em distintas fases da carreira, enquanto membro de órgãos diretivos e atualmente no exercício do cargo de Diretora. Essa reflexão sobre a ação foi relevante para a identificação, formulação e justificação do problema e para a definição das questões e objetivos da investigação; a Parte II - Enquadramento teórico - onde, precedendo uma revisão da literatura produzida sobre a problemática, com base em três palavras-chave - liderança, desenvolvimento profissional de professores e formação de professores - se identifica e sistematiza informação temática útil para a resolução do problema, contribuindo para a consolidação e contextualização das questões de investigação, como forma de conferir consistência aos objetivos do estudo e credibilidade à própria investigação. Neste capítulo, a liderança do diretor é abordada sob o ponto de vista da orientação para a aprendizagem e do apoio e capacitação aos professores nesse sentido. O desenvolvimento profissional insere-se numa cultura de colaboração entre os professores. A formação afirma-se como elemento facilitador do desenvolvimento dos professores ao longo da sua carreira, na qual assume particular destaque a que é realizada no contexto profissional; a Parte III - Proposta de resolução do problema - onde foi construído um plano de intervenção que pretende dar continuidade e sustentabilidade ao trabalho, de liderança, que tem vindo a ser realizado no Agrupamento alvo do estudo. Nesse sentido, utilizou-se uma sessão de trabalho com os professores desse Agrupamento, no âmbito da sua participação no projeto internacional EPNoSL na qual, através da interação, a investigadora colheu dados e implementou estratégias que fundamentam as opções tomadas no planeamento da ação, com vista à resolução do problema identificado, nomeadamente na seleção das áreas de intervenção e na definição dos objetivos a atingir. Neste plano, foram ainda identificados os recursos necessários ao seu desenvolvimento e os indicadores de avaliação do mesmo.

A síntese reflexiva, onde são apresentadas as conclusões deste trabalho científico, aprecia a exequibilidade do projeto, as suas limitações/potencialidades e enuncia alguns contributos para futuros trabalhos.

Finalmente, cabe referir que este Trabalho de Projeto foi redigido segundo o Novo Acordo Ortográfico e respeita as normas da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a elaboração e apresentação de teses e dissertações, estipuladas pelo Despacho Reitoral 101/2009 de 26 de maio e divulgadas em Primo e Mateus (2008), assim como o *Guião do trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação, trabalho de projeto*,

em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, por aprovação do Conselho Técnico-Científico, de 15 de fevereiro de 2012.

CAPÍTULO I - Reflexão autobiográfica e identificação do problema

1. Descrição reflexiva do percurso profissional

1.1. Os momentos mais relevantes

Sobre o enquadramento da narrativa autobiográfica na investigação em educação, Freitas e Galvão (2007) apontam a reflexão sobre o percurso de vida passado, como meio de recolha de importantes pistas para explicar algumas das nossas ações e posicionamentos atuais, enquanto pessoas e profissionais.

O recurso à narrativa autobiográfica inscreve-se na idéia de que, ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido. (Freitas & Galvão, 2007, p. 220)

Saveli (2006, p. 96) concretiza, em particular, na profissão docente, que o modo como o professor concebe a sua conduta docente e pessoal é resultado da inter-relação entre duas dimensões - uma subjetiva e outra objetiva - representadas, respetivamente “pelas suas idéias, crenças que engloba também o afetivo, o emocional, o experiencial” e “pelos desafios encontrados no cotidiano da vida familiar, social e escolar”. Quando os professores enfrentam situações problemáticas, colocam-se-lhes “verdadeiros dilemas traduzidos em pontos de tensão, a partir dos quais eles tomam decisões”, as quais, segundo a autora,

estão assentadas em um corpo de significados, conscientes ou inconscientes, que podem ter a sua gênese nas experiências vividas, enquanto alunos, ao longo de sua carreira escolar, ou nas crenças difusas porém, relevantes que dominam o pensamento pedagógico da escola ou da sociedade em geral. Podem também, assentarem-se nas influências sistemáticas de sua aprendizagem teórica nos cursos de formação, ou, ainda, nas primeiras experiências que tiveram quando do início da profissão; como podem estar ligadas com as pressões do meio escolar, a ideologia e a forma de se comportar de seus colegas de trabalho, ou pressões dos pais, assim como da administração. (Saveli, 2006, p. 96)

Diz quem me viu nascer e acompanhou de perto o meu desenvolvimento que, desde muito nova demonstrei tendência para ensinar e cedo me fui direcionando para vir a ocupar uma profissão ligada à educação e ao ensino. Recordo-me que nas brincadeiras ou no estudo, com o meu irmão e o meu primo, assumia invariavelmente o papel de professora - eu ensinava-os, fazia-lhes fichas, entregava-lhas e corrigia-as.

Associada ao ensino, manifestava ainda uma apetência natural para liderar, quer nas brincadeiras, em família, quer nos processos de planeamento e reflexão conseguindo, normalmente, captar a atenção de diversos seguidores.

A área da Matemática, não trazendo boas recordações para a minha família mais próxima, em particular para os meus pais - que sempre foram o meu ‘porto seguro’, de apoio às minhas decisões - os bons desempenhos escolares, a vontade e motivação pessoal acabaram por ser determinantes nessa escolha.

Na profissão que desempenho, ao longo de quinze anos completos de serviço, tenho investido sistemática e progressivamente em diversos campos de atuação, exercendo diversas funções e cargos na escola e ao nível das estruturas centrais do Ministério de Educação - desde orientadora de estágio pedagógico, em Matemática, supervisora da classificação das provas de exame de Matemática e professora acompanhante dos planos da Matemática, até à ocupação de cargos diretivos no agrupamento de escolas ao qual me encontro vinculada, primeiro como vice-presidente e, posteriormente, como presidente/diretora. O facto de ter sempre encarado a profissão como um desafio e, principalmente, como uma missão, nem sempre foi fácil de gerir, quer a nível pessoal e, sobretudo, no campo familiar.

Assim, ao recordar o meu percurso profissional irei, então, refletir sobre os acontecimentos marcantes e/ou de grande transformação e os seus intervenientes que, concordando com Freitas e Galvão (2007) e Saveli (2006), se interligam com momentos marcantes do meu percurso pessoal. Destaco o seguinte:

1. Os aspetos conducentes à opção pelo Ensino, pela Matemática e pelo Ensino da Matemática. Aqui atribuo particular relevo aos meus pais, aos meus professores de matemática, em particular, do terceiro ciclo e do décimo segundo ano. Houve, certamente, professores que me influenciaram e talvez alguma parte do meu sucesso no relacionamento com os outros ou a lecionar tenha sido construído a partir do que fui observando e da experiência que tive como aluna. Enquanto professora, não podia deixar de fazer aquilo que gostava que me fizessem a mim ao longo do meu trajeto escolar. Entretanto, ao longo deste percurso, o desejo de me tornar professora, associada à prática da religião católica, proporcionou-me a possibilidade de estar ligada ao ensino de jovens, enquanto catequista;

2. O ano de estágio pedagógico e a conclusão da licenciatura, o investimento na profissão docente a par do deslumbramento pelo ensino em instituições do ensino superior. Apresento uma decisão que me marcou na opção pela carreira docente, no ensino básico e secundário;

3. O desafio ligado à formação inicial de professores, com o exercício do cargo de orientadora de estágio pedagógico na escola. Aqui saliento as minhas interrogações motivadas pela ausência de experiência nessas funções e a enorme responsabilidade na formação de futuros professores, ao que acrescia a pouca experiência no ensino da Matemática. Associada a necessidade de alargar os meus conhecimentos nestas áreas encontra-se o meu ingresso num curso de mestrado em educação, na área de especialização de didática da matemática, decorridos três anos no exercício do referido cargo;

4. O meu casamento e a adaptação a um novo contexto pessoal e profissional. A decisão de exercer funções na escola a cujo quadro me encontrava vinculada e a aproximação dos órgãos de administração e gestão escolar: Conselho Executivo - com a minha afetação à distribuição de serviço docente e elaboração dos horários de docentes e alunos; e, Assembleia de Escola – com o convite e consequente eleição como membro deste órgão. Estas funções motivaram o meu maior conhecimento e envolvimento com a comunidade educativa da escola;

6. A impossibilidade de conclusão da tese de mestrado, motivada pela oportunidade na ocupação do cargo ao nível da gestão escolar, como vice-presidente de uma Comissão Executiva Instaladora. Esta oportunidade foi sendo construída pela insatisfação relativa à equipa diretiva da escola onde exercia funções há dois anos, sobretudo ao nível das relações pessoais e profissionais conflituosas que a presidente estabelecia com a generalidade dos membros da comunidade escolar, associada ao trabalho desenvolvido com alguns colegas que me impulsionaram, influenciando grandemente a minha decisão, nesse sentido. Aqui destaco também o apoio familiar recebido. De uma forma crescente, ao longo dos dois anos de exercício do cargo, os meus colegas começaram de uma forma muito natural a dirigirem-se a mim para resolver problemas, apesar de não ser a presidente;

7. A decisão de abandono dos cargos gestão, após dois anos de exercício, condicionada por pressões emergentes do ambiente familiar, sobretudo por parte do meu marido que manifestava a mesma opinião dos meus pais relativamente ao assunto. A este propósito, destaco um ano complicado a nível pessoal, familiar e, mesmo, profissional que culminou com um dilema: uma nova oportunidade de integrar o órgão diretivo da escola, desta vez enquanto presidente de uma Comissão Administrativa Provisória, a par da obtenção de uma vaga para ingresso na carreira da Inspeção-Geral da Educação [IGE], após um longo processo de recrutamento;

8. A opção pela gestão e as dificuldades no exercício do cargo, inerentes à resistência sentida por parte do pessoal docente e não docente, conformado com a situação anárquica que vigorava anteriormente. Nesse mesmo ano letivo, a candidatura e posterior eleição para o cargo de Diretora e o apoio familiar favorável. A este propósito, saliento o momento alto de reflexão sobre a organização escolar, com vista à elaboração do meu projeto de intervenção enquanto candidata a Diretora;

9. Finalmente, as prioridades definidas em termos de direção do Agrupamento ao qual me encontro vinculada, os conflitos pessoais de gestão do tempo e da relação familiar e o momento atual, de ingresso num mestrado em educação, desta vez na área de especialização de Administração Escolar.

1.2. A escolha da profissão

O Ensino, a Matemática e o Ensino da Matemática, constituíram aspetos chave de um percurso profissional que começou a desenhar-se desde os primeiros anos... e que muito cedo se associou a funções de coordenação, supervisão, administração e gestão.

O facto de ter alguma facilidade e predisposição para raciocinar, estabelecer e comunicar estratégias de resolução dos problemas propostos – o que, geralmente, constituía o verdadeiro quebra-cabeças dos restantes alunos das turmas que integrei – fazia sentir-me realizada e até com uma certa vaidade, sobretudo quando era escolhida pelos meus colegas para lhes explicar conteúdos matemáticos e esclarecer as dúvidas nesta área.

O percurso académico correspondente aos atuais segundo e terceiro ciclos do ensino básico e ensino secundário foi marcado por escolhas, quando possíveis, relacionadas com a Matemática e disciplinas com maior afinidade, sobretudo nas áreas das ciências naturais e físico-químicas, pois eram as únicas onde verdadeiramente atingia satisfação no estudo - porque estudar, nessas disciplinas, era praticar, fazer exercícios, resolver problemas, aplicar regras, ensaiar procedimentos e estratégias para a sua resolução - ainda que todo o meu percurso escolar tenha refletido resultados de excelência em todas as disciplinas.

Todo esse percurso, construído com muito empenho, alguns sacrifícios, mas também realizações pessoais, acabou por ser bem sucedido, sendo sempre a aluna que melhores resultados alcançava nas turmas que integrava, desde o primeiro ano até à conclusão do ensino superior. Nesse momento final obtive um prémio de mérito pelo meu desempenho no curso de Matemática [ensino de] na Universidade da Beira Interior e por ter terminado com a classificação final mais elevada. E, agora que relembro esse percurso, talvez o facto de ter sido a melhor aluna, quase sempre em maior ou menor competição saudável com alguma outra colega - que, curiosamente, acabava quase sempre por se tornar a minha melhor amiga - possa ter estado associado ao facto de partilharmos, naturalmente, interesses comuns, alguns deles, provavelmente, relacionados com a parte académica e/ou profissional.

Ao longo da minha vida académica, recordo todos os meus professores de Matemática do ensino básico e secundário, pelos quais nutria grande admiração, talvez nem sempre pelas metodologias e estratégias de ensino que aplicavam em sala de aula, mas sobretudo pelo seu saber matemático e pela forma como faziam sentir motivada e orientada para obter sucesso na disciplina.

A mesma professora de Matemática, desde o sétimo ao nono ano, contribuiu para fundamentar a minha orientação para a área científica e a profissão. O modelo que, nessa altura, constituía para mim e a relação empática que estabeleceu comigo, a nível escolar,

assim como a partilha pelo interesse comum de participação na vida católica, extraescolar, foram fatores determinantes para um convite que lhe dirigi para ser minha madrinha, no momento em que iria receber o sacramento do Crisma, no final do ano letivo em que concluí o nono ano.

Entretanto, o desejo de me tornar professora, associada à prática da religião católica, proporcionou-me a possibilidade de estar ligada ao ensino de jovens, enquanto catequista. O desenvolvimento desse trabalho constituía uma forma de poder testar a minha vocação e, de facto, o ensino e o contacto com crianças dava-me plena satisfação e o *feedback* que recebia ia ao encontro das minhas expectativas.

No ensino secundário, chegada ao décimo segundo ano, após dois anos de continuidade com a professora de Matemática, com quem também tinha construído uma relação semelhante com a anterior, no correspondente ao atual terceiro ciclo, inesperadamente houve uma mudança: a disciplina passou, nesse ano de escolaridade, a ser lecionada por uma professora que, após ter lecionado alguns anos consecutivos no ensino superior, tinha regressado ao ensino secundário sendo, por esse motivo, expectável tratar-se de uma boa professora. O facto é que acabou por constituir um marco relevante, mas em sentido menos positivo - na altura, extremamente negativo!. Toda a turma considerava que a forma de ensinar daquela professora era distante, mesmo fria, e impessoal. Para além disso, utilizava, sobretudo, um método expositivo com apresentação dos conceitos básicos, requerendo poucas vezes a participação dos alunos em contextos de prática, talvez associada à sua maior experiência no ensino superior!. Evitava também explorar casos mais complicados que exigissem níveis mais elevados de compreensão e aplicação dos conteúdos lecionados, segundo ela, para rentabilizar o tempo para poder cumprir o programa – o seu grande objetivo – e para habituar os alunos a explorarem, extra-aula essas situações mais complexas, de forma a desenvolverem a sua autonomia na resolução de problemas - só as dúvidas seriam trabalhadas na aula - isto, teoricamente porque, na prática, acabava por não haver tempo. É preciso ainda salientar que, em momentos decisivos de avaliação, eram essas situações complexas que eram apresentadas nos testes. Na opinião desta professora todo este método era adequado para os alunos daquela turma - que era a melhor da escola – para os familiarizar com o ensino superior no qual, supostamente, todos iriam ingressar. Naturalmente, toda a turma baixou o seu rendimento e grande parte dos alunos recorreram às ‘explicações’¹.

Ora, num contexto em que tinha adquirido um certo estatuto consolidado de ‘boa aluna’ em Matemática e estando praticamente rotulada como uma futura professora de Matemática, surgem as primeiras notas mais fracas no meu percurso nessa disciplina: um

¹ Termo vulgarmente utilizado para o apoio particular, extraescola, na disciplina.

dez, no primeiro teste do primeiro período e um onze virgula seis, no segundo, valores muito distantes das médias geralmente obtidas, entre dezoito e vinte! Foi uma altura de grande angústia e abalo da minha identidade, pois considerava-me uma boa aluna em Matemática mas, pela primeira vez, não estava a ter sucesso e não conseguia, por meios próprios, resolver essa situação querendo, no entanto, resistir à possibilidade de integrar as tais 'explicações'. Tal era a minha frustração que me lembro, ainda, de pensar que a professora me devia considerar inconsciente por pretender enveredar por uma carreira ligada à Matemática!

Certo é que, para mim, essa primeira experiência de quase-fracasso acabou por ser muito significativa e dramática, pois acarretou-me várias dúvidas relativamente à decisão sobre o meu percurso académico seguinte, que teria que ser tomada no final desse ano letivo - tinha desmoronado a clara ideia construída, até então, de que seguiria um curso de Matemática para o ensino. O conflito interior era grande: por um lado, considerava que tinha sido sempre uma boa aluna, nunca tendo necessitado de 'explicações', muito menos em Matemática, pelo que estaria apenas a passar por um período menos favorável que seria ultrapassado com a continuação do trabalho, por outro lado, verificava que os bons alunos da turma que, quando se aperceberam das suas dificuldades em compreender a matéria e do método de ensino, pouco apropriado, usado pela professora, imediatamente integraram as tais 'explicações', estando a obter resultados positivos. Após todo o primeiro período desse ano letivo, convivendo com este conflito e inerentes indecisões, como em todos os momentos mais conturbados da minha vida, acabei por recorrer aos meus pais... apesar de constituir um acréscimo nos seus encargos, incentivaram-me a integrar as tais 'explicações' e transmitiram-me confiança nas minhas capacidades, capaz de me direccionar para a solução do problema. Aí percebi que as minhas ideias, muito fixas, a minha personalidade forte e, sobretudo, o meu grande sentido de exigência pessoal, por vezes, excessivo, constituíram um entrave à resolução daquele problema, que se arrastou por demasiado tempo. Como facilmente se constata, tendo sido sempre muito autónoma e responsável nas minhas decisões, estas sempre careceram de muita análise e reflexão, para as quais sempre tiveram grande contributo os conselhos dos meus pais ou as suas opiniões sobre os assuntos envolvidos.

Conforme previsto pelos meus pais, após ter integrado as ditas 'explicações', adquiri novamente confiança nas minhas capacidades e através do apoio à mobilização dos conhecimentos adquiridos e das competências desenvolvidas, fui progressivamente, até final do ano letivo, conseguindo obter melhores desempenhos que acabaram por refletir uma classificação final de dezasseis valores, ainda que inferior ao que estava habituada, bem melhor do que no primeiro período. Também o facto de no final desse ano letivo ter

realizado, pela primeira vez, uma prova nacional - a prova de aferição de matemática, que se referia à matéria do décimo segundo ano de escolaridade - onde obtive a melhor nota da escola secundária que frequentava, noventa e seis por cento, me alentou e me voltou a encher de confiança para retomar a minha decisão inicial de enveredar por um percurso de via ensino, relacionado com a Matemática.

Ainda nesse ano letivo, confrontei-me com outra grande decisão, não ao nível do curso, uma vez que a média obtida me conferia a possibilidade de ingressar na minha primeira escolha, mas sim da universidade. Foi um passo difícil, que requereu muita reflexão e ponderação da minha parte: por um lado, o prestígio de ir estudar para uma universidade clássica, em Coimbra, associado ao início de uma vida mais independente, fora da casa dos pais, por outro, o facto de permanecer na Covilhã, ingressando numa universidade nova e ainda com pouco peso ao nível dos cursos em ensino, mas beneficiando de toda a envolvência familiar à qual estava ligada e que tanto conforto e segurança me proporcionava, com particular enfoque nos meus pais e no seu apoio e contributo para as minhas decisões ao longo da vida pessoal e profissional. Estes últimos aspetos acabaram por pesar na minha escolha.

Após ingresso na Universidade da Beira Interior [UBI], no curso de Matemática (ensino de), curiosa e inesperadamente volto a encontrar a professora de matemática do décimo segundo ano que, entretanto, tinha regressado ao ensino superior. Mas, nesta altura, já não encarei o facto como um pesadelo, porque a relação com essa professora já tinha melhorado ao longo do ano letivo anterior - especialmente quando constatou o meu progresso ao nível dos resultados em Matemática e se apercebeu da minha vincada intenção de me qualificar para o ensino dessa área científica. Aliás, porque a experiência anteriormente vivida acabou por facilitar o meu desempenho no primeiro ano do curso que ingressei, já que assentava essencialmente nos conhecimentos científicos adquiridos anteriormente e no seu aprofundamento, acabei por vir a considerá-la como uma das melhores professoras do curso - não a melhor, porque havia falhas ao nível emocional e relacional: o seu carácter de distanciamento, o seu tom de voz pouco afável e seco e a sua expressão fechada e pouco sorridente não contribuíram para estabelecer com ela uma relação mais forte e significativa.

Alguns anos mais tarde foi ela que me indicou para uma possível requisição para a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, com o objetivo de coordenar a leção de uma das disciplinas do curso de formação inicial de professores de Matemática e Ciências da Natureza.

1.3. O investimento na carreira docente

Ao longo da frequência do curso superior, consolidei a minha opção de escolha do ensino da matemática e aumentou a minha ânsia em iniciar a atividade profissional, que veio a ocorrer com a realização do estágio pedagógico, em 1997/98, numa escola situada a escassos metros da minha residência. Nesse ano de intenso trabalho, dediquei-me totalmente às duas turmas em que lecionava e à escola que me acolheu, integrando-me perfeitamente no ambiente e ousando dinamizar atividades que envolveram a comunidade escolar. O investimento foi grande, na escola e nas duas turmas, tendo atingido resultados bastante positivos: apesar da turma do décimo primeiro ano ter revelado melhor desempenho, foi a relação que estabeleci com os alunos do nono ano que se mostrou mais significativa, ao ponto dos alunos ficarem envergonhados e consternados com a possibilidade de me desiludirem nos resultados que obtinham. Esta turma, com um percurso desfavorável e muito irregular ao nível da Matemática (70% dos alunos tinham tido nível negativo na disciplina, no ano anterior) conseguiu obter progressos surpreendentes, registando um nível de sucesso final próximo dos 90%. A disponibilidade que demonstrei para os apoiar, extra-aula, teve grande adesão, o que me permitiu contactar com os alunos durante mais tempo e perceber as suas dificuldades e falta de confiança e motivação para a Matemática. Recordo um aluno que, no final do ano, transmitindo-me a sua enorme satisfação lembrou o seu desempenho sempre negativo na disciplina, desde o sétimo ano, salientando nunca ter considerado a possibilidade de no nono ano poder vir a ter uma classificação de nível quatro. No final desse ano letivo tinha, de facto, atingido plenamente a realização pessoal e profissional desejada até então.

No ano letivo seguinte, em meados de setembro, obtive a minha primeira colocação como professora profissionalizada, exatamente na escola onde, no ano anterior, tinha estagiado. Embora não tivesse dado seguimento às turmas que tinha acompanhado anteriormente, estava familiarizada com o ambiente escolar e a comunidade envolvente e os profissionais conheciam também o meu trabalho: Estes aspetos vieram a revelar-se determinantes na minha fácil integração e na construção da identidade profissional o que, em meu entender, contribuiu para o encurtamento da fase do ciclo profissional que Huberman (2007) denomina por “entrada na carreira”. Para além da lecionação do sétimo e oitavo anos assumi novas funções - como a condução de quatro unidades capitalizáveis do ensino básico noturno e o exercício do cargo de direção de turma - com grande entusiasmo e crescente envolvimento e comprometimento com a comunidade escolar. Naturalmente, investi na aquisição de saberes específicos e pedagógicos da prática docente, explorando novas situações de ensino/aprendizagem e de comportamentos a adotar, associados às

novas responsabilidades adquiridas, visando fundamentar e melhorar a minha competência pedagógica, em particular, e docente, no geral.

Ao longo deste ano destaco, por um lado, o choque inicial da preparação e desenvolvimento do ensino para alunos mais velhos, alguns adultos - situação completamente nova e inesperada, por não ter tido consciência desta realidade nem qualquer formação ou experiência a este nível, durante a minha licenciatura e estágio. Por outro lado, a satisfação obtida no relacionamento estabelecido com este público-alvo, antes desmotivado e com fracas aspirações, mas cujo trabalho conjunto e persistente desenvolvido, com o meu apoio, favoreceu e despertou para a aprendizagem da Matemática. São disso exemplo, um grupo de cinco alunos que, tendo comigo realizado o percurso nas quatro unidades que me estavam atribuídas, solicitou ao Conselho Executivo para comigo continuar, conseguindo completar seis das nove unidades restantes que completavam o percurso do ensino básico noturno. Um desses alunos foi mesmo considerado o melhor aluno do ensino básico noturno dessa escola, tendo obtido vinte valores em algumas das unidades capitalizáveis que frequentou.

Porém neste ano letivo, 1998/1999, um dilema profissional provocou alguns pontos de tensão que, desde cedo caminharam lado-a-lado com o percurso até aqui descrito. Cerca de meio ano após ter concluído a licenciatura, surgiu o deslumbramento pela lecionação no ensino superior porque, tendo sido homenageada pelo bom percurso académico efetuado, o departamento de Matemática da Universidade da Beira Interior dirigiu-me um convite para apresentar a minha candidatura a um lugar de Assistente que iria ser colocado a concurso. Num meio onde a Universidade constituía o maior polo de desenvolvimento e centralidade da região, o prestígio associado ao lugar era muito e o estatuto social adquirido era relevante e ambicionado.

A candidatura efetivou-se e obtive o primeiro lugar na lista de ordenação final. Nessa altura, contrariamente ao desejo manifestado pelos meus pais, na minha decisão de declinar a vaga obtida pesou o facto de ter que pedir exoneração do lugar na carreira docente, que entretanto tinha obtido, com efeitos no ano letivo seguinte, o que estava completamente fora de questão!

A par da contínua apropriação do sentido de pertença a um corpo profissional e de um crescente sentimento de competência pedagógica e autonomia, aspetos que Huberman (2007) associa à “fase de estabilização”, nos dois anos letivos seguintes à conclusão da licenciatura, continuei a manter contacto com a UBI e a candidatar-me à obtenção de lugar no ensino superior, através de concursos públicos nacionais, mas sempre na perspetiva de uma eventual requisição, de modo a não perder o vínculo à carreira docente dos ensinos básico e secundário. Em meados do ano letivo de 1999/2000 vislumbrou-se essa

possibilidade, após ter sido a primeira classificada num concurso para Assistente, para lecionar no Departamento de Matemática da Escola Superior de Educação de Castelo Branco [ESECB] implicando, porém, um pedido de licença sem vencimento para exercer funções no primeiro ano. Ora, não estando em causa o vínculo com a carreira docente dos ensinos básico e secundário, decidi instruir o pedido da referida licença, de forma a satisfazer a minha vontade de experimentar a lecionação no ensino superior, até porque o local de trabalho se encontrava a pouca distância da minha residência, do meio familiar o que era, de facto, reconfortante. Contudo, a morosidade do processo de colocação estava a por em causa o meu início de funções na ESECB, em 2000/2001, deixando-me insegura e hesitante quanto à decisão que tomei. Nesta altura de ansiedade, praticamente no término do prazo para desistência do pedido de licença sem vencimento, fui contactada pela UBI, por intermédio de uma ex-professora, no sentido de apresentar candidatura para exercício da função de orientadora de estágio de Matemática, no ano letivo seguinte.

Apesar do desafio ser aliciante e, de alguma forma, estar relacionado com o ensino superior, muitas foram as interrogações levantadas, sobretudo motivadas pela inexperiência nessas funções e a enorme responsabilidade na formação de futuros professores, ao que acrescia a pouca experiência no ensino da matemática e no exercício de cargos de coordenação e supervisão. Nessa altura, foram alguns colegas da escola onde estava colocada que me incentivaram a aceitar a proposta, salientando o meu empenho e desempenho ao longo desse ano letivo, quer no exercício do cargo de diretora de duas turmas e na participação nas atividades da escola, quer no trabalho colaborativo desenvolvido com professores e órgãos de gestão e, ainda, nos resultados obtidos com as turmas onde lecionava a disciplina de matemática. Aliás, estes aspetos foram também destacados e valorizados por elementos do Conselho Executivo, que já me tinham atribuído a coordenação da constituição de turmas de oitavo ano e integrado na equipa de elaboração de horários para o ano letivo seguinte manifestando, deste modo, grande interesse na minha fixação à escola e bastante confiança no meu trabalho.

Recebendo também apoio familiar nesse sentido, a decisão de trabalhar ao nível da formação inicial de professores, orientando um grupo de três estagiários, acabou por ser facilitada e pôs fim à situação angustiante, entretanto vivida, com o pedido de licença sem vencimento, associado ao meu ingresso na ESECB.

Como previa, nesse ano, o exercício da função foi muito exigente, sobretudo devido à minha inexperiência, o que me levou, incansavelmente, a procurar formação para suporte e desenvolvimento do meu trabalho. Sendo que a oferta formação nesse domínio – orientação e estágio - era quase inexistente tive que apostar na didática Matemática, como

forma de capacitação para o exercício da função, frequentando vários encontros de professores de matemática e ações de formação contínua!

Nesse ano letivo, também a minha vida pessoal se alterou, ao conhecer a pessoa que veio a tornar-se o meu marido, impulsionando-me a optar por uma colocação numa escola do distrito de Lisboa, visto exercer uma atividade profissional mais favorável à mobilidade. Nessa escola, continuei a desempenhar o cargo de orientadora de estágio nas mesmas condições que anteriormente o que, no meio da profunda mudança que foi a ‘saída de casa’ dos meus pais, para um ambiente totalmente diferente daquele ao qual estava habituada, obrigando-me a gerir a minha vida de forma autónoma e menos protegida, me transmitiu algum conforto, por se tratar de algo que se mantinha inalterável.

Ao longo dos cinco anos em que desempenhei esta função fui fundamentando a minha perceção, no terreno, de que a formação de orientadores de estágio não existia formalmente, sendo a experiência a condicionar a atuação destes supervisores de professores. O único tipo de formação para orientadores que pretendessem uma atualização dos seus conhecimentos, em termos de Supervisão e Orientação Pedagógica, existia apenas em algumas faculdades do país, sob a forma de Cursos de Especialização ou Mestrados, cuja frequência nem sempre era possível de conciliar com o trabalho na escola, sendo inexistente ao nível da formação contínua, com um carácter mais direcionado para aquele público-alvo.

Continuando a sentir necessidade de alargar os meus conhecimentos para melhor exercer este importante cargo, associado ao facto de estar a residir e a trabalhar perto de Lisboa, decidi ingressar num curso de Mestrado em Educação, em 2003/2004, na área de especialização de Didática da Matemática, decorridos três anos completos de exercício.

Entretanto, também a minha relação pessoal evoluiu para casamento, tendo que me adaptar a um novo contexto e reajustar prioridades pessoais e profissionais. Paralelamente, optei por exercer funções na escola a cujo quadro me encontrava vinculada, até porque se situava a pouca distância da minha residência, não obstante da aparente fama pouco abonatória da mesma, em termos de alunos e, sobretudo, ao nível da Presidente do Conselho Executivo.

1.4. O exercício de funções nos órgãos de administração e gestão

Na perspetiva de Huberman (2007), das sete fases do ciclo profissional dos docentes, o meu percurso de quinze anos deveria estender-se pelas quatro primeiras. Porém, concordando com o próprio autor quando reconhece que essas fases nem sempre são lineares, delimitadas ou estanques, considero que grande parte das características da “fase de diversificação” se manifestam a partir do ano letivo 2003/2004, altura em que a

apropriação da profissão docente está completa e em que novos desafios e responsabilidades sucedem constantemente, contrariando a rotina e mantendo o entusiasmo pela profissão docente e onde o elevado grau de motivação e dinamismo são notórios.

Nesse ano letivo, contrariamente ao que seria expectável, o acolhimento na escola de provimento foi muito bom, começando pela receptividade a um núcleo de estágio de Matemática, que iria funcionar pela primeira vez, dinamizado e supervisionado por mim – uma desconhecida - até ao crescente interesse que a presidente do conselho executivo parecia demonstrar pelo meu trabalho, em particular incitando-me a integrar a lista candidata à Assembleia de Escola e atribuindo-me responsabilidades no âmbito da distribuição de serviço docente e da elaboração dos horários de docentes e alunos. Acedendo ao desafio e quando parecia já destacar-me na escola, fui eleita membro da Assembleia de Escola, cujo exercício de funções motivaram o meu maior conhecimento e envolvimento com a sua comunidade educativa, assim como permitiram um contacto mais aprofundado com os órgãos de administração e gestão escolar e com a legislação que os regia.

Como membro da Assembleia de Escola fui gradualmente assumindo um papel relevo, pelas questões que levava a discussão, mas sobretudo porque tinha a ousadia de representar as posições dos docentes, algumas vezes contrárias às da presidente do conselho executivo vigente. O auge foi atingido quando defendi a constituição da escola como sede de um agrupamento vertical de escolas, contrariamente à sua vontade, o que foi entendido, por ela, como um ataque pessoal. Desde essa altura, a presidente passou a estabelecer, comigo, relações pessoais e profissionais conflituosas, semelhantes às que estabelecia com a generalidade dos membros da comunidade escolar, culminando na tentativa de impedir, sem qualquer fundamentação, o funcionamento de um núcleo de estágio no ano letivo seguinte. Esta situação tornou-se desconfortável no seio escolar, uma vez que o meu trabalho continuava a destacar-se, parecendo satisfazer a comunidade.

Tendo concluído a especialização em Didática da Matemática, nesta altura desenvolvia também uma investigação, que surgiu da minha experiência pessoal enquanto orientadora e das dificuldades sentidas no desempenho desse cargo, tendo por objetivo compreender as diferentes vertentes/funções do papel do orientador de estágio de Matemática e as principais dificuldades profissionais que tinha que enfrentar. Paralelamente ao desenvolvimento deste trabalho de investigação e do exercício das funções de orientadora de estágio, há cerca de um ano e meio, nesta escola, passei a integrar o grupo de membros docentes da Assembleia de Escola responsável por despoletar o processo de agregação da escola, com o qual apenas a presidente do conselho executivo não

concordava e, por conseguinte, não colaborava. Ao longo, mas sobretudo no final deste conturbado processo, surgiu a necessidade de constituir uma nova equipa diretiva que assegurasse a implantação dos órgãos de administração e gestão do novo agrupamento vertical de escolas.

Apesar de sentir alguma responsabilidade e até alguma vontade em disponibilizar-me para integrar a equipa diretiva, a falta de experiência, a intenção de concluir a tese de Mestrado, o consequente término da orientação de estágio e a necessidade de maximizar o tempo dedicado ao trabalho profissional relativamente à relação conjugal, pareciam antever uma decisão desfavorável. Contudo, o apoio familiar recebido associado, novamente, ao impulso para aceitar um novo desafio e reforçado, com alguma insistência, por alguns colegas, sobretudo por aqueles com quem trabalhei mais de perto, influenciaram grandemente a minha decisão, no sentido de vir a desempenhar o cargo de vice-presidente da Comissão Executiva Instaladora.

Mais uma vez, a minha força de vontade e persistência levou-me a investir no trabalho que estava a realizar, de forma a exercer melhor e mais fundamentadamente as minhas funções. Porém, a exigência desse trabalho impossibilitou a conclusão da minha tese de mestrado e condicionou o tempo que dispensava à família.

Sentia-me bem na posição que ocupava, mas a mesma acarretava uma carga intelectual e emocional muito forte, pois requeria a capacidade decidir de forma rápida e justa, capaz de solucionar os problemas eficaz e eficientemente, o que nem sempre era possível! O apoio por parte das estruturas locais, regionais ou centrais do Ministério da Educação não era suficiente, sendo muitas vezes até inconsistente ou contraditório! A formação contínua nesta área era também praticamente inexistente e apenas a experiência, que fui adquirindo no trabalho colaborativo desenvolvido, sobretudo, com a presidente do órgão e alguns membros de órgãos de gestão de outras escolas, guiava a minha atuação.

Facilmente me fui apercebendo que as decisões que tomava, apesar de devidamente ponderadas, nem sempre eram as mais acertadas, mas as possíveis face à lei ou às condicionantes daquele momento. Assim, as medidas não agradavam a todos - e algumas, nem à maioria - o que me trazia conflitos interiores que tinha que aprender a gerir. Mas, ainda assim, de uma forma crescente, ao longo dos dois anos de exercício do cargo, a comunidade educativa do Agrupamento começou, de uma forma muito natural, a dirigir-se a mim para resolver os problemas educativos que enfrentava, apesar de não ser eu a presidente, o que me envaidecia, mas também aumentava muito a minha carga de trabalho.

Apesar de parecer um contrassenso, no último ano de exercício deste cargo, acumulei ainda as funções de professora acompanhante, do projeto nacional *Plano de Ação para a Matemática*, uma vez que a experiência adquirida ao nível da coordenação,

supervisão e, mesmo, da gestão me motivaram para a respetiva candidatura e a área da Matemática continuava a ser um campo de atuação favorável e aliciante, ao qual me sentia bastante ligada. Para além disso, como já se percebeu, sempre manifestei alguma predisposição para ‘agarrar’ oportunidades, ainda que as mesmas nem sempre tivessem surgido nos momentos mais disponíveis e oportunos da minha vida!

Todo o trabalho árduo e intenso desenvolvido levava-me a estados de cansaço que, como já referi, interferiam com a relação familiar, para além de terem surgido problemas pessoais que, na altura, me deixaram mais fragilizada. Assim, quando no Agrupamento surgiram questões de ‘lutas de poder’, ainda que originadas num grupo muito restrito de docentes, não me senti capaz de, sozinha, ‘remar contra a corrente’, pois eram grandes as ‘pressões’ emergentes do ambiente familiar para o abandono dos cargos gestão, sobretudo por parte do meu marido, concordante com a opinião dos meus pais relativamente ao assunto.

Assim, seguiu-se um ano letivo em que, para além de lecionar Matemática, exerci o cargo de acompanhante regional dos planos da matemática desenvolvidos pelas dez escolas que me foram atribuídas. Foi um ano muito complicado, quer a nível pessoal e familiar, quer no domínio profissional. Na escola não me sentia realizada e, mais, sentia mesmo uma grande resistência por parte do órgão de gestão às ideias que apresentava e ao trabalho que pretendia desenvolver: no Agrupamento começou a sobressair uma certa desorganização interna, motivada pela falta de rumo/orientação e de apropriação do sentido de Escola por parte da comunidade educativa, aspetos de liderança descurados pela equipa diretiva. Acrescia ainda uma cultura, generalizada, marcada pela passividade de grande parte dos recursos humanos, que exerciam as suas funções de forma isolada, revelando pouco envolvimento com os diversos agentes educativos e pouca abertura à comunidade exterior. Portanto, não me sentia bem na ‘minha’ escola - a mesma parecia estagnada, não reagia às novas orientações normativas, as decisões não eram tomadas ou eram constantemente adiadas, a informação não era veiculada e o trabalho anterior realizado, para o qual eu tinha contribuído enquanto vice-presidente, tendia a anular-se, face à instabilidade, insegurança e à situação quase anárquica que se instalou... inexplicavelmente, de algum modo, sentia-me responsável por ter abandonado a gestão!

Para além de me dedicar às turmas que me tinham sido atribuídas, a forma que encontrei para conseguir gerir esta situação foi investir no trabalho desenvolvido na monitorização dos planos da matemática das escolas, sendo as reuniões mensais efetuadas, nas diversas escolas, a melhor forma de ‘escape’ à insatisfação que vivia. Por outro lado, também me candidatei ao concurso nacional para ingresso na carreira da IGE, como uma oportunidade de me afastar daquele meio profissional.

Paralelamente ao decurso das várias fases do processo de recrutamento para a IGE, que fui completando com sucesso, começou a desenhar-se uma nova oportunidade de integrar o órgão diretivo da escola, face ao término do mandato da gestão vigente, que não pretendia manter-se em funções. De uma forma um pouco inesperada, a lista de classificação final do referido concurso é publicada, onde sou classificada em oitavo lugar, a nível nacional, correspondendo à obtenção de uma vaga das duas vagas existentes, no meu grupo de recrutamento, para ingresso na carreira da IGE, na zona de Lisboa e Vale do Tejo, conforme pretendia. Quase em simultâneo, também se efetivava a necessidade de constituir uma Comissão Administrativa Provisória para administrar e gerir o Agrupamento onde exercia funções.

Aproximava-se, talvez, a decisão mais difícil ao nível da minha carreira profissional, que implicava uma escolha, que até há pouco tempo atrás era tão fácil de fazer! Mas, naquele momento, estava em causa a opção pela carreira técnica e consequente abandono da carreira docente e, por outro lado, a direção do ‘meu’ Agrupamento, que se encontrava na situação complicada acima descrita, requerendo da minha parte, enquanto Presidente, um esforço muito grande no âmbito da gestão e, sobretudo, da liderança, implicando eventuais prejuízos ao nível familiar. Sendo uma decisão que passou por vários momentos de recuos e avanços, tendo requerido também muito apoio familiar e dos colegas de trabalho, sobretudo daqueles que se disponibilizaram para integrar a minha equipa de trabalho, acabei por escolher o caminho mais ‘sinuoso’ valorizando, uma vez mais, o vínculo à carreira docente. Contudo, contrariamente às decisões profissionais tomadas anteriormente, por diversas vezes ao longo do mandato me questionei e, ainda hoje, me questiono, se terei feito a opção mais acertada!

As dificuldades iniciais no exercício do cargo relacionavam-se com a resistência, por parte do pessoal docente e não docente, à ideia de renovação/mudança e de sentido de comunidade atenta à realidade envolvente e aos seus recursos, fruto do conformismo e da apatia/passividade instalada, associada à situação anárquica que vigorava anteriormente. Tive que, no terreno e em conjunto com a minha equipa, desenvolver ações de forma proactiva/dinâmica, disseminando alguns maus hábitos instalados, (re)organizando os serviços, corrigindo trajetórias menos eficazes ou ineficientes, simplificando, estabilizando e rentabilizando alguns processos ou instituindo outros, definindo regras e elaborando alguns documentos orientadores.

Durante o mandato de um ano, fui-me apercebendo que o trabalho que estava a ser realizado evoluía lentamente e começava a dar pequenos frutos, que se faziam sentir particularmente na capacitação e responsabilização das lideranças intermédias, promovida sob orientação do órgão diretivo... mas muito havia ainda por fazer! Considerando estar em

condições para apresentar um projeto que contribuísse para a definitiva consolidação do Agrupamento e tendo recebido apoio favorável dos colegas da minha equipa e do seio familiar, candidatei-me e posteriormente fui eleita para o cargo de Diretora.

A este propósito, saliento o momento alto de reflexão contextualizada sobre aquela organização escolar, com vista à elaboração do meu projeto de intervenção. O percurso para a estabilidade organizativa que tinha conseguido iniciar tinha que ser continuado, a partir de uma reflexão partilhada sobre os pontos fracos e fortes do Agrupamento, de modo a atingir-se um conhecimento fundamentado dos seus recursos e da sua comunidade. Era necessário definir objetivos, estratégias de atuação e ações a desenvolver nesse sentido, que deveriam ser explicitados em documentos estratégicos orientadores - o Projeto Educativo e o Projeto Curricular, que nunca tinham sido elaborados neste Agrupamento, o Orçamento e o Regulamento Interno - e documentos tático-operacionais - Projeto Curricular de Turma e o Plano Anual de Atividades. A par da elaboração desses documentos era também necessário criar e/ou rentabilizar meios de monitorização da atividade interna do Agrupamento, de forma a corrigir desvios e a sustentar atuações futuras, preparando a intervenção de uma posterior avaliação externa.

1.5. O atual mandato como Diretora

O primeiro ano do meu atual mandato, de quatro anos, enquanto Diretora foi extenuante, pois logo no início recebi a comunicação de que o Agrupamento iria ser alvo de avaliação externa, cujo momento estava previsto no meu projeto de intervenção apenas para o ano seguinte. Era necessário realocar algumas prioridades e envolver a comunidade educativa para responder a esse grande desafio, visto que os documentos orientadores do Agrupamento estavam por elaborar!

Com orgulho, considero que o movimento de (re)estruturação do Agrupamento se efetivou com a apresentação do meu Projeto de Intervenção, em 2009, constituindo-se como um instrumento para orientar e planificar a ação educativa face às debilidades aí identificadas. Esse projeto serviu de base e norteou o trabalho colaborativo efetuado, que foi bem conseguido, fruto da motivação, mobilização e união que eu e a restante equipa diretiva imprimimos em toda a comunidade educativa.

Penso que tenho vindo a desenvolver um trabalho meritório, revelador da minha atitude de liderança sistemática e persistente, orientado para o planeamento estratégico, mas com particular incidência na colaboração operacional ativa, no terreno, com os diversos atores em contexto educativo. A avaliação externa realizada pela IGE salienta que:

Os responsáveis pelos diversos órgãos e estruturas conhecem as respetivas áreas de atuação e, em regra, estão motivados para o desempenho das funções. A Diretora revela, ainda, capacidade de mobilização dos diferentes profissionais. Há um efetivo reconhecimento deste facto, por parte de todos os elementos da

comunidade escolar, o que representa um aspeto bastante positivo e que tem reflexos no bom ambiente de trabalho existente. Tem-se desenvolvido um progressivo sentimento de afiliação ao Agrupamento, que se manifesta, por exemplo, na adesão e envolvimento de todos nas atividades que têm, como objetivo, unir esforços e congregar sinergias em prol do desenvolvimento. (IGE, 2010, p. 11)

A implementação das estratégias de atuação prioritárias que delineei envolveram um árduo trabalho que, demasiadas vezes colidiu com a minha vida pessoal, mas num curto espaço de tempo, se traduziu em melhorias tão significativas que vieram a tornar-se pontos fortes.

A liderança, potenciadora da participação e responsabilização dos restantes órgãos e estruturas, é assumida pela Diretora, sendo pautada pela negociação na tomada de decisões. O trabalho levado a cabo pelo atual órgão de administração e gestão tem contribuído para que o Agrupamento seja reconhecido pelo acolhimento que disponibiliza a todos os elementos da comunidade educativa e pelo acompanhamento personalizado que é dado aos alunos, gozando, atualmente, de uma boa imagem junto da comunidade. (IGE, 2010, p. 11)

Fruto desse trabalho desenvolvido, também os resultados do Agrupamento têm vindo a refletir uma evolução bastante positiva, sendo que as metas definidas no Projeto Educativo já foram superadas.

No terceiro ano de mandato, em meados de 2011/2012, resolvo ingressar num Mestrado em Educação, desta vez na área de especialização de Administração Escolar. Embora esta opção possa causar alguma estranheza, pelo aumento dos conflitos pessoais de gestão do tempo e da relação familiar, facto é que senti necessidade de dispensar algum tempo à reflexão sobre o trabalho já realizado e ao contacto com instituições e pessoas que, por um lado validassem, ou não, a minha atuação e, por outro lado me ajudassem a atualizar e reconstruir a minha visão para o Agrupamento, de forma a melhor sustentar as minhas decisões para orientação/reorientação da comunidade escolar que dirijo. Felizmente, a minha colega Adjunta passava por um momento idêntico decidindo, ambas, ingressar no Mestrado, constituindo uma forma de motivação e apoio mútuo nos momentos mais complicados.

Atualmente, quando decorre o quarto e último ano deste mandato e o meu décimo sexto ano de serviço, para além da situação económico-social que o país atravessa, repercutindo-se inevitavelmente na Educação, preocupa-me a falta de apoio que o Ministério da Educação e Ciência fornece às escolas, em geral, face às constantes mudanças que têm vindo a ocorrer. Isto torna-se particularmente relevante num Agrupamento em que muitos docentes estão no início da sua carreira e outros são contratados: a instabilidade profissional e a grande mobilidade dos professores dificultam a sustentabilidade da cultura de escola e pode comprometer os resultados já alcançados.

As constantes mudanças causam instabilidade aos professores, sobretudo nos mais jovens que iniciam a sua atividade profissional, mas cada vez mais também nos mais

experientes. Os docentes têm cada vez mais receio de investir na Escola e em novas metodologias de trabalho, refugiando-se em métodos de ensino que já não estão de acordo com as expectativas dos alunos de hoje.

Estarei também, neste momento, a refletir algum desencanto, motivado pela débil repercussão das experiências ou mudanças estruturais que desenvolvi e em que participei ativamente ou tratar-se-á apenas de um “balanço profissional”?

No contexto atual e tentando afastar ou minimizar a fase do ciclo profissional que Huberman (2007) associa ao “Pôr-se em questão”, até porque a “fase de diversificação” se mantém em primazia, concordo com Paulo Freire (1996), ao considerar que os professores precisam de praticar a pedagogia da aprendizagem, isto é, um ensino centrado no modo como os alunos aprendem. E, para isso, têm que saber como é que os alunos aprendem, na sociedade atual! Porém, o autor alerta para o risco do saber “ingênuo” produzido apenas pela prática docente “espontânea ou quase espontânea”, salientando que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (p. 22)

Portanto, poderá usar-se a experiência acumulada para melhorar o que se está a fazer, através do desenvolvimento profissional permanente do professor, da formação contínua, da investigação cada vez mais potente sobre os processos, colocando-os ao serviço da melhoria das práticas da educação. E é aqui que o Diretor tem um papel fundamental: na transmissão e partilha desta visão na organização, na mudança para uma cultura de constante aprendizagem e na implementação das medidas organizativas que os promovam.

Como refere Paulo Freire:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. (Freire, 1996, p. 22)

Como decorre da reflexão autobiográfica, a escolha do tema e do título deste Trabalho de Projeto, encontra-se associada ao meu percurso profissional com quinze anos completos de serviço, que atualmente se desenvolve com o exercício do cargo de Diretora, mas que sempre esteve associado à formação e ao desenvolvimento profissional, assim como à liderança na gestão desses processos.

2. Situação problema

2.1. Identificação e definição do problema

Numa altura em que a mudança na escola é constante e muito superior à sua capacidade de aprendizagem, requerendo uma constante adaptação a novas situações/contextos, acresce o facto da tutela ter vindo, progressivamente, a descurar a necessidade de tempo para o investimento na formação e desenvolvimento profissional dos professores, minimizando-lhes a componente não letiva nos seus horários semanais e impondo-lhes uma grande carga letiva que pode conduzir ao exercício da sua atividade de forma rotineira e mecanizada, não favorecendo a implementação de práticas reflexivas, diversificadas e adaptadas aos contextos. Assim, é urgente criar e/ou reorganizar espaços e tempos para o diretor poder comunicar e interagir diretamente com os professores, de forma a identificar e perceber as suas dificuldades, as suas ansiedades e frustrações e a poder organizar contextos favoráveis à reflexão sobre os problemas que emergem das suas práticas profissionais, implicando-os na sua resolução, responsabilizando-os pelas soluções que apresentam e partilhando com eles a tomada de decisão. E neste âmbito, é ainda necessário reinventar a formação contínua, recorrendo aos professores, às suas experiências e formação académica/profissional para partilhar conhecimentos e gerar outros, novos, a fim de potenciar o trabalho dos professores, fortalecendo-os e capacitando-os para enfrentar esses novos desafios. Qual o papel do diretor nesse âmbito? Como concebe a sua intervenção? Como a aciona?

Deste modo, com o presente trabalho, pretende-se apresentar uma proposta de resolução do seguinte problema: Como promover o desenvolvimento profissional dos professores, através da intervenção do diretor?

2.2. Justificação da escolha

Whitaker (1999) considera que desde há dez anos atrás “A mudança tem surgido nas escolas a uma taxa assustadoramente mais rápida do que a sua capacidade de adaptação a novos sistemas e procedimentos”, tendo-se vindo a revelar superior ou igual à sua capacidade de aprendizagem, pelo que a sustentabilidade da escola “apenas pode ser assegurada aumentando a capacidade organizacional para a aprendizagem e adaptação.” (p. 71)

Aqui encontram-se subjacentes os princípios de uma liderança com ênfase nas pessoas, democrática, de cariz transformacional, promotores de práticas de inclusão, equidade e diversidade, de uma cultura de colaboração - diálogo, partilha de decisões e motivação para a delegação de poderes e responsabilidades - e capazes de responder aos

desafios de mudança e inovação que caracterizam as boas escolas, num sentido aglutinador de eficácia e melhoria contínua.

Whitaker (1999) reforça ainda que “Um factor-chave no êxito da liderança da mudança é a capacidade de dedicar especial atenção à construção e desenvolvimento de uma cultura organizacional conducente à colaboração, participação e mudança” (p. 123). Góis (2011) refere a liderança transformadora como um contributo “para a mudança da cultura escolar aumentando a capacidade individual e coletiva para resolver os problemas, bem como ajudar a identificar os fins a alcançar pela organização e as práticas mais adequadas para os atingir.” (p. 25)

Recentemente, numa revisão de literatura sobre o Estado da Arte da liderança escolar, Earley et al. (2012) destacam que

The leadership of people development has been found to be an essential element of institutional improvement (...) and acknowledges the importance placed on ensuring a highly proficient school workforce at a time when there is a high level of educational change and system reform.² (p. 16)

Neste sentido, os líderes educacionais têm responsabilidade em assegurar que os recursos humanos de que dispõe a instituição, sobretudo, os professores, se encontram preparados e suficientemente desenvolvidos para enfrentar os desafios da mudança, já que existe um amplo consenso de que “Sustainable improvements in the quality of learning depend on the action taken by teachers and several recent studies have shown that teaching quality is at the heart of improving pupil outcomes³” (Earley et al., 2012, p. 17).

Earley et al. (2012), a propósito de um recente estudo sobre as melhores escolas do mundo, aponta três fatores para o sucesso, na mesma linha focada por Miguel Angel Santos Guerra (2008): 1) a atração de jovens para a formação inicial de professores, de forma a selecionar os melhores para o exercício da profissão; 2) o desenvolvimento profissional e contínuo dos professores; e, 3) a certeza de que o sistema educativo funciona para todos os alunos. Barber e Mourshed⁴, citados por Earley et al. (2012) salientam o papel do Diretor na melhoria da qualidade do ensino: “Being a teacher is about helping children to learn. Being a principal is about helping adults to learn.⁵” (p. 17)

De acordo com Earley et al. (2012), ao reconhecerem a importância dos professores, na escola, intimamente relacionada com a qualidade das práticas que

² Tradução da investigadora: A liderança do desenvolvimento das pessoas revelou-se como sendo um elemento essencial da melhoria institucional (...) e reconhece a importância de assegurar uma força de trabalho escolar altamente proficiente numa altura em que há um nível elevado de mudança educacional e reforma do sistema.

³ Tradução da investigadora: As melhorias sustentadas na qualidade da aprendizagem dependem da ação dos professores e estudos recentes mostram que a qualidade do ensino está no coração da melhoria dos resultados dos alunos.

⁴ Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best school systems come out on top*. McKinsey and Company report.

⁵ Tradução da investigadora: Ser um professor consiste em ajudar as crianças a aprender. Ser um diretor consiste em ajudar os adultos a aprender.

implementam em sala de aula, que têm um impacto direto nos resultados de aprendizagem dos alunos, “school leaders should therefore work hard to provide optimal teaching conditions for teachers⁶” (p. 9). Portanto, o Diretor terá um papel fundamental na valorização permanente do desenvolvimento profissional dos professores - proporcionando oportunidades de formação contextualizada e prevendo espaços e tempos para colaboração e resolução de problemas - na construção e comunicação de uma visão da escola direcionada para a aprendizagem - numa interação permanente e frequente com os professores - e na implementação de sistemas de monitorização do alinhamento da prática letiva e do desempenho profissional dos professores com os objetivos e metas definidos pela escola.

Deste modo, ao promoverem melhorias nas práticas dos professores em sala de aula, através de uma liderança que aponta para o desenvolvimento profissional dos professores, os diretores estarão a exercer influência no progresso na aprendizagem dos alunos e na sua educação global.

Neste contexto, para a apresentação da proposta de resolução do problema - Como promover o desenvolvimento profissional dos professores, através da intervenção do diretor? - identificam-se as palavras-chave liderança, desenvolvimento profissional de professores e formação de professores, nas quais incidirá a revisão de literatura que visará apontar pistas para responder aos objetivos específicos deste trabalho, sobretudo os de carácter cognitivo.

3. Questões e objetivos de investigação

3.1. Questões de investigação

A questão principal inerente ao problema formulado pode colocar-se da seguinte forma: Como é que o diretor intervém no desenvolvimento profissional dos professores que exercem funções num Agrupamento de Escolas do distrito de Lisboa?

Com o objetivo de delimitar o problema, formularam-se as seguintes questões parcelares ou subquestões:

1. Que mecanismos utiliza para potenciar o trabalho dos professores?
2. Como comunica e interage com os professores para identificar as suas dificuldades e as áreas relevantes para o seu desenvolvimento profissional?
3. Como cria contextos desafiantes e favoráveis à reflexão sobre os problemas que emergem das práticas dos professores?
4. Que nível de responsabilização e decisão atribui aos professores na resolução desses problemas?

⁶ Tradução da investigadora: os líderes escolares deveriam portanto trabalhar arduamente para fornecer as melhores condições de ensino aos professores.

5. Como estimula o diálogo e partilha de conhecimentos e experiências entre os professores?
6. Que recursos e mecanismos utiliza para acionar a formação dos professores?

3.2. Objetivos geral e específicos

O trabalho a desenvolver visa, portanto, atingir o seguinte objetivo geral: Criar contextos de desenvolvimento profissional dos professores que exercem funções num Agrupamento de Escolas do distrito de Lisboa, através da intervenção do diretor.

Como passos intermédios que levarão à consecução do objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar medidas para potenciar o trabalho dos professores.
2. Prever e categorizar os problemas profissionais com maior repercussão nas práticas dos professores.
3. Caracterizar contextos favoráveis à reflexão sobre os problemas que emergem das práticas dos professores e à partilha de conhecimentos e experiências nessas áreas.
4. Implicar os professores nos processos de decisão para a resolução de problemas profissionais.
5. Indicar recursos para implementar o desenvolvimento e formação profissional dos professores.
6. Conceber e aplicar estratégias que visem a criação de contextos de desenvolvimento profissional dos professores.

CAPÍTULO II - Enquadramento teórico

1. Liderança

1.1. Conceções e importância da liderança

Estudos recentes revelam que a liderança escolar se tornou uma prioridade nas agendas políticas de educação internacional, uma vez que desempenha um papel fundamental na melhoria dos resultados escolares, influenciando as motivações e as capacidades dos professores, bem como o clima e a cultura da escola. A sua eficácia é essencial para melhorar a eficiência e equidade da educação escolar (Pont, Nusche, & Moorman, 2008; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009).

À medida que os países tentam adaptar os seus sistemas de ensino às necessidades da sociedade contemporânea, também as expectativas para as escolas e para os dirigentes escolares vão mudando. Neste contexto, a liderança escolar abarca um conjunto cada vez mais exigente de funções, que incluem uma importante componente de gestão - recursos humanos e financeiros - centrada na manutenção de operações e rotinas na organização escolar, mas implicam sobretudo considerar as opções presentes e perspetivar a possibilidade de introduzir mudanças que promovam uma melhoria na aprendizagem (Bolívar, 2010; Pont et al., 2008; Robinson et al., 2009).

Em Portugal, o DL 75/2008 de 22 de abril - que aprova o atual regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas - apresenta, no seu preâmbulo, o reforço das lideranças nas escolas como um dos principais objetivos de política educativa, visando “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente medidas de política educativa”. O mesmo normativo, na versão alterada e republicada pelo DL 137/2012 de 2 de julho, define ainda no seu artigo 18.º que o Diretor de uma Escola/Agrupamento “é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.”

Reflexo da atual desfavorável situação económico-social portuguesa, cada vez mais se exige ao diretores, a capacidade para desenvolver

lideranças fortes, capazes de constituírem âncoras consistentes e mentoras da eficácia. É nestas circunstâncias que os líderes desempenham um papel de destaque nas organizações, onde têm de tomar decisões estratégicas e, ao mesmo tempo, ter a capacidade de motivar todos os agentes que colaboram com a organização. (Góis, 2011, p. 12)

Este conceito de liderança forte, maioritariamente centrada no Diretor, implica o desenvolvimento de competências de supervisão da organização e de liderança, propriamente dita. A supervisão, encarada como um processo de tomada de decisão ao nível da estrutura, divisão e sequência do trabalho a desenvolver, que nasce da observação

e interpretação da realidade da escola, abarca a coordenação das práticas/ações pedagógicas e o acompanhamento do desenvolvimento do currículo dos alunos, com vista à melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais. A liderança, na perspetiva de que a realização dessas ações implica também um importante processo de afetação de recursos e, sobretudo, de direcionamento (indicação do caminho a seguir) dos profissionais de educação e do seu envolvimento numa dinâmica de trabalho de equipa, capaz de produzir resultados educativos de qualidade.

Leithwood e Riehl (2005) definem liderança como “the work of mobilizing and influencing others to develop shared understandings and intentions and to achieve the school’s goals⁷” (p. 14), na perspetiva de que essas metas estão definidas no sentido de melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos (Robinson et al., 2009).

Anderson (2010) associa a influência de um bom líder à noção de catalisador, salientando que “Su presencia es crítica no solamente para iniciar y estimular un cambio en el sistema, sino también para sostener el cambio y sus efectos sobre el comportamiento y resultados del mismo.⁸” (p. 36)

Leithwood, Louis, Anderson e Wahlstrom (2004) e Leithwood (2004/2005) reconhece que a literatura descreve vários estilos ou formas de liderança, utilizando adjetivos como “instructional (...) participative (...) democratic (...) transformational (...) moral (...) strategic⁹” (p. 6). Por exemplo, a liderança instrucional ou pedagógica foca-se na melhoria das práticas de sala de aula dos professores como a direção para a escola, enquanto a liderança transformacional chama a atenção para a alteração de um conjunto mais abrangente de condições da escola e da sala de aula, com vista à melhoria da aprendizagem. Ambas as lideranças, democrática e participativa, se centram em como são tomadas as decisões sobre as prioridades da escola e a sua operacionalização. Tais adjetivos caracterizam, portanto, diferentes estilos ou abordagens metodológicas para realizar as duas funções fundamentais da liderança, para responder à missão da Escola - enquanto prestação de um serviço educativo visando a qualidade das aprendizagens dos alunos - de forma eficaz e eficiente: fornecer orientação/direção (mostrar o caminho) para a organização e exercer influência, para que todos os seus membros caminhem nesse sentido.

Robinson (2007) e Robinson et al. (2009) destacam os tipos de liderança que têm maior impacto nos resultados dos alunos, evidenciando que quanto mais os líderes

⁷ Tradução da investigadora: “o trabalho de mobilizar e influenciar os outros a desenvolverem entendimentos e intenções partilhados e a atingirem as metas da escola.”

⁸ Tradução da investigadora: “A sua presença é crítica não somente para iniciar e estimular uma mudança no sistema, mas também para sustentar a mudança e os seus efeitos sobre o comportamento e resultados do mesmo.”

⁹ Tradução da investigadora: “instrucional (...) participativa (...) democrática (...) transformacional (...) moral (...) estratégica”.

educacionais se centrarem sobre o *core business* do ensino e da aprendizagem, maior será o impacto positivo nos resultados dos seus alunos. Aqui, têm influência duas importantes teorias sobre liderança - a liderança instrucional ou liderança pedagógica e a liderança transformacional. As pesquisas efetuadas mostraram que a liderança pedagógica tem três a quatro vezes mais impacto do que a liderança transformacional, porque esta última é mais genérica, ao focar-se nas relações entre os líderes e os seguidores, mais do que no trabalho educacional que é levado a cabo nas escolas (Robinson, 2007). As relações entre o líder e o pessoal são importantes para a construção de equipas, leais e coesas e para o desenvolvimento de uma visão partilhada que inspire todos os membros da comunidade educativa, mas não são preditivas da qualidade dos resultados dos alunos. Assim, a liderança educacional que aqui importa foca tais relações no trabalho pedagógico específico, captando as práticas envolvidas nesse trabalho, como é o caso da liderança pedagógica.

Rodrigues (2011) refere que, nos últimos anos, tem havido uma necessidade de restaurar e atualizar as características da liderança instrucional, em virtude da responsabilização da liderança nas escolas pelos resultados escolares dos alunos. Neste sentido, Du Four¹⁰ “assinala a necessidade de alterar o foco de atenção do ensino (o que ensinam os professores e como ajudá-los) para a aprendizagem (em que medida os alunos aprendem os conteúdos necessários)” e Marks e Printy¹¹ (2003) e Printy et al.¹² (2009) “exploram o conceito da (...) liderança transformacional e instrucional aliadas, concluindo que as escolas prosperam quando os diretores e professores, formal ou informalmente, integram a liderança transformacional e instrucional.” (Rodrigues, 2011, p. 38)

Hoje em dia, existe uma crescente tendência de convergência entre estas duas teorias, de forma a incluir elementos educacionais na liderança transformacional e elementos relacionais, como a procura de consensos, na liderança instrucional ou pedagógica (Robinson et al., 2009). Deste modo, a investigação aponta para a inclusão das competências relacionais nas medidas de liderança pedagógica, adquirindo também a liderança transformacional uma maior atenção pedagógica. Aliás, Pont et al. (2008) salientam, no relatório produzido para a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* [OCDE], que são necessárias tarefas transformacionais para estimular um ambiente colegial de colaboração, em comunidades de prática, onde seja melhorada a liderança instrucional ou pedagógica.

¹⁰ Du Four, R. (2002). The Learning-Centered Principal. *Educational Leadership*, 59(8), 12-15.

¹¹ Marks, H. M., Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: Integrating transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.

¹² Printy, M. S., Marks, H. M., Bowers, A. J. (2009). Integrated leadership: how principals and teachers share transformational and instructional influence. *Journal of School Leadership*, 19(5), 504-532.

Anderson (2010), Bolívar (2010), Leithwood (2004/2005) e Pont et al. (2008), consideram que a maioria das fontes de liderança educacional exercem uma influência indireta sobre a aprendizagem dos alunos, como é o caso dos diretores e de todos aqueles que exercem liderança fora da sala de aula. Em particular, o Diretor funciona como um mediador entre a sala de aula, a escola e o sistema educativo, exercendo tal influência no desempenho dos professores “a través de su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones del trabajo (...) que a su vez afectan los resultados de los estudiantes¹³” (Anderson, 2010, p. 38). As condições organizacionais e materiais com as quais os professores desenvolvem o seu trabalho, incluem uma componente interna, correspondente à sala de aula e à organização escolar, mas também comportam uma vertente externa com efeito direto nas ações que a equipa diretiva implementa.

Robinson (2007) e Robinson et al. (2009), com base em estudos realizados na Nova Zelândia e sintetizados pelo projeto *Best Evidence Synthesis Iteration* [BES], identificaram cinco dimensões com um impacto significativo nas aprendizagens dos alunos, por ordem decrescente: 1) promover e participar na aprendizagem/formação e desenvolvimento profissional dos professores; 2) criar comunidades de aprendizagem centradas na planificação, coordenação e avaliação do ensino e do currículo; 3) definir objetivos/metas e expectativas; 4) assegurar/gerir um alinhamento estratégico dos recursos; e, 5) garantir um ambiente ordeiro e de apoio.

Também Day et al. (2009), ao apresentarem resultados da investigação sobre o impacto da liderança nas aprendizagens dos alunos, concluíram que os resultados dos alunos (cognitivos, afetivos e sociais) dependem, primeiramente, das condições de trabalho dos professores, cujo impacto na aprendizagem se vê moderado por variáveis como o capital cultural das suas famílias e o contexto da organização. Porém, a equipa diretiva pode intervir diretamente na cultura profissional docente, na formação contínua ou nas condições de trabalho dos professores, de modo a favorecer os objetivos desejados.

Como sugere Bolívar (2010), na Figura 1, o papel e a influência da liderança do Diretor, para melhorar as aprendizagens e os resultados dos alunos, consiste na execução de práticas que favoreçam o desempenho dos professores, condicionado por três variáveis moderadoras - a motivação e o compromisso dos professores, as suas competências/capacidades profissionais e as condições em que realizam o seu trabalho. Embora tenham uma menor influência direta sobre as competências dos docentes, os diretores podem exercer uma forte influência nas outras variáveis.

¹³ Tradução da investigadora: através da sua incidência nas motivações, capacidades e condições de trabalho (...) que por sua vez afetam os resultados dos alunos.

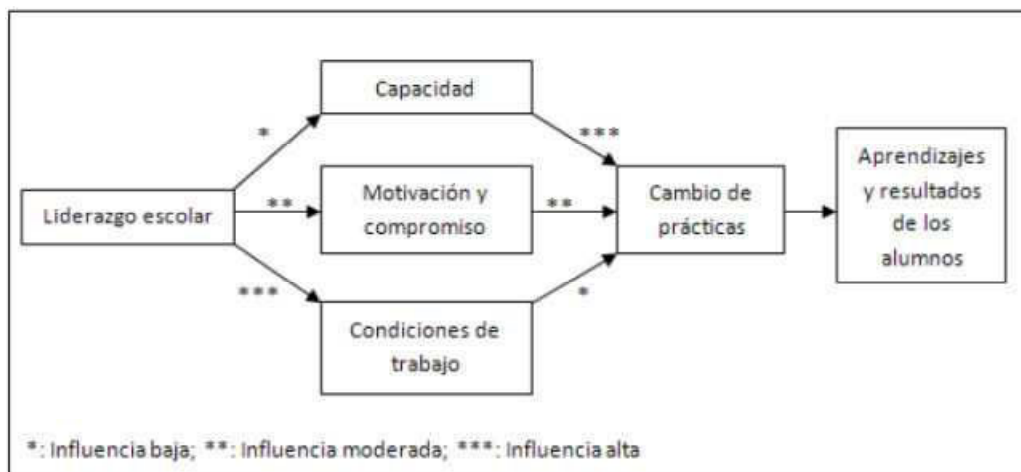


Figura 1. Caminho Indireto dos efeitos da liderança escolar.

Fonte: Bolívar (2010, p. 19).

De acordo com Earley et al. (2012) e Pont et al. (2008), o desafio para os diretores com vista à melhoria da aprendizagem será o de identificar na sua organização os recursos que têm maior probabilidade de contribuir para o sucesso dos alunos e, mesmo, outros líderes que estão em posição de o influenciar diretamente. Ao exercerem uma liderança que aponta para o apoio, avaliação e desenvolvimento profissional e para uma maior colaboração entre os professores, os diretores estão a promover a melhoria das suas práticas em sala de aula que, por sua vez, influenciam diretamente o progresso da aprendizagem dos alunos e a sua educação global.

1.2. Práticas de liderança eficaz

Nos estudos da OCDE, Pont et al. (2008) identificaram quatro linhas de ação política para a melhoria da liderança escolar: 1) (Re)definir as funções da liderança escolar, com foco na qualidade do ensino e da aprendizagem, acompanhando os professores e o seu desenvolvimento profissional, estabelecendo a direção estratégica e monitorizando o seu alinhamento com a gestão dos recursos e a colaboração com parceiros externos, incluindo outras escolas; 2) distribuir a liderança escolar, pelos membros das estruturas formais da organização ou de equipas/grupos de trabalho pontuais, comprometendo-os e reconhecendo a sua participação; 3) desenvolver continuamente as competências para exercer uma liderança eficaz, focada nos resultados escolares, por meio de programas formais e informais, como *mentoring*, *coaching*, atividades colaborativas e aprendizagem entre pares; e, 4) tornar a liderança escolar uma profissão atrativa, garantindo profissionalismo no recrutamento dos líderes de topo, assegurando remunerações adequadas às suas responsabilidades e perspetivando o desenvolvimento de carreira.

Bolívar (2010) considera que

Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán mucho tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención.¹⁴ (Bolívar, 2010, p. 20)

Leithwood, Louis, Anderson e Wahlstrom (2004) e Leithwood e Riehl (2003, 2005) identificaram três conjuntos fundamentais de práticas eficazes de liderança, que contribuem diretamente para a qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos. Mais tarde, estas práticas passaram a agrupar-se em quatro dimensões (Anderson, 2010; Bolívar, 2010; Leithwood et al., 2006):

1) Definir uma direção - estabelecimento de uma visão estratégica de futuro para a escola e desenvolvimento de um entendimento comum/partilhado da sua comunidade sobre as atividades e os objetivos/metastas que suportam esse propósito e essa visão, mantendo um elevado nível de expectativas relativamente ao desempenho dos alunos, dos profissionais e demais atores educativos. Através das metas, os líderes comunicam ao pessoal as prioridades, isto é, que algumas atividades e resultados são mais importantes que outros. É também necessário identificar novas oportunidades para a organização, de forma a motivar e a incentivar o pessoal a alcançar as metas definidas, estabelecendo valores e alinhando o pessoal e os alunos de acordo com elas.

La visión comunica propósitos de carácter ético - moral de lo que se espera inculcar a los alumnos; así como valores, creencias, y conductas ideales que deben valorizar y demostrar no solamente los estudiantes sino que también los adultos que trabajan en la escuela.¹⁵ (Anderson, 2010, p. 40)

Neste ponto é também importante a comunicação frequente das metas aos professores, para se centrarem nas prioridades, assim como a implementação de processos de monitorização e reflexão conjunta sobre a realização da visão e cumprimento das metas;

2) Desenvolver as pessoas, em particular os docentes - influência positiva na motivação e nas competências das pessoas/membros da organização, assim como no compromisso e resiliência necessários para atingir as metas. As práticas associadas são a atenção e o apoio individual, o estímulo intelectual das capacidades, o envolvimento dos líderes na capacitação e desenvolvimento profissional para responder inovadora e eficazmente às situações problemáticas e a promoção de atitudes e comportamentos consistentes com a realização da visão e o cumprimento das metas. Neste sentido, existirá maior probabilidade da formação profissional vir a ser determinada em função das metas organizacionais e não apenas das motivações individuais do pessoal.

¹⁴ Tradução da investigadora: Os efeitos do êxito da liderança na aprendizagem dos alunos dependerão muito das práticas desenvolvidas, da distribuição ou partilha dessa liderança e das decisões sobre as dimensões às quais escola dedica tempo e atenção.

¹⁵ Tradução da investigadora: A visão comunica propósitos de caráter ético-moral do que se espera inculcar/marcas nos alunos; assim como valores, crenças e condutas ideais que devem valorizar e demonstrar o que os alunos e também os adultos trabalham na escola.

A formação contínua dos professores deverá realizar-se de forma contextualizada, no local de trabalho e alinhada com as metas e com a resolução dos problemas que impeçam a melhoria. Neste tipo de formação, o papel particular do Diretor será mais de facilitador do que de dinamizador.

Para motivar os docentes, os líderes terão que mostrar confiança nas suas capacidades, a fim de despertar a iniciativa e a disposição para correrem riscos e mostrarem abertura a novas ideias e modos de atuação. Por outro lado, como forma de promover a autoconfiança é importante reconhecer o esforço e o êxito profissional;

3) Redesenhar e desenvolver a organização - reestruturação da escola para sustentar a sua melhoria, adequando as estruturas às intenções e à cultura de ensinar e aprender, de forma a apoiarem em vez de impedirem o trabalho, fortalecendo a cultura da escola e facilitando processos colaborativos. Refere-se às ações dos líderes com o propósito de melhorar as condições de trabalho, que permitam ao pessoal o máximo desenvolvimento das suas motivações e capacidades, com práticas facilitadoras do trabalho colaborativo e em equipa. Algumas práticas incluem fortalecer a cultura profissional colaborativa (normas e crenças partilhadas), modificar a estrutura organizacional, potenciar relações produtivas com a comunidade educativa, em particular, com as famílias (para apoio aos seus educandos) e aproveitar o apoio externo, da tutela ou de outras fontes de recursos (escolas vizinhas, universidades, fundações, serviços sociais, organizações culturais) para a realização da visão e cumprimento das metas da organização.

O Diretor deverá cultivar o respeito e a confiança entre os docentes, fomentando o trabalho colaborativo e criando tempos e espaços comuns entre os docentes para planificação pedagógica, formação de equipas para a resolução de problemas de aprendizagem e a distribuição da liderança, com implicação dos professores na tomada de decisão com vista à melhoria da escola;

4) Gerir o ensino - implementação de processos supervisão e monitorização contínua das práticas docentes, associadas à sala de aula e ao trabalho que aí é realizado, como a gestão curricular e a avaliação dos alunos e aprovisionamento de recursos (seleção de docentes, técnicos e auxiliares de educação e apoio técnico e material que constituem fontes de consulta para os problema de ensino que enfrentam). Aliás, é através da clareza dos objetivos educacionais que é possível fazer uma gestão de recursos alinhada.

O Diretor poderá visitar as salas de aula, para observar e conversar com os docentes, de um modo informal, com vista a apoiar-os e também mais formalmente, para compreender melhor o seu progresso. O envolvimento dos líderes na avaliação de professores e na observação de aulas é bem aceite por parte dos professores, quando estes recebem um *feedback* útil para a sua prática.

É também necessário que os líderes promovam o desenvolvimento da capacidade dos docentes para recolher e analisar dados sobre as suas práticas pedagógicas, os resultados das aprendizagens dos seus alunos e de outras dimensões do seu comportamento ou características que afetam a sua aprendizagem. Este trabalho tem em vista a monitorização contínua do cumprimento das metas e introdução de eventuais reajustes no caminho a seguir, de forma a evitar distrações sobre as prioridades acordadas - como momentos de tensão, novas iniciativas políticas, apelos à revisão ou abandono de determinadas metas, a manutenção de rotinas que não estão alinhadas com as metas. Ao vigorar uma visão partilhada, facilmente os líderes e o pessoal identificam essas distrações e decidem o que fazer para voltar a seguir o rumo traçado.

Ainda que as práticas sejam frequentemente estruturadas e reguladas por políticas educativas externas, os líderes interpretam-nas e procuram a maneira de as executar de forma estratégica e com sentido para a organização, de forma concordante com a visão e as metas definidas. Recentemente, Mlakar, Moos, Muijs, Bolhöfer, Jansohn e Meyer (2011), a partir de pesquisas efetuadas em países europeus, construíram um quadro de referência para a liderança escolar, de onde emergem cinco grandes categorias/domínios de atuação¹⁶ consentâneos com a revisão de literatura, efetuada por Earley et al. (2012), para o projeto *European Policy Network on School Leadership* [EPNoSL]: 1) tradução em significado e direção internos as expectativas externas; 2) compreensão e capacitação os professores e outros profissionais educativos; 3) estruturação da escola e da sua cultura; 4) trabalho com parceiros e com entidades externas; e, 5) recrutamento, preparação e desenvolvimento do líder.

Em Portugal, Santos et al. (2009/2010) apresentam exemplos colhidos em visitas a algumas escolas, com as quais foi desenvolvido um trabalho contínuo e de proximidade, que “estabelecem uma relação clara e muito forte entre o desempenho global de uma escola e a qualidade da sua liderança” (p. 14). Neles, os autores identificaram quatro áreas fundamentais para que essa liderança forte, que é exigida ao Diretor, tenha impacto na qualidade do ensino, não identificando explicitamente a que se refere ao desenvolvimento pessoal e profissional do líder: 1) estabelecimento de uma “visão integrada da escola e da comunidade, motivada e motivadora, que desenvolve processos de gestão adequados às suas necessidades e desafios concretos. (...) 2) definição de um padrão comportamental e de valores assumido pela liderança da escola; 3) envolvimento directo do líder na formação

¹⁶ Uniram-se duas categorias (definir uma direção e gerir o ensino), passando a denominar-se por: *tradução em significado e direção internos as expectativas externas*; adicionaram-se duas categorias: uma relacionada com a liderança de sistemas - *trabalho com parceiros e com entidades externas* e outra com ênfase na educação e treino dos líderes escolares - *recrutamento, preparação e desenvolvimento do líder*; mantiveram-se dois domínios, com denominação ligeiramente diferente: *compreensão e capacitação dos professores e outros profissionais educativos e estruturação da escola e da sua cultura*.

e motivação dos professores; e 4) envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas para o benefício da escola” (p. 17). A este propósito, referem um estudo realizado no Reino Unido que aponta “a liderança da escola como o segundo fator mais importante para o sucesso escolar, a seguir à qualidade dos professores.” (Leithwood et al., 2006 citados por Santos et al., 2009, p. 17).

Convém chamar a atenção que as práticas de liderança não são indiferentes aos contextos nos quais se implementam, podendo existir variação no tempo e na atenção que se dedica a cada uma delas. Assim, a priorização, combinação e sequencialidade que adquirem mudam de acordo com o tipo de ensino que tem significado na escola, o nível socioeconómico dos alunos ou a etapa em que se encontra o processo de melhoria da organização (Day et al., 2009).

Lee, Abdullah, Ismail e Alizydeen (2011) consideram que devido ao aumento da complexidade do sistema de ensino, nenhum Diretor consegue, sozinho ou apenas com a sua equipa diretiva, realizar todas as funções da liderança. Assim, as práticas de liderança, para serem eficazes, deverão ser distribuídas, numa abordagem participativa, abarcando a partilha de responsabilidades com outros membros da escola e o envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão (Lima, 2008).

Anderson (2010) chama a atenção para

La idea del liderazgo distribuido puede confundirse con la distribución burocrática de las funciones y tareas de la administración escolar y la gestión de instrucción. El hecho de que se hayan dividido las tareas no es equivalente a la práctica de un liderazgo distribuido.¹⁷ (Anderson, 2010, p. 50)

A liderança distribuída integra atribuições e ações de várias pessoas ou grupos num esforço coordenado e dirigido à melhoria dos fatores que afetam a aprendizagem dos alunos. A questão relevante consiste em perceber qual o papel que podem ter, na organização escolar, os membros da equipa diretiva ou outras pessoas que não ocupam posições formais de liderança, para a realização de cada prática de liderança atrás apontada, conducente à melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos. Em última instância, Bolívar (2010) considera que a melhoria de uma escola dependerá da sua capacidade para distribuir a liderança da direção, por outros membros e grupos da organização. Deste modo, é ainda necessário potenciar a liderança do professor e das escolas como comunidades profissionais de aprendizagem efetiva, construindo uma cultura escolar robusta, com implicação de todos os agentes da comunidade educativa, incluindo as famílias.

¹⁷ Tradução da investigadora: A ideia da liderança distribuída pode confundir-se com a distribuição burocrática das funções e tarefas da administração e gestão da instrução escolar. O facto de se dividirem as tarefas não é equivalente à prática de uma liderança distribuída.

Assim, embora a agenda política e governativa tenha instituído “a liderança (unipessoal) enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares” (Torres & Palhares, 2009, p. 124), o Diretor tem de ser capaz de, com ela, construir outras lideranças. Para garantir a democraticidade e participação dos diversos intervenientes na ação educativa cada escola necessita de criar um conjunto de dinâmicas de participação e de colaboração dos seus membros e de corresponsabilização pelas suas ações e intervenções. O Diretor poderá facilitar esta atuação assumindo a “liderança directa dos temas essenciais à escola e garantindo um acompanhamento dos restantes” (Santos et al., 2009/2010, p. 31), promovendo a descentralização do processo de tomada de decisões, através da partilha de funções na gestão, organização e observação da escola e da delegação de funções em outros elementos da comunidade educativa, demonstrando confiança nos delegados/colaboradores e transmitindo-lhes elevadas expectativas de desempenho (Torres & Palhares, 2009). Para além disso, uma forma partilhada de liderança que incentiva os professores a ter maior participação no planeamento de políticas e tomada de decisão - a liderança democrática - tem maior poder de gerar lealdade e compromisso (Lee et al., 2011).

1.3. Definir e comunicar a visão estratégica

Vários estudos internacionais mostraram que o estabelecimento de uma direção, alinhada com a visão estratégica é a prática de liderança que mais é levada a cabo pelos diretores. Earley et al. (2012) consideram fundamental o papel do diretor na tradução e mediação das exigências e regras prescritas por parte do Estado, pois aquele líder conhece a escola que dirige, a sua cultura e os seus profissionais. Neste âmbito, constitui-se como facilitador privilegiado na atribuição de um sentido pessoal às expectativas externas (estímulo exterior), que vai ajustando e adaptando com base no conhecimento dos profissionais da escola e demais atores, construindo uma noção interna e coletiva, com significado para a comunidade educativa à qual se dirige e alinhada com os seus objetivos educacionais, com vista à sua aceitação e implementação. Assim, o Diretor vai “setting the scene and the agenda (producing the premises) and in making connections to decision-making in the everlasting, on-going interactions with teachers and in developing new and appropriate social technologies for those purposes, like teams, annual plans etc.”¹⁸ (Earley et al., 2012, p. 14), negociando a direção do que necessita de ser feito, mas de modo a que faça sentido para os profissionais daquela organização.

¹⁸ Tradução da investigadora: montando o cenário e a agenda (produzindo as premissas) e fazendo ligações com a tomada de decisão, nas permanentes interações com os professores e desenvolvendo tecnologias sociais inovadoras e adequadas, como equipas, planos de curto e médio prazo, etc.

Anteriormente, num estudo efetuado em duas escolas da Califórnia, Coburn (2005) tinha concluído que os diretores influenciam, de forma direta e indireta, o modo como os professores se apropriam das políticas educativas e as aplicam na sua prática profissional. Ao participarem em reuniões com a tutela, de quem recebem orientações diretas e em eventos formativos coletivos direcionados para a implementação das reformas, ao contactarem com novos materiais e tecnologias, abordagens e ideias sobre a mudança de políticas, são os diretores que estão em melhor posição para assumir o papel de mediadores destas exigências externas “in order to facilitate sense-making and the creation of a shared direction inside school.”¹⁹ (Earley et al., 2012, p. 12)

Assim, de acordo com estes autores, os diretores exercem influência direta quando filtram e interpretam as mensagens de política educativa e sobre elas constroem significados, com sentido para a comunidade educativa do Agrupamento que dirigem. Recorrem às suas próprias conceções sobre o que as novas ideias ou abordagens políticas comportam e implicam, ao mesmo tempo que tomam decisões sobre o que selecionar e enfatizar, à medida que as discutem com os professores e que criam oportunidades para a sua aprendizagem. Essas conceções, por sua vez, são moldadas pela natureza e pela profundidade do conhecimento que os diretores têm sobre o ensino e aprendizagem do professor.

Por outro lado, quando participam, socialmente, com eles na construção e negociação de significados partilhados sobre as políticas educativas e suas implicações, os diretores influenciam indiretamente o entendimento dos professores. Nessas interações, moldam o curso, foco e direção das conversações dos professores para determinadas soluções, em vez de intervirem diretamente na apropriação das ideias e na sua implementação prática em sala de aula. Intervêm ainda indiretamente ao utilizarem o seu conhecimento sobre como os professores aprendem, para criarem condições mais ou menos favoráveis para os professores assimilarem as mensagens políticas de forma consequente.

Neste sentido, o Diretor tem ainda que manifestar grande capacidade de comunicar (primeiro ouvir/escutar a experiência que está por detrás de um determinado comportamento e, depois, dialogar para compreensão mútua - constituindo também uma boa forma de gerir um conflito, quando exista) para divulgar a missão, a visão e valores definidos no Projeto Educativo e de promover a sua correta operacionalização, como condição essencial para a inovação e eficácia escolar. Viana et al. (s/d) consideram que a comunicação eficaz envolve o aperfeiçoamento de cinco elementos fundamentais: uma autoimagem positiva - que facilita a exposição e a interação - a capacidade de ser um bom ouvinte – que para além de escutar

¹⁹ Tradução da investigadora: de forma a facilitar a apropriação de um sentido e a criação de uma direção partilhada no interior da escola.

as palavras, atribui-lhes significado e compreensão, responsabilizando-se pela comunicação – a clareza de expressão – que consiste na habilidade de expressar claramente os próprios pensamentos e ideias, solicitando *feedback* ao interlocutor - a capacidade de lidar com as emoções, de forma congruente entre o que se está a dizer e a vivenciar em termos de emoções - e – a auto-abertura – “a disposição para se expor, para se revelar aos outros, com atitudes e comportamentos transparentes”, capaz de “criar um clima de confiança em que a abertura recíproca possa florescer.” (p. 6)

Ao destacar o papel fundamental da comunidade profissional dos professores na implementação de reformas, Coburn (2005) considera que os diretores podem apoiar essa comunidade, da seguinte forma: “supporting professional learning opportunities for teachers (...) participating in professional development themselves (...) providing ample opportunities for teachers to meet with one another²⁰” (pp. 500-501). A autora sublinha a natureza, qualidade e conteúdo das interações nessas comunidades como determinantes do grau de envolvimento dos professores com as linhas de orientação política, com vista a transformarem a sua prática de sala de aula, reforçando-a ou reajustando-a.

when school leaders created activities that allowed teachers to engage with these ideas and each other around matters close to the classroom, they provided the opportunity for teachers to question their assumption and rethink their approach, at times in consequential ways²¹. (Coburn, 2005, p. 502)

O estudo desenvolvido pela autora chama ainda a atenção para que o desenvolvimento profissional dos diretores, tendencialmente dirigido sobretudo para estratégias genéricas de liderança, deverá passar a focar-se com mais frequência nos conteúdos educativos preconizados pelas novas orientações de política educativa, começando com uma profunda exploração de assuntos específicos e de como os alunos os aprendem. A ideia aqui subjacente vai ao encontro de Paulo Freire (1996), quando refere que os professores precisam de praticar a pedagogia da aprendizagem, isto é, um ensino centrado no modo como os alunos aprendem. E, para isso, têm que saber como é que os alunos aprendem, na sociedade atual! Para tal, pode-se usar a experiência acumulada para melhorar o que se está a fazer, através do desenvolvimento profissional permanente do professor, da formação contínua, da investigação cada vez mais potente sobre os processos, colocando-os ao serviço da melhoria das práticas da educação. E é aqui que o Diretor tem um papel fundamental: na transmissão e partilha desta visão estratégica para a

²⁰ Tradução da investigadora: promovendo e apoiando oportunidades de aprendizagem profissional para os professores (...) participando no seu próprio desenvolvimento profissional (...) proporcionando várias oportunidades para os professores se reunirem.

²¹ Tradução da investigadora: quando os líderes escolares promovem atividades que permitem aos professores entrosarem-se com essas ideias e uns com os outros em torno de matérias relacionadas com a sala de aula, estão a proporcionar a oportunidade dos professores questionarem as suas suposições e repensarem as suas abordagens, por vezes de forma consequente.

organização, na mudança para uma cultura de constante aprendizagem e na implementação das medidas organizativas que os promovam.

Ainda segundo Coburn (2005), as ferramentas formativas a utilizar poderão incluir protocolos para análise de dados ou do próprio trabalho dos alunos, tarefas que ajudem os professores a analisar as abordagens pedagógicas que fazem parte de novos materiais e processos didáticos, para conjuntamente adquirir conhecimento e refletir sobre a aprendizagem do aluno. Estas ferramentas podem ser acompanhadas por guias de orientação que ajudem os líderes escolares a promover encontros formais de professores para desenvolvimento profissional proveitoso e centrado nos problemas que emergem das suas práticas, contextualizadas na organização em que exercem funções, que contribuam para o seu desenvolvimento e melhoria educacional.

1.4. Compreender e capacitar os professores

Cada vez mais os alunos precisam, por um lado, de ter uma educação de qualidade que os ajude a ter uma vida satisfatória e produtiva mas, por outro lado, está a aumentar constantemente a diversidade desses mesmos alunos. Não se pode esperar que os professores consigam enfrentar este duplo desafio, se os líderes educacionais de todo o sistema de ensino, em particular os diretores, não estiverem focados na criação de condições para que tal aconteça (Robinson et al., 2009).

A investigação mais recente sobre as escolas que melhoraram os resultados escolares dos alunos, identificou características dos líderes - especificamente do Diretor - que se centram na aprendizagem dos alunos, que incluem uma visão para a aprendizagem, um foco no programa de ensino, um profundo envolvimento com o currículo, uma boa informação sobre avaliação e a capacidade para criar comunidades de aprendizagem. Estas escolas mostraram que o foco na melhoria da aprendizagem do aluno oferece aos educadores um propósito partilhado que ajuda a guiar as decisões em torno dos currículos, do desenvolvimento profissional e da prática de sala de aula. Deste modo, garante-se que o tempo, os recursos e a atenção geral estão orientados em torno do ensino e aprendizagem. As políticas, os recursos e as estruturas organizacionais estão direcionados para suportar essa visão global (Leithwood, 2008; Levin, Datnow, & Carrier, 2012).

Estas escolas investiram na gestão de sistemas de informação e desenvolvimento profissional para desenvolver capacidades ao nível da escola, ao serviço do objetivo maior de melhorar o desempenho dos alunos. Entre outros aspetos, perceberam que “scheduling

time for teacher collaboration within departmental and course-alike groups is essential for teachers to discuss data and action plans together.²² (Levin, Datnow, & Carrier, 2012, p. 9)

Levin²³ (2008), citado por Levin, Datnow e Carrier (2012, pp. 10-11) salienta que

If we are to realize new visions for student learning, a great deal of capacity building is required at the school level in terms of building teachers' pedagogical skills, content knowledge, and ability to work with one another and with parents²⁴.

A gestão e o desenvolvimento dos recursos humanos podem ser abordados de forma mais instrumental ou sob o ponto de vista da capacitação pessoal e profissional, sendo esta última a que mais importa aqui explorar. Earley et al. (2012) referem que os recursos humanos devem ser conduzidos e geridos com foco na aprendizagem efetiva, quer ao nível dos alunos, mas também dos profissionais e da própria organização. Isto porque, atualmente, começa a existir um amplo e crescente consenso sobre a importância da qualidade dos professores e restante pessoal na melhoria do sistema de ensino. Enquanto as características ambientais constituem a maior fonte de variação no desempenho do aluno, o efeito professor revelou-se o fator mais importante relacionado com a escola, que intervém na melhoria da aprendizagem e nos resultados dos alunos. O Diretor tem, a este nível, uma importância fulcral na gestão das expectativas, aspirações e bem-estar dos funcionários e das condições de ensino e aprendizagem dos alunos, assim como do seu bem-estar e realização pessoal.

Nesta perspetiva, também o principal objetivo da cultura e da estrutura organizacional da escola é o apoio às práticas dos professores, à sua capacitação e aprendizagem (Earley et al., 2012; Hemric, Eury & Shellman, 2010). Os diretores influenciam diretamente essa cultura, quando apostam na valorização permanente do desenvolvimento profissional (incluindo qualquer tipo de aprendizagem, formal e informal, que permita a melhoria das práticas) e promovem oportunidades de frequência de ações de formação contínua para professores, quando ajudam a construir uma visão partilhada para a escola e garantem decisões e práticas alinhadas com os seus objetivos/metast, através da implementação de sistemas de monitorização da prática letiva e do desempenho profissional, numa interação permanente e frequente com professores e funcionários e respetivas equipas de trabalho.

Deste modo, os diretores contribuem decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura de escola centrada na aprendizagem. Esta relaciona-se, ainda, com um clima organizacional favorável, pois baseia-se no estabelecimento de relações profissionais de

²² Tradução da investigadora: prever nos horários tempo para os professores colaborarem em grupos departamentais ou similares é essencial para analisarem conjuntamente dados e planos de ação.

²³ Levin, B. (2008). *How to Change 5000 Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

²⁴ Tradução da investigadora: Se queremos realizar novas visões para a aprendizagem dos alunos é necessária grande capacitação ao nível da escola, em termos de conhecimentos e competências pedagógicas dos professores e da capacidade para trabalharem em conjunto e com os pais.

confiança que permitam aos docentes interagir com naturalidade, falando abertamente sobre as suas práticas de sala de aula, os problemas que aí enfrentam e as áreas em que necessitam de apoio e/ou formação. Quando um professor consegue dar e receber *feedback* construtivo é essencial para o sucesso desta cultura de escola que reflete uma verdadeira comunidade de prática/aprendizagem. (Earley et al., 2012)

Relativamente às variadas formas de promoção de oportunidades de aprendizagem, formal e informal, Earley et al. (2012) exemplificam com a formação contínua ou especializada ou, mesmo, com a aquisição de um grau académico superior. Destacam também os resultados da investigação que apontam as sessões de *mentoring* e *coaching* (métodos para desenvolvimento dos outros, em que o primeiro implica alguma instrução e o segundo consiste apenas em desbloquear o potencial de uma pessoa para que esta maximize o seu desempenho) como mais-valias para a melhoria das práticas dos professores.

2. Desenvolvimento profissional de professores

2.1. Conceções e características

Hoje em dia, o conhecimento e os alunos estão numa constante e rápida transformação, pelo que os professores têm que ensinar um currículo mais exigente a um grupo mais diversificado de alunos, que chega à escola com interesses, motivações e experiências de vida frequentemente distintas das suas expectativas (Marcelo, 2009; Montecinos, 2003). Deste modo, os professores do século XXI têm que “fazer um esforço redobrado para continuar a aprender”, a fim de “continuar[em] a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos.” (Marcelo, 2009, p. 8)

A investigação tem revelado dificuldades na clarificação do conceito de desenvolvimento profissional (Evans, 2002), encontrando-se frequentemente associado ao de formação contínua, ou seja, àquela que ocorre após a formação inicial. Contudo, existe um entendimento que para a sua concretização contribuem variados fatores formais e informais que ajudam o professor a aprender novas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo que desenvolve uma nova compreensão sobre a sua profissão, a sua prática e o contexto no qual a exerce (Montecinos, 2003).

Ao refletir sobre as definições que surgem na literatura mais recente, Marcelo (2009) distingue desenvolvimento profissional de formação de professores (inicial e contínua), por entender que “o conceito *desenvolvimento* tem uma conotação de evolução e continuidade” (p. 9). No mesmo sentido, Day (2001), Fullan e Hargreaves (1992), Meneses e Ponte (2009) e Ponte (1998, 2009) consideram o desenvolvimento profissional um processo

dinâmico e contínuo que decorre ao longo da vida do professor, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências profissionais - capacitação para o exercício da atividade profissional - através de aprendizagens diversificadas, incluindo as pessoais, que resultam de experiências informais, vividas na escola ou formais, proporcionadas por dispositivos de formação contínua. Deste modo, Meneses e Ponte (2009) e Ponte (1998, 2009) consideram o conceito de desenvolvimento profissional mais abrangente e complexo do que o de formação, no que respeita à forma e à postura do participante. “A formação (...) inspira-se no modelo escolar e assume a forma de cursos de duração curta (...) o desenvolvimento profissional ocorre em períodos de tempo bastante apreciáveis e assume formas diversificadas, como projectos, trocas de experiências, leituras ou reflexões” (Meneses & Ponte, 2009, p. 4). Quanto ao segundo aspeto, o desenvolvimento profissional centra-se no aprendente, mais do que na instrução (Day, 2001).

No desenvolvimento profissional, o professor, mais do que um objecto em formação, é um sujeito actuante e, não raras vezes, um agente de formação. (...) Na formação existe uma clara convicção da necessidade de conceder um amplo destaque à teoria, sendo a prática frequentemente um mero campo de aplicação (...) o desenvolvimento profissional valoriza os contextos de prática dos profissionais, tomando-os como ponto de partida para a construção do conhecimento profissional. (Meneses e Ponte, 2009, p. 4)

Ponte (1998) acrescenta ainda que “na formação atende-se principalmente àquilo em que o professor é carente e no desenvolvimento profissional dá-se especial atenção às suas potencialidades” e que “a formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas enquanto o desenvolvimento profissional implica o professor como um todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais.” (p. 28)

Alonso (1998), Marcelo (2009) e Villegas-Reimers (2003) destacam as seguintes características do processo de desenvolvimento profissional: 1) é construtivo - o professor aprende quando está implicado ativamente em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão; 2) desenvolve-se a longo prazo - o professor relaciona as novas experiências com os seus conhecimentos prévios; 3) ocorre em contextos concretos - as experiências de formação mais eficazes para o professor baseiam-se em atividades diárias na escola e relacionam-se com as práticas em sala de aula; 4) tende à reconstrução da cultura da escola; 5) é reflexivo - ao refletir sobre a sua experiência o professor constrói novas teorias e práticas pedagógicas; 6) é colaborativo (coletivo), embora exista espaço para o trabalho isolado e para a reflexão (individual); e, 7) adota diferentes formas, não existindo um modelo de desenvolvimento profissional aplicável a todas as escolas.

A OCDE definiu os seguintes objetivos para o desenvolvimento profissional docente:

- to update individuals' knowledge of a subject in light of recent advances in the area;

- to update individuals' skills, attitudes and approaches in light of the development of new teaching techniques and objectives, new circumstances and new educational research;
- to enable individuals to apply changes made to curricula or other aspects of teaching practice;
- to enable schools to develop and apply new strategies concerning the curriculum and other aspects of teaching practice;
- to exchange information and expertise among teachers and others, e.g. academics, industrialists; and
- to help weaker teachers become more effective.²⁵ (OECD, 1998, pp. 33-34)

O DL 240/2001 de 30 de agosto define os perfis de competência para o desempenho de funções do educador e do professor e constitui um quadro orientador da sua formação e desenvolvimento profissional, pois evidencia “as (...) exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados.” Alonso e Silva (2005) consideram que estes perfis sustentam uma conceção alargada da profissionalidade docente, organizando-se em quatro dimensões interrelacionadas:

Dimensão profissional, social e ética, que realça a vertente intelectual, cívica e deontológica das suas funções, enquanto profissional com um saber específico capaz de responder à encomenda social da escola enquanto instituição educativa.

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que releva o conhecimento científico, técnico e atitudinal necessário a uma gestão informada e participada do currículo, tendente à organização de ambientes de ensino-aprendizagem de qualidade para todos os alunos.

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, que apela à dimensão colaborativa e organizacional da função docente participando de forma colegial na construção do Projecto Educativo/Curricular da escola, em parceria e interacção com a comunidade envolvente.

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, através de processos de investigação e reflexão individual e colaborativa, que permitem definir o seu projeto de formação pessoal e profissional. (Alonso & Silva, 2005, p. 50)

Assumindo a natureza dinâmica e complexa do desenvolvimento profissional, enquadrado no processo de procura da identidade profissional dos professores, desde a sua formação inicial e passando pela socialização com instituições sociais que interagem com eles no exercício da prática docente (Bolívar, 2007; Marcelo, 2009), coloca-se a questão de se saber o que se desenvolve neste processo. Alonso (1998), Hargreaves e Fullan (1992) e Meneses e Ponte (2009) sustentam que o desenvolvimento dos professores pode traduzir-se em: 1) aperfeiçoamento do conhecimento e das competências profissionais para um

²⁵ Tradução da investigadora: atualizar os conhecimentos de uma disciplina à luz dos avanços recentes na área; atualizar as capacidades, atitudes e abordagens dos indivíduos em função do desenvolvimento de novas técnicas e objetivos de ensino, novas circunstâncias e nova investigação educacional; capacitar os indivíduos para aplicar as mudanças feitas aos programas ou outros aspetos da prática de ensino; capacitar as escolas para desenvolver e aplicar novas estratégias relacionadas com o currículo e outros aspetos da prática de ensino; para trocar informações e destrezas entre os professores e outros, por exemplo, académicos, industriais; e para ajudar os professores mais fracos a tornarem-se mais eficazes.

ensino eficaz; 2) auto compreensão da sua pessoa, para um ensino flexível; e 3) mudança ecológica ou mudança em contexto para um ensino de qualidade.

2.2. Fases do desenvolvimento profissional docente

O desenvolvimento profissional dos professores pode ser abordado numa perspetiva de identidade profissional e carreira, com forte associação aos seus ciclos de vida, contudo a literatura refere não existir muita investigação nesta área.

Em Portugal destaca-se o estudo realizado, em 1992, por José Alberto Gonçalves. Este autor que considera a carreira docente como um percurso “relacional e contextualmente vivenciado e construído”, em que o professor se vai desenvolvendo pessoal e profissionalmente ao longo de etapas/fases “com características próprias, em espaços e tempos diferenciados”, alterando o seu pensamento e a sua ação, como resultado da prática educativa, do trabalho com os pares e da formação realizada (Gonçalves, 2009, p. 23).

Como mostra a Figura 2, o autor define cinco etapas lineares da carreira assinalando, desde logo, alguns percursos divergentes que os professores poderão seguir: 1) início - equilíbrio entre a sobrevivência necessária ao “choque do real” e a exaltação da descoberta; 2) estabilidade - período de confiança, caracterizado por segurança e maturidade; 3) divergência - período de desequilíbrio positivo, associado ao investimento e entusiasmo ou negativo, vigorando a descrença e a rotina; 4) serenidade - fase de acalmia, marcada pela reflexão e satisfação pessoal com o trabalho realizado; e 5) renovação do interesse ou desencanto - polos divergentes de entusiasmo, por continuar e reinvestir na profissão ou de desinvestimento e saturação, culminando com o desejo de aposentação.

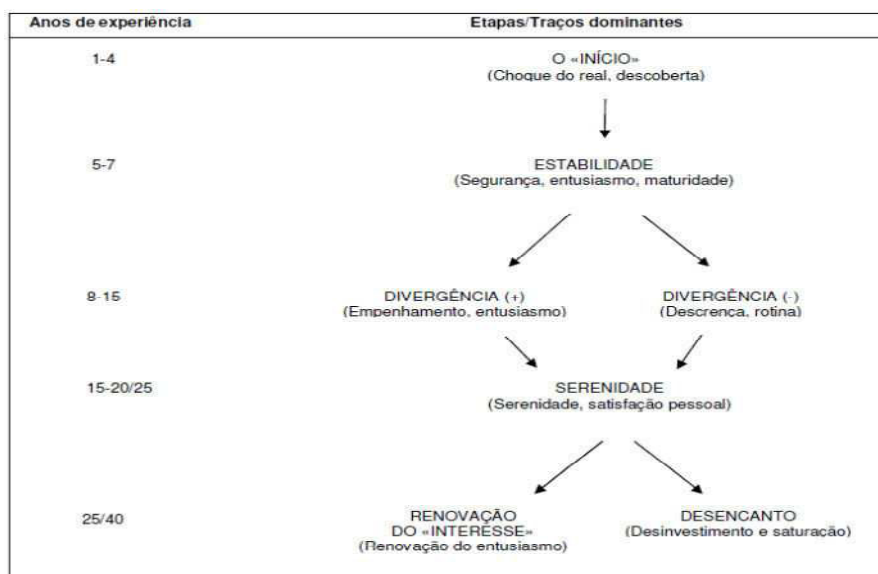


Figura 2. Etapas da carreira profissional, segundo Gonçalves.

Fonte: Ferreira (2008, p. 40).

Anteriormente, em 1971, Huberman tinha sido um dos pioneiros no estudo do ciclo de vida profissional, tendo elaborado um quadro síntese sobre as tendências gerais que podem ser identificadas na carreira dos professores. Huberman (2007) estabeleceu, igualmente, cinco fases da carreira, em que a terceira é marcada por dois momentos chave, conforme ilustra a Figura 3: 1) entrada - compreende os três primeiros anos e caracteriza-se pela sobrevivência e pela descoberta. Por um lado, o professor tende a aplicar o conhecimento que aprendeu durante a sua formação inicial e apodera-se do sentimento de “choque do real” quando se confronta com a complexidade da atividade docente, com o distanciamento entre os ideais e as realidades da sala de aula. Por outro lado, o professor explora os comportamentos que deve adotar nas relações professor-aluno, professor-professor, experimentando um equilíbrio entre sentimentos de insegurança e de entusiasmo pela profissão; 2) estabilização - abrange o período entre os quatro e os seis anos de carreira, correspondendo à etapa da tomada de responsabilidades e do exercício de novos cargos, uma vez que o professor caminha para a construção da sua identidade profissional, vigorando um sentimento de pertença ao corpo docente e de confiança no que faz, fruto de uma crescente competência pedagógica; 3) diversificação ou questionamento - dos sete aos vinte e cinco anos de carreira, sendo que oito anos após o início desta fase tem lugar uma etapa de questionamento - compreende a consolidação pedagógica, associada ao entusiasmo e ao dinamismo (o professor experimenta e diversifica métodos de trabalho e de avaliação, permitindo-se substantivas inovações e reforçando a relação professor-aluno) e ao envolvimento em equipas pedagógicas ou responsabilidades administrativas. O professor assume, também, uma postura crítica face às limitações institucionais, que condicionam a sua prestação em aula e ao que considera aberrações do sistema educativo. A partir dos quinze anos de carreira, esta fase passa a caracterizar-se por um balanço da vida profissional, associado à sensação de rotina e “crise existencial” face à prossecução da carreira. Para além disso, pode ainda vigorar o questionamento e o desencantamento sobre a ação docente, motivados por experiências fracassadas, vividas em sala de aula ou resultantes de reformas estruturais ou, ainda, pela falta de apoio da própria instituição, podendo mesmo levar à mudança de profissão; 4) serenidade/distanciamento e conservantismo - identifica-se entre os vinte e cinco e trinta e cinco anos de carreira, com uma descida dos níveis de ambição pessoal e investimento profissional do professor, mas com um aumento da sensação de confiança e serenidade em situação de sala de aula, não temendo a avaliação do seu trabalho pelos outros, colegas ou alunos. Existe ainda um distanciamento afetivo na relação professor-aluno. Por outro lado, pode ocorrer a adoção de uma atitude de lamentação negativa em relação ao ensino e à política educacional (pouco

empenho dos colegas, menor motivação e disciplina dos alunos) e uma maior resistência às inovações e às mudanças, emergindo uma certa nostalgia do passado; 5) desinvestimento - dos trinta e cinco aos quarenta anos de carreira ocorre o recuo e a interiorização do final da carreira profissional do professor, havendo um progressivo desinvestimento no trabalho e uma maior dedicação a interesses pessoais e reflexivos, exteriores à escola. Verifica-se um retrocesso do professor face às ambições e interesses do início de carreira.

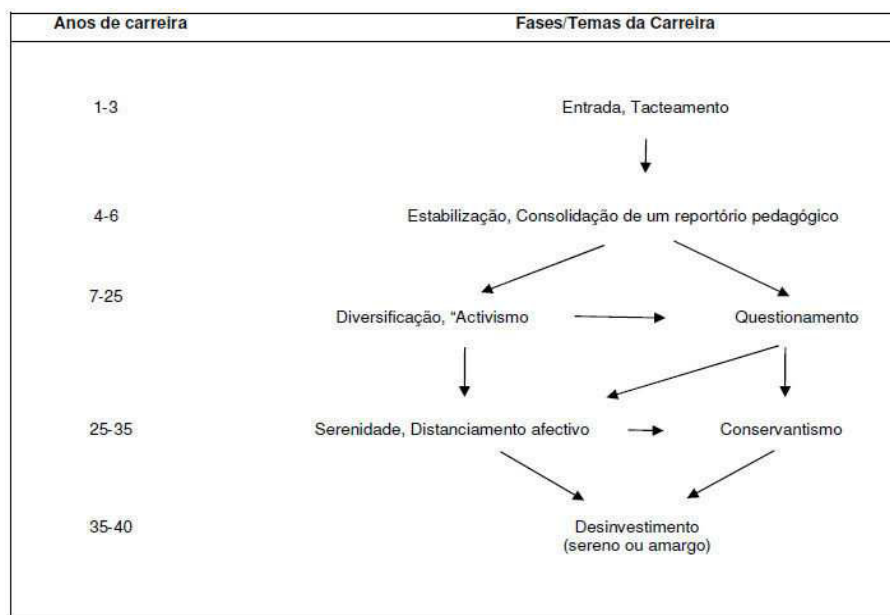


Figura 3. Etapas da carreira profissional, segundo Huberman.
Fonte: Ferreira (2008, p. 35).

Segundo o modelo de Huberman e de acordo com Ferreira (2008), o professor percorre os primeiros anos de carreira em linha reta até à fase da estabilização, a partir da qual começam a ocorrer alguns desvios. Há a distinguir dois tipos de percurso: um mais harmonioso, à esquerda, correspondente a diversificação-serenidade-desinvestimento sereno; o outro, à direita, mais problemático, que passa pelo questionamento-serenidade-desinvestimento amargo ou pelo questionamento-conservantismo-desinvestimento amargo.

Convém salientar que Gonçalves (2009) e Huberman (2007) referem que as fases que compõem o desenvolvimento profissional representam apenas tendências significando, portanto, que não têm que ocorrer na totalidade, tem tão pouco de forma ordenada. Alguns professores “percorrem caminhos harmoniosos ou problemáticos não mostrados neste modelo. (...) dão saltos de uma determinada etapa ou retrocedem para uma fase experienciada mais cedo na carreira” (Ferreira, 2008, p. 34).

Belchior (2004) considera que a investigação realizada sobre o desenvolvimento profissional demonstra que os professores mais satisfeitos com a sua profissão são aqueles que, ao longo da sua vida, adotam uma perspetiva de aprendizagem permanente,

aproveitando todas as oportunidades diárias, mais ou menos positivas, para o seu crescimento profissional. Esses professores procuram

com os seus pares, quer nos contextos profissionais, as escolas, quer em contextos das associações de docentes, construir um conhecimento e uma reflexão adequada aos problemas e às situações com que se vão deparando, através da partilha e da troca de experiências.” (Belchior, 2004, p. 59)

2.3. Cultura profissional docente

Encarando a escola como uma mini sociedade (Costa, 1996), a sua cultura pode ser vista como um habitat social (Day, 2001) que “tem a ver com as pessoas integradas no contexto organizacional e constitui-se pelo modo como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados, nos processos micropolíticos da vida da escola” (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010, p. 27). Neste sentido, de acordo com Lima (2002), os professores que coabitam na escola diferem em aspetos pessoais e profissionais, pelo que a cultura docente tem que se considerar plural e heterogénea, sendo preferível falar em culturas.

Sendo o ensino uma atividade complexa, o desenvolvimento profissional dos professores é fortemente influenciado pelo contexto onde trabalham (Timperley, 2008). Os professores desenvolvem as suas estratégias e estilos de ensino, aprendendo com diversos grupos profissionais, interiores e/ou exteriores à escola. Segundo Frota (2011),

O que se passa dentro da sala de aula não se pode divorciar do que se passa fora dela. Se pretendemos saber o que é que o professor faz e a razão porque o faz tem de se conhecer a sua cultura profissional. As culturas docentes ajudam a dar significado e suporte ao trabalho e à *identidade profissional*. (p. 76)

Entre outros autores que investigaram as culturas docentes, Fullan e Hargreaves (1992) e Hargreaves (1992), concluíram que cada uma delas tem implicações diferentes desenvolvimento dos professores e na mudança educativa. Neste sentido, Hargreaves (1992, 1998) identificou duas dimensões fundamentais da cultura docente que dão significado, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho: o conteúdo e a forma. A primeira aponta para o conjunto de atitudes, valores, crenças, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas, que são partilhadas por um determinado grupo de professores ou por toda uma comunidade docente, por exemplo, quando falamos em culturas académicas, disciplinares ou departamentais. A segunda diz respeito ao modo como esse conteúdo é observado naquilo que os professores pensam, dizem e fazem, ou seja, nos padrões de relacionamento e formas de associação entre os membros dessas culturas. É através da forma da cultura docente que os conteúdos das diferentes culturas são postos em prática e reajustadas.

Este autor identifica quatro formas de culturas, que determinam e influenciam as práticas docentes e a mudança educativa:

1) o individualismo - traduz o isolamento e o trabalho individual solitário por parte dos professores, ainda hoje muito frequentes nas escolas, mas cada vez mais questionável face à emergente necessidade do trabalho em equipa para enfrentar a complexificação do conhecimento, a heterogeneidade dos alunos e as exigências da tutela (Montecinos, 2003);

Esta cultura proporciona alguma proteção e adaptabilidade aos professores, constituindo-se como a privacidade do seu trabalho e uma forma de evitar influências externas ou outros constrangimentos como a falta de tempo para a preparação das aulas e a avaliação dos alunos, resultantes do aumento da dimensão das turmas e da sua diversidade. Por outro lado, impede os professores de, conjuntamente, refletirem sobre o rumo e os propósitos do seu trabalho e de se ajudarem mutuamente nesse sentido, para além de limitar o *feedback* recebido por parte dos outros no que respeita ao mérito, valor e competência;

2) a balcanização - trata-se de uma forma de associação e interação entre pequenos grupos específicos de professores, como os grupos disciplinares ou departamentos curriculares. Embora não isolado, o trabalho nestes grupos pode contribuir para “uma visão de escola segmentada e hierarquizada segundo saberes académicos” (Goodson²⁶, referenciado por Abelha, 2011, p. 120). De acordo com Day (2001):

os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo. Os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola. A colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo. (p. 129)

Nesta cultura perdem-se oportunidades para uma reflexão interdisciplinar, entre docentes com saberes de áreas diversificadas, com o consequente impacto na aprendizagem dos alunos e mesmo dos professores (Pinto, 2009);

3) a colegialidade artificial - constitui uma forma de colaboração imposta administrativamente, que recomenda que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto, sobretudo para “aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas” (Fullan e Hargreaves, 2001, p.103). Compreende procedimentos formais e burocráticos específicos que “visam criar relações, mais constantes, de colaboração e partilha das suas práticas e experiências entre os professores” (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010, p. 29);

Segundo Frota (2011), “a estrutura colegial surge como alternativa à estrutura hierárquica, tendendo a comunicação a ser lateral (em que todos os professores devem ser envolvidos nas decisões e discussões), ao contrário da comunicação vertical, hierarquizada e individualista” (pp. 93-94). Porém, uma cultura de colegialidade abarca mais do que reuniões para planificação ou discussão de assuntos sobre o ensino, implica uma

²⁶ Goodson, I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.

predisposição para o exame das próprias práticas dos professores e para o acolhimento da crítica que visa a melhoria.

A colegialidade artificial (forçada) deve ser uma fase preliminar de transição entre a cultura do individualismo e a cultura de colaboração, na qual as lideranças assumem um papel fundamental (Frota, 2011; Prates, Aranha, & Loureiro, 2010);

4) a colaboração - caracteriza-se pelo estabelecimento frequente de relações espontâneas e voluntárias, em encontros informais, que partem da iniciativa dos próprios professores enquanto grupo social. Estas relações têm um caráter imprevisível, uma vez que são os professores a exercer discricção e controlo sobre aquilo que desenvolvem e assentam em quatro pilares - o diálogo, a negociação, a mutualidade e a confiança - favoráveis ao estabelecimento de metas comuns e à tomada de decisões coletivas, para responder à mudança educativa. Ao refletirem regular e abertamente sobre as suas experiências, “Os professores aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham conjuntamente na resolução de problemas. (...) o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos, tendo em vista a obtenção de ajuda e de apoio.” (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010, p. 29).

Boavida e Ponte (2002) salientam a colaboração como uma estratégia para ajudar os professores a lidar com a mudança educativa, uma vez que: 1) fortalece a ação educativa, como consequência dos esforços conjuntos desenvolvidos para os objetivos comuns; 2) aumenta a capacidade de inovação e mudança, sustentada pela partilha de diferentes experiências, competências e perspetivas; 3) aumenta as oportunidades de aprendizagem mútua, com base nas interações, diálogos e reflexões conjuntas; e, 4) facilita o enfrentamento de dúvidas e contrariedades variadas.

Deste modo, uma efetiva aposta no desenvolvimento profissional dos professores acarreta um grande desafio para as escolas e, em particular, para as suas lideranças (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010). Implica a criação de condições capazes de travar o individualismo e a balcanização e potenciar a colegialidade, no sentido de facilitar culturas verdadeiramente colaborativas, que vão para além da cooperação que se estabelece entre pares. A colaboração “implica trabalho empenhado e em conjunto”, que envolve negociação aberta da partilha de poder, tomada de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua, mais do que “apenas tarefas repartidas e posteriormente agrupadas” (Pinto, 2009, p.145), onde as relações de poder e os papéis dos participantes não são questionados (Boavida & Ponte, 2002; Day, 2001; Pinto, 2009).

Abelha (2011), adotando a perspectiva de Figueiredo²⁷ (Figura 4), questiona-se sobre o entendimento do trabalho coletivo desenvolvido nas escolas: “não será antes a realização de um trabalho cooperativo em detrimento de uma real colaboração docente” (p. 132)?

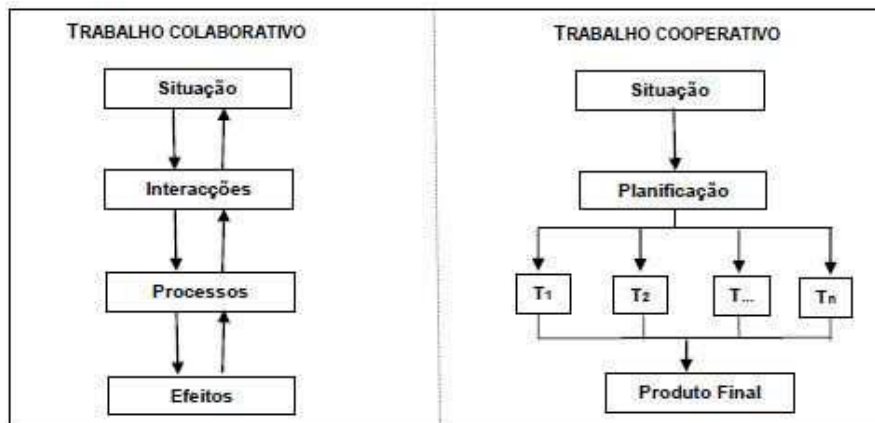


Figura 4. Distinção entre trabalho colaborativo e trabalho cooperativo.

Fonte: Abelha (2011, p. 132), adaptado de Figueiredo.

No trabalho colaborativo desenvolvido perante determinada situação, as tarefas são realizadas coletivamente com recurso à discussão e negociação, permitindo uma interação permanente entre os diferentes professores envolvidos, levando ao seu enriquecimento profissional, bem como do produto final. Os processos implementados a partir dessa interação produzem determinados efeitos, sendo possível voltar à etapa anterior em função da forma como a tarefa evoluiu. Contrariamente, quando os professores desenvolvem trabalho cooperativo, traçam tarefas e delimitam prazos para alcançarem um objetivo comum, percorrendo um processo unívoco onde apenas trabalham conjuntamente no planeamento e posterior associação das diferentes tarefas realizadas individualmente.

2.4. Formas de desenvolvimento profissional docente

Effective professional development is on-going, includes training, practice and feedback, and provides adequate time and follow-up support. Successful programmes involve teachers in learning activities that are similar to ones they will use with their students, and encourage the development of teachers' learning communities. There is growing interest in developing schools as learning organisations, and in ways for teachers to share their expertise and experience more systematically.²⁸ (OECD, 2005, p. 95)

²⁷ Figueiredo, O. (2002). *O trabalho colaborativo entre professores como forma de promoção da interdisciplinaridade no ensino das ciências*. Acedido em 11 de Junho 2004, em <http://www.orlandofigueiredo.net/HomePage/files/trabalho2.pdf>.

²⁸ Tradução da investigadora: O desenvolvimento profissional eficaz é contínuo, inclui o treino, a prática e o *feedback*, e necessita de tempo e acompanhamento. Os programas bem-sucedidos envolvem os professores em atividades de aprendizagem semelhantes às que irão proporcionar aos seus alunos, e incentivam o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem de professores. Há um interesse crescente no desenvolvimento das escolas como organizações aprendentes, com contextos favoráveis à partilha de conhecimentos e experiências de forma mais sistemática, entre os professores.

De acordo com a OCDE, as novas tendências do desenvolvimento profissional docente advogam uma mudança da cultura da escola - colaborativa e reflexiva, numa organização aprendente - de modo a que a aprendizagem e liderança docentes possam impulsionar reformas nas práticas de sala de aula (Montecinos, 2003). “A escola e as aulas devem ser considerados os contextos privilegiados de aprendizagem e desenvolvimento profissional através de processos de participação e colaboração.” (Alonso, 1998, p. 209), porque os professores aprendem realizando tarefas concretas de ensino, entre outras, construção do currículo, planificação, produção de materiais e avaliação (Montecinos, 2003).

O professor tem que se adequar à diversidade dos seus alunos, tratando-os de forma diferenciada e adequada às suas necessidades individuais, para que todos sejam capazes de pensar, resolver problemas, pesquisar, selecionar e interpretar informação, desenvolvendo a sua aprendizagem com autonomia e colaboração com os outros. Nesta perspetiva, a rotina terá que dar lugar à criatividade, requerendo por parte do professor atitudes de abertura à inovação, de questionamento e experimentação de novas metodologias, de trabalho em equipa e, sobretudo, de reflexão crítica sobre as práticas, exigindo um compromisso com a aprendizagem profissional contínua e coletiva (Alonso, 1998; Montecinos, 2003).

O desenvolvimento profissional contínuo encontra-se muitas vezes associado à frequência de cursos, mas pode assumir variadas formas, envolvendo a aprendizagem informal e formal, entre outras, atividades de projeto, trocas de experiências e práticas reflexivas coletivas (Canário, 2008; Herdeiro & Silva, 2008; Meneses & Ponte, 2009). Ora, estas vivências profissionais “proporcionam conhecimentos aos professores que não podem ser adquiridos (ou ensinados) nas instituições de formação, mas sim elaborados, em contextos reais, pelos próprios professores num processo de reflexão colaborativo” (Herdeiro & Silva, 2008, p. 8), sobre questões da sua prática ou problemas da escola. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores deverá centrar-se na escola e associar-se ao da própria organização. Isto “significa que precisamos de encorajar, entre um maior número de professores, uma cultura de prática reflexiva” (Canário, 2008, p. 151) e colaborativa, valorizando a partilha de experiências como oportunidade de (re)construção do seu saber profissional e de aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas, com impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos (Herdeiro e Silva, 2008).

Neste sentido, o projeto internacional *Teaching and Learning International Survey* [TALIS], desenvolvido pela OCDE, pretende analisar as condições de trabalho dos professores e o ambiente de aprendizagem nas escolas. Partindo do pressuposto que a formação inicial dos docentes não os prepara para enfrentar todos os desafios que irão surgir ao longo das suas carreiras, o sistema educativo tem que promover oportunidades

para o seu desenvolvimento profissional continuado, de forma que os docentes mantenham elevados padrões de qualidade do ensino.

Definindo o desenvolvimento profissional “as activities that develop an individual’s skills, knowledge, expertise and other characteristics as a teacher²⁹” (OECD, 2009), portanto concordante a conceção alargada que se adotou até aqui, o TALIS considera que essas atividades são fornecidas por peritos externos na forma de cursos, *workshops* ou programas específicos de qualificação profissional³⁰, podem ainda ser desenvolvidas através da colaboração entre escolas (visitas de estudo) e redes colaborativas de professores ou, simplesmente, ocorrem nas próprias escolas em que os professores trabalham. Neste último caso, o desenvolvimento pode ocorrer através do *coaching* (entendido como observação entre pares e apoio orientado para um problema específico durante um curto período de tempo, acompanhado de *feedback*) ou *mentoring* (na perspetiva de apoio de um professor mais experiente, que também fornece *feedback*, durante um período de tempo mais alargado, para suportar a atribuição de um novo papel ou responsabilidade), da planificação e ensino colaborativo e da partilha de boas práticas ou mesmo com grupos de investigação de professores (Bubb & Earley, 2006; OCDE, 2009; Ofsted, 2010; Timperley, 2008).

A este propósito e de acordo com Sparks (2002), convém salientar que os *workshops* e similares, tais como cursos, seminários ou conferências são considerados ineficazes e não relacionados diretamente com as práticas diárias de sala de aula, por serem fragmentados, intelectualmente superficiais e não atenderem à informação fornecida pela investigação sobre o modo como os professores aprendem. Contrariamente, quando os professores se comprometem com outras formas de desenvolvimento profissional, que são significativas e relevantes para as suas práticas diárias, como as que ocorrem nas próprias escolas, durante o horário de trabalho e normalmente nas salas de aula, então as aprendizagens dos alunos tendem efetivamente a melhorar (Bubb & Earley, 2006; Ofsted, 2010; Sparks, 2002; Timperley, 2008).

A partir dos dados recolhidos sobre o desenvolvimento profissional dos professores, o TALIS concluiu, no relatório publicado em 2009, que a liderança escolar eficaz contribui para o desenvolvimento profissional dos professores nas escolas. Os líderes escolares que demonstram uma liderança fortemente direcionada para a aprendizagem são mais propensos a promover o desenvolvimento profissional para colmatar as deficiências dos professores, para melhorar as relações professor-aluno e a colaboração entre docentes e, também, para reconhecer publicamente os professores que utilizam práticas inovadoras

²⁹ Tradução da investigadora: como atividades que desenvolvem as capacidades, os conhecimentos e as destrezas de um indivíduo, bem como outras características enquanto professor.

³⁰ Em Portugal, consideram-se neste grupo, as ações de formação contínua creditadas, os cursos de complemento de formação académica para obtenção de qualificação profissional, a formação pós-graduada, as conferências ou seminários.

(OCDE, 2009). Este último aspeto assume um papel de destaque na melhoria da autoeficácia dos professores e das aprendizagens dos alunos (OCDE, 2012a).

Góis e Pereira (2010), ao traduzirem as principais conclusões do relatório do TALIS, fazem uma análise comparativa e particular do caso português. Assim, das atividades de desenvolvimento profissional consideradas no projeto³¹, os docentes utilizam, preferencialmente, a troca de opiniões com os colegas, a frequência de cursos e a leitura de publicações.

Em Portugal, ao nível da participação em redes de desenvolvimento profissional os resultados são bastante inferiores à média TALIS (menos de metade!), mas são superiores quando se referem ao desenvolvimento de atividades de investigação. Verifica-se que as atividades que implicam a existência de uma cultura de colaboração entre os docentes (redes de desenvolvimento profissional/comunidades de práticas e visitas de estudo a outras escolas) e de avaliação (atividades de supervisão ou avaliação de colegas) têm menor adesão por parte dos docentes (Góis & Pereira, 2010).

As necessidades dos docentes para participarem em atividades de desenvolvimento profissional³² são claramente superiores à média TALIS e dizem respeito, por esta ordem, a atividades relativas a práticas de ensino junto de alunos com Necessidades Educativas Especiais [NEE] (valores muito elevados), às que envolvem competências TIC e aos problemas com a disciplina.

Os apoios - financeiros e em tempo - concedidos aos docentes portugueses são inferiores aos da média TALIS. De entre os apoios considerados³³, os motivos mais frequentes para a não participação em atividades de desenvolvimento profissional são, por esta ordem, o conflito com o horário de trabalho - que em Portugal é bastante superior à média TALIS - a falta de atividades adequadas e, finalmente, o facto de serem demasiado dispendiosas.

Canário (2008) atribui à formação contínua - formal ou não formal, deliberada ou não deliberada - um papel

decisiva[o] e estratégica[o] porque nela se joga a possibilidade de induzir modos ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias positivas entre a escola e o contexto local. (p. 141)

³¹ Cursos/oficinas, conferências sobre educação, cursos de qualificação, visitas de estudo a outras escolas, redes de desenvolvimento profissional, investigação individual ou em colaboração, supervisão, observação e coordenação de docentes, leitura de publicações na área da educação e troca de opiniões com os colegas.

³² No TALIS consideraram-se os modelos de conteúdo e desempenho, práticas de diagnóstico de alunos, gestão da sala de aula, conhecimento da área principal de trabalho, práticas pedagógicas, competências TIC, práticas de ensino junto de alunos com NEE, problemas de disciplina dos alunos, gestão e administração escolar, práticas de ensino em ambiente multicultural e orientação escolar.

³³ Falta de pré-requisitos necessários, demasiado dispendiosas, falta de apoio da entidade patronal, conflito com o horário de trabalho, responsabilidades familiares e falta de atividades adequadas

O autor identifica também duas condições para a formação se traduzir num percurso “contínuo e coerente de desenvolvimento profissional, (...) por um lado, o estabelecimento de parcerias de formação entre instituições formadoras e escola e, por outro lado, fazer da formação de professores um dos elementos da organização das escolas e dos seus projectos.” (Canário, 2008, p. 141)

Nesta perspetiva, a conferência *Desenvolvimento Profissional de Professores Para a Qualidade e Para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*, que teve lugar em Lisboa, no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, salienta as seguintes necessidades:

- Garantir a continuidade e coerência dos diversos momentos do percurso formativo dos professores, o qual abrange o conjunto da sua carreira profissional, desde a entrada na formação inicial;
- Dar relevância estratégica às práticas de investigação, como eixo metodológico estruturante dos dispositivos e processos formativos;
- Construir dispositivos de formação profissional baseados em práticas e dinâmicas de parceria que permitam fazer convergir e co-responsabilizar diferentes tipos de actores e de instituições;
- Consagrar a instituição generalizada de períodos de indução profissional, tendo em atenção que o momento de entrada efectiva na profissão se institui como um momento crítico que, em alguns casos se traduz no abandono precoce da profissão, nos primeiros cinco anos (Estónia);
- Reconhecer, construindo práticas em conformidade, a relevância e a centralidade, de mecanismos permanentes de supervisão pedagógica;
- Integrar e articular as práticas de formação de professores com os métodos e os processos de gestão das escolas, criando permanentes sinergias entre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino. (Canário, 2008, p. 135)

Encarar a formação com uma estratégia de desenvolvimento profissional, requer a sua adequação às diversas situações em que este último pode ocorrer. Marcelo³⁴, citado por Alonso (1998) propõe oito modelos representativos dessas situações, que refletem diferentes graus de autonomia do professor e da escola na organização da formação:

- * Situação A: um grupo de professores de diferentes escolas que assistem durante um tempo limitado a um curso de formação, em função dos seus próprios interesses e necessidades individuais.
- * Situação B: professores que individualmente realizam actividades de autoformação: cursos universitários de especialização (CESE, Mestrado), visitas de estudo, ensino à distância...
- * Situação C: professores que individualmente investigam, reflectem e inovam nas suas aulas.
- * Situação D: pares de professores que na mesma escola observam e analisam mutuamente o seu ensino.
- * Situação E: grupos reduzidos de professores, da mesma escola, que planificam e analisam o seu ensino conjuntamente em torno da elaboração e desenvolvimento de projectos de inovação.
- * Situação F: grupos de professores de diferentes escolas que se reúnem para reflectir e fundamentar teórica e praticamente o seu ensino: seminários permanentes, círculos de estudo...

³⁴ Marcelo, C. (1995a). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB.

* Situação G: a totalidade do corpo docente de uma escola envolvido num processo de formação centrada nos problemas da escola.

* Situação H: desenvolvimento de projectos conjuntos numa rede de escolas numa abordagem de inovação e desenvolvimento organizativo. (p. 212)

Os primeiros casos relacionam-se com a aquisição de conhecimentos e competências, recorrendo a atividades elaboradas e conduzidas por peritos externos. Os últimos requerem uma participação mais ativa dos professores na conceção e desenvolvimento das atividades de formação, não excluindo a intervenção de especialistas (Alonso, 1998).

Esta autora, citando Loucks-Horsley et al.³⁵, apresenta ainda as modalidades de desenvolvimento profissional agrupadas em função das necessidades formativas sentidas pelos docentes em diferentes etapas (Figura 5).

NECESSIDADES E SITUAÇÃO	MODALIDADE DE FORMAÇÃO
Necessidade de desenvolver conhecimentos e métodos de ensino	• Desenvolver um programa de inovação • Enviar um professor seleccionado a um curso • Pôr-se em contacto com outras escolas com necessidades similares
Os professores sentem-se isolados	• <i>Coaching</i> de colegas • Estabelecer um programa de assessoramento • Proporcionar tutores aos professores principiantes • Ligar-se a um Centro de Professores
Os professores estão em baixo. Dificuldade para adaptar-se às mudanças	• Estabelecer conexões com a Universidade para ampliar a sua visão • Pôr-se em contacto com outros professores com preocupações similares
Os professores estão preparados e dispostos a melhorar o seu ensino	• Investigação-acção • <i>Coaching</i> de colegas • Estabelecer contactos com outras escolas • Enviar alguns colegas a um centro especializado
Os professores estão bem preparados e motivados. Precisam de avaliação para melhorar.	• Proporcionar tutores aos professores principiantes • <i>Coaching</i> de colegas • Oferecer professores assessores • Desenvolver projectos de inovação • Supervisão clínica

Figura 5. Modalidades de desenvolvimento profissional em função das necessidades dos professores
Fonte: Alonso (1998, p. 213).

A este propósito e atendendo à preocupação de Rui Canário (2008) sobre o apoio ao período de indução profissional, cabe aqui salientar que o *feedback* de programas de

³⁵ Loucks-Horsley, S. et al. (1987). *Continuing to Learn. A Guidebook for Teacher Development*. Andover: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.

orientação (*mentoring*, tutoria) e a oferta de desenvolvimento profissional em torno da gestão da sala de aula, parecem constituir estratégias fundamentais para melhorar a autoeficácia dos professores em início de carreira, ajudando-os a impulsionar o seu sucesso (OECD, 2012b).

3. Formação de professores

Os sentimentos de insegurança, incerteza e expectativa que se vivem na sociedade atual e, em particular, na Educação, impelem o professor a procurar formação que lhe “permita continuar o [seu] processo de desenvolvimento ao longo da vida” (Madanelo, 2010, p. 78). Neste contexto, recorda-se “a visão holística do desenvolvimento profissional contínuo dos professores”, defendida por (Day, 2001), que inclui “quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (...), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem ‘acelerada’.” (p. 15)

De seguida serão abordadas modalidades de formação dos professores - inicial, em serviço, contínua e especializada - na perspetiva que a formação pode favorecer o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira (Canário, 2008; Ponte, 1998), sobretudo, se houver “um *continuum* na formação em inicial, indução e em serviço.” (Canário, 2008, p. 62)

3.1. Formação inicial

A formação inicial é aqui entendida, concordando com as palavras de Morgado (2011), “como uma etapa precedente à entrada na profissão, ao longo da qual se procura que os futuros professores adquiram conhecimentos e desenvolvam competências inerentes à tarefa educativa”, para responderem “aos desafios educativos de uma sociedade que rapidamente se tornou mais complexa e exigente” (p. 802). Esta fase inicial da formação do professor encontra-se consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] - Lei 46/86 de 14 de outubro, alterada pela Lei 115/97 - mas é no DL 344/89 de 11 de outubro, aprovado três anos depois, que se definem os seus cinco objetivos fundamentais:

- a) A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios;
- b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade;
- c) A formação científica no domínio pedagógico-didático;
- d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;
- e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.

Esteves (2007) considera que “Compreender a formação inicial de professores que se oferece num dado país, passa pelo questionamento dos modelos concebidos e pelos resultados da sua concretização” (p. 155). Apesar dos programas de formação inicial se inspirarem num dos modelos “de modo consciente e deliberado ou não, (...) que é tomado como dominante, dado que (...) serão raros os casos de adopção de um único modelo como inspirador da acção de formar”, a sua explicitação e discussão poderiam “levar a mudanças capazes de fazer com que o programa oferecido [nas instituições formadoras] satisfaça mais plenamente quem forma e quem se forma para ser professor(a).” (p. 173)

Segundo Feiman-Nemser (1990) pode-se atender, distintamente, aos modelos estruturais e aos modelos concetuais. Em Portugal, foram os modelos estruturais que centraram atenções, desde meados dos anos 70 e mesmo após aprovação da LBSE. Nesse âmbito, discutiram-se dois modelos com consequências nas conceções e conteúdos da formação realizada: 1) sequencial, com a duração de cinco ou seis anos - em que a formação educacional tinha lugar depois da formação numa dada especialidade científica, a qual ocorria nos primeiros três ou quatro anos do curso; e, 2) integrado, com duração de cinco anos - em que a formação educacional e na especialidade ocorriam em simultâneo, associando e articulando saberes teóricos e práticos.

Embora considerem insuficiente a investigação educacional existente sobre a problemática do(s) modelo(s) concetuais de formação inicial adotados pelas instituições formadoras portuguesas, sobretudo nos anos 90, Esteves (2007, 2009) salienta a sua importância, uma vez que a opção por um determinado programa de formação inicial terá consequências quanto ao produto final dessa mesma formação.

Campos³⁶ e Miguéns³⁷, citados por Esteves (2007) e Estrela (2002) apontam um modelo de formação de professores de índole academicista e centrado nas aquisições como aquele que se evidenciou em Portugal, até à atual implementação do Processo de Bolonha: “Os formandos fazem tipicamente um percurso sequenciado de i) aquisição de um conjunto de conhecimentos relativos aos conteúdos a ensinar e às ciências da educação ii) realização de uma etapa de prática pedagógica (frequentemente um estágio)” (Esteves, 2007, p. 174). Na opinião de Canário (2002) prevaleceu uma conceção de professor como “transmissor de conteúdos” disciplinares e de “algumas capacidades pedagógicas” (pp. 60-61) que facilitam essa transmissão, que Nóvoa (1992) atribui à separação entre a conceção do currículo de formação e a sua concretização pedagógica. Morgado (2011) considera, assim, que a formação inicial baseada neste modelo foi deficitária na preparação de profissionais.

³⁶ Campos, B. P. (1995). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

³⁷ Miguéns, N. (1994). Major issues in teacher education in Portugal. In Th. Sandor (Coord.), *Current changes and challenges in European teacher education*. Bruxelas: RIF.

Nesta mesma linha, os alunos da formação inicial referem aspetos negativos deste modelo, entre os quais: o desfasamento entre a teoria e a prática, sentindo que “a teoria aprendida é irrelevante para a prática”; a existência de um choque com a realidade aquando do ingresso na profissão; a desarticulação das instituições e respetivos formadores em torno de um projeto comum; a relevância do período de prática pedagógica - “o único relevante” ou “totalmente irrelevante” na formação. Embora encarada de um modo distinto, esta última etapa é considerada a mais “crucial e complexa da formação inicial”, pelo que nada aponta para a “eliminação dos estágios ou (...) redução dos mesmos a meros simulacros” como se fez notar na formação de professores da educação pré-escolar, dos primeiro e segundo ciclos e, desde 2005, também do terceiro ciclo e do ensino secundário (Esteves, 2007, pp. 174-175). Morgado (2011) considera que a implementação do Processo de Bolonha “procura, pelo menos em termos discursivos, contrariar esta lógica formativa” (p. 803) que prevaleceu em Portugal.

Os programas de formação inicial de professores têm subjacente uma determinada conceção do desempenho dos futuros profissionais. Embora os perfis de competências dos profissionais de ensino se possam inferir dos princípios gerais sobre a formação dos professores, plasmados na LBSE, estes ficaram claramente definidos através da publicação, em 30 de agosto de 2001, do DL 240/2001 (perfil geral) e DL 241/2001 (perfis específicos do educador de infância e do professor do primeiro ciclo). O Processo de Bolonha, em 2007, estabeleceu “que todas as formações oferecidas pelo ensino superior devem objectivar as competências que os estudantes adquirem ao realizá-las”, em particular, as que habilitam para a docência do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário (Esteves, 2007, p. 176).

O DL 43/2007 de 22 de fevereiro, que define como habilitação para a docência a titularidade de um mestrado em ensino, contempla seis componentes de formação inicial. Considerando que “as competências só se verificam na acção profissional contextualizada”, Esteves (2009) chama a atenção para o facto de nem todas essas componentes, que concorrem para a formação profissional dos professores, estarem “orientadas, de forma imediata, para a construção e o desenvolvimento de[ssas] competências” (p. 46): 1) formação na área da docência - incluindo a aquisição dos conhecimentos relativos aos futuros conteúdos disciplinares a lecionar aos alunos. A autora reforça que esses conhecimentos não podem ser independentes do uso que efetivamente vão ter por parte dos profissionais, para que estes não demonstrem “lacunas graves de preparação científica (...) em relação a determinados conteúdos constantes dos programas de ensino básico ou secundário”, nem adotem uma perspetiva relativamente ao saber de “consumidor[es]” em vez de “produtor[es]” (p.46); 2) formação na área da didática específica - envolvendo

competências relativas ao ensino específico dos conteúdos das áreas curriculares. Aqui deveria existir uma articulação sustentada entre os conhecimentos da matéria de ensino e dos processos de aprendizagem dos alunos - crianças, jovens e adultos, para evitar a transmissão do saber, entendido de modo estático “e a inerente não iniciação dos estudantes nas questões epistemológicas da sua área de conhecimento nem na investigação científica” (p. 46); 3) formação educacional geral - abrangendo competências específicas de gestão das metodologias de ensino em sala de aula e da relação com a comunidade educativa. É preciso promover a articulação entre os saberes fornecidos pelas ciências da educação e também a sua mais rápida aplicação ao serviço das práticas profissionais, de modo que os formandos lhes atribuam significado e relevância no campo de trabalho profissional; 4) formação cultural, social e ética - com incidência na discussão dos problemas do mundo contemporâneo, na preparação para outras áreas de saber e cultura e na reflexão ética e cívica sobre a função docente. Importa formar profissionais reflexivos, através das estratégias e métodos usados na própria formação, capazes de integrar “os pré-conceitos e preconceitos, as crenças, as atitudes e os valores que os estudantes desenvolveram enquanto alunos, muito antes de terem decidido ser professores” (p. 47); 5) formação em metodologias de investigação educacional - para capacitação investigativa dos futuros professores no contexto profissional, a partir da análise crítica da investigação educacional. Para tal a formação nessa área não pode estar “afastada da procura de soluções para problemas da prática profissional real com que cada formando se esteja a confrontar num dado contexto escolar concreto” (p. 47); e 6) iniciação à prática profissional - visando proporcionar aos formandos, através da prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, experiências de planificação, ensino e avaliação sobre as quais adotem atitudes crítica e reflexivas. É necessário minimizar as falhas dos antigos estágios: a pouca “articulação entre instituições e formadores do ensino superior e do ensino não superior”; a “visão predominantemente técnica da acção do professor”; a insuficiente formação de supervisores e orientadores de estágio (Esteves, 2009, p. 47).

Canário (2008) salienta que a prática pedagógica tem vindo a ser incluída cada vez mais cedo nos currículos de formação inicial dos futuros professores, o que revela “a importância da experiência em situação real (aprende-se com ela e contra ela)” e o reconhecimento que a teoria e a prática são indissociáveis - “investem-se na acção conhecimentos anteriores e resultados da reflexão sobre o vivido” e “formalizam-se saberes oriundos da experiência vivida que não acederam a uma formulação consciente, permanecendo no campo do saber tácito.” Este autor destaca ainda o papel charneira que a

prática pedagógica da formação inicial pode vir a adquirir, na construção articulada de redes e parcerias entre as instituições formadoras e as escolas, “ao envolver num mesmo processo formativo os professores das escolas, os futuros professores e os formadores de professores, numa dinâmica formativa marcada pela reversibilidade dos papéis.” (p. 142)

3.2. Formação em serviço

Esta modalidade de formação surgiu, em Portugal, da necessidade de suprir carências de pessoal docente habilitado no sistema educativo, entre os anos 70 e 80. Estando consignada na LBSE, como medida transitória, tinha a finalidade de profissionalizar professores que já se encontravam em exercício de funções.

O modelo de profissionalização em serviço, regulamentado pelo DL 287/88 de 19 de agosto, tinha inicialmente prevista uma duração de seis anos. Contudo, as necessidades de formação de professores dos ensinos particular e cooperativo e das disciplinas tecnológicas, técnicas e artísticas justificaram o seu prolongamento até final do ano letivo 2011/2012.

Esteves (2007) relata algumas críticas efetuadas a este modelo: a inclusão de formação a distância que “podia confundir-se com uma simples apropriação de conhecimento científico descontextualizado da prática docente” (p. 189); a dispensa da realização da prática pedagógica supervisionada, por parte dos docentes com seis ou mais anos de serviço; a reduzida formação presencial em Ciências da Educação. A autora conclui ainda que o modelo não garante “uma formação profissional equivalente à ministrada nas instituições de formação inicial para os respectivos níveis de ensino” (p. 189), de acordo com o estipulado no n.º 2 do art. 62.º da LBSE.

3.3. Formação contínua

A LBSE introduziu a ideia de formação contínua, na perspetiva de um direito que assistia a todos os professores. Posteriormente, passou também a constituir um dever desses profissionais, com o ordenamento jurídico da formação estabelecido no DL 344/89 de 11 de outubro. Nesse normativo, a formação contínua de professores era entendida de forma sequencial à formação inicial, começando “por um período de indução profissional, durante o qual são asseguradas pelas instituições de formação, (...) formas de apoio ao novo docente” (p. 4429), visando “promover o desenvolvimento profissional permanente (...) designadamente numa perspectiva de auto-aprendizagem” (p. 4426), para “atualização e aperfeiçoamento da actividade profissional”, bem como “a investigação aplicada e a divulgação da investigação educacional.” (p. 4429)

Curiosamente, um dos atuais pontos fracos apontados ao sistema de formação de professores, quer em Portugal (Canário, 2008; Esteves, 2007; Ponte, 1998; Roldão, 2008;), quer em grande parte dos países europeus (Canário, 2008), refere-se à inexistência, na prática, do período probatório inicial da carreira profissional em que deveria verificar-se a indução profissional³⁸, apesar dos resultados de investigação terem salientado a sua necessidade. Deste modo, segundo Ponte (1998), após a obtenção do seu diploma profissional, o professor que inicia a sua atividade “vê-se (...) completamente entregue a si próprio, e muitas vezes sente-se olhado com uma certa desconfiança pelos colegas mais experientes.” As escolas que não enquadram estes docentes e não lhes proporcionam meios e recursos de apoio, acabam por desperdiçar um “período que podia ser extremamente produtivo, de experimentação de novas ideias, de envolvimento em novos projectos” e contribuir, ainda que de forma inconsciente, para que eles estabeleçam “uma relação difícil e desencantada com a profissão” (p. 7).

A noção de formação contínua integrou o Estatuto da Carreira Docente [ECD], entretanto aprovado pelo DL 139-A/90 de 28 de abril e traduziu-se num modelo induzido pelo DL 249/92 de 9 de novembro - que estabeleceu o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores - alterado e republicado pelo DL 207/96 de 2 de novembro. Tal modelo foi sendo implementado com base num grande número de ações de formação, sobretudo entre 1993 e 2000, acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua [CCPFC] e dinamizadas por centros de formação (Silva, 2011) de associações de escolas ou de professores (Esteves, 2007).

Esteves (2007) considera que, desde 1996, o regime jurídico revela uma aposta na “construção de projectos educativos coerentes que se constituíssem em factores estruturantes das políticas locais de educação e, simultaneamente, de formação contínua dos professores.” Pretendia, portanto, que essa formação fosse “centrada na escola e nos seus problemas de mudança e de inovação, de conquista e de consolidação da autonomia, de melhoria das respostas para os problemas de aprendizagem”, visando articular “projectos individuais de desenvolvimento profissional dos professores, com projectos colectivos de transformação da escola” (pp. 177-178).

Neste contexto de primazia dos ambientes escolares, verificou-se uma crescente expressão das oficinas, dos círculos de estudos, dos projetos e dos estágios, comparativamente com outras modalidades de formação, mais associadas à aquisição e transmissão de conhecimentos gerais - cursos, módulos de formação e seminários - que constituíam a maioria das ações de formação realizadas (Esteves, 2007; Madanelo, 2010).

³⁸ A indução profissional aproxima-se, segundo Silva (2003), da forma de supervisão sugerida pelo *mentoring*.

Contudo, Esteves (2007), Roldão (2008), Silva (2011) e Silva (2003), destacam a ideia de professor utente ou cliente da formação oferecida por entidades externas à escola - os centros de formação. Entre 1993 e 2005, prevaleceu um sistema industrializado (Ferreira, 2008), assente na “formação contínua massificada e obrigatória, por exigências da carreira, (...) Em parte auto-gerida pelos professores e os seus centros de formação, com a coordenação do Ministério e dos seus órgãos desconcentrados” (Silva, 2011, p. 98).

Associada a uma redução do financiamento, a formação contínua atravessou um período de maior escassez e controlo, limitando a autonomia das entidades formadoras, nomeadamente os centros de formação. Com a entrada em vigor do Despacho 16794/2005 de 3 de agosto, as ações de formação centram-se em áreas prioritárias definidas pelo Ministério da Educação, com enfoque nas didáticas disciplinares e inerentes matérias específicas lecionadas em sala de aula (50% das ações frequentadas pelos professores têm que cumprir este requisito). Posteriormente, a área científico-pedagógica do professor passa a determinar cerca de 66% da formação realizada, conforme previsto no DL 15/2007 de 19 de janeiro, que altera o ECD. “Passamos de uma diversidade e liberdade temática (pontualmente excessiva) no período 1993-2005, para a situação oposta” - monotemática (Silva, 2011, p. 99). A partir da publicação do DL 270/2009 de 30 de setembro, que procede a uma nova alteração do ECD, são as escolas/agrupamentos que definem as prioridades de formação.

A avaliação do sistema de formação contínua é escassa (Roldão, 2008), sobretudo no que concerne ao seu impacto “para a transformação das escolas e para melhorias significativas nas práticas docentes” (Esteves, 2007, p. 818), levando Silva (2011) a afirmar que “a formação continua a ser vista, em boa parte, em função da progressão na carreira e, consequentemente, pode ser vivida pelos professores como experiência burocrática, o que continua a ser uma das linhas de força da situação actual” (p. 100).

De facto, há a destacar alguns aspetos menos positivos verificados no processo de formação contínua, até à atualidade. A decisão tutelar da obrigatoriedade dos professores frequentarem ações de formação, creditadas, de forma escolarizada, para efeitos de progressão na carreira, não estimulou a formação centrada nos contextos, podendo ter conduzido a algum desinvestimento ao nível das suas finalidades (Carneiro, 2006; Esteves, 2007; Madanelo, 2010; Silva, 2011; Silva, 2003) ou à “opção por um caminho de menor exigência” (Carneiro, 2006, p. 40) - formação rápida e com o mínimo de esforço e custos (Carneiro, 2006; Ponte, 1994). Esteves (2007) aponta também a “falta de apropriação pelos professores e pelas escolas do papel de protagonistas da formação, desde a identificação de necessidades e a concepção dos programas, passando pelos modos de concretização e integrando a avaliação” (p. 184), remetendo para “uma fraca cultura profissional que não se

tem mostrado capaz de reconhecer o valor estratégico da formação ao serviço da resolução de problemas das escolas e dos professores.” Quando os professores são encarados como “formandos-alunos e não como adultos e profissionais sujeitos e autores da sua própria formação” (Ferreira, 2008, p. 244), a formação contínua não constitui uma verdadeira oportunidade de desenvolvimento profissional, capaz de transformar as práticas letivas e os modos de trabalho no interior das escolas.

Por outro lado, contrastando com a situação vivida até 2005 verifica-se, hoje, uma escassez de formação contínua, motivada por falta de financiamento quer da própria formação, quer dos centros de formação, levando à necessidade de certificação da inexistência de formação, face à sua obrigatoriedade. Perante os sucessivos congelamentos da carreira, a formação contínua “perdeu parte importante da sua base inicial de legitimação”, resultando numa maior desmotivação dos professores relativamente à mesma (Silva, 2011, p. 101).

Em resumo, a formação não tem vindo a ser encarada como uma forma de desenvolvimento profissional, nem tão pouco como uma oportunidade de transformar as práticas de sala de aula e os modos de trabalho no interior das escolas. Porém, a necessidade crescente de atender às singularidades dos alunos e de os capacitar para enfrentarem, com eficácia, os desafios do século XXI, direciona a formação de professores para os contextos de cada escola e respetiva comunidade educativa, como forma de a aproximar à realidade (Madanelo, 2010) e de utilizar os recursos aí existentes.

Carneiro (2006) e Silva (2003) salientam que a escola “organização autónoma, dotada de liderança, integrando profissionais conscientes e reflexivos, foi capaz de traçar o seu rumo, consubstanciado na construção de um projecto educativo próprio.” Nesta perspetiva, cada escola/agrupamento também conseguirá, com base na análise dos seus pontos fracos e fortes, construir um projeto de formação coletivo (Simão, Flores, Morgado, Forte, & Almeida, 2009) que responda às dificuldades sentidas pelos seus professores, enquanto profissionais de uma organização - que identificou e priorizou problemas concretos para resolver, com vista ao seu desenvolvimento (Botía, 2006). Reforça-se aqui “a intervenção e responsabilização dos professores e das estruturas de gestão intermédia no planeamento do seu desenvolvimento profissional” (Madanelo, 2010, p. 257), ligados à visão e desenvolvimento da escola que estão consignados no seu projeto educativo e plano de formação (Madanelo, 2010; Snoek, 2008).

3.3.1. Formação em contexto

A formação contínua centrada na escola deverá, assim, responder às necessidades emergentes da comunidade educativa, “não se tratando, portanto de mudar pessoas

supostamente carentes, mas as organizações e os seus problemas” (Ferreira, 2008, p. 246), valorizando os saberes experienciais dos seus recursos endógenos e elegendo “as interacções que ocorrem no seu próprio seio como material formativo” (Carneiro, 2006, p. 43). Quando os líderes escolares, no seu papel de supervisão, se colocam “ao serviço do desenvolvimento e da qualificação simultaneamente dos seus pares, das interacções entre eles e da organização em que operam”, contribuem significativamente para o processo de formação contextualizada na escola.

Possuindo uma visão ampla do seu funcionamento, conhecendo-lhe as debilidades e as potencialidades, participando da definição dos seus grandes objectivos e encontrando-se imbuídos de um espírito de inovação e de mudança, estes profissionais são capazes de identificar as áreas preferenciais onde se sentem carências de formação, ao nível da instituição, bem como as situações emergentes do quotidiano que constituem material formativo, indutor de processos reflexivos. (...) como elementos para quem a reflexão constante é um modo de viver a profissão e a investigação uma prática permanente, constituem eles mesmos importantes recursos no aspecto da formação, percebendo, impulsionando e generalizando as dinâmicas de mudança. (Carneiro, 2006, pp. 43-44)

Quando a formação é contextualizada (Simão et al., 2009) torna-se uma responsabilidade coletiva e partilhada na escola (Snoek, 2008) e pode, segundo Silva (2011) “ajudar a ultrapassar o individualismo docente” (p. 102), pois implica que os professores “se mobilizem com o objectivo de, em trabalho colaborativo entre pares, enfrentarem as tensões inerentes à função educativa e, em conjunto, tentarem ultrapassá-las” (Simão et al., 2009, p. 65). Esta ideia é também reforçada por Madanelo (2010). A perspectiva de trabalho colaborativo “tende a reduzir o sentimento de impotência dos professores e a aumentar a sua auto-eficácia colectiva e individual” (Day³⁹ citado por Simão et al., 2009, p. 68) e acentua a necessidade da “passagem da formação para a acção” (Silva, 2011, p. 102).

Neste sentido, Hargreaves (1998) propõe a criação de comunidades de professores⁴⁰ onde o trabalho conjunto, desenvolvido para atingir objetivos comuns, incluindo apoio mútuo e *feedback* construtivo, possa facilitar um processo de formação contínua interpares que suporte a “actualização de saberes e processos, através de ciclos permanentes de acção-reflexão-acção, ou seja, formas sociais e partilhadas de construção das suas competências profissionais.” (Niza⁴¹, citado por Madanelo, 2010, p. 79). De acordo com Schön⁴² e Alarcão⁴³, citados por Mira-Leal, Dinis, Massa e Rebelo (2010) a

³⁹ Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

⁴⁰ Também designadas na literatura por comunidades de aprendizagem, comunidades aprendentes ou comunidades de prática.

⁴¹ Niza, S. (2007). *A formação no movimento da escola moderna: contextos cooperativos e aprendizagem profissional*. Disponível em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>.

⁴² Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

⁴³ Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Coord.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.

reflexão “deve assumir como objecto as práticas pedagógicas dos professores, facilitando a sua reconstrução mental retrospectiva e a sua análise (reflexão sobre a acção)” (p. 3640), com o objetivo de permitir “planear o ensino e a aprendizagem em termos futuros” Day (2001, p. 57). Segundo Alarcão e Tavares⁴⁴, citados por Madanelo (2010), este modelo está de acordo com os processos de desenvolvimento do adulto, pois associa ação e reflexão, “assentando numa relação de confiança e abertura entre colegas, satisfação no trabalho e descoberta da razão de ser das actividades que se praticam.” (pp. 99-100)

Esta ideia faz ainda mais sentido, se a formação contínua de professores for concebida como “uma modalidade específica de formação de adultos em que se devem articular o desenvolvimento pessoal e profissional” (Alonso, 1998, p. 209), como também referem Ferreira (2008) e Botía (2006). Segundo Botía (2006), a aprendizagem do adulto ocorre quando, por transformação da sua perspetiva inicial, consegue atribuir um novo significado às ações. Ou seja, a educação de adultos baseia-se na mobilização de experiências adquiridas, cuja reutilização com novos significados gera novos saberes e onde frequentemente interagem teoria e prática (Silva, 2011). Neste sentido, a formação deverá basear-se em processos de reflexão sobre a ação, privilegiando contextos colaborativos para a análise de experiências diversificadas, de forma a reconhecer e potenciar os saberes adquiridos e as competências já desenvolvidas pelos adultos. Portanto, esta conceção implica tomar “como ponto de partida as concepções, experiências e competências que os professores já possuem, as necessidades e especificidades dos contextos em que actuam, e como ponto de chegada a sua eficácia pedagógica, o sucesso dos seus alunos, a qualidade das suas escolas.” (Mira-Leal et al., 2010, p. 3640)

Abandonando a conceção de “formação segmentada, quanto aos percursos de vida, em que numa primeira fase se aprenderia e noutra se aplicaria esse saber aprendido” (Madanelo, 2010, p. 58), a investigação sugere a emergência de um novo modelo de formação contínua, que associe formação e ação no contexto de trabalho (Ferreira, 2008), “fundamentado na experiência do docente, no reconhecimento de competências adquiridas enquanto adulto e profissional (...) que valorize mais a troca de experiências com os colegas, a interação com a comunidade e o ideal de investigação-ação” (Silva, 2011, p. 103).

Sobre o atual modelo de formação contínua em vigor, Silva (2011) considera-o, ao nível da estrutura, “centralizado e dirigido; burocratizado; obrigatório” e enquanto perfil a formar, o do professor

didacticamente competente, com um bom desempenho nesse campo; como resultado do reforço das ações de formação contínua ao nível do desempenho na

⁴⁴ Alarcão, I. e Tavares, J. (1987/2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

didáctica geral e especial das disciplinas leccionadas e, em particular, com o desenvolvimento das competências técnicas ao nível dos meios audiovisuais, em especial na sua vertente informática (TIC). (Silva, 2011, p. 100)

Ora, o estudo investigativo levado a cabo por Madanelo (2010), releva a necessidade de “(re)ajuste do modelo de formação contínua em vigor”, parecendo apontar para um tipo de “formação não Standard” que promova:

o desenvolvimento do conhecimento científico-didáctico, da capacidade de aprender a aprender, das literacias tecnológicas e competências comunicativas, da cidadania e relação com o Outro, da competência reflexiva e do espírito crítico. (...)

Uma maior descentralização da oferta formativa, indicando como entidades promotoras de formação, para além dos Centros de Formação das Associações de Escolas, as próprias escolas e as Instituições de Ensino Superior;

Uma maior proximidade aos contextos de trabalho, de acordo com um horário flexível que vá ao encontro da sua disponibilidade profissional;

Uma formação centrada nos formandos (de acordo com as suas necessidades) em detrimento de uma formação centrada nos formadores (de acordo com a sua especialidade);

Uma, ainda, maior oferta de formação de natureza teórico-prática e saberes práticos, através da mobilização de estratégias e actividades consistentes do ponto de vista didáctico-pedagógico. (...)

a necessidade de um envolvimento da escola na identificação das necessidades formativas, através das estruturas de gestão pedagógica intermédia. (Madanelo, 2010, pp. 358-359)

3.4. Formação especializada

Consagrada na LBSE, a formação especializada de professores foi regulada pelo DL 95/97 de 23 de abril com as seguintes intenções:

- incentivar alguns professores ao aprofundamento de competências num domínio específico das ciências da educação;
- qualificar professores para o exercício especializado de certos cargos, funções ou actividades educativas de natureza pedagógica ou administrativa com aplicação directa no funcionamento do sistema educativo e das escolas. (Esteves, 2007, p. 185)

Os cursos de formação especializada são ministrados por instituições de ensino superior e abrangem nove áreas de especialização, definidas pelo DL 95/97 de 23 de abril, conjugado com a Portaria 680/2000 de 29 de agosto: 1) Educação Especial; 2) Administração Escolar e Administração Educacional; 3) Animação Sociocultural; 4) Orientação Educativa; 5) Organização e Desenvolvimento Curricular; 6) Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores; 7) Gestão e Animação da Formação; 8) Comunicação Educacional e Gestão da Informação; e, 9) Inspeção da Educação. Os perfis de formação para o exercício dos cargos ou funções no âmbito do sistema educativo, referentes a cada uma destas áreas, foram aprovados pelo Despacho Conjunto 198/99 de 3 de março e pela Portaria 680/2000 de 29 de agosto.

Esteves (2007) lamenta não existirem estudos que permitam avaliar se determinados cargos ou funções têm sido preferencialmente atribuídos a professores

detentores de diplomas de formação especializada. Teme, no entanto, que essa relação seja fraca, podendo significar que “o esforço de especialização realizado não esteja a ter no sistema e nas escolas todo o impacto que podia ser esperado.” (p. 186)

CAPÍTULO III - Proposta de resolução do problema

1. Metodologia

De acordo com Leite e Fátima (2000) o projeto constitui uma “imagem antecipadora do caminho a seguir”, mas muito mais que uma intenção deve constituir uma ação que “deve trazer um valor acrescentado ao presente, a concretizar no futuro” (p. 2). Portanto, o projeto “deve definir claramente os perfis de mudança desejados” (p. 3).

A perspetiva de projeto surge como uma relação entre a utopia - intenção da ação - e a tecnocracia - programação e o desenvolvimento da ação - ambos importantíssimos e indissociáveis para que o projeto resulte. Os atores educativos projetam caminhos que adequam as normas externas aos contextos reais e propiciam uma formação com sentido para todos, incorporando a diversidade de situações e a flexibilização de percursos e meios.

A metodologia do trabalho de projeto centra-se na resolução de problemas concretos, que se colocam aos professores/investigadores no seu quotidiano, com o objetivo de apresentar novas interpretações e soluções. Deste modo, a reflexão autobiográfica sobre a experiência pessoal e profissional da investigadora, quer enquanto docente do grupo de recrutamento 500, do quadro do Agrupamento mas, principalmente, enquanto membro de órgãos diretivos, atualmente no exercício do cargo de Diretora, tornou-se relevante na identificação e formulação do problema e na definição das questões de investigação.

O problema emergiu da observação e participação/colaboração direta da investigadora com um grupo profissional específico - os professores - que constituiu o caso deste estudo. Os seus objetivos, enquanto projeção dos resultados esperados, foram estabelecidos para delimitar o âmbito da pesquisa.

Para a identificação e sistematização de informação temática útil para a resolução do problema, bem como para a consolidação e contextualização das questões de investigação, efetuou-se a revisão de literatura, de modo a conferir consistência aos objetivos do estudo e credibilidade (Coutinho, 2011) à própria investigação.

De acordo com Coutinho et al. (2009), a investigação-ação constitui “uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360). Sendo uma metodologia de pesquisa “essencialmente prática e aplicada” (p. 362), por se encontrar associada à necessidade de resolver problemas que surgem no dia-a-dia, a investigação-ação é a metodologia “mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas” (p. 356), pois a intervir na reconstrução de uma determinada realidade - práticas educativas - aumenta a probabilidade de contribuir para a sua melhoria. Tal acontece, porque a investigação-ação “aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal; favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo ao fazer emergir a

verdade; desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, retirando o fardo da solidão ao investigador”. (p. 375)

Assim, numa perspetiva de investigação-ação, passou-se à construção de um plano de intervenção que pretende dar continuidade e sustentabilidade ao trabalho, de liderança, que tem vindo a ser realizado no Agrupamento alvo do estudo. Nesse sentido, utilizou-se uma sessão de trabalho com os professores desse Agrupamento, no âmbito da sua participação no projeto internacional EPNoSL para, através da observação participante, recolher dados que fundamentem as opções tomadas no planeamento da ação, com vista à resolução do problema.

Adotou-se, portanto, a investigação-ação crítica ou emancipadora, uma vez que a investigadora, enquanto Diretora, assume um papel ativo, como agente de mudança (Bogdan & Biklen, 1994), participando pela ação como moderadora do processo e em colaboração com os professores, “procurando facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da acção” (Coutinho et al., 2009, p. 365). Repare-se, a título de exemplo, que a estratégia levada a cabo, durante a referida sessão de trabalho, implicou interação, negociação e partilha da liderança da Diretora com os docentes, ações estas propostas no plano de resolução do problema.

O plano de resolução proposto permitirá, portanto, espelhar a ação a desenvolver, com vista à resolução do problema identificado, dando fundamento ao objetivo geral traçado no início deste trabalho de projeto. Convém, no entanto, salientar que este plano não estará fechado, admitindo reajustes que melhor o adequem ao contexto onde será desenvolvido.

1.1. Caracterização do contexto

O Agrupamento de Escolas alvo deste projeto de intervenção foi verticalizado em junho de 2005 e situa-se no Concelho de Vila Franca de Xira, na zona Norte do distrito de Lisboa. Atualmente, é constituído por quatro estabelecimentos de ensino, um dos quais a escola sede, situados num raio de, aproximadamente, quatro quilómetros e meio.

De acordo com o seu primeiro Projeto Educativo, aprovado no final de abril de 2010, este Agrupamento apresentava grande instabilidade ao nível dos órgãos diretivos e uma deficitária estrutura organizativa, com impacto negativo nas suas lideranças, nos resultados escolares dos seus alunos e na imagem global transmitida à comunidade educativa. Acrescia ainda uma cultura marcada pela passividade da maioria dos seus recursos humanos, que exercia as suas funções de forma isolada, revelando pouco envolvimento com os diversos agentes educativos e pouca abertura à comunidade exterior, nomeadamente para estabelecimento de parcerias. Portanto, um dos grandes desafios consistia na criação de estruturas organizativas estabilizadas, com uma atuação concertada e na consolidação de lideranças fortes, para

direcionar o Agrupamento para o desenvolvimento de atividades/projetos de colaboração e de processos de monitorização do seu desempenho, capazes de responder mais eficaz e eficientemente às necessidades da população local, em particular dos seus alunos.

Iniciando-se apenas no final de 2008/2009, a construção de documentos estratégicos, em particular, do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas D. António de Ataíde [AEDAA],

nasce duma necessidade emergente de orientação por parte da Comunidade Escolar deste Agrupamento, desde a sua constituição, em 2005 (...). Refira-se que um dos grandes problemas deste Agrupamento residia no facto de ainda não ter estabilizado as suas estruturas organizativas, nem ter encontrado lideranças capazes de guiar o processo introspectivo, iniciado em 2008/2009, com tónica num “olhar para dentro”, revelador dos seus pontos fracos e fortes, com o principal objectivo de atingir um conhecimento fundamentado dos seus recursos e da sua comunidade, base de elaboração dos seus documentos orientadores. (AEDAA, 2010, p. 4)

No final do primeiro período do ano letivo 2012/2013⁴⁵, exerciam funções neste Agrupamento um total de 94 docentes (60 de quadro e 34 contratados), 23 assistentes operacionais (6 de quadro - função pública e 17 quadro - contrato individual de trabalho), 9 assistentes técnicos (2 de quadro - função pública e 7 de quadro - contrato individual de trabalho), 1 chefe dos serviços de administração escolar (quadro - função pública) e 1 psicólogo (contratado, a meio tempo). Estes recursos humanos visavam dar resposta educativa a 1004 alunos, de naturalidade maioritariamente portuguesa (90%), distribuídos por níveis de ensino desde o Pré-Escolar até ao terceiro ciclo, incluindo a frequência de Cursos de Educação e Formação (58 do Pré-Escolar; 448 do 1.º Ciclo; 222 do 2.º Ciclo; 276 do 3.º Ciclo). Cerca de 7% dos alunos têm NEE, havendo também a referir que, sendo um Agrupamento de referência para a Intervenção Precoce, três dos docentes em exercício de funções estavam afetos ao apoio de 55 alunos com NEE⁴⁶, com idades até aos seis anos, em domicílios ou frequentavam instituições particulares ou semiprivadas, na parte Norte daquele Concelho. 42% da população escolar do ensino básico beneficia de apoio socioeconómico (22% usufrui de escalão A e 20% de escalão B). A maioria dos pais dos alunos concluiu o 9.º ano ou o 12.º ano, mas existe ainda um número residual que não sabe ler nem escrever (cerca de 0,8%).

De acordo com o relatório da avaliação externa, o Agrupamento goza de uma imagem positiva junto da comunidade educativa que serve, o que favoreceu o estabelecimento de parcerias e protocolos com associações de pais, professores e culturais, instituições/estruturas locais e interconcelhias, empresariais e autárquicas. Neste

⁴⁵ Os dados apresentados no ponto 1.1 são exportados periodicamente, através das aplicações de gestão usadas no Agrupamento, para o ex-Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação, MISI@ - que atualmente integra a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência do Ministério de Educação e Ciência. Estes dados foram recolhidos pela investigadora, diretamente da plataforma MISI@, no exercício do cargo de Diretora e referem-se ao final do primeiro período do ano letivo 2012/2013.

⁴⁶ Estes alunos não frequentam o Agrupamento.

enquadramento, verifica-se o envolvimento e a participação dos alunos e restante comunidade educativa nas atividades desenvolvidas pelo Agrupamento. Entre outros, “A gestão de recursos humanos levada a cabo pela Directora, com impacto na motivação dos diferentes profissionais”, “A clareza do Projecto Educativo, que traduz uma visão estratégica partilhada pelos órgãos de gestão de topo” e “O estilo de liderança da Direção, potenciador da participação, responsabilização e empenho dos outros órgãos e estruturas” constituem pontos fortes do Agrupamento. No que respeita aos pontos fracos, “A fragilidade das práticas de articulação horizontal e vertical” e “A ausência de práticas institucionalizadas de supervisão da actividade lectiva, comprometendo [comprometem] a monitorização da eficácia do planeamento individual” (IGE, 2010, p. 13).

Uma das ameaças à concretização do Projeto Educativo tem sido a instabilidade dos recursos humanos do Agrupamento, sobretudo, dos seus professores, que se verifica desde a inauguração da escola sede, em 2001. Como causas da mobilidade destes profissionais são apontados fatores internos, como “as dificuldades vivenciadas na consolidação das estruturas organizacionais” e também externos, como “os ciclos concursais para colocação dos professores” que condicionam a sua continuidade no exercício de funções. Refere-se, a título de exemplo, que 60% dos docentes obteve a sua primeira colocação naquele Agrupamento, em 2009/2010, alguns dos quais tendo ainda pouca experiência no ensino (AEDAA, 2010, p. 12).

Contrariamente ao desejado, nos últimos três anos, este constrangimento estendeu-se ao pessoal não docente, com a aposentação de assistentes operacionais ou a denúncia contratual, motivada pela procura de melhores condições no estrangeiro. Para a substituição destes assistentes operacionais, apenas se pode recorrer a beneficiários do subsídio de desemprego, que são integrados no Agrupamento por meio de programas ocupacionais de emprego e inserção, cuja duração máxima corresponde a um ano letivo.

Nesta perspetiva, o Projeto Educativo pretende intervir junto dos recursos humanos, definindo como objetivos gerais estratégicos: “Promover a valorização profissional dos agentes educativos” e “Contribuir para a consolidação das lideranças internas” (AEDAA, 2010, p. 35). As estratégias propostas neste âmbito parecem apontar para uma atuação ao nível do trabalho de equipa entre os professores, nas diferentes estruturas educativas, de forma a reforçar uma cultura de reflexão para avaliação das práticas implementadas e posterior seleção e divulgação do (bom) trabalho realizado no Agrupamento.

Atendendo a que, com o presente projeto, se pretende intervir, diretamente, junto dos professores que exercem funções neste Agrupamento, convém apresentar mais alguns dados para a sua caracterização. Entre outros, releva-se que 36% dos docentes são

contratados. Dos docentes pertencentes a quadros, 72% são QA⁴⁷ daquele Agrupamento, 12% encontram-se em mobilidade de quadros de outros agrupamentos e os restantes são QZP⁴⁸. Não considerando o vínculo dos docentes, destaca-se que 60% estão colocados no Agrupamento pelo menos, desde 2009/2010.

Quanto ao nível de habilitações literárias dos docentes, verifica-se ainda uma reduzida percentagem daqueles que são detentores de um grau académico superior a licenciatura (cerca de 13%), onde se inclui uma docente que possui doutoramento. Deste grupo, apenas quatro docentes pertencem ao quadro do Agrupamento, sendo que os restantes são contratados ou pertencem a quadros de outros agrupamentos/escolas ou de zona pedagógica, sendo a sua continuidade no Agrupamento mais instável. A licenciatura é, no geral, a que qualifica para a docência a maioria dos professores em exercício de funções, registando-se apenas quatro cuja atual qualificação profissional é o bacharelato (dois) e o mestrado (dois). Há ainda a considerar os professores que, não tendo adquirido um grau académico, concluíram, pelo menos, um curso de formação especializada (14%). Destes, para 57% a especialização constitui habilitação profissional, como é o caso dos docentes de Educação Especial e 50% não pertencem aos quadros do Agrupamento. Em conclusão, 12% dos docentes do quadro do Agrupamento possuem habilitações que constituem pós-graduações⁴⁹.

Mais de metade dos docentes enquadra-se na faixa etária dos 30 aos 40 anos e dos restantes, mais de metade tem entre 40 e 50 anos. Quanto ao tempo de serviço, a maioria dos docentes situa-se no intervalo de 10 a 19 anos (39%), seguida daqueles que têm até quatro anos de serviço (27%). Em frações iguais encontram-se dois grupos de docentes: os que contabilizam cinco a nove anos e vinte a vinte e nove anos de serviço (15%), sendo que apenas 4% representa o grupo de docentes com trinta ou mais anos de serviço.

1.1.1. O projeto EPNoSL

O Agrupamento integra a rede nacional de parceiros do projeto internacional EPNoSL, desde a sua constituição. Este projeto, cofinanciado pela Comissão Europeia e desenvolvendo-se entre 2011 e 2014, ambiciona a melhoria da liderança escolar na Europa, através de uma rede de colaboração - que conta com líderes escolares e instituições de 21 países europeus - na qual os seus membros constroem, gerem e partilham conhecimentos para informar/influenciar as políticas na área da liderança escolar, esta entendida como o

⁴⁷ Quadro de Agrupamento.

⁴⁸ Quadro de Zona Pedagógica.

⁴⁹ Considera-se como pós-graduação a conclusão de cursos especializados ou conferentes de graus académicos.

processo de utilização estratégica das capacidades e conhecimentos dos professores, alunos e pais, com vista a atingir objetivos educacionais comuns e partilhados.

A nível nacional, a equipa de coordenação do projeto propôs a implementação da metodologia e dos instrumentos de trabalho concebidos e organizados por Stoll e Temperley (2009), para melhoria da liderança escolar, com base em estudos internacionais sobre boas práticas ao nível da liderança escolar, que conduzem à melhoria dos resultados. Os materiais a usar são disponibilizados no terceiro módulo da publicação *Improving School Leadership - The toolkit* (adiante designados apenas por *toolkit*) e constituem instrumentos de desenvolvimento profissional para a condução de discussões sobre a implementação das recomendações da OCDE em quatro áreas de atuação (cf. p. 43), em cada contexto escolar, permitindo a análise do estado atual das políticas e práticas ao nível da liderança escolar e a construção de um entendimento comum sobre onde e como agir.

Os instrumentos de trabalho assentam em quatro módulos orientadores: 1) Compreensão e análise - os questionários apresentados promovem o conhecimento, a reflexão e o diálogo com vista à consciencialização da importância da reforma da liderança escolar para a melhoria dos resultados escolares; 2) Autodiagnóstico e auditoria - os questionários convidam as pessoas a relacionar as orientações estabelecidas pela OCDE e as suas próprias crenças, em cada contexto e promove a reflexão sobre os resultados obtidos e a discrepância existente entre as orientações e a prática; 3) Estabelecer prioridades e agir - ajuda a priorizar as alavancas ou recomendações propostas pela OCDE em cada contexto, assim como propõe ações alinhadas com tais prioridades; 4) Comunicação e articulação apoia na organização de um dia de *workshop* que reúna um conjunto alargado de interessados (internos e externos) nos resultados da instituição escolar, promovendo atividades que ajudem ao estabelecimento de conexões entre diferentes áreas de desenvolvimento e melhoria.

No âmbito da participação do Agrupamento neste projeto - proposta pela Diretora, discutida e aprovada pelo Conselho Pedagógico - foi designada uma equipa local constituída por três dinamizadoras/facilitadoras - a Diretora, uma Adjunta da Diretora e a Coordenadora do Observatório de Qualidade - para representarem o Agrupamento nos seminários EPNoSL e para desempenharem as seguintes funções: apresentação dos instrumentos de trabalho (objetivos, enfoque e operacionalização), aplicação dos instrumentos de trabalho, recolha de dados e dinamização dos grupos de discussão, com a correspondente sistematização e análise dos dados obtidos nos respetivos contextos, os quais serão posteriormente apresentados pelos próprios nos seminários EPNoSL e fornecidos à equipa nacional de coordenação do projeto para tratamento a nível macro.

A equipa facilitadora do projeto no Agrupamento, participou em dois seminários - janeiro e fevereiro de 2013 - onde foi apresentada, discutida a metodologia do trabalho empírico a desenvolver. Posteriormente, conhecendo o contexto, a equipa refletiu sobre a seleção dos instrumentos e melhor forma de os aplicar, decidindo direcionar o trabalho no Agrupamento para apenas três das quatro alavancas de política recomendadas pela OCDE, a saber, (Re)definir as responsabilidades da liderança escolar, distribuir a liderança escolar e desenvolver capacidades com vista a uma liderança escolar eficaz, por considerar que a quarta - tornar a liderança escolar uma profissão atrativa - constitui uma área em que o nível de autonomia, conferido pela tutela às escolas, não permite aos órgãos de administração e gestão uma efetiva intervenção. Neste âmbito, trabalhou no sentido de utilizar o módulo dois - autodiagnóstico e auditoria - com uma aplicação prévia à equipa do Observatório de Qualidade, a fim de preparar a sessão de trabalho com os professores do Agrupamento. Após duas sessões de trabalho com o Observatório de Qualidade no preenchimento e análise dos questionários apresentados, perante as inúmeras questões levantadas ao nível da interpretação dos seus itens, a equipa facilitadora decidiu não implementar o módulo dois. Deste modo, repensou a metodologia de trabalho para utilização do módulo três, perspetivando que os materiais fossem mais intuitivos e facilitadores da sua compreensão, o que veio a confirmar-se após nova sessão de trabalho com o Observatório de Qualidade. A equipa facilitadora procedeu, então, à organização da sessão de trabalho com todos os professores do Agrupamento, definindo procedimentos e solicitando a colaboração do Observatório de Qualidade para apoio à dinamização de grupos de discussão com vista à reflexão sobre o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no Agrupamento, tendo como referência o atual Projeto Educativo - que se encontra em fase de avaliação final - para estabelecimento e hierarquização das prioridades de atuação do Agrupamento, ao nível da liderança escolar, para posterior conceção de um plano de ação/melhoria, a incluir no novo Projeto Educativo.

1.2. Recolha de dados

Na sequência da preparação da sessão de trabalho com os professores do Agrupamento foi feita, pela Diretora, uma divulgação prévia dos seus objetivos e conteúdos, assim como uma sensibilização à participação dos professores.

A sessão teve lugar no dia 17 de abril de 2013, durante a tarde, na escola sede do Agrupamento, tendo os professores sido dispensados das suas atribuições, de forma a permitir a sua participação. Para além da equipa facilitadora, estiveram presentes 88 dos 92 professores que se encontravam ao serviço (96%). A sessão foi operacionalizada de acordo

com um guião elaborado pela equipa facilitadora (Quadro 1) e utilizando as listas de itens relativamente às três alavancas de políticas e os diamantes de nove faces (cf. Anexo 1).

Quadro 1. Guião de procedimentos da sessão de trabalho.

Horas	Tempos	Procedimento
14.30	5 min	Acolher os participantes e formar grupos de 5 pessoas (aproximadamente 18 grupos).
14.35	10 min	Explicar o projeto EPNoSL e os seus objetivos, assim como o contributo do Agrupamento.
14.45	15 min	Apresentar as conclusões da OCDE sobre liderança escolar.
15.00	5 min	Distribuir os materiais de trabalho e explicar que serão para devolver preenchidos no final da sessão (sem identificação!)
15.05	10 min	1. Ler conjuntamente as listas de itens relativamente às três alavancas de políticas ("(Re)definir as responsabilidades da liderança escolar", "Distribuir a liderança escolar" e "Desenvolver capacidades com vista a uma liderança escolar eficaz"); 2. Explicar a metodologia de trabalho da sessão.
15.15	15 min	Pedir a cada participante que, para cada alavanca política, selecione os 6 itens que considera mais importantes e que desses priorize 3, de acordo com as suas conceções e crenças, ponderando também a autonomia necessária para a sua consecução e o grau de implementação atual no Agrupamento, sobre: - as funções da liderança na melhoria das aprendizagens dos alunos; - as condições necessárias a uma liderança eficaz; - as características dos programas de desenvolvimento em liderança. *Nota: neste momento, não considerar se os itens estão ou não, atualmente, em implementação no Agrupamento!
15.30	30 min	1. Eleger um relator do grupo, para fazer o relato da discussão e sintetizar os resultados globais; 2. Verificar quais as 3 ou 4 grandes prioridades encontradas no grupo, para cada alavanca (cada elemento do grupo partilha com os restantes as suas respostas, de acordo com as suas conceções individuais) - usar a Moda para selecionar um conjunto de itens (9 a 12), que tendem a traduzir as conceções individuais dos elementos do grupo e as suas prioridades em termos das 3 alavancas de políticas; 3. Desse conjunto de itens, o grupo deve priorizar 9 para preencher o diamante de nove faces (atender à realidade do Agrupamento e, por exemplo, aos seguintes critérios: * urgência - mudança recente ou eminente; oportunidade - nova iniciativa ou alocação de recurso que tornará algo possível pela primeira vez; dificuldade permanente - problema que existe há muito tempo e cujas tentativas de resolução falharam). Esclarecer que os itens alinhados em 2º e 3º têm a mesma prioridade, assim como os que se encontram em 4º, 5º e 6º e em 7º e 8º, sendo o que se encontra em 1º o item mais prioritário e o que se encontra em 9º, o menos prioritário. *Nota: podem ser usados outros critérios que o grupo considere mais adequados!
16.00	10 min	Intervalo (agrupar os grupos 3 a 3, formando aproximadamente 6 novos grupos).
16.10	30 min	1. Eleger um relator do novo grupo (com aproximadamente 15 pessoas), para fazer o relato da discussão e sintetizar os resultados globais; 2. No novo grupo, cada relator partilha o diamante elaborado pelo grupo anterior. O grupo deve discutir as opções tomadas e, conjuntamente, (re)construir um diamante de nove faces, concertando as escolhas comuns (ver n.º 3 da etapa anterior); 3. O relator deste novo grupo deve tomar notas sobre a priorização dos 3 itens, de forma a fundamentar as opções tomadas.
16.40	20 min	Pedir aos relatores de cada grupo (aproximadamente 6) que partilhem com o grande grupo as 3 primeiras prioridades e respetiva fundamentação sobre a sua hierarquização.
17.00	30 min	1. Construir o diamante de nove faces final, à medida que cada relator intervém, com os itens que emergem das apresentações. 2. Depois de mostrar o diamante final, discutir em grande grupo as opções comuns obtidas, de forma a consensualizar pelo menos as 3 primeiras prioridades que constituirão a base do planeamento futuro da ação.
17.30	-----	-----

Há a referir que a sessão de trabalho decorreu de acordo com o planeamento efetuado e dentro do tempo previsto. Quanto aos resultados obtidos, após a discussão conjunta efetuada, as prioridades definidas para o Agrupamento ficaram elencadas da seguinte forma, priorizadas através da construção do diamante final de nove faces, conforme ilustrado na figura seguinte (Figura 6). As cores utilizadas no diamante pretendem categorizar os três níveis de prioridade de atuação, acordados pelos professores do

Agrupamento: o verde traduz a máxima prioridade e o amarelo a mínima, sendo que o azul diz respeito a um grau de prioridade intermédio.



Figura 6. Diamante de nove faces do Agrupamento (final), com destaque de três níveis de prioridade de atuação.

Os elementos do Observatório de Qualidade do Agrupamento, enquanto colaboradores da equipa facilitadora, elaboraram um pequeno relatório sobre o processo no qual estiveram envolvidos, onde salientam o seguinte:

Relativamente à sessão de trabalho de todos os docentes do Agrupamento, há a destacar os seguintes aspetos:

- O OQ considerou que existiu uma boa aceitação por parte do corpo docente ao projeto, uma vez que se imprimiu uma boa dinâmica de trabalho. (...)
- Considerou-se ainda que a falta de tempo para haver discussão, em pequeno e grande grupo, condicionou a priorização dos itens e a perceção das três alavancas.
- O facto de existirem itens semelhantes entre as três alavancas condicionou a construção do diamante final.

Os elementos da equipa e outros docentes (através da auscultação durante e após a sessão) concluíram que esta sessão de trabalho foi bem sucedida, útil e produtiva, tendo suscitado alguma reflexão sobre a dinâmica deste Agrupamento.

(Relatório do Observatório de Qualidade - Projeto EPNoSL, 2013, p. 1)

A equipa dinamizadora também relevou o empenho dos docentes participantes, destacando o seu envolvimento e participação construtiva no trabalho de reflexão realizado, para a definição das prioridades do Agrupamento a nível da liderança escolar. Entre outros comentários positivos que chegaram à Direção, transcreve-se o teor de um *email* enviado à Diretora, no final do dia em que decorreu a sessão, por parte de uma docente contratada, que exerce funções pela primeira vez no Agrupamento desde o início do corrente ano letivo, cumprindo um horário reduzido:

Só agradecer pela tarde de partilha de hoje, penso que é muito importante momentos como este numa escola, principalmente a interação/proximidade entre os elementos da direção e os docentes do agrupamento. A meu ver se apostassem mais nesta proximidade os docentes sentiam-se mais apoiados, a motivação aumentava e o A4 [Construir uma cultura de colaboração entre os professores] do diamante daria e penso que dará os seus frutos. (*email*, 17 de abril de 2013, 22:41)

1.3. Plano de resolução

O plano de resolução que, seguidamente, se apresenta pretende responder ao problema equacionado na primeira parte deste trabalho de projeto, tendo em consideração as prioridades de atuação ao nível das lideranças, em particular, da liderança da Diretora do Agrupamento, que os docentes selecionaram e hierarquizaram. A sua divulgação ocorrerá no final do corrente ano letivo, como forma de dar *feedback* aos docentes e concluir o trabalho iniciado na sessão de 17 de abril, no âmbito do projeto EPNoSL, uma vez que a utilização do módulo três do *toolkit* - estabelecer prioridades e agir - incluía uma segunda fase de planeamento da ação. A divulgação permitirá ainda uma explicitação e negociação contextualizada das ações a desenvolver e dos objetivos a atingir, através da interação com os docentes e a eventual reformulação e alguns aspetos, numa perspetiva de melhorar a sua adequação ao contexto. Prevendo-se uma alteração significativa ao nível da constituição do corpo docente do Agrupamento, consequência da mobilidade associada ao concurso nacional de professores, atualmente a decorrer, agendar-se-á uma nova ação de sensibilização aos docentes no início do próximo ano letivo.

1.3.1. Áreas, objetivos, ações e intervenientes

As áreas de intervenção foram definidas através da triangulação de diversos instrumentos. Primeiro, procedeu-se à análise de conteúdo da literatura de referência sobre as três palavras-chave identificadas para a resolução do problema (cf. Apêndice I). Daí construíram-se categorias e subcategorias que ajudaram a organizar os dados recolhidos da literatura e a centrar o âmbito de atuação. De seguida, procedeu-se ao alinhamento dessas categorias e subcategorias com as listas de possíveis prioridades associadas às três alavancas de política propostas pela OCDE, ao nível da liderança escolar, e as questões de

investigação (cf. Apêndice II). Finalmente, consideraram-se as prioridades estabelecidas pelos docentes do Agrupamento (Diamante de nove faces - Figura 6), entendendo-se que as três primeiras prioridades deveriam nortear a definição das áreas de atuação, mas incluindo igualmente as restantes prioridades selecionadas. Deste modo, pretende-se atuar em três áreas: 1) Direção estratégica para o ensino e a aprendizagem; 2) Cultura de colaboração e aprendizagem; e, 3) Formação contextualizada.

Ns quadros seguintes apresentam-se os objetivos e as ações delineadas, assim como os principais intervenientes, por cada área de intervenção.

Na primeira área de intervenção (Quadro 2), as ações pretendem atingir três objetivos, definidos em torno de uma visão para o ensino e a aprendizagem, no contexto particular do Agrupamento. Primeiro, é necessário negociar essa visão com os professores, posteriormente, delegam-se neles funções e decisões, mas instituindo uma monitorização frequente do seu desempenho, tendo em vista o alinhamento com a visão estabelecida. Deste modo, clarificam-se também os papéis dos líderes escolares, incluindo os que assumem cargos de coordenação de estruturas ou órgãos, formais, do Agrupamento.

Quadro 2. Objetivos, ações e intervenientes para a área de intervenção 1.

Área de intervenção 1: Direção estratégica para o ensino e a aprendizagem	Diamante de 9 faces	Objetivos	Ações	Intervenientes
	B8 - Tornar claros os respetivos papéis dos líderes de escola e os dos conselhos ou estruturas pedagógicas ou a direção e gestão	Construir uma visão para o ensino e a aprendizagem	Interação regular com os professores e equipas no exercício das suas funções (observação, escuta, conversa/diálogo)	Diretora/Coordenadores das estruturas intermédias ⁵⁰ /Professores
			Tradução de expectativas comuns em objetivos/metapas para a aprendizagem dos alunos	Professores/Conselho Pedagógico
			Negociação e priorização de estratégias de atuação comum no trabalho pedagógico, partilhadas e aceites pelos professores	Professores/ Coordenadores das estruturas intermédias /Conselho Pedagógico
			Elaboração/reformulação de documentos orientadores, entre eles o Projeto Educativo, que explicitem a visão para a aprendizagem e os modos e a sequência do trabalho para a concretizar	Professores/Conselho Pedagógico/Conselho Geral
	A5 - Estabelecer a direção estratégica da escola	Delegar funções/responsabilidades e tomada de decisões (pedagógicas e organizacionais)	Realização de reuniões com os coordenadores das estruturas intermédias para negociar o que se espera do seu trabalho e o apoio de que necessitam, comprometendo-os e coresponsabilizando-os pelos seus contributos/ações/intervenções e decisões	Diretora/Coordenadores das estruturas intermédias
	C12 - Ter em conta as necessidades individuais, das equipas e da escola como um todo		Interação informal e frequentemente com o pessoal docente e não docente para identificar recursos humanos que podem contribuir para alcançar a visão, com base na sua experiência/formação	Diretora/Coordenadores das estruturas intermédias/Professores/Não docentes
	A10 - Distribuir tarefas e responsabilidades de liderança		Elaboração e aprovação de um plano de ação, a integrar no Plano Anual de Atividades (PAA), por cada estrutura intermédia, para identificar o contributo (pessoal e do grupo) de professores para alcançar a visão, comprometendo-os e coresponsabilizando-os pelos seus contributos/ações/intervenções e decisões	Professores/Coordenadores das estruturas intermédias/Conselho Pedagógico/Conselho Geral
	B1 - Estimular a distribuição de tarefas de liderança por toda a gente na escola		Atribuição, ao coordenador de cada estrutura intermédia, da coordenação, supervisão e avaliação intermédia e final dos planos de ação e das tomadas de decisão nesse âmbito	Conselho Pedagógico/ Coordenadores das estruturas intermédias
			Transmissão de elevadas expectativas de desempenho aos professores/coordenadores para atingir a visão	Diretora/Coordenadores das estruturas intermédias
			A7 - Garantir que a alocação de recursos é consistente com as prioridades pedagógicas	Observação formal/informal das práticas dos professores (salas de aula, outros contextos de trabalho) e discussão com eles
	Influência das motivações e das capacidades dos professores para o cumprimento da visão, fornecendo recursos e apoio			
	Recolha de dados sobre práticas pedagógicas, processos e resultados das aprendizagens	Coordenadores de Departamento		
	C2 - Ser focalizados na monitorização e na avaliação da qualidade do ensino	Utilização de <i>feedback</i> frequente sobre o desempenho profissional dos docentes		Diretora/Coordenadores das estruturas intermédias
		Utilização das reuniões formais das estruturas intermédias para acompanhar o desenvolvimento do currículo dos alunos, aferir critérios de atuação e concertar estratégias de trabalho		Coordenadores de Departamento/Conselho Pedagógico

⁵⁰ Consideram-se neste grupo as estruturas intermédias as Estruturas de Coordenação e Supervisão definidas no DL 75/2008 de 22 de abril, na versão alterada e republicada pelo DL 137/2012 de 2 de julho e ainda as unidades de gestão descentralizadas separadas (escolas onde não está sediada a Direção).

As ações da segunda área de intervenção (Quadro 3) focam-se no trabalho e aprendizagem interpares e na reflexão crítica sobre as práticas dos professores, como forma de promover uma cultura de colaboração e apoio no Agrupamento. A análise e atuação nos problemas profissionais, no contexto específico do Agrupamento, facilitam e incentivam a participação dos professores e a identificação das suas necessidades de desenvolvimento, incluindo de formação.

Quadro 3. Objetivos, ações e intervenientes para a área de intervenção 2.

Área de intervenção 2: Cultura de colaboração e aprendizagem	Diamante de 9 faces	Objetivos	Ações	Intervenientes
Área de intervenção 2: Cultura de colaboração e aprendizagem	A4 - Construir uma cultura de colaboração entre os professores C5 - Ter em conta os fatores contextuais que influenciam as práticas C12 - Ter em conta as necessidades individuais, das equipas e da escola como um todo	Implementar o trabalho em equipa e a aprendizagem interpares	Inclusão no horário dos professores/coordenadores das estruturas intermédias tempos comuns (não letivos) para trabalho em equipa/pares	Diretora/Subdiretora/Equipa de elaboração de horários
			Realização de encontros mais ou menos formais com os coordenadores de escola e das estruturas intermédias para apoio ao trabalho de coordenação e supervisão	Diretora/Adjunta da Diretora/Coordenadores das estruturas intermédias
			Utilização de <i>feedback</i> construtivo sobre materiais ou observação de práticas pedagógicas, para fomentar relações profissionais de respeito, confiança e abertura à crítica e autocrítica	Diretora/Coordenadores das estruturas intermédias/Professores
			Organização de sessões de trabalho para troca de opiniões, partilha de práticas e experimentação de novas metodologias, nos tempos comuns (não letivos) do horário dos professores	Diretora/Coordenadores de Departamento
			Planificação de atividades e estratégias de ensino conjuntas, para facilitar a implementação de mudanças na sala de aula recorrendo, sempre que possível, à docência em assessoria	Coordenadores das estruturas intermédias/Professores
			Tomada de decisões coletivas para a sustentar soluções de problemas profissionais (trabalho pedagógico e/ou organizacional)	Professores//Coordenadores das estruturas intermédias/Conselho Pedagógico/Diretora
		Realizar sessões de reflexão crítica, através de ciclos de ação-reflexão-ação (concepções, experiências, documentos institucionais)	Condução e organização do apoio à prática letiva, entre pares, com utilização recíproca de <i>feedback</i> construtivo em processos de <i>coaching</i> /assessoria e <i>mentoring</i> /tutoria, para corrigir ou implementar novas metodologias/estratégias	Coordenadores das estruturas intermédias/Diretora
			Utilização dos tempos comuns (não letivos) do horário dos professores para analisar artigos/publicações/legislação/documentos institucionais na área da educação ou experiências profissionais selecionadas pelos próprios professores, com vista ao questionamento crítico	Coordenadores das estruturas intermédias/Professores
			Identificação de problemas profissionais que os professores enfrentam na suas práticas diárias e as áreas em que necessitam de apoio e/ou formação	
			Utilização das reuniões formais para analisar e discutir exemplos concretos do produto e <i>feedback</i> do trabalho dos alunos, práticas pedagógicas dos professores, processos e resultados das aprendizagens dos alunos	
			Utilização do questionamento e reflexão sobre os saberes adquiridos e as competências desenvolvidas pelos professores para reorientação das práticas pedagógicas	
			Identificação e incentivo dos professores para a organização/dinamização de grupos de discussão alargados e multidisciplinares sobre situações problemáticas associadas às práticas de ensino	Diretora/Coordenadores de estruturas intermédias
		Divulgar práticas de trabalho pedagógico no Agrupamento	Participação em sessões de discussão sobre problemas profissionais (trabalho pedagógico e/ou organizacional)	Professores/Coordenadores de estruturas intermédias/Diretora
			Identificação e seleção de boas práticas de trabalho pedagógico	Coordenadores de estruturas intermédias/ Professores
			Identificação e incentivo de grupos de professores a organizarem/dinamizarem comunicações ao Agrupamento, sobre boas práticas de trabalho pedagógico, atividades/experiências realizadas, resultados	
			Participação em sessões de apresentação de práticas (trabalho pedagógico e/ou organizacional), atividades/experiências realizadas, resultados, projetos com vista à melhoria das práticas letivas	Professores/Coordenadores de estruturas intermédias/Diretora
			Criação de um banco de recursos na plataforma colaborativa do Agrupamento organizado por áreas de apoio ao trabalho pedagógico do professor (práticas letivas - planificação, conceção de materiais/instrumentos, avaliação diagnóstica/formativa e sumativa, gestão de sala de aula - formas de trabalho e comportamentos; práticas de ensino junto de alunos com NEE; práticas de ensino em ambiente multicultural; práticas de ensino inovadoras; literacias tecnológicas; orientação escolar; disciplina dos alunos; coordenação e gestão escolar; reflexões sobre o ensino; conhecimento da área principal de trabalho)	Diretora/Conselho Pedagógico/Coordenadora da BECRE/Equipa PTE/Professores

Na terceira área de intervenção (Quadro 4), pretende-se conceber e implementar um plano de formação contextualizado, com vista à resolução de problemas específicos do Agrupamento. As ações focam-se na identificação desses problemas e na mobilização preferencial de recursos endógenos para dinamização de sessões de formação ou na cooptação de outros, numa vertente colaborativa com o exterior. A formação é aqui entendida numa perspetiva de favorecer o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira.

Quadro 4. Objetivos, ações e intervenientes para a área de intervenção 3.

Área de intervenção 3: Formação contextualizada	Diamante de 9 faces	Objetivos	Ações	Intervenientes
Área de intervenção 3: Formação contextualizada	C5 - Ter em conta os fatores contextuais que influenciam as práticas C12 - Ter em conta as necessidades individuais, das equipas e da escola como um todo	Elaborar um plano de formação com foco nos problemas do Agrupamento (mudança e inovação; conquista e consolidação da autonomia; aprendizagem de professores e alunos)	Estabelecimento de contactos mais ou menos formais para estimular e apoiar os coordenadores das estruturas intermédias na identificação/categorização dos problemas profissionais dos professores que emergem das suas práticas/experiências	Diretora/Coordenadores de estruturas intermédias/Professores
			Identificação das áreas que necessitam de atenção/reflexão no Agrupamento (trabalho pedagógico e/ou organizacional)	Coordenadores de estruturas intermédias/Conselho Pedagógico
			Definição de prioridades de formação, com base na análise SWOT do Agrupamento e nas dificuldades sentidas pelos seus professores	Coordenadores de estruturas intermédias/Conselho Pedagógico
			Designação de uma secção do conselho pedagógico responsável por elaborar uma proposta de plano de formação e coordenar a sua implementação, após aprovação	Conselho Pedagógico
			Estímulo para uma ampla participação dos professores na elaboração de um plano de formação centrado nos problemas do Agrupamento	Diretora/Coordenadores de estruturas intermédias
			Discussão, aprovação e implementação do plano de formação	Secção de formação do Conselho Pedagógico/ Coordenadores de estruturas intermédias/Conselho Pedagógico/Professores
	Dinamizar sessões de formação no Agrupamento, com vista à ação sobre situações problemáticas concretas (seminários, <i>workshops</i> , oficinas, círculos de estudos, projetos)		Utilização dos tempos comuns (não letivos) do horário dos professores e das interrupções letivas para a dinamização de sessões de formação (estas últimas, preferencialmente, para sessões de maior duração)	Diretora/Secção de formação do Conselho Pedagógico
			Identificação, incentivo e transmissão de elevadas expectativas aos recursos humanos endógenos (líderes intermédios ou outros professores) para a dinamização de sessões de formação baseadas na reflexão sobre saberes e competências adquiridas pelos professores	Diretora/Secção de formação do Conselho Pedagógico/ Coordenadores de estruturas intermédias
			Constituição de equipas de formadores do Agrupamento, com professores mais experientes e/ou com especialização ou graus académicos de mestre/doutor, para elaborarem programas de formação centrados na experiência docente e na melhoria das aprendizagens dos alunos, incluindo a liderança escolar, prevendo a supervisão em contexto	Diretora/Secção de formação do Conselho Pedagógico
			Contacto com parceiros/peritos externos (ensino superior, centros de formação, escolas vizinhas, redes de desenvolvimento profissional; “amigo crítico”) para colaborar na organização/dinamização de sessões de formação, apoiando a formalização de saberes e competências adquiridas pelos professores	Diretora/Secção de formação do Conselho Pedagógico
			Criação de uma rede de escolas vizinhas para comunicação (informações, experiências) e partilha de recursos materiais e humanos para as sessões de formação	Diretora/Secção de formação do Conselho Pedagógico/ Coordenadores de estruturas intermédias
			Participação no projeto internacional EPNoSL	Direção/ Coordenadores de estruturas intermédias/Professores
			Conceção e desenvolvimento de projetos coletivos com incidência na gestão e organização escolar e na prática docente	Diretora/Coordenadores de estruturas intermédias/Secção de formação do Conselho Pedagógico/Professores

1.3.2. Recursos e calendarização

O plano de ação irá desenvolver-se a partir do próximo ano letivo, em todo o Agrupamento, sendo que algumas das ações terão maior incidência e impacto nas diversas escolas que o constituem e nas quais os professores exercem diariamente as suas funções. Existirão, com alguma frequência, momentos comuns de trabalho e de realização de atividades que decorrerão na escola sede, como será o caso das sessões de formação.

Não constituindo uma lista exaustiva de recursos mencionam-se, para além de materiais de escrita e em suporte de papel, como manuais escolares, documentos do Agrupamento, legislação e programas das disciplinas, as salas nas diversas escolas do Agrupamento, a sala multimédia e o refeitório da escola sede - para trabalho conjunto que envolva um grande número de pessoas - e recursos associados às tecnologias, entre outros, computadores, projetores e painéis de projeção e plataforma eletrónica colaborativa (implicando acesso à Internet e Intranet).

Como já foi referido, a intervenção direciona-se sobretudo para o pessoal docente (incluindo a Diretora e restantes elementos que integram a Direção), embora as ações a implementar apontem implícita ou explicitamente para o envolvimento de toda a comunidade educativa do Agrupamento, com incidência para a comunidade escolar. Um recurso fundamental necessário ao sucesso deste plano será o tempo (não letivo) a contemplar explicitamente no horário semanal dos docentes, para promover e facilitar todo o trabalho a desenvolver.

Pretende-se, também, que as ações propostas, atuando diretamente nos professores e na sua cultura de trabalho, sejam disseminadas, através do exemplo, pelo pessoal não docente para que, conjuntamente, venham a refletir-se (ainda que indiretamente) nas aprendizagens dos alunos e nos seus resultados.

Na elaboração deste plano de ação houve a consciência de que os objetivos a atingir não serão plenamente alcançados no final de um só ano letivo, uma vez que as mudanças em Educação, sobretudo as de carácter qualitativo, como a cultura de colaboração e aprendizagem, não se traduzem de imediato em produtos visíveis. Assim, dando continuidade ao trabalho que já está a ser desenvolvido no Agrupamento, em termos de liderança com foco na aprendizagem, este plano tem o propósito de conferir sustentabilidade a um processo contínuo de melhoria, baseado na reflexão conjunta sobre a realidade e de ação sobre as mudanças que se lhe pretendem introduzir, ao longo do tempo.

1.3.3. Avaliação

Para avaliar o plano de intervenção será importante prever o tipo de informação a recolher e os referenciais a adotar, para que a produção de um juízo, valorado, sobre essa mesma informação, contribua para aferir se os objetivos definidos estão ou não a ser atingidos possibilitando, dessa forma, um eventual reajuste ou redirecionamento das ações.

O final do primeiro ano letivo de implementação deste plano constituirá o seu primeiro momento avaliação formal, no qual se tomarão decisões quanto à necessidade de reformulação das medidas delineadas ou introdução de metas intermédias. Contudo, os indicadores apresentados nos quadros seguintes, pretendem antecipar a avaliação final, numa perspetiva de monitorização que permita ajustar atempadamente a ação, em simultâneo com o seu desenvolvimento.

Quadro 5. Avaliação dos objetivos para a área de intervenção 1.

Área de intervenção 1 Direção estratégica para o ensino e a aprendizagem	Objetivos	Avaliação
	Construir uma visão para o ensino e aprendizagem	Meta: Definição, em termos de aprendizagem, do perfil de aluno a formar e do conceito de educação, aceite por todos Indicadores: Número de interações com professores; Número de documentos orientadores produzidos; Número de docentes que contribuíram concretamente para a elaboração de documentos orientadores
	Delegar funções/responsabilidades e tomada de decisões (pedagógicas e organizacionais)	Meta: Identificação das funções e decisões a delegar, assim como dos sujeitos dessa delegação Indicadores: Número de reuniões de negociação realizadas; Número de planos de ação elaborados e aprovados; Conteúdo dos planos de ação; Número de relatórios de avaliação dos planos produzidos; Conteúdo de apreciação dos relatórios; Número de interações com professores; Número de funções e decisões delegadas; Âmbito das funções e decisões delegadas;
	Monitorizar o alinhamento das decisões, dos recursos e das práticas com a visão	Meta: Alocação de tempo específico, no horário semanal, para o trabalho de supervisão para abranger, pelo menos, um quarto dos professores Indicadores: Número de professores responsabilizados pelas suas ações e decisões face aos planos de ação e às diretivas documentos orientadores; Número de aulas ou outros contextos de trabalho observados; Tipo de <i>Feedback</i> fornecido aos docentes; Número de reuniões das estruturas intermédias usadas para supervisão

Quadro 6. Avaliação dos objetivos para a área de intervenção 2.

Área de intervenção 2 Cultura de colaboração e aprendizagem	Objetivos	Avaliação
	Implementar o trabalho em equipa e a aprendizagem interpares	Meta: Realização de encontros para trabalho colaborativo e apoio à prática letiva do professor e ao trabalho de coordenação e supervisão, que abranjam, pelo menos, um quarto dos professores Indicadores: Número de programas de <i>coaching</i> /assessoria e <i>mentoring</i> /tutoria implementados; Número de atividades planificadas e desenvolvidas em conjunto; Número de sessões de trabalho implementadas; Número de encontros realizados
	Realizar sessões de reflexão crítica, através de ciclos de ação-reflexão-ação (conceções, experiências, documentos institucionais)	Meta: Realização de, pelo menos, uma sessão de reflexão crítica mensal e dinamização de, pelo menos, um grupo de discussão sobre problemas profissionais Indicadores: Número de sessões; Número de grupos de discussão dinamizados; Número médio de participantes nos grupos de discussão
	Divulgar práticas de trabalho pedagógico no Agrupamento	Meta: Realização de, pelo menos, uma sessão de divulgação de práticas, por período e construção de um banco de recursos para apoio ao professor Indicadores: Número de sessões de divulgação realizadas; Número de recursos partilhados na plataforma colaborativa do Agrupamento

Quadro 7. Avaliação dos objetivos para a área de intervenção 3.

Área de intervenção 2 Cultura de colaboração e aprendizagem	Objetivos	Avaliação
	Elaborar um plano de formação com foco nos problemas do Agrupamento (mudança e inovação; conquista e consolidação da autonomia; aprendizagem de professores e alunos)	Meta: Aprovação e operacionalização do plano de formação, anual ou plurianual, revelador da atuação sobre os problemas a resolver no Agrupamento Indicadores: Número de ações relacionadas com problemas do Agrupamento, bem delimitados; Adequação das modalidades de formação ao tipo de problema a resolver
	Dinamizar sessões de formação no Agrupamento, com vista à ação sobre situações problemáticas concretas (seminários, <i>workshops</i> , oficinas, círculos de estudos, projetos)	Meta: Frequência de, pelo menos, uma sessão de formação por parte de dos docentes; dinamização de, em média, uma sessão por período, com recursos endógenos e constituição de uma rede colaborativa integrando, no mínimo, de duas escolas vizinhas Indicadores: Número de sessões dinamizadas por recursos endógenos; Número de sessões realizadas; Número médio de participantes por sessão; Número de projetos concebidos e implementados; Duração das sessões

SÍNTESE REFLEXIVA

Nesta fase do trabalho analisa-se em que medida o projeto concebido responde às questões de partida, para se inferirem conclusões quanto à sua exequibilidade, nomeadamente no que respeita os objetivos enunciados.

Importa referir que a revisão de literatura efetuada constituiu a maior fonte de informação útil para responder às questões parcelares formuladas, com vista à resolução do problema. Da sua análise construíram-se categorias e subcategorias que foram alinhadas com as prioridades estabelecidas pelos docentes do Agrupamento (Figura 6), na sessão de trabalho realizada, no âmbito do projeto EPNoSL. As três primeiras prioridades hierarquizadas pelos docentes nortearam a definição das áreas de atuação: 1) Direção estratégica para o ensino e aprendizagem; 2) Cultura de colaboração e aprendizagem; e, 3) Formação contextualizada. A partir destas áreas planificou-se um plano de resolução do problema, onde se espelha a ação a desenvolver, dando continuidade e sustentabilidade ao trabalho, de liderança, que tem vindo a ser realizado no Agrupamento alvo do estudo.

Fica claro, ao longo deste projeto que o Diretor, não conseguindo intervir diretamente sobre os alunos, pode contribuir para a definição das características da sua aprendizagem e, dessa forma, exercer influência direta sobre a orientação e capacitação dos professores nas suas práticas letivas. Simultaneamente, pode identificar os líderes formais do Agrupamento e/ou os professores que já atuam em consonância com essas características e colaborar com eles de modo a contagiar os restantes (cf. pp. 42-43).

De um modo geral, considera-se que este projeto responde às questões formuladas:

Q1. Que mecanismos utiliza [o diretor] para potenciar o trabalho dos professores?

Ao incluir no horário dos professores tempo comum destinado ao trabalho conjunto, o Diretor está a incentivar e a valorizar a colaboração interpares e em equipa, para reforçar a participação dos professores na tomada de decisões conjuntas para a resolução de problemas da prática. Por outro lado, ao propor a realização de sessões de partilha e reflexão sobre as experiências diárias dos docentes, decorrentes do exercício das suas funções, privilegiando contextos colaborativos, está a proporcionar-lhes uma aprendizagem baseada no reconhecimento de competências adquiridas enquanto adulto e profissional, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional (cf. p. 77).

A interação regular, formal e informal, com os coordenadores das estruturas intermédias e outros docentes, possibilita a construção e negociação de um entendimento comum/partilhado sobre o ensino e a aprendizagem, a transmissão de elevadas

expectativas para a alcançar as metas do Agrupamento e a monitorização do alinhamento das práticas e do desempenho profissional docente com as atividades que suportam os objetivos definidos (cf. p. 52).

Ao incentivar os professores a divulgarem as suas experiências no Agrupamento, o Diretor está a reconhecer publicamente os professores que utilizam práticas inovadoras (cf. p. 64).

Q2. Como comunica e interage [o diretor] com os professores para identificar as suas dificuldades e as áreas relevantes para o seu desenvolvimento profissional?

O Diretor pode observar os professores durante a sua prática letiva, nas salas de aula ou em outros contextos e, mesmo, participar nas sessões de partilha e reflexão sobre experiências ou divulgação de (boas) práticas. Pode também colaborar e apoiar os coordenadores das estruturas intermédias, no seu papel de supervisão, a identificarem as áreas preferenciais onde se sentem carências de formação, ao nível do Agrupamento, bem como as situações emergentes do quotidiano que constituem material formativo, indutor de processos reflexivos (cf. p. 76).

As capacidades de comunicar (primeiro ouvir/escutar a experiência que está por detrás de um determinado comportamento e, depois, dialogar para compreensão mútua) e de receber e fornecer *feedback* sobre o desempenho profissional dos professores, de forma útil para as suas práticas, são aspetos fundamentais a ter em conta nas relações que o Diretor estabelece com eles (cf. p. 49).

Q3. Como [é que o diretor] cria contextos desafiantes e favoráveis à reflexão sobre os problemas que emergem das práticas dos professores?

Ao propor a realização de sessões de partilha e divulgação de experiências e atividades concretas de ensino, O Diretor está a incentivar os professores ao exame das suas próprias práticas e ao acolhimento da crítica que visa a melhoria (cf. p. 60). Deste modo, possibilita também que os professores reflitam regular e abertamente sobre elas, aprendam uns com os outros, identifiquem preocupações comuns e trabalham conjuntamente na sua resolução. Num ambiente de mutualidade e confiança, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos, tendo em vista a obtenção de ajuda e de apoio (cf. p. 61).

Q4. Que nível de responsabilização e decisão atribui [o diretor] aos professores na resolução desses problemas?

Ao promover o trabalho colaborativo, o Diretor está a dar orientação para que as tarefas sejam realizadas coletivamente com recurso à discussão e negociação, permitindo uma interação permanente entre os professores, levando ao seu enriquecimento

profissional, bem como do produto final e permitindo a tomada de decisões coletivas, para responder à mudança educativa (cf. pp. 61-62).

Quando o Diretor identifica no Agrupamento os líderes de estruturas formais e de equipas/grupos de trabalho pontuais que têm maior probabilidade de contribuir para o sucesso dos alunos ou que estão em posição de o influenciar diretamente (cf. p.43), delega-lhes funções e responsabilidades de gestão e envolve-os nos processos de tomada de decisão. Porém, ao permitir a criação de um conjunto de dinâmicas de participação e de colaboração entre os professores, o Diretor coresponsabiliza-os pelas suas ações e intervenções, demonstrando-lhes confiança, transmitindo-lhes elevadas expectativas de desempenho e reconhecendo a sua participação (cf. p. 48).

A interação permanente e frequente do Diretor com os professores facilita a monitorização do alinhamento da sua prática letiva e do seu desempenho profissional com os objetivos e metas definidos pelo Agrupamento, ao mesmo tempo que recebe e fornece *feedback* construtivo sobre esse processo (cf. p. 36).

Q5. Como [é que o diretor] estimula o diálogo e partilha de conhecimentos e experiências entre os professores?

Ao criar condições para existência de contextos colaborativos, o Diretor está a aumentar as oportunidades de aprendizagem mútua, informal e formal, entre os professores, com base nas interações, diálogos e reflexões conjuntas (cf. p. 61), onde o *feedback* construtivo é útil para as suas práticas.

Ao promover processos de reflexão colaborativos sobre vivências profissionais, projetos ou leituras, o Diretor exerce influência direta nas motivações e capacidades dos professores, para partilharem os conhecimentos que não podem ser adquiridos (ou ensinados) nas instituições de formação, mas sim elaborados, em contextos reais (cf. p. 63). Nesta perspetiva, os professores sentem-se mais seguros e confiantes ao partilharem experiências coletivas, reduzindo a exposição daqueles que apresentam maiores fragilidades.

Q6. Que recursos e mecanismos utiliza [o diretor] para acionar a formação dos professores?

A formação é entendida, neste projeto, numa perspetiva de facilitadora do desenvolvimento profissional dos professores e é realizada no e sobre o contexto em que estes exercem as suas funções. Deste modo, pretende-se atuar nas necessidades e especificidades do contexto escolar - nos seus problemas de mudança e de inovação, de conquista e de consolidação da autonomia, de melhoria da aprendizagem - e não tanto em pessoas supostamente carentes, articulando projetos individuais de desenvolvimento

profissional dos professores, com projetos coletivos de transformação do Agrupamento (cf. p. 73).

O Diretor pode direcionar a elaboração de um plano de formação coletivo do Agrupamento, com base na análise dos seus pontos fracos e fortes, que responda às dificuldades sentidas pelos seus professores, enquanto profissionais de uma organização - que identificou e priorizou problemas concretos para resolver, com vista ao seu desenvolvimento. Reforça-se aqui o papel do Diretor na intervenção e responsabilização dos professores e das estruturas de gestão intermédia no planeamento do seu desenvolvimento profissional, ligados à visão do Agrupamento (cf. p. 75).

Quanto à implementação desse plano de formação, o Diretor deverá evidenciar e valorizar os saberes experienciais dos seus recursos endógenos e eleger as situações emergentes do quotidiano do próprio Agrupamento como material formativo, indutor de processos reflexivos (cf. p. 75). O Diretor pode ainda apoiar os coordenadores das estruturas intermédias, no seu papel de supervisão a assumirem o papel de formadores interpares ou mobilizarem professores mais experientes ou especializados, para programarem sessões de *coaching* ou *mentoring*, de planificação e ensino colaborativo e de partilha de boas práticas no Agrupamento (cf. p. 64). Não obstante, poderá estabelecer contactos com instituições ou outras escolas vizinhas para partilha de recursos humanos que dinamizem seminários, *workshops*, oficinas, círculos de estudos ou, mesmo, induzir a participação dos professores em projetos e redes colaborativas de desenvolvimento profissional.

Por outro lado, ao promover o trabalho conjunto, desenvolvido para atingir objetivos comuns, incluindo apoio mútuo e *feedback* construtivo, o Diretor já está a facilitar um processo de formação contínua interpares que suporta a atualização de saberes e processos, através de ciclos permanentes de ação-reflexão-ação para a análise de experiências diversificadas, reconhecendo e potenciando os saberes adquiridos e as competências já desenvolvidas pelos professores (cf. pp. 76-77).

A análise das respostas às questões de investigação sugere que os objetivos específicos deste projeto tenham sido atingidos. Por via dedutiva, percebe-se também *Como é que o diretor intervém no desenvolvimento profissional dos professores que exercem funções num Agrupamento de Escolas do distrito de Lisboa?*.

O Diretor desempenha, portanto, um papel central na negociação de uma visão para o Agrupamento, com foco na aprendizagem, bem como no apoio à construção de uma cultura de colaboração entre os docentes, facilitadora do seu desenvolvimento profissional (cf. p. 33) contínuo e contextualizado, através de processos de reflexão sobre as suas

práticas. Para tal, terá que encontrar e implementar medidas organizativas que promovam ambientes estimulantes de confiança, que permitam a participação dos professores e partilha, com eles, de poderes e responsabilidades (cf. p. 48). Uma dessas medidas, que condicionará o sucesso do plano de intervenção proposto, será o tempo (não letivo) a contemplar explicitamente no horário semanal dos docentes, para promover e facilitar todo o trabalho a desenvolver (cf. p. 64).

Em conclusão, considera-se que este Trabalho de Projeto, através da implementação do plano de ação que visa intervir na resolução do problema, consegue atingir o objetivo geral a que, inicialmente, se propôs - *Criar contextos de desenvolvimento profissional dos professores que exercem funções num Agrupamento de Escolas do distrito de Lisboa, através da intervenção do diretor.*

Este projeto pretende dar continuidade ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no Agrupamento, em termos de liderança, com o propósito de conferir sustentabilidade a um processo contínuo de melhoria. Convém salientar que as mudanças que se pretendem introduzir poderão ser mais morosas, tendo em conta que o concurso nacional de professores, em curso, trará certamente alterações significativas na constituição do corpo docente em exercício de funções no Agrupamento. Deste modo, torna-se ainda mais importante a definição e clarificação da direção estratégia para o ensino e a aprendizagem, bem como a criação de ambientes colaborativos que facilmente constituam apoio à integração de novos professores e, sobretudo, aos que se encontram em início de carreira. A aposta na associação e interação entre pequenos grupos específicos de professores - do mesmo Departamento Curricular ou que exercem funções na mesma escola do Agrupamento - de forma regular (semanal) e em reuniões formais das diversas estruturas intermédias, constituirá uma fase preliminar de transição para uma cultura de colaboração entre os professores (cf. pp. 60-61).

Finalmente, considera-se que futuros trabalhos poderão abordar a problemática deste estudo alargada a outro caso - o pessoal não docente. Perspetiva-se ainda uma outra vertente de investigação, que aborde a colaboração entre o pessoal docente e não docente na promoção da aprendizagem dos alunos.

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliográficas

- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Livraria Almedina/ Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In Grupo de Trabalho de Investigação (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2002). Formação inicial de professores: que futuro(s)? In N. Afonso & R. Canário (Coords.), *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores* (pp. 37-63). Porto: Porto Editora.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 19(3), 476-509.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA.
- Coutinho, C. P. (2011). A revisão de literatura. In C. P. Coutinho (Coord.), *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (pp. 55-62). Coimbra: Edições Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.
- Esteves, M. (2007). Formação de professores: das concepções às realidades. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A educação em Portugal (1986-2006): contributos de investigação* (pp. 137-194). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Estrela, M. T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Coord.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Ferreira, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 239-251.

- Freire, P. (1996). Não há docência sem discência. In P. Freire (Coord.), *Pedagogia da Autonomia* (pp.11-26). São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Coords.), *Teacher development and educational change* (pp. 1-19). London: Falmer.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna* (1.^a ed.). Lisboa: McGraw Hill.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Coords.), *Understanding teacher development* (pp. 216-240). New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Coord.), *Vida de professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research on educational leadership*. New York and London: Teacher College Press.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Mira-Leal, S., Dinis, R., Massa, S., & Rebelo, F. (2010). Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência. In C. Leite, A. F. Moreira, J. A. Pacheco, J. C. Morgado & A. Mouraz (Coords.), *Debater o Currículo e seus campos. Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares /V Colóquio Luso-Brasileiro* (pp. 3637-3648). Porto: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OECD (1998). *Staying Ahead: In-Service Training and Teacher Professional Development*. Paris: OECD.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In Associação de Professores de Matemática [APM] (Ed.), *Actas do Prof-Mat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (1994). Formação contínua: Políticas, concepções e práticas. *Aprender*, 16, 11-16.

- Primo, J. & Mateus, D. (2008). *Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento (Aplicáveis às dissertações de mestrado)*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: ACEL Monograph Series.
- Santos, A. A., Bessa, A. R., Pereira, D. S., Mineiro, J. P., Dinis, L. L. & Silveira, T. (2010). *Escolas de Futuro: 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora. (Original publicado em 2009).
- Silva, J. N. (2003). A formação contínua de professores – Contradições de um modelo. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista (Coords.), *Formação de Professores - Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. Oxford: National Staff Development Council [NSDC].
- Timperley, H. (2008). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor*. East Lansing: Michigan State University Press.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of Literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: ASA Editores.

2. Eletrónicas

- Abelha, M. C. L. (2011). Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de Doutor em Didática, orientada pela Professora Doutora Nilza Costa e pela Professora Doutora Maria do Céu Roldão, Aveiro. Acedido em 29 de março de 2013 em <http://ria.ua.pt/handle/10773/3718>.
- Agrupamento de Escolas D. António de Ataíde [AEDAA] (2010). *Projecto Educativo. Triénio 2009/10-2011/12*. Castanheira do Ribatejo: Agrupamento de Escolas D. António de Ataíde. Acedido em 04/11/12 em <http://www.eb23-castanheira-ribatejo.rcts.pt/paginas/projectoeducativo.html>.
- Alonso, M. L. G. (1998). Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e construtiva sobre a prática da inovação/formação (VOL. I). Dissertação apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança, orientada pelo Professor Doutor Albano Estrela e Professora Doutora Lurdes Montero Mesa, Braga. Acedido 29 de março de 2013 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10840/1/MLGA-TD-Vol-I.PDF>.

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. Acedido em 23 de março de 2013 em <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- Belchior, M. M. S. H. (2004). Desenvolvimento profissional e aprendizagem dos professores do 1º C.E.B. Contributos para uma reflexão sobre a aprendizagem como prática social. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Educação, especialização em Supervisão e Orientação Pedagógica, orientada pelo Professor Doutor João Filipe Matos, Lisboa. Acedido em 26 de março de 2013 em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dm/dm_margarida_belchior.pdf.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. Acedido em 23 de março de 2013 em <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/112/109>.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30. Acedido em 29 de março de 2013 em <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8987/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>.
- Botía, A. B. (2006). El currículum como curso de la vida y la formación del profesorado, *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació, Edición especial*, 25-44. Acedido em 07 de abril de 2013 em http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/ferreres/UT_Ferreres.pdf.
- Bubb, S., & Earley P. (2006). *Taking responsibility for teachers' professional learning: the school's role*. Comunicação apresentada na conferência internacional Preparing teachers for a changing context, London. Acedido em 30 de março de 2013 em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.stockton.gov.uk%2Fresources%2Feducation%2F1910431%2F1910437%2F1910548.doc&ei=AvBZUercBdTX7AaP04CoAg&usq=AFQjCNEK9VwFec3Lhz8S0mqHG5hyJkKNxg&sig2=eMAKudsGdGCKelwWaEP8HQ&bv m=bv.44442042,d.ZGU>.
- Canário, R. (2008). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Ministério da Educação/Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Ed.), *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência. Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 133-148). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Acedido em 30 de

março de 2013 em

http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDMQFiAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.min-edu.pt%2Fc%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fp_l_id%3D15446%26folderId%3D93067%26name%3DDLFE-2408.pdf&ei=ecxYUdzyM7Kh7Abu6YHoCw&usq=AFQjCNFbEB4vqTMRDNCr5DNnNpmHmeCUeA&sig2=DgnOdf5Y42gT4RcGmT1G3Q&bvm=bv.44442042.d.ZGU.

- Carneiro, A. G. S. A. (2000). Supervisão escolar e gestão intermédia – um estudo sobre as percepções dos coordenadores de departamento curricular. Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Coordenação da Educação – especialização em Supervisão Pedagógica, orientada pela Professora Doutora Maria Lúcia Rosa de Oliveira, Braga. Acedido 29 de março de 2013 em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/94/1/TME%20283.pdf>.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, educação e cultura*, 13(2), 355-479. Acedido em 22 de maio de 2013 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. et al. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. University of Nottingham: National College for School Leadership [NCFSL]. Acedido em 23 de março de 2013 em <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-RR108.pdf>.
- Earley, P., Johansson, O., Koren, A., Lumby, J., Moos, L., Ruairc, G. M., et al. (2012). Part A: State of the art review on school leadership. In European Policy Network on School Leadership [EPNoSL] (Ed.). *State of the Art Review. Deliverable 2.1*. Acedido em 07 de julho de 2012 em <http://eshacommunity.wikispaces.com/file/view/EPNoSL+state+of+art+review.pdf>.
- Evans, L. (2002). What is Teacher Development?. *Oxford Review of Education*, 28(1), 123-137. Acedido em 12 de março de 2013 em <http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/papers/What-is-teacher-Development.pdf>.
- Ferreira, M. A. M. (2008). Ciclo de vida, desenvolvimento profissional e gestão escolar. Uma abordagem biográfica. Dissertação apresentada à Universidade Aberta para obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão Educacional, orientada

- pelo Professor Doutor Fernando Serra, Lisboa. Acedido em 26 de março de 2013 em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1215>.
- Freitas, D. & Galvão, C. (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. Acedido em 02/09/12 em <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347196.pdf>.
- Frota, A. P. R. A. (2011). Gestão Escolar e Culturas Docentes. O Público e o Privado em Análise. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, orientada pelo Professor Doutor Jorge Adelino Costa, Aveiro. Acedido em 29 de março de 2013 em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/6004/1/5118.pdf>.
- Góis, C. S. (2011). Lideranças transformacional, transacional e laissez-faire – Um estudo de caso. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para obtenção do grau de mestre em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, orientada por Professora Doutora Ana Paula Silva e coorientada por Professora Doutora Isaura Pedro, Lisboa. Acedido em 07 de julho de 2012 em http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/2675/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Carina_Sequeira_G%C3%B3is.pdf.
- Góis, E. & Pereira, T. (2010). Criação de ambientes de ensino e aprendizagem eficazes. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação [GEPE]/Ministério da Educação. Acedido em 29 de março de 2013 em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/105/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=Relat_rio_TALIS1.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/105/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=Relat_rio_TALIS1.pdf).
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36. Acedido em 26 de março de 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Guerra, M. A. S. (2008). In <http://www.youtube.com/watch?v=GqFnX1c86ps>. Acedido em 07 de julho de 2012 em <http://www.youtube.com/watch?v=GqFnX1c86ps>.
- Hemric, M., Eury, A. D., & Shellman, D. (2010). Correlations between perceived teacher empowerment and perceived sense of teacher self-efficacy. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 7(1), 37-50. Acedido em 03 de fevereiro de 2013 em http://www.aasa.org/uploadedFiles/Publications/Journals/AASA_Journal_of_Scholarship_and_Practice/JSP_Spring2010_FINAL.pdf.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. Comunicação apresentada no IV Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.

- Acedido em 26 de março de 2013 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf>.
- Inspeção-Geral de educação [IGE] (2010). *Avaliação Externa das Escolas. Relatório de Escola: Agrupamento de Escolas D. António de Ataíde. Vila Franca de Xira*. Acedido em 04/11/12 em https://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_Ag_D_Antonio_Ataide_R.pdf.
- Lee, C., Abdullah, A. G. K., Ismail, A., & Alizydeen, N. J. (2011). How Democratic Leaders Empower Teachers Job Satisfaction? The Malaysian Case. *International Journal of Business and Social Science*, 10(2), 251-257. Acedido em 06 de fevereiro de 2013 em <http://www.ijbssnet.com/journals/Vol.%202 No. 10; June 2011/26.pdf>.
- Leite, C. & Fátima (2000). Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma: o que têm de comum? O que os distingue?. Acedido em 18 de junho de 2012 em <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>.
- Leithwood, K. (2008). *Characteristics of high performing school districts. A review of empirical evidence*. Calgary, Canada: College of Alberta School Superintendents [CASS]. Acedido em 23 de março em http://o.b5z.net/i/u/10063916/h/Communications/CASS_Research_Paper_1_Leithwood_Characteristics_of_High_Performing_Districts.pdf.
- Leithwood, K. (2005). *Educational leadership. A review of the research*. Philadelphia: Temple University Center for Research in Human Development and Education. (Original publicado em 2004). Acedido em 23 de março em <http://casel.org/wp-content/uploads/ReviewOfTheResearchLeithwood.pdf>.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. University of Nottingham: National College for School Leadership [NCFSL]. Acedido em 23 de março de 2013 em <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR800.pdf>.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research. How leadership influences student learning*. Minneapolis: University of Minnesota. Acedido em 23 de março de 2013 em <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/EducationLeadership/HowLeadershipInfluencesStudentLearning.htm?byrb=1>.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: laboratory for students success, Temple University. Acedido em 23 de março de 2013 em <http://dcbsimpson.com/randd-leithwood-successful-leadership.pdf>.

- Levin, B., Datnow, A. & Carrier, N. (2012). Changing school district practices: The students at the center series. In Students at the Center (Eds.). *Teaching and learning in the era of common core*. Boston: Jobs for the Future. Acedido em 23 de março de 2013 em <http://www.studentsatthecenter.org/sites/scl.dl-dev.com/files/Changing%20School%20District%20Practices.pdf>.
- Madanelo, O. M. C. O. (2010). Formação contínua de professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: (re)qualificação de competências. Dissertação apresentada à ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de Doutor em Didática, orientada pela Professora Doutora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves, Aveiro. Acedido 11 de abril de 2013 em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1486/1/2010000529.pdf>.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Acedido em 26 de março de 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Meneses, L. & Ponte, J. P. (2009). Investigação colaborativa de professores e ensino da matemática: caminhos para o desenvolvimento profissional. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática [JIEEM]*, 1(1), 1-30. Acedido em 26 de março de 2013 em <http://www.unige.ch/math/EnsMath/Rome2008/>.
- Mlakar, J., Moos, L., Muijs, D., Bolhöfer, J., Jansohn, I., & Meyer, W. (2011). *Framework of Reference The making of: leadership in education. A european qualification network for effective school leadership*. Hildesheim: NLQ Hildesheim. Acedido em 23 de março de 2013 em http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/Framework/EN_Framework.pdf.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-128. Acedido em 27 de março de 2013 em <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 793-812. Acedido em 06 de abril em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000500004&script=sci_arttext.
- OECD (2012a). *Teaching in Focus. Are Teachers Getting the Recognition They Deserve?*, Paris: OECD. Acedido em 29 de março de 2013 em <http://www.oecd.org/edu/school/50446648.pdf>.
- OECD (2012b). *Teaching in Focus. What Can Be Done to Support New Teachers?*, Paris: OECD. Acedido em 29 de março de 2013 em <http://www.oecd.org/edu/school/What%20Can%20Be%20Done%20to%20Support%2>

[0New%20Teachers.pdf.](#)

- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Paris: OECD. Acedido em 29 de março de 2013 em <http://www.oecd.org/TALIS>.
- OECD (2005). Chapter 4. DEVELOPING TEACHERS' KNOWLEDGE AND SKILLS. In OECD (Ed.). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, (pp. 95-140). Paris: OECD. Acedido em 30 de março de 2013 em http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers/developing-teachers-knowledge-and-skills_9789264018044-5-en.
- Ofsted (2010). *Good professional development in schools. How does leadership contribute?* Manchester: Ofsted. Acedido em 26 de março de 2013 em <http://www.ofsted.gov.uk/resources/good-professional-development-schools>.
- Pinto, M. S. M. (2009). Processos de colaboração e liderança em comunidades de prática online - o caso da @rca Comum uma comunidade ibero-americana de profissionais de educação e de infância. Dissertação apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança - Tecnologias da Informação e da Comunicação, orientada pelo Professor Doutor António José Meneses Osório, Minho. Acedido em 29 de março de 2013 em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Frepositorium.sdum.uminho.pt%2Fbitstream%2F1822%2F12571%2F4%2FTese_Doutoramento_20-18-02-09.pdf&ei=gPFZUZWaBKWI7AaH5IHgDw&usq=AFQjCNG6F45C5pL8gPih3ktWHuolXiCayg&sig2=3l1mzkzHkNcrDM-wDcMPKq&bvm=bv.44442042,d.ZGU.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD. Acedido em 23 de março de 2013 em <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>.
- Ponte, J. P. (2009). Mathematics teacher education and professional development. In. M. Menghini, F. Furinghetti, L. Giacardi & F. Arzarello (Eds). *Proceedings of the Symposium on the Occasion of the 100th Anniversary of ICMI*. Acedido em 26 de março de 2013 em <http://www.unige.ch/math/EnsMath/Rome2008/>.
- Prates, M. L., Aranha, A., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *EDUSER: revista de educação*, 2(1), 20-36. Acedido em 26 de março de 2013 em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3446/1/41-134-1-PB.pdf>.

- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis [BES]*. New Zealand: Ministry of Education. Acedido em 03 de fevereiro de 2013 em <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60169/60170>.
- Rodrigues, L. A. (2011). Liderança instrucional: comportamentos facilitadores do diretor. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Administração e Políticas Educativas, orientada pela Professora Doutora Patrícia Castanheira, Aveiro. Acedido em 07 de julho de 2012 em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/7989/1/247529.pdf>.
- Roldão, M. C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Ministério da Educação/Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Ed.), *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência. Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 40-50). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Acedido em 30 de março de 2013 em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.min-edu.pt%2Fc%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fp_l_id%3D15446%26folderId%3D93067%26name%3DDLFE-2408.pdf&ei=ecxYUdzyM7Kh7Abu6YHoCw&usq=AFQjCNFbEB4vqTMRDNCr5DN NnPmHmeCUeA&sig2=DgnOdf5Y42gT4RcGmT1G3Q&bvm=bv.44442042,d.ZGU
- Saveli, E. L. (2006). Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. Acedido em 02/09/12 em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=89410110>.
- Silva, G. R. (2011). Formação contínua para a profissionalidade e cidadania docente, *ELO. Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 18, 97-106. Acedido em 07 de abril de 2013 em <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2018.pdf>.
- Simão, A. M. V., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., Almeida, T. F. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74. Acedido em 11 de abril de 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=61>.
- Snoek, M. (2008) O Envolvimento das Escolas e dos Professores na Aprendizagem dos Professores: Ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes, *ELO*.

- Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 18, 68-81. Acedido em 07 de abril de 2013 em <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2018.pdf>.
- Stoll, L. & Temperley, J. (2009). *Improving school leadership. The toolkit*. Paris: OECD. Acedido em 23 de março de 2013 em <http://www.oecd.org/edu/school/50446648.pdf>.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. Acedido em 22 de junho de 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10008/1/P%c3%a1ginas%20de%20P%c3%a1ginas%20de%20FCH4b11c4088da30.pdf>.
- Viana, A. P., Fayet, E., Silva, L. O., & Lopes, M. A. (s/d). Comunicação assertiva: elementos, barreiras e técnicas. In *Jovens Empreendedores*, Fortaleza: Conhecimento Editora. Acedido em 07 de julho de 2012 em https://intranet.sky.com.br/Intranet/subportais/raiz/hotsite_cr/comunica%C3%A7%C3%A3o_assertiva.pdf.

3. Legislação

- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República n.º 126 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Acedido em 07 de julho de 2012 em <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12600/0334003364.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 126 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Acedido em 07 de julho de 2012 em <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12600/0334003364.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro. *Diário da República n.º 190 - 1.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 05 de abril de 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdip/2009/09/19000/0702407058.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República n.º 79 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 07 de julho de 2012 em <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38 - 1.ª Série - A*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 05 de abril de 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdip/2007/02/03800/13201328.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. *Diário da República n.º 14 - 1.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 05 de abril de 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdip/2007/01/01400/05010547.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 - I Série - A*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 26 de março de 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>.

- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 - I Série - A*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 26 de março de 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril. *Diário da República n.º 95 - I Série - A*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 26 de março de 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/04/095A00/18311833.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de novembro. *Diário da República n.º 254 - I Série - A*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 26 de março de 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdip/1996/11/254A00/38793893.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de novembro. *Diário da República n.º 259 - I Série - A*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 26 de março de 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdip/1992/11/259A01/00030010.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril. *Diário da República n.º 98 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 26 de março de 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdip/1990/04/09801/00020019.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro. *Diário da República n.º 234 - I Série - A*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 26 de março de 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdip/1989/10/23400/44264431.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 287/88 de 19 de agosto. *Diário da República n.º 191 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 26 de março de 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdip/1988/08/19100/34443453.pdf>.
- Despacho Conjunto n.º 198/99 de 3 de março. *Diário da República n.º 52 - II Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 26 de março de 2013 em <http://www.legislacao.mvdj.org/educacao/professores/Despacho%20Conjunto%20198-99.htm>.
- Despacho n.º 16794/2005 de 3 de agosto. *Diário da República n.º 148 - II Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 05 de abril de 2013 em <http://dre.pt/pdf2sdip/2005/08/148000000/1110011101.pdf>.
- Lei n.º 49/2005 de 31 de agosto. *Diário da República n.º 166 - I Série - A*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 05 de abril de 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdip/2005/08/166A00/51225138.pdf>.
- Lei n.º 115/97 de 19 de setembro. *Diário da República n.º 217 - I Série - A*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 05 de abril de 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/09/217A00/50825083.pdf>.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa. Acedido em 26 de março de 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>.

Portaria n.º 680/2000 de 29 de agosto. *Diário da República n.º 199 - II Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 26 de março de 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdip/2000/08/199B00/44294430.pdf>.

APÊNDICES

Apêndice I. Grelha de análise de conteúdo - literatura

TEMA: Intervenção da liderança do diretor

CATEGORIAS / SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO E DE ENUMERAÇÃO
Direção/orientação	Tradução e mediação de exigências externas	regras prescritas por parte do Estado apropriam das políticas educativas filtram e interpretam as mensagens de política educativa constroem significados próprias concepções atribuição de um sentido pessoal ... apropriação de um sentido observação e interpretação da realidade da escola mediadores destas exigências entre a sala de aula, a escola e o sistema educativo em significado e direção internos as expectativas externas	“os diretores exercem influência direta quando filtram e interpretam as mensagens de política educativa e sobre elas constroem significados” (Earley et al., 2012) “os diretores influenciam, de forma direta e indireta, o modo como os professores se apropriam das políticas educativas e as aplicam na sua prática profissional (...) assumir o papel de mediadores destas exigências externas de forma a facilitar a apropriação de um sentido e a criação de uma direção partilhada no interior da escola” (Earley et al., 2012, p. 12) “uma liderança fortemente direcionada para a aprendizagem” (OCDE, 2009) “tradução em significado e direção internos as expectativas externas” (Earley et al., 2012) “o papel do diretor na tradução e mediação das exigências e regras prescritas por parte do Estado (...) atribuição de um sentido pessoal às expectativas externas (estímulo exterior), que vai ajustando e adaptando com base no conhecimento dos profissionais da escola e demais atores, construindo uma noção interna e coletiva, com significado para a comunidade educativa à qual se dirige e alinhada com os seus objetivos educacionais, com vista à sua aceitação e implementação (...) negociando a direção do que necessita de ser feito, mas de modo a que faça sentido para os profissionais daquela organização (Earley et al., 2012)
	Construção e negociação da visão estratégica	foco na qualidade do ensino e da aprendizagem foca (...) no trabalho pedagógico específico direcionada para a aprendizagem relações entre o líder e o pessoal entendimentos e intenções partilhados ... entendimento comum/partilhado ... significados partilhados ... direção partilhada visão partilhada inspire todos atividades e os objetivos/metastas que suportam esse propósito e essa visão noção interna e coletiva	“(Re)definir as funções da liderança escolar, com foco na qualidade do ensino e da aprendizagem, acompanhando os professores e o seu desenvolvimento profissional, estabelecendo a direção estratégica e monitorizando o seu alinhamento com a gestão dos recursos e a colaboração com parceiros externos, incluindo outras escolas” (Pont et al., 2008) “As relações entre o líder e o pessoal são importantes para a construção de equipas, leais e coesas e para o desenvolvimento de uma visão partilhada que inspire todos os membros da comunidade educativa (...) Assim, a liderança educacional que aqui importa foca tais relações no trabalho pedagógico específico, captando as práticas envolvidas nesse trabalho” (Robinson, 2007; Robinson et al., 2009)
	Comunicação e influência	interação permanente e frequente com professores e funcionários e respetivas equipas de trabalho ouvir/escutar Dialogar	“o trabalho de mobilizar e influenciar os outros a desenvolverem entendimentos e intenções partilhados e a atingirem as metas da escola” (Leithwood & Riehl, 2005, p. 14) “Definir uma direção - estabelecimento de uma visão estratégica de futuro para a escola e desenvolvimento de um entendimento comum/partilhado da sua comunidade

		discutem com os professores compreensão mútua transmissão e partilha desta visão estratégica ... das prioridades (...) das metas criam oportunidades para a sua aprendizagem ... assimilarem as mensagens políticas de forma consequente ... apropriam das políticas educativas e as aplicam compromisso e resiliência mobilizar e influenciar motivar todos os agentes ... motivar e a incentivar o pessoal a alcançar as metas influenciando as motivações e as capacidades ... as competências influenciando o clima e a cultura da escola	sobre as atividades e os objetivos/metast que suportam esse propósito e essa visão (...) os líderes comunicam ao pessoal as prioridades (...) motivar e a incentivar o pessoal a alcançar as metas definidas (...) comunicação frequente das metas aos professores, para se centrarem nas prioridades, assim como a implementação de processos de monitorização e reflexão conjunta sobre a realização da visão e cumprimento das metas" (Leithwood et al., 2006; Anderson, 2010; Bolívar, 2010) "Ao vigorar uma visão partilhada, facilmente os líderes e o pessoal identificam essas distrações e decidem o que fazer para voltar a seguir o rumo traçado" (Leithwood et al., 2006; Anderson, 2010; Bolívar, 2010) "tomar decisões estratégicas e, ao mesmo tempo, ter a capacidade de motivar todos os agentes que colaboram com a organização" (Góis, 2011, p. 12) "Intervêm ainda indiretamente ao utilizarem o seu conhecimento sobre como os professores aprendem, para criarem condições mais ou menos favoráveis para os professores assimilarem as mensagens políticas de forma consequente" (Earley et al., 2012) "influenciando as motivações e as capacidades dos professores, bem como o clima e a cultura da escola" (Pont, et al., 2008; Robinson et al., 2009)
	Decisão e monitorização	decisões estratégicas decisões sobre o que selecionar e enfatizar estrutura, divisão e sequência do trabalho coordenação das práticas/ações pedagógicas acompanhamento do desenvolvimento do currículo dos alunos atitudes e comportamentos consistentes alinhamento estratégico dos recursos práticas alinhadas com os seus objetivos/metast ... alinhada com os seus objetivos educacionais realização da visão e cumprimento das metas prática letiva e do desempenho profissional distrações alinhamento com a gestão dos recursos e a colaboração com parceiros externos	influência positiva na motivação e nas competências das pessoas/membros da organização "o Diretor funciona como um mediador entre a sala de aula, a escola e o sistema educativo, exercendo tal influência no desempenho dos professores" (Anderson, 2010, p. 38) "capacidade de comunicar (primeiro ouvir/escutar a experiência que está por detrás de um determinado comportamento e, depois, dialogar para compreensão mútua" (Viana et al., s/d) "ajudam a construir uma visão partilhada para a escola e garantem decisões e práticas alinhadas com os seus objetivos/metast, através da implementação de sistemas de monitorização da prática letiva e do desempenho profissional, numa interação permanente e frequente com professores e funcionários e respetivas equipas de trabalho" (Earley et al., 2012) "o Diretor tem um papel fundamental: na transmissão e partilha desta visão estratégica para a organização, na mudança para uma cultura de constante aprendizagem e na implementação das medidas organizativas que os promovam" (Rodrigues, 2013, pp. 50-51) "Recorrem às suas próprias conceções (...) tomam decisões sobre o que selecionar e enfatizar, à medida que as discutem com os professores e que criam oportunidades para a sua aprendizagem (...) participam, socialmente, com eles na construção e negociação de significados partilhados sobre as políticas educativas e suas

		alinhamento da prática letiva e do desempenho profissional dos professores com os objetivos e metas	implicações, os diretores influenciam indiretamente o entendimento dos professores" (Earley et al., 2012)
	Apoio/ capacitação dos professores	atenção e o apoio individual estímulo intelectual das capacidades observar e conversar com os docentes supervisão e monitorização contínua das práticas compreender melhor o seu progresso visitar as salas de aula <i>feedback</i> útil para a sua prática formação contextualizada programas formais e informais, como <i>mentoring</i>, <i>coaching</i> atividades colaborativas recolher e analisar dados sobre práticas pedagógicas e resultados das aprendizagens aprendizagem entre pares	"assegurar/gerir um alinhamento estratégico dos recursos" (Robinson, 2007; Robinson et al., 2009) "tomada de decisão ao nível da estrutura, divisão e sequência do trabalho a desenvolver, que nasce da observação e interpretação da realidade da escola, abarca a coordenação das práticas/ações pedagógicas e o acompanhamento do desenvolvimento do currículo dos alunos" (Rodrigues, 2013, pp. 39-40) "na construção e comunicação de uma visão da escola direccionada para a aprendizagem - numa interação permanente e frequente com os professores - e na implementação de sistemas de monitorização do alinhamento da prática letiva e do desempenho profissional dos professores com os objetivos e metas definidos pela escola" (Earley et al., 2012) "influência positiva na motivação e nas competências das pessoas/membros da organização, assim como no compromisso e resiliência necessários para atingir as metas" (Leithwood et al., 2006; Anderson, 2010; Bolívar, 2010) "promoção de atitudes e comportamentos consistentes com a realização da visão e o cumprimento das metas" (Leithwood et al., 2006; Anderson, 2010; Bolívar, 2010)
	Cultura dos professores	ensinar e aprender centrada na aprendizagem ... constante aprendizagem respeito e a confiança ... relações profissionais de confiança normas e crenças partilhadas participação e mudança comunidades prática/aprendizagem falando abertamente sobre as suas práticas de sala de aula, os problemas que aí enfrentam e as áreas em que necessitam de apoio e/ou formação dar e receber <i>feedback</i> construtivo processos colaborativos ... trabalho colaborativo e em equipa ... ambiente colegial de colaboração ... colaboração relações produtivas com a comunidade educativa, em particular, com as famílias	

		aproveitar o apoio/recursos externos (tutela escolas vizinhas, universidades, fundações, serviços sociais, organizações culturais)	
Distribuição da liderança	Identificação de recursos humanos	membros das estruturas formais da organização ou de equipas/grupos de trabalho pontuais outros líderes outras pessoas que não ocupam posições formais de liderança abordagem participativa comprometendo-os e reconhecendo a sua participação	“distribuir a liderança escolar, pelos membros das estruturas formais da organização ou de equipas/grupos de trabalho pontuais, comprometendo-os e reconhecendo a sua participação” (Pont et al., 2008) “identificar na sua organização os recursos que têm maior probabilidade de contribuir para o sucesso dos alunos e, mesmo, outros líderes que estão em posição de o influenciar diretamente” (Pont et al., 2008; Earley et al., 2012) “da distribuição ou partilha dessa liderança e das decisões sobre as dimensões às quais escola dedica tempo e atenção” (Bolívar, 2010, p. 20)
	Delegação de funções	atribuições e ações descentralização do processo de tomada de decisões ... envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão ... partilha das decisões sobre as dimensões às quais escola dedica tempo e atenção partilha de responsabilidades esforço coordenado e dirigido à melhoria dinâmicas de participação e de colaboração corresponsabilização pelas suas ações e intervenções confiança nos delegados/colaboradores elevadas expectativas de desempenho liderança do professor	“as práticas de liderança, para serem eficazes, deverão ser distribuídas, numa abordagem participativa, abarcando a partilha de responsabilidades com outros membros da escola e o envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão” (Lima, 2008) “A liderança distribuída integra atribuições e ações de várias pessoas ou grupos num esforço coordenado e dirigido à melhoria dos fatores que afetam a aprendizagem dos alunos (...) perceber qual o papel que podem ter, na organização escolar, os membros da equipa diretiva ou outras pessoas que não ocupam posições formais de liderança, para a realização de cada prática de liderança” (Anderson, 2010) “criar um conjunto de dinâmicas de participação e de colaboração dos seus membros e de corresponsabilização pelas suas ações e intervenções (...) promovendo a descentralização do processo de tomada de decisões, através da partilha de funções na gestão, organização e observação da escola e da delegação de funções em outros elementos da comunidade educativa, demonstrando confiança nos delegados/colaboradores e transmitindo-lhes elevadas expectativas de desempenho” (Torres & Palhares, 2009) “potenciar a liderança do professor e das escolas como comunidades profissionais de aprendizagem efetiva” (Bolívar, 2010)

TEMA: Desenvolvimento profissional de professores

CATEGORIAS / SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO E DE ENUMERAÇÃO
Objetivos/funções	Atualização	Competências profissionais conhecimentos de uma disciplina capacidades, atitudes e abordagens	“atualizar os conhecimentos de uma disciplina à luz dos avanços recentes na área; atualizar as capacidades, atitudes e abordagens dos indivíduos em função do desenvolvimento de novas técnicas e objetivos de ensino, novas circunstâncias e nova investigação educacional; capacitar os indivíduos para aplicar as mudanças feitas aos programas ou outros aspetos da prática de ensino; capacitar as escolas para desenvolver e aplicar novas estratégias relacionadas com o currículo e outros aspetos da prática de ensino; para trocar informações e destrezas entre os professores e outros, por exemplo, académicos, industriais; e para ajudar os professores mais fracos a tornarem-se mais eficazes. (OECD, 1998, pp. 33-34)
	Capacitação para a mudança	os indivíduos para aplicar as mudanças as escolas para aplicar novas estratégias cultura da escola práticas inovadoras reformas nas práticas de sala de aula	“as novas tendências do desenvolvimento profissional docente advogam uma mudança da cultura da escola - colaborativa e reflexiva, numa organização aprendente - de modo a que a aprendizagem e liderança docentes possam impulsionar reformas nas práticas de sala de aula” (Montecinos, 2003). “o desenvolvimento profissional para colmatar as deficiências dos professores, para melhorar as relações professor-aluno e a colaboração entre docentes e, também, para reconhecer publicamente os professores que utilizam práticas inovadoras” (OCDE, 2009)
	Partilha de soluções	trocar informações e destrezas ajudar os professores mais fracos colmatar as deficiências dos professores	“o desenvolvimento profissional um processo dinâmico e contínuo que decorre ao longo da vida do professor, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências profissionais (capacitação para o exercício da atividade profissional)” (Fullan & Hargreaves, 1992; Day, 2001; Ponte, 1998, 2009; Meneses & Ponte, 2009)
Profissionalidade docente	Conteúdos/atividades	contextos concretos ... contextos reais problemas da escola atividades diárias questões da (...) prática ... práticas em sala de aula tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão modelos de conteúdo e desempenho diagnóstico de alunos gestão da sala de aula conhecimento da área principal de trabalho práticas pedagógicas	“o professor aprende quando está implicado ativamente em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão (...) ocorre em contextos concretos - as experiências de formação mais eficazes para o professor baseiam-se em atividades diárias na escola e relacionam-se com as práticas em sala de aula” (Alonso, 1998; Villegas-Reimers, 2003; Marcelo, 2009) “elaborados, em contextos reais, pelos próprios professores num processo de reflexão colaborativo (...) sobre questões da sua prática ou problemas da escola” (Herdeiro & Silva, 2008, p. 8) “atividades de desenvolvimento profissional (...) No TALIS consideraram-se os modelos de conteúdo e desempenho, práticas de diagnóstico de alunos, gestão da sala de aula, conhecimento da área principal de trabalho, práticas pedagógicas, competências TIC, práticas de ensino junto de alunos com NEE, problemas de disciplina dos alunos, gestão e administração escolar, práticas de ensino em ambiente multicultural e orientação escolar” (Góis & Pereira, 2010) “através de aprendizagens diversificadas, incluindo as pessoais, que resultam de experiências informais, vividas na escola ou formais, proporcionadas por dispositivos de formação contínua” (Fullan & Hargreaves, 1992; Day, 2001; Ponte, 1998, 2009; Meneses & Ponte, 2009) “o desenvolvimento dos professores pode traduzir-se em: 1) aperfeiçoamento do conhecimento e das competências profissionais para um ensino eficaz; 2) auto compreensão da sua pessoa, para um ensino flexível; e 3) mudança ecológica ou mudança em contexto para um ensino de qualidade” (Hargreaves & Fullan, 1992; Alonso, 1998; Meneses & Ponte, 2009)

		competências TIC práticas de ensino junto de alunos com NEE disciplina dos alunos gestão e administração escolar práticas de ensino em ambiente multicultural orientação escolar	“o desenvolvimento profissional como atividades que desenvolvem as capacidades, os conhecimentos e as destrezas de um indivíduo, bem como outras características enquanto professor” (OCDE, 2009)
	Dimensões/ áreas	<i>Dimensão profissional, social e ética</i> vertente intelectual, cívica e deontológica conhecimento ... saber específico capaz de responder à encomenda social da escola competências profissionais auto compreensão da sua pessoa <i>Dimensão do ensino e aprendizagem</i> conhecimento científico, técnico e atitudinal ambientes de ensino-aprendizagem de qualidade para todos os alunos as capacidades, os conhecimentos e as destrezas mudança ecológica ou mudança em contexto <i>Dimensão da participação na escola e e relação com a comunidade</i> dimensão colaborativa e organizacional participando de forma colegial (...) em parceria e interacção com a comunidade envolvente <i>Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida</i> processos de investigação e reflexão individual e colaborativa projeto de formação pessoal e profissional	“estes perfis sustentam uma conceção alargada da profissionalidade docente, organizando-se em quatro dimensões interrelacionadas: <i>Dimensão profissional, social e ética</i>, que realça a vertente intelectual, cívica e deontológica das suas funções, enquanto profissional com um saber específico capaz de responder à encomenda social da escola enquanto instituição educativa. <i>Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i>, que releva o conhecimento científico, técnico e atitudinal necessário a uma gestão informada e participada do currículo, tendente à organização de ambientes de ensino-aprendizagem de qualidade para todos os alunos. <i>Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade</i>, que apela à dimensão colaborativa e organizacional da função docente participando de forma colegial na construção do Projecto Educativo/Curricular da escola, em parceria e interacção com a comunidade envolvente. <i>Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida</i>, através de processos de investigação e reflexão individual e colaborativa, que permitem definir o seu projeto de formação pessoal e profissional” (Alonso & Silva, 2005, p. 50) “o desenvolvimento profissional um processo dinâmico e contínuo que decorre ao longo da vida do professor, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências profissionais” (Fullan & Hargreaves, 1992; Day, 2001; Ponte, 1998, 2009; Meneses & Ponte, 2009)

Processos	Colaboração	trabalho em equipa/pares Discussão diálogo Negociação Mutualidade confiança acolhimento da crítica comunicação efetiva tomada de decisões coletivas resolução de problemas aprendizagem (...) coletiva	“características do processo de desenvolvimento profissional: (...) 5) é reflexivo - ao refletir sobre a sua experiência o professor constrói novas teorias e práticas pedagógicas; 6) é colaborativo (coletivo), embora exista espaço para o trabalho isolado e para a reflexão (individual)” (Alonso, 1998; Villegas-Reimers, 2003; Marcelo, 2009) “trabalho em equipa para enfrentar a complexificação do conhecimento, a heterogeneidade dos alunos e as exigências da tutela” (Montecinos, 2003) “visam criar relações, mais constantes, de colaboração e partilha das suas práticas e experiências entre os professores” (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010, p. 29) “a colaboração (...) aumenta as oportunidades de aprendizagem mútua, com base nas interações, diálogos e reflexões conjuntas” (Boavida & Ponte, 2002) “No trabalho colaborativo desenvolvido perante determinada situação, as tarefas são realizadas coletivamente com recurso à discussão e negociação” (Abelha, 2011) “o diálogo, a negociação, a mutualidade e a confiança - favoráveis ao estabelecimento de metas comuns e à tomada de decisões coletivas, para responder à mudança educativa” (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010)
	Reflexão crítica	próprias práticas e experiências questionamento e experimentação de novas metodologias partilha de práticas troca de experiências	“A colaboração implica trabalho empenhado e em conjunto, que envolve negociação aberta da partilha de poder, tomada de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua” (Day, 2001; Boavida & Ponte, 2002; Pinto, 2009; Prates, Aranha, & Loureiro, 2010) “o exame das próprias práticas dos professores e para o acolhimento da crítica que visa a melhoria” (Frota, 2011) “Ao refletirem regular e abertamente sobre as suas experiências (...) Os professores aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham conjuntamente na resolução de problemas. (...) o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos, tendo em vista a obtenção de ajuda e de apoio (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010). “requerendo por parte do professor atitudes de abertura à inovação, de questionamento e experimentação de novas metodologias, de trabalho em equipa e, sobretudo, de reflexão crítica sobre as práticas, exigindo um compromisso com a aprendizagem profissional contínua e coletiva” (Alonso, 1998; Montecinos, 2003). “professores procuram com os seus pares, quer nos contextos profissionais, as escolas, quer em contextos das associações de docentes, construir um conhecimento e uma reflexão adequada aos problemas e às situações com que se vão deparando, através da partilha e da troca de experiências” (Belchior, 2004, p. 59) “elaborados, em contextos reais, pelos próprios professores num processo de reflexão colaborativo (...) sobre questões da sua prática ou problemas da escola. (Herdeiro & Silva, 2008, p. 8) “ através de processos de investigação e reflexão individual e colaborativa, que permitem definir o seu projeto de formação pessoal e profissional. (Alonso & Silva, 2005, p. 50)

Formas	Escolas/ horário de trabalho	Projetos trocas de experiências práticas reflexivas coletivas troca de opiniões com os colegas leitura de publicações <i>coaching</i> (...) ou <i>mentoring</i> (...) planificação e ensino colaborativo partilha de boas práticas grupos de investigação de professores colaboração, supervisão, observação e coordenação de docentes	“outras formas de desenvolvimento profissional, que são significativas e relevantes para as suas práticas diárias, como as que ocorrem nas próprias escolas, durante o horário de trabalho e normalmente nas salas de aula” (Sparks, 2002; Bubb & Earley, 2006; Timperley, 2008; Ofsted, 2010). “o desenvolvimento profissional (...) assume formas diversificadas, como projectos, trocas de experiências, leituras ou reflexões” (Meneses & Ponte, 2009, p. 4) “O desenvolvimento profissional (...) pode assumir variadas formas, envolvendo a aprendizagem informal e formal, entre outras, atividades de projeto, trocas de experiências e práticas reflexivas coletivas” (Canário, 2008; Herdeiro & Silva, 2008) “são fornecidas por peritos externos na forma de cursos, <i>workshops</i> ou programas específicos de qualificação profissional, podem ainda ser desenvolvidas através da colaboração entre escolas (visitas de estudo) e redes colaborativas de professores ou, simplesmente, ocorrem nas próprias escolas em que os professores trabalham. Neste último caso, o desenvolvimento pode ocorrer através do <i>coaching</i> (...) ou <i>mentoring</i> (...), da planificação e ensino colaborativo e da partilha de boas práticas ou mesmo com grupos de investigação de professores (Bubb & Earley, 2006; Timperley, 2008; OCDE, 2009; Ofsted, 2010)
	Parceiros externos	colaboração entre escolas (visitas de estudo) redes de desenvolvimento profissional Cursos/oficinas conferências <i>workshops</i> programas específicos de qualificação profissional	“Cursos/oficinas, conferências sobre educação, cursos de qualificação, visitas de estudo a outras escolas, redes de desenvolvimento profissional, investigação individual ou em colaboração, supervisão, observação e coordenação de docentes, leitura de publicações na área da educação e troca de opiniões com os colegas” (Góis & Pereira, 2010)

Condicionantes	Culturas docentes	individualismo balcanização colegialidade artificial colaboração	“o professor se vai desenvolvendo pessoal e profissionalmente ao longo de etapas/fases (...) alterando o seu pensamento e a sua ação, como resultado da prática educativa, do trabalho com os pares e da formação realizada” (Gonçalves, 2009) “as culturas docentes (...) implicações diferentes desenvolvimento dos professores e na mudança educativa” (Hargreaves, 1992; Fullan & Hargreaves, 1992) “quatro formas de culturas, que determinam e influenciam as práticas docentes e a mudança educativa: 1) o individualismo (...) 2) a balcanização (...) 3) a colegialidade artificial (...) 4) a colaboração” (Hargreaves, 1992, 1998) “um grande desafio para as escolas e, em particular, para as suas lideranças (...) a criação de condições capazes de travar o individualismo e a balcanização e potenciar a colegialidade, no sentido de facilitar culturas verdadeiramente colaborativas, que vão para além da cooperação que se estabelece entre pares” (Day, 2001; Boavida & Ponte, 2002; Pinto, 2009; Prates, Aranha, & Loureiro, 2010) “transição entre a cultura do individualismo e a cultura de colaboração, na qual as lideranças assumem um papel fundamental” (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010; Frota, 2011) “as novas tendências do desenvolvimento profissional docente advogam uma mudança da cultura da escola - colaborativa e reflexiva, numa organização aprendente - de modo a que a aprendizagem e liderança docentes possam impulsionar reformas nas práticas de sala de aula” (Montecinos, 2003).
	Fases/ etapas	Início ... período probatório inicial ... indução profissional Estabilidade Divergência Serenidade renovação do interesse ou desencanto	“1) início - equilíbrio entre a sobrevivência necessária ao choque do real e a exaltação da descoberta; 2) estabilidade - período de confiança, caracterizado por segurança e maturidade; 3) divergência - período de desequilíbrio positivo, associado ao investimento e entusiasmo ou negativo, vigorando a descrença e a rotina; 4) serenidade - fase de acalmia, marcada pela reflexão e satisfação pessoal com o trabalho realizado; e 5) renovação do interesse ou desencanto - polos divergentes de entusiasmo, por continuar e reinvestir na profissão ou de desinvestimento e saturação, culminando com o desejo de aposentação” (Gonçalves, 2009) “à inexistência, na prática, do período probatório inicial da carreira profissional em que deveria verificar-se a indução profissional” (Ponte, 1998; Esteves, 2007; Roldão, 2008; Canário, 2008)

TEMA: Formação de adultos

CATEGORIAS / SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO E DE ENUMERAÇÃO
Formação contínua	Objetivos/funções	indução profissional profissionais sujeitos e autores da sua própria formação progressão na carreira (...) experiência burocrática aquisição e transmissão de conhecimentos gerais actualização de saberes e processos construção das (...) competências profissionais desenvolvimento do conhecimento científico-didático, da capacidade de aprender a aprender, das literacias tecnológicas e competências comunicativas, da cidadania e relação com o Outro, da competência reflexiva e do espírito crítico oportunidade de desenvolvimento profissional transformar as práticas letivas e os modos de trabalho impulsionando e generalizando as dinâmicas de mudança planear o ensino e a aprendizagem em termos futuros	“um dos atuais pontos fracos apontados ao sistema de formação de professores, (...) refere-se à inexistência, na prática, do período probatório inicial da carreira profissional em que deveria verificar-se a indução profissional” (Ponte, 1998; Esteves, 2007; Roldão, 2008; Canário, 2008) “Quando os professores são encarados como formandos-alunos e não como adultos e profissionais sujeitos e autores da sua própria formação (...), a formação contínua não constitui uma verdadeira oportunidade de desenvolvimento profissional, capaz de transformar as práticas letivas e os modos de trabalho no interior das escolas” (Ferreira, 2008, p. 244) “a reflexão deve assumir como objecto as práticas pedagógicas dos professores, facilitando a sua reconstrução mental retrospectiva e a sua análise (reflexão sobre a acção) (...), com o objetivo de permitir planejar o ensino e a aprendizagem em termos futuros” (Day 2001, Schön & Alarcão, citados por Mira-Leal, Dinis, Massa e Rebelo, 2010). “criação de comunidades de professores onde o trabalho conjunto, desenvolvido para atingir objetivos comuns, incluindo apoio mútuo e <i>feedback</i> construtivo, possa facilitar um processo de formação contínua interpares que suporte a actualização de saberes e processos, através de ciclos permanentes de acção-reflexão-acção, ou seja, formas sociais e partilhadas de construção das suas competências profissionais” (Niza, citado por Madanelo, 2010, p. 79).
	Modalidades e processos	planear o ensino e a aprendizagem em termos futuros cursos, módulos de formação e seminários oficinas, dos círculos de estudos, dos projetos e dos estágios processos reflexivos pares, das interações entre eles comunidades de professores trabalho conjunto apoio mútuo e <i>feedback</i> construtivo interpares ação e reflexão ... reflexão sobre a ação ... ciclos permanentes de acção-reflexão-acção	“este modelo está de acordo com os processos de desenvolvimento do adulto, pois associa ação e reflexão, assentando numa relação de confiança e abertura entre colegas” (Alarcão & Tavares, citados por Madanelo, 2010) “a formação deverá basear-se em processos de reflexão sobre a ação, privilegiando contextos colaborativos para a análise de experiências diversificadas, de forma a reconhecer e potenciar os saberes adquiridos e as competências já desenvolvidas pelos adultos” (Mira-Leal et al., 2010) “novo modelo de formação contínua, (...) fundamentado na experiência do docente, no reconhecimento de competências adquiridas enquanto adulto e profissional (...) que valorize mais a troca de experiências com os colegas, a interação com a comunidade e o ideal de investigação-acção” (Silva, 2011)

		relação de confiança e abertura entre colegas contextos colaborativos reconhecer e potenciar os saberes adquiridos e as competências já desenvolvidas ... reconhecimento de competências adquiridas enquanto adulto e profissional troca de experiências com os colegas interacção com a comunidade investigação-acção	
Plano de formação contextualizado	Objeto	centrada na escola ... cada escola e respetiva comunidade educativa... primazia dos ambientes escolares problemas de mudança e de inovação de conquista e de consolidação da autonomia, de melhoria das respostas para os problemas de aprendizagem necessidades emergentes da comunidade educativa ... necessidades e especificidades dos contextos em que actuam ... carências de formação, ao nível da instituição interacções que ocorrem no seu próprio seio situações emergentes do quotidiano que constituem material formativo práticas pedagógicas dos professores experiência do docente ... concepções, experiências e competências que os professores já possuem	“Neste contexto de primazia dos ambientes escolares, verificou-se uma crescente expressão das oficinas, dos círculos de estudos, dos projetos e dos estágios, comparativamente com outras modalidades de formação, mais associadas à aquisição e transmissão de conhecimentos gerais - cursos, módulos de formação e seminários - que constituíam a maioria das ações de formação realizadas” (Esteves, 2007; Madanelo, 2010). “Pretendia, portanto, que essa formação fosse centrada na escola e nos seus problemas de mudança e de inovação, de conquista e de consolidação da autonomia, de melhoria das respostas para os problemas de aprendizagem, visando articular projectos individuais de desenvolvimento profissional dos professores, com projectos colectivos de transformação da escola” (Esteves, 2007, pp. 177-178) (...) esta conceção implica tomar como ponto de partida as concepções, experiências e competências que os professores já possuem, as necessidades e especificidades dos contextos em que actuam” (Mira-Leal et al., 2010) “A partir da publicação do DL 270/2009 de 30 de setembro, que procede a uma nova alteração do ECD, são as escolas/agrupamentos que definem as prioridades de formação” (Rodrigues, 2013, p. 74)
	Recursos	saberes experienciais dos seus recursos endógenos utilizar os recursos aí existentes Líderes escolares	“falta de apropriação pelos professores e pelas escolas do papel de protagonistas da formação, desde a identificação de necessidades e a concepção dos programas, passando pelos modos de concretização e integrando a avaliação (...) uma fraca cultura profissional que não se tem mostrado capaz de reconhecer o valor estratégico da formação ao serviço da resolução de problemas das escolas e dos professores” Esteves (2007, p. 184) “a necessidade crescente de atender às singularidades dos alunos e de os capacitar para

	Contextos	escolas/agrupamentos que definem as prioridades de formação priorizou problemas concretos para resolver apropriação pelos professores e pelas escolas do papel de protagonistas articular projectos individuais de desenvolvimento profissional e projectos colectivos de transformação da escola dificuldades sentidas pelos seus professores análise dos seus pontos fracos e fortes da escola identificar as áreas preferenciais onde se sentem carências de formação intervenção e responsabilização dos professores e das estruturas de gestão intermédia ligados à visão e desenvolvimento da escola	enfrentarem, com eficácia, os desafios do século XXI, direciona a formação de professores para os contextos de cada escola e respetiva comunidade educativa, como forma de a aproximar à realidade (...) e de utilizar os recursos aí existentes” (Madanelo, 2010) “A formação contínua centrada na escola deverá, assim, responder às necessidades emergentes da comunidade educativa, não se tratando, portanto de mudar pessoas supostamente carentes, mas as organizações e os seus problemas (...), valorizando os saberes experienciais dos seus recursos endógenos e elegendo as interações que ocorrem no seu próprio seio como material formativo” (Carneiro, 2006; Ferreira, 2008, p. 246) “Quando os líderes escolares, no seu papel de supervisão, se colocam ao serviço do desenvolvimento e da qualificação simultaneamente dos seus pares, das interações entre eles e da organização em que operam, contribuem significativamente para o processo de formação contextualizada na escola” (Carneiro, 2006, pp. 43-44) “Possuindo uma visão ampla do seu funcionamento, conhecendo-lhe as debilidades e as potencialidades, participando da definição dos seus grandes objectivos e encontrando-se imbuídos de um espírito de inovação e de mudança, estes profissionais [líderes escolares] são capazes de identificar as áreas preferenciais onde se sentem carências de formação, ao nível da instituição, bem como as situações emergentes do quotidiano que constituem material formativo, indutor de processos reflexivos. (...), constituem eles mesmos importantes recursos no aspecto da formação, percebendo, impulsionando e generalizando as dinâmicas de mudança” (Carneiro, 2006, pp. 43-44) “(re)ajuste do modelo de formação contínua em vigor (...) que promova: o desenvolvimento do conhecimento científico-didático, da capacidade de aprender a aprender, das literacias tecnológicas e competências comunicativas, da cidadania e relação com o Outro, da competência reflexiva e do espírito crítico. (...) Uma maior descentralização da oferta formativa, indicando como entidades promotoras de formação, para além dos Centros de Formação das Associações de Escolas, as próprias escolas e as Instituições de Ensino Superior; Uma maior proximidade aos contextos de trabalho, de acordo com um horário flexível que vá ao encontro da sua disponibilidade profissional; (...) a necessidade de um envolvimento da escola na identificação das necessidades formativas, através das estruturas de gestão pedagógica intermédia. (Madanelo, 2010, pp. 358-359) “cada escola/agrupamento também conseguirá, com base na análise dos seus pontos fracos e fortes, construir um projeto de formação coletivo (...) que responda às dificuldades sentidas pelos seus professores, enquanto profissionais de uma organização - que identificou e priorizou problemas concretos para resolver, com vista ao seu desenvolvimento (...) Reforça-se aqui a intervenção e responsabilização dos professores e das estruturas de gestão intermédia no planeamento do seu desenvolvimento profissional, ligados à visão e desenvolvimento da escola que estão consignados no seu projeto educativo e plano de formação” (Botía, 2006; Snoek, 2008; Simão, Flores, Morgado, Forte, & Almeida, 2009; Madanelo, 2010)
--	-----------	---	---

Apêndice II. Alinhamento de categorias e subcategorias-Alavancas de política-Questões de investigação

TEMA: Intervenção da liderança do diretor

CATEGORIAS / SUBCATEGORIAS		ALAVANCAS DE POLÍTICA (OCDE)	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO
Direção/orientação	Tradução e mediação de exigências externas	A11 - Contribuir para o desenvolvimento de uma política de liderança de escola C5 - Ter em conta os fatores contextuais que influenciam as práticas C12 - Ter em conta as necessidades individuais, das equipas e da escola como um todo	Q2 - Como comunica e interage com os professores para identificar as suas dificuldades e as áreas relevantes para o seu desenvolvimento profissional? Q4 - Que nível de responsabilização e decisão atribui aos professores na resolução desses problemas? Q5 - Como estimular o diálogo e partilha de conhecimentos e experiências entre os professores?
	Construção e negociação da visão estratégica	A1 - Liderar o desenvolvimento do currículo A5 - Estabelecer a direção estratégica da escola C1 - Ser focalizados na liderança do desenvolvimento curricular C9 - Ter a garantia da qualidade, tendo em conta padrões de qualidade (standards) claros e partilhados C12 - Ter em conta as necessidades individuais, das equipas e da escola como um todo	
	Comunicação e influência	A5 - Estabelecer a direção estratégica da escola C9 - Ter a garantia da qualidade, tendo em conta padrões de qualidade (standards) claros e partilhados	
	Decisão e monitorização	A2 - Monitorizar e avaliar a qualidade do ensino A7 - Garantir que a alocação de recursos é consistente com as prioridades pedagógicas B5 - Manter a prestação de contas na escola em termos que reflitam as soluções de liderança distribuída C2 - Ser focalizados na monitorização e na avaliação da qualidade do ensino C4 - Ser focalizados no uso eficaz de dados para melhorar as práticas C6 - Ser apoiados em análise de necessidades C10 - Usar evidências sobre aprendizagens eficazes de liderança C11 - Ter impacto que possa ser avaliado recorrendo a diferentes métodos C12 - Ter em conta as necessidades individuais, das equipas e da escola como um todo	
	Apoio/ capacitação dos professores	A3 - Liderar o desenvolvimento profissional dos professores A12 - Apoiar em evidências as práticas de liderança eficaz B10 - Prover oportunidades para os membros dos conselhos ou das estruturas organizativas das escolas desenvolverem capacidades e competências relevantes para a governança e melhoria da escola C1 - Ser focalizados na liderança do desenvolvimento curricular C2 - Ser focalizados na monitorização e na avaliação da qualidade do ensino C3 - Ser focalizados na liderança do desenvolvimento profissional docente C4 - Ser focalizados no uso eficaz de dados para melhorar as práticas C7 - Estar disponíveis ao longo dos diferentes escalões da carreira de liderança escolar C8 - Equilibrar o conhecimento teórico e o conhecimento prático C10 - Usar evidências sobre aprendizagens eficazes de liderança C12 - Ter em conta as necessidades individuais, das equipas e da escola como um todo	
	Cultura dos professores	A4 - Construir uma cultura de colaboração entre os professores A2 - Monitorizar e avaliar a qualidade do ensino A9 - Colaborar com as escolas vizinhas ou do mesmo agrupamento C6 - Ser apoiados em análise de necessidades C7 - Estar disponíveis ao longo dos diferentes escalões da carreira de liderança escolar	

		C11 - Ter impacto que possa ser avaliado recorrendo a diferentes métodos C12 - Ter em conta as necessidades individuais, das equipas e da escola como um todo	
Distribuição da liderança	Identificação de recursos humanos	A8 - Escolher e nomear professores B2 - Facilitar o desenvolvimento de equipas de liderança B3 - Reforçar o planeamento da sucessão encorajando pessoas a participar da liderança B4 - Alargar as oportunidades de formação em liderança a nível da gestão intermédia e a outros líderes potenciais B6 - Reconhecer e reforçar a liderança distribuída recorrendo a quadros de referência B7 - Oferecer incentivos para participar em equipas de liderança B9 - Assegurar que a composição dos conselhos da escola é consistente com os seus objetivos e responsabilidades B12 - Estimular as equipas de professores especialistas, ou de outro tipo de pessoal, a juntarem-se para responderem novos desafios C6 - Ser apoiados em análise de necessidades	Q2 - Como comunica e interage com os professores para identificar as suas dificuldades e as áreas relevantes para o seu desenvolvimento profissional? Q4 - Que nível de responsabilização e decisão atribui aos professores na resolução desses problemas? Q6 - Que recursos e mecanismos utiliza para acionar a formação dos professores?
	Delegação de funções	A10 - Distribuir tarefas e responsabilidades de liderança B1 - Estimular a distribuição de tarefas de liderança por toda a gente na escola B5 - Manter a prestação de contas na escola em termos que reflitam as soluções de liderança distribuída B8 - Tornar claros os respetivos papéis dos líderes de escola e os dos conselhos ou estruturas pedagógicas ou a direção e gestão B11 - Facilitar a distribuição da liderança pelas escolas do agrupamento	

TEMA: Desenvolvimento profissional de professores

CATEGORIAS / SUBCATEGORIAS		ALAVANCAS DE POLÍTICA (OCDE)	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO
Objetivos/funções	Atualização	A1 - Liderar o desenvolvimento do currículo C1 - Ser focalizados na liderança do desenvolvimento curricular	Q1 - Que mecanismos utiliza para potenciar o trabalho dos professores?
	Capacitação para a mudança	B1 - Estimular a distribuição de tarefas de liderança por toda a gente na escola A10 - Distribuir tarefas e responsabilidades de liderança B3 - Reforçar o planeamento da sucessão encorajando pessoas a participar da liderança B5 - Manter a prestação de contas na escola em termos que reflitam as soluções de liderança distribuída B12 - Estimular as equipas de professores especialistas, ou de outro tipo de pessoal, a juntarem-se para responderem novos desafios C9 - Ter a garantia da qualidade, tendo em conta padrões de qualidade (standards) claros e partilhados C12 - Ter em conta as necessidades individuais, das equipas e da escola como um todo	Q2 - Como comunica e interage com os professores para identificar as suas dificuldades e as áreas relevantes para o seu desenvolvimento profissional? Q4 - Que nível de responsabilização e decisão atribui aos professores na resolução desses problemas?
	Partilha de soluções	A6 - Utilizar dados como informação para melhorar as práticas C4 - Ser focalizados no uso eficaz de dados para melhorar as práticas C3 - Ser focalizados na liderança do desenvolvimento profissional docente C7 - Estar disponíveis ao longo dos diferentes escalões da carreira de liderança escolar	Q6 - Que recursos e mecanismos utiliza para acionar a formação dos professores?
Profissionalidade docente	Conteúdos/atividades	A1 - Liderar o desenvolvimento do currículo A11 - Contribuir para o desenvolvimento de uma política de liderança de escola B4 - Alargar as oportunidades de formação em liderança a nível da gestão intermédia e a outros líderes potenciais	Q2 - Como comunica e interage com os professores para identificar as suas dificuldades e as áreas relevantes para o seu desenvolvimento profissional?
	Dimensões/áreas	B10 - Prover oportunidades para os membros dos conselhos ou das estruturas organizativas das escolas desenvolverem capacidades e competências relevantes para a governança e melhoria da escola C1 - Ser focalizados na liderança do desenvolvimento curricular C3 - Ser focalizados na liderança do desenvolvimento profissional docente C5 - Ter em conta os fatores contextuais que influenciam as práticas C6 - Ser apoiados em análise de necessidades C8 - Equilibrar o conhecimento teórico e o conhecimento prático C9 - Ter a garantia da qualidade, tendo em conta padrões de qualidade (standards) claros e partilhados C10 - Usar evidências sobre aprendizagens eficazes de liderança	
Processos	Colaboração	A2 - Monitorizar e avaliar a qualidade do ensino A4 - Construir uma cultura de colaboração entre os professores A5 - Estabelecer a direção estratégica da escola	Q1 - Que mecanismos utiliza para potenciar o trabalho dos professores? Q3 - Como cria contextos desafiantes e favoráveis à reflexão sobre os problemas que emergem das práticas dos professores? Q5 - Como estimula o diálogo e partilha de
	Reflexão crítica	A7 - Garantir que a alocação de recursos é consistente com as prioridades pedagógicas A9 - Colaborar com as escolas vizinhas ou do mesmo agrupamento A12 - Apoiar em evidências as práticas de liderança eficaz B6 - Reconhecer e reforçar a liderança distribuída recorrendo a quadros de referência B8 - Tornar claros os respetivos papéis dos líderes de escola e os dos conselhos ou estruturas pedagógicas ou a direção e gestão B11 - Facilitar a distribuição da liderança pelas escolas do agrupamento	

		B12 - Estimular as equipas de professores especialistas, ou de outro tipo de pessoal, a juntarem-se para responderem novos desafios C2 - Ser focalizados na monitorização e na avaliação da qualidade do ensino C3 - Ser focalizados na liderança do desenvolvimento profissional docente C4 - Ser focalizados no uso eficaz de dados para melhorar as práticas C5 - Ter em conta os fatores contextuais que influenciam as práticas C6 - Ser apoiados em análise de necessidades C9 - Ter a garantia da qualidade, tendo em conta padrões de qualidade (standards) claros e partilhados C11 - Ter impacto que possa ser avaliado recorrendo a diferentes métodos	conhecimentos e experiências entre os professores? Q6 - Que recursos e mecanismos utiliza para acionar a formação dos professores?
Formas	Escolas/ horário de trabalho	A3 - Liderar o desenvolvimento profissional dos professores A7 - Garantir que a alocação de recursos é consistente com as prioridades pedagógicas B2 - Facilitar o desenvolvimento de equipas de liderança B6 - Reconhecer e reforçar a liderança distribuída recorrendo a quadros de referência B7 - Oferecer incentivos para participar em equipas de liderança B8 - Tornar claros os respetivos papéis dos líderes de escola e os dos conselhos ou estruturas pedagógicas ou a direção e gestão B11 - Facilitar a distribuição da liderança pelas escolas do agrupamento B12 - Estimular as equipas de professores especialistas, ou de outro tipo de pessoal, a juntarem-se para responderem novos desafios C2 - Ser focalizados na monitorização e na avaliação da qualidade do ensino C8 - Equilibrar o conhecimento teórico e o conhecimento prático	Q3 - Como cria contextos desafiantes e favoráveis à reflexão sobre os problemas que emergem das práticas dos professores? Q4 - Que nível de responsabilização e decisão atribui aos professores na resolução desses problemas? Q5 - Como estimula o diálogo e partilha de conhecimentos e experiências entre os professores? Q6 - Que recursos e mecanismos utiliza para acionar a formação dos professores?
	Parceiros externos		
Condições	Culturas docentes	A10 - Distribuir tarefas e responsabilidades de liderança A8 - Escolher e nomear professores B9 - Assegurar que a composição dos conselhos da escola é consistente com os seus objetivos e responsabilidades C7 - Estar disponíveis ao longo dos diferentes escalões da carreira de liderança escolar	Q2 - Como comunica e interage com os professores para identificar as suas dificuldades e as áreas relevantes para o seu desenvolvimento profissional?
	Fases/ etapas		

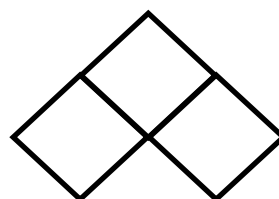
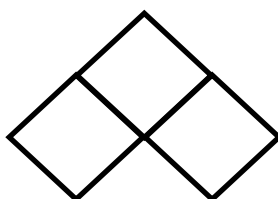
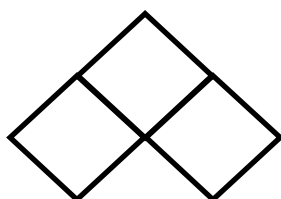
TEMA: Formação de adultos

CATEGORIAS / SUBCATEGORIAS		ALAVANCAS DE POLÍTICA (OCDE)	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO
Formação contínua	Objetivos/funções	C7 - Estar disponíveis ao longo dos diferentes escalões da carreira de liderança escolar C9 - Ter a garantia da qualidade, tendo em conta padrões de qualidade (standards) claros e partilhados C11 - Ter impacto que possa ser avaliado recorrendo a diferentes métodos B6 - Reconhecer e reforçar a liderança distribuída recorrendo a quadros de referência	Q1 - Que mecanismos utiliza para potenciar o trabalho dos professores? Q3 - Como cria contextos desafiantes e favoráveis à reflexão sobre os problemas que emergem das práticas dos professores?
	Modalidades e processos	C8 - Equilibrar o conhecimento teórico e o conhecimento prático B4 - Alargar as oportunidades de formação em liderança a nível da gestão intermédia e a outros líderes potenciais B11 - Facilitar a distribuição da liderança pelas escolas do agrupamento	
Plano de formação contextualizado	Objeto	C1 - Ser focalizados na liderança do desenvolvimento curricular C2 - Ser focalizados na monitorização e na avaliação da qualidade do ensino C3 - Ser focalizados na liderança do desenvolvimento profissional docente C4 - Ser focalizados no uso eficaz de dados para melhorar as práticas B10 - Prover oportunidades para os membros dos conselhos ou das estruturas organizativas das escolas desenvolverem capacidades e competências relevantes para a governança e melhoria da escola	Q2 - Como comunica e interage com os professores para identificar as suas dificuldades e as áreas relevantes para o seu desenvolvimento profissional? Q3 - Como cria contextos desafiantes e favoráveis à reflexão sobre os problemas que emergem das práticas dos professores? Q4 - Que nível de responsabilização e decisão atribui aos professores na resolução desses problemas? Q5 - Como estimula o diálogo e partilha de conhecimentos e experiências entre os professores? Q6 - Que recursos e mecanismos utiliza para acionar a formação dos professores?
	Recursos	B1 - Estimular a distribuição de tarefas de liderança por toda a gente na escola B2 - Facilitar o desenvolvimento de equipas de liderança B3 - Reforçar o planeamento da sucessão encorajando pessoas a participar da liderança B5 - Manter a prestação de contas na escola em termos que reflitam as soluções de liderança distribuída B7 - Oferecer incentivos para participar em equipas de liderança B8 - Tornar claros os respetivos papéis dos líderes de escola e os dos conselhos ou estruturas pedagógicas ou a direção e gestão B9 - Assegurar que a composição dos conselhos da escola é consistente com os seus objetivos e responsabilidades B12 - Estimular as equipas de professores especialistas, ou de outro tipo de pessoal, a juntarem-se para responderem novos desafios A7 - Garantir que a alocação de recursos é consistente com as prioridades pedagógicas	
	Contextos	C5 - Ter em conta os fatores contextuais que influenciam as práticas C6 - Ser apoiados em análise de necessidades C10 - Usar evidências sobre aprendizagens eficazes de liderança C12 - Ter em conta as necessidades individuais, das equipas e da escola como um todo A12 - Apoiar em evidências as práticas de liderança eficaz	

ANEXOS

Anexo 1. “Diamante de nove faces” – Escolha de prioridades

(Re)definir as responsabilidades da liderança escolar	Distribuir a liderança escolar	Desenvolver capacidades com vista a uma liderança escolar eficaz
Escolher as 3 funções mais importantes que os líderes de escola devem desempenhar se quiserem melhorar os resultados das aprendizagens dos alunos, usando como ponto de partida a seguinte frase inicial: “Para melhorar a aprendizagem, os líderes escolares precisam de...”	Escolher as 3 coisas mais importantes que são precisas ser tidas em conta para criar as condições necessárias para uma liderança eficaz nas escolas, usando como ponto de partida a seguinte frase inicial: “Para criar condições para uma liderança efetiva é necessário...”	Escolher as 3 características mais importantes no desenvolvimento de uma liderança eficaz, usando como ponto de partida a seguinte frase inicial: “Os programas de desenvolvimento em liderança escolar precisam de ...”
A1 - Liderar o desenvolvimento do currículo	B1 - Estimular a distribuição de tarefas de liderança por toda a gente na escola	C1 - Ser focalizados na liderança do desenvolvimento curricular
A2 - Monitorizar e avaliar a qualidade do ensino	B2 - Facilitar o desenvolvimento de equipas de liderança	C2 - Ser focalizados na monitorização e na avaliação da qualidade do ensino
A3 - Liderar o desenvolvimento profissional dos professores	B3 - Reforçar o planeamento da sucessão encorajando pessoas a participar da liderança	C3 - Ser focalizados na liderança do desenvolvimento profissional docente
A4 - Construir uma cultura de colaboração entre os professores	B4 - Alargar as oportunidades de formação em liderança a nível da gestão intermédia e a outros líderes potenciais	C4 - Ser focalizados no uso eficaz de dados para melhorar as práticas
A5 - Estabelecer a direção estratégica da escola	B5 - Manter a prestação de contas na escola em termos que reflitam as soluções de liderança distribuída	C5 - Ter em conta os fatores contextuais que influenciam as práticas
A6 - Utilizar dados como informação para melhorar as práticas	B6 - Reconhecer e reforçar a liderança distribuída recorrendo a quadros de referência	C6 - Ser apoiados em análise de necessidades
A7 - Garantir que a alocação de recursos é consistente com as prioridades pedagógicas	B7 - Oferecer incentivos para participar em equipas de liderança	C7 - Estar disponíveis ao longo dos diferentes escalões da carreira de liderança escolar
A8 - Escolher e nomear professores	B8 - Tornar claros os respetivos papéis dos líderes de escola e os dos conselhos ou estruturas pedagógicas ou a direção e gestão	C8 - Equilibrar o conhecimento teórico e o conhecimento prático
A9 - Colaborar com as escolas vizinhas ou do mesmo agrupamento	B9 - Assegurar que a composição dos conselhos da escola é consistente com os seus objetivos e responsabilidades	C9 - Ter a garantia da qualidade, tendo em conta padrões de qualidade (standards) claros e partilhados
A10 - Distribuir tarefas e responsabilidades de liderança	B10 - Prover oportunidades para os membros dos conselhos ou das estruturas organizativas das escolas desenvolverem capacidades e competências relevantes para a governança e melhoria da escola	C10 - Usar evidências sobre aprendizagens eficazes de liderança
A11 - Contribuir para o desenvolvimento de uma política de liderança de escola	B11 - Facilitar a distribuição da liderança pelas escolas do agrupamento	C11 - Ter impacto que possa ser avaliado recorrendo a diferentes métodos
A12 - Apoiar em evidências as práticas de liderança eficaz	B12 - Estimular as equipas de professores especialistas, ou de outro tipo de pessoal, a juntarem-se para responderem novos desafios	C12 - Ter em conta as necessidades individuais, das equipas e da escola como um todo



Adaptado de Stoll & Temperley (2009), tradução do módulo 3 pelas coordenadoras nacionais do projeto

EPNoSL.

Anexo 2. 1.º e 2.º diamantes e diamante final

