

**PAULA CRISTINA RODRIGUES MESTRE**

**O COORDENADOR DE DEPARTAMENTO COMO  
MEDIADOR DA SUPERVISÃO INTERPARES:  
CONTRIBUTOS PARA UMA ESCOLA REFLEXIVA**

**Orientador: Roque Rodrigues Antunes**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT**

**Lisboa  
2014**

**PAULA CRISTINA RODRIGUES MESTRE**

**O COORDENADOR DE DEPARTAMENTO COMO  
MEDIADOR DA SUPERVISÃO INTERPARES:  
CONTRIBUTOS PARA UMA ESCOLA REFLEXIVA**

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

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT**

**Lisboa  
2014**



## Epígrafe

*Mudam-se os Tempos, Mudam-se as Vontades*

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
Muda-se o ser, muda-se a confiança:  
Todo o mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.*

*Continuamente vemos novidades,  
Diferentes em tudo da esperança:  
Do mal ficam as mágoas na lembrança,  
E do bem (se algum houve) as saudades.*

*O tempo cobre o chão de verde manto,  
Que já coberto foi de neve fria,  
E em mim converte em choro o doce canto.*

*E afora este mudar-se cada dia,  
Outra mudança faz de mor espanto,  
Que não se muda já como soía<sup>1</sup>.*

*Luís Vaz de Camões<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> costumava

<sup>2</sup> Luís de Camões (1524-1580), poeta português, acedido em <http://www.citador.pt/poemas/mudamse-os-tempos-mudamse-as-vontades-luis-vaz-de-camoes>

## **Dedicatória**

Obrigado  
por me inspirarem,  
por me ajudarem a sonhar,  
por me fazerem voar mais alto,  
por contribuírem para o que hoje sou...

Aos meus pais, incondicionalmente.

## **Agradecimentos**

A realização deste Mestrado é o concretizar de um sonho que as circunstâncias da vida só agora me possibilitaram. Foi com muito esforço, sacrifício e, por vezes, algum desânimo que fiz este percurso. Ao meu lado estiveram pessoas que comigo colaboraram, que me ajudaram e me incentivaram a seguir em frente. A todos quero aqui deixar o meu mais sincero agradecimento:

À minha «mais que tudo» Catarina, a filha fantástica com que Deus me abençoou.

À minha mãe, que infelizmente já não assistiu à conclusão deste meu projeto; é para mim um grande exemplo de força, coragem e perseverança.

Ao meu pai, grande amigo e companheiro de sempre.

Ao meu marido, pilar fundamental nesta caminhada, pela compreensão, paciência e apoio.

Ao Professor e Orientador Roque Antunes pelo seu saber científico, pela sua disponibilidade, persistência, amizade, por estar sempre presente, por ser incansável no seu apoio e dedicação, pelas constantes palavras de confiança e de alento.

Aos meus professores do curso de mestrado, pela partilha de experiências, de práticas e pelo aprofundamento de conhecimentos.

À minha grande amiga Ana Cristina, parceira de jornada, por estar sempre presente e me ajudar a levar a «bom porto» a tarefa a que me propus.

À Helena grande companheira em todos os momentos da minha vida.

À Fiona pela ajuda na tradução e ao Eurico pelo apoio informático.

À Diretora do Agrupamento de Escolas onde exerço, pelo interesse demonstrado por este projeto e por ter autorizado a realização do respetivo trabalho empírico no agrupamento.

A todos os Coordenadores de Departamento pela forma como, no meio das suas inúmeras tarefas, aceitaram e se disponibilizaram a colaborar neste projeto.

## Resumo

A supervisão pedagógica concretiza-se como um processo de acompanhamento regular da atividade pedagógica, mediante procedimentos de monitorização e de avaliação sistemáticos, que visam a regulação da prática pedagógica e o desenvolvimento profissional docente. No campo educacional, a supervisão pedagógica transpõe os limites da pedagogia e da sala de aula, para se alargar a toda a organização escolar, constituindo-se como uma estratégia basilar de desenvolvimento.

Os procedimentos de supervisão pedagógica surgem, muitas vezes, associados a funções de inspeção e controlo, à formação inicial de professores ou à avaliação do desempenho docente, o que conduz a alguma resistência na sua concretização e nos levou à formulação da questão de partida desta investigação: **Como implementar, nos departamentos curriculares do 2.º e 3.º ciclos, procedimentos de supervisão pedagógica interpares que contribuam para o desenvolvimento de uma escola reflexiva?**

Como estratégia de resolução do problema diagnosticado procedemos a uma ampla revisão da literatura, orientada pelas palavras-chave, com a qual pretendemos clarificar o conceito de supervisão pedagógica e analisar os modelos que lhe estão subjacentes, a fim de conceber um plano de supervisão pedagógica interpares, mediado pelos coordenadores de departamento, propulsor de uma melhoria significativa da prática pedagógica, da aprendizagem dos alunos e do desenvolvimento de uma escola mais participada, dinâmica e reflexiva. Para a concretização do estudo, a metodologia de investigação-ação configura-se como o processo mais ajustado ao plano de supervisão interpares que se pretende implementar, uma vez que assenta em ciclos contínuos de planificação, ação, observação e reflexão, que possibilitam a reformulação das práticas e, conseqüentemente, a melhoria pretendida.

O plano de supervisão pedagógica interpares concebido cria condições para mobilizar um grupo alargado de professores e para que as práticas de supervisão, consubstanciadas como processo contínuo de formação profissional docente, se concretizem no agrupamento de escolas. Ao possibilitar a investigação e a reflexão permanentes sobre a ação pedagógica, realizada colaborativamente entre pares, diluem-se constrangimentos e a supervisão constitui-se como motor do desenvolvimento profissional docente, da melhoria da aprendizagem dos alunos e do progresso da própria escola enquanto organização reflexiva de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Supervisão pedagógica, coordenador de departamento, escola reflexiva.

## **Abstract**

Educational supervision is implemented as a process of regular monitoring of pedagogical activity by performance monitoring and systematic evaluation, aimed at regulating the teaching practice and the professional development of teachers. In the field of education, educational supervision has extended beyond the bounds of pedagogy and the classroom to embrace the entire school community, becoming a fundamental strategy for development.

The procedures for educational supervision arise, often associated with functions of inspection and control, the initial training of teachers or teacher performance assessment, which leads to some resistance in its implementation and led us to the formulation of the question starting this investigation: **How can peer educational supervision procedures that contribute to the development of reflective teaching be implemented in the curriculum planning departments of second- and third-cycle schools?**

The strategy employed to address the problem diagnosed involved an extensive review of the literature, guided by keywords, with which we intend to clarify the concept of educational supervision and analyze models that underlie it, in order to devise a plan for educational supervision peer, mediated by the department coordinator, a significant driver of improved teaching practice, student learning and the development of a more participatory, dynamic and reflective school. In carrying out the study, the methodology of action research appears as the most adjusted to the peer supervision plan that aims to implement the process, since it is based on continuous cycles of planning, action, observation and reflection, which allow the reformulation practices and hence the desired improvement.

The plan educational supervision peer creates conditions designed to mobilize a broad group of teachers and that supervisory practices, embodied as a continuous process of teacher training, materialize in school cluster. By allowing research and permanent reflection on the pedagogical action, carried out collaboratively among peers, dilute constraints and supervision constitutes itself as the engine of teacher professional development, the improvement of student learning and progress of the school itself as a reflective organization learning.

**Keywords:** educational supervision, department coordination, reflective teaching.

## Abreviaturas e siglas

APA - *American Psychological Association*

CAP – Comissão Administrativa Provisória

Dr. - Doutor

EB2,3 – Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos

EB2,3/S - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos e Secundário

ESE – Escola Superior de Educação

ESEAG – Escola Superior de Educação Almeida Garrett

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

HACCP – *Hazard Analysis and Critical Control Points*

IGE - Inspeção Geral de Educação

LABMAT – Laboratório de Matemática

Org. – Organização

p. – Página

PCA – Percurso Curricular Alternativo

PE - Projeto Educativo

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar

pp. – Páginas

PP – Prática Pedagógica

PRODEP – Programa Operacional da Educação

Prof. – Professor

PTE – Plano Tecnológico da Educação

QND – Quadro de Nomeação Definitiva

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

TEIP3 – Terceiro programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção  
Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAAlg – Universidade do Algarve

## Índice Geral

|   |           |
|---|-----------|
| Epígrafe .....  | I         |
| Dedicatória .....   | II        |
| Agradecimentos .....  | III       |
| Abstract .....  | V         |
| Abreviaturas e siglas .....   | VI        |
| Índice de figuras .....   | IX        |
| Índice de quadros .....   | X         |
| Introdução .....  | 1         |
| <b>PARTE I – REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA .....</b>  | <b>5</b>  |
| 1. Descrição reflexiva do percurso profissional .....   | 6         |
| 1.1. Introdução .....   | 6         |
| 1.2. A escolha da profissão .....   | 10        |
| 1.3. O percurso de formação inicial.....  | 14        |
| 1.4. Os primeiros seis anos da profissão: entre tensões e desafios .....  | 17        |
| 1.5. A escola de sonho e a estabilidade profissional .....  | 23        |
| 1.6. Formação contínua: o desafio da aprendizagem permanente .....  | 27        |
| 1.7. O repto da gestão escolar .....  | 32        |
| 1.8. Conclusão .....  | 35        |
| 2. Situação problema .....  | 37        |
| 2.1. Identificação e definição do problema .....  | 37        |
| 2.2. Justificação da escolha .....  | 38        |
| 3. Questões e objetivos da investigação .....   | 40        |
| 3.1. Questão de partida .....   | 40        |
| 3.2. Subquestões .....  | 41        |
| 3.3. Objetivo geral.....  | 41        |
| 3.4. Objetivos específicos .....  | 41        |
| <b>PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA<br/>DE DESENVOLVIMENTO DE UMA ESCOLA REFLEXIVA .....</b> | <b>43</b> |
| 1. Supervisão pedagógica .....  | 44        |
| 1.1. O conceito de supervisão.....  | 44        |
| 1.2. Breve resenha histórica sobre as perspetivas de supervisão: da supervisão<br>pedagógica à supervisão escolar.....                | 47        |
| 1.3. O papel da supervisão .....  | 51        |

|   |  |             |
|---|--|-------------|
| 1.4.  | A figura de supervisor e o seu papel .....   | 53          |
| 1.5.  | Modelos e cenários de supervisão.....  | 55          |
| 1.5.1.  | A influência da Psicologia da Supervisão na escolha do(s) modelo(s) de supervisão.....   | 55          |
| 1.5.2.  | Modelos de supervisão clínica .....  | 59          |
| 1.5.3.  | Cenários de supervisão .....   | 67          |
| 1.5.4.  | A supervisão colaborativa interpares .....   | 75          |
| 2.  | Coordenador de departamento.....   | 79          |
| 2.1.  | O departamento curricular no sistema educativo português.....                            | 80          |
| 2.2.  | O coordenador de departamento enquanto líder de uma estrutura de gestão intermédia ..... | 87          |
| 3.  | Escola Reflexiva .....   | 90          |
| 3.1.  | Professor reflexivo .....  | 91          |
| 3.2.  | Estratégias de reflexão/formação.....  | 93          |
| 3.3.  | Supervisão organizacional promotora do desenvolvimento de uma escola reflexiva .....     | 99          |
| <b>PARTE III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA: “AGIR EM PAR, CRESCER ENTRE PARES” .....</b>            |  | <b>102</b>  |
| 1.  | Metodologia .....  | 103         |
| 1.1.  | Caracterização do contexto .....   | 105         |
| 1.2.  | Plano de resolução.....  | 108         |
| 1.3.  | Áreas.....   | 112         |
| 1.4.  | Ações a desenvolver, objetivos específicos, espaços, recursos e calendarização ..        | 115         |
| 1.5.  | Avaliação.....   | 121         |
| Síntese reflexiva .....   |  | 122         |
| <b>FONTES DE CONSULTA.....</b>  |  | <b>129</b>  |
| 1.  | Bibliográficas.....  | 129         |
| 5.  | Eletrónicas .....  | 133         |
| 6.  | Legislação .....   | 134         |
| <b>APÊNDICES.....</b>   |  | <b>XI</b>   |
| <b>APÊNDICE I – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO .....</b>                           |  | <b>XII</b>  |
| <b>APÊNDICE II – GRELHA DE VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA.....</b>   |  | <b>XIII</b> |
| <b>APÊNDICE III – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO .....</b> |  | <b>XV</b>   |

## **Índice de figuras**

|   |            |
|---|------------|
| <b>Figura 1 – Conceptualização de supervisão .....</b>                                    | <b>46</b>  |
| <b>Figura 2 – Supervisão pedagógica: uma visão transformadora.....</b>                    | <b>50</b>  |
| <b>Figura 3 – Estilos de supervisão, segundo Glickman .....</b>                           | <b>55</b>  |
| <b>Figura 4 – Fases do ciclo de supervisão clínica, segundo Goldhammer e outros .....</b> | <b>70</b>  |
| <b>Figura 5 – Fases do ciclo de supervisão clínica, segundo Cogan .....</b>               | <b>70</b>  |
| <b>Figura 6 – Ciclo de investigação-ação .....</b>  | <b>98</b>  |
| <b>Figura 7 – Articulação dos grupos de trabalho .....</b>                                | <b>110</b> |
| <b>Figura 8 – Áreas de intervenção .....</b>  | <b>113</b> |

## Índice de quadros

|  |            |
|--|------------|
| <b>Quadro 1 – Modelos Técnico-Didáticos .....</b>                              | <b>62</b>  |
| <b>Quadro 2 – Modelos Artístico-Humanistas .....</b>                           | <b>64</b>  |
| <b>Quadro 3 – Modelos Reflexivos .....</b>                                     | <b>65</b>  |
| <b>Quadro 4 – Plano de supervisão “Agir em par, crescer entre pares” .....</b> | <b>116</b> |

## Introdução

O atual contexto mundial, caracterizado por sucessivas alterações económicas e sociais, apresenta à escola de hoje desafios gigantescos. O período de crise, de incertezas e de questionamentos que se vivencia atualmente coloca a eficácia dos sistemas educativos no centro das atenções. A escola e a educação assumem um papel crucial na sociedade, tornando-se um pilar para o seu crescimento, equilíbrio e sustentabilidade. A escola suporta a difícil missão de preparar os jovens para a vida, ou seja, de os dotar de um conjunto de competências linguísticas, tecnológicas e científicas que lhes permitam responder aos desafios do século XXI. Cabe à escola ajudá-los a «aprender a aprender», isto é, a ser capazes de refletir, criticar, investigar, de fazer aprendizagens e de as mobilizar para a construção de novo conhecimento. Assim, “as escolas necessitam de aprender a crescer, desenvolver-se e enfrentar as mudanças com dinâmicas laterais e autónomas, que possam devolver o protagonismo aos agentes e que – por essa mesma razão - possam ter um maior grau de sustentabilidade” (Bolívar, 2012, p. 9).

Nos últimos trinta anos temos observado em Portugal profundas alterações no papel do Estado, relativamente ao sistema educativo, numa tentativa de acompanhar o que sucede no contexto mundial. As diligências desenvolvidas pela tutela para encontrar soluções eficazes têm sido diversas, passando pelas reestruturações curriculares, pelo desenvolvimento de novos programas, pela avaliação dos alunos, dos docentes, das escolas e pela alteração dos processos de organização e gestão escolar. Neste contexto, as alterações legislativas sucedem-se a um ritmo vertiginoso, por vezes de forma ambígua, suscitando dúvidas e angústias, a burocratização da função docente é cada vez mais uma realidade e “às escolas assoberbadas com uma gestão de sobrevivência durante a expansão constante dos efectivos escolares, e, posteriormente, com a reestruturação organizacional, restou pouco espaço para pensar em processos colaborativos entre pares para apoio à resolução de problemas do quotidiano escolar” (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 12).

Perante a conjuntura atual as escolas carecem de “lideranças inspiradoras, mobilizadoras e capazes de gerarem mudanças significativas nas sociedades e nas organizações” (Silva, 2010, p. 10) numa ação impulsionadora de melhores práticas e de mais desenvolvimento. Os líderes escolares, como sublinha Bolívar (2012), devem empenhar-se na reestruturação da escola para que ela consiga responder ao desafio da educação para todos e tornar-se uma autêntica organização de aprendizagem para alunos e professores. As lideranças devem orientar estrategicamente a escola, fomentar a coesão do grupo, mobilizando-o para a missão da escola e para as suas prioridades educativas numa

conjugação de esforços, em torno de objetivos comuns, que tornará a escola capaz de enfrentar, resolver e tornar os seus problemas um motivo de crescimento. Neste quadro, a necessidade de supervisão

da prática educativa, e não meramente pedagógica, emerge não apenas como um caso particular de ensino-aprendizagem, mas como uma auto e hétero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua actividade de ensino e educação, numa escola que, também ela se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 129)

Assim, os líderes escolares de topo devem estabelecer uma inter-relação com as estruturas de gestão intermédia que, tal como preconizam Alarcão e Tavares (2003), seja capaz de fomentar mecanismos de supervisão vertical e horizontal no seio da organização escolar. Só o envolvimento do coletivo permitirá gerar novas dinâmicas de trabalho colaborativo e reflexivo em torno do grande plano de ação que é o projeto educativo.

A implementação de procedimentos de supervisão nas escolas está longe de ser tarefa fácil. O processo supervisivo surge normalmente associado a funções de inspeção e controlo, à formação inicial de professores ou à avaliação do desempenho docente. Neste enquadramento, a problemática da implementação de procedimentos de supervisão pedagógica que possam contribuir para o desenvolvimento de uma escola reflexiva, constitui-se como um verdadeiro desafio e levou-nos a formular a questão de partida da nossa investigação: **Como implementar, nos departamentos curriculares do 2.º e 3.º ciclos, procedimentos de supervisão pedagógica inter pares que contribuam para o desenvolvimento de uma escola reflexiva?**

Para responder à questão colocada procurámos atenuar os constrangimentos inibidores das práticas de supervisão, através da apresentação de um plano, em que a supervisão é concebida de forma horizontal, como procedimento de apoio e de regulação do ensino e da aprendizagem, sustentado por condutas de investigação e de reflexão sobre a ação educativa, executadas colaborativamente inter pares, com o objetivo de melhorar as práticas educativas, contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e promover a melhoria da qualidade do ensino. Veicular eficazmente esta mensagem e contribuir para um clima organizacional de escola aberto à mudança, em que a supervisão seja encarada como uma necessidade individual e coletiva, com benefícios para toda a comunidade, constitui-se como um verdadeiro desafio.

Esperamos que o plano proposto tenha condições de êxito e que, através dele, as práticas de supervisão se tornem uma realidade e contribuam para o aumento do trabalho colaborativo, para uma maior reflexão sobre a prática pedagógica e para o desenvolvimento de uma escola reflexiva “capaz de agir com flexibilidade e resiliência nos contextos

complexos e difíceis, diferenciados e instáveis que hoje caracterizam as situações das organizações escolares” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 133).

O projeto apresentado está estruturado em três partes: parte I - reflexão autobiográfica e identificação do problema; parte II - fundamentação teórica: a supervisão pedagógica como estratégia de desenvolvimento de uma escola reflexiva; parte III - proposta de resolução do problema: “agir em par, crescer entre pares”.

A primeira parte contempla uma reflexão autobiográfica da investigadora que, tendo como referência as fases do ciclo de vida profissional dos professores descritas por Huberman (1992), procurou identificar e descrever os momentos mais marcantes da sua vida profissional e refletir sobre a influência dos mesmos no seu desenvolvimento e na edificação da sua identidade profissional. Nesta parte procedeu-se também à identificação e justificação do problema que motivou o desenvolvimento deste projeto, à formulação das questões que norteiam a investigação e à definição dos seus objetivos.

A segunda parte do projeto é constituída pelo enquadramento teórico, que visa contextualizar as questões de investigação apresentadas e dar consistência aos objetivos do estudo. Neste sentido, procedemos a uma ampla revisão da literatura, assente nas palavras-chave que norteiam a investigação. Empreendemos uma longa viagem, através de diversos autores (Alarcão, 1996, 2001, 2002, 2010; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2010; Alarcão & Tavares, 1987, 2003; Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Bizarro & Moreira, 2010; Oliveira-Formosinho, 2002; Roldão, 2007; Vieira, 1993; Vieira & Moreira, 2011; Sá-Chaves, 2000) que nos permitiu compreender a evolução do conceito de supervisão, os modelos que sustentam as suas práticas, a evolução dos departamentos curriculares no contexto educativo português e a importância das lideranças na implementação de práticas de supervisão, trabalho colaborativo e reflexivo enquanto procedimentos essenciais para a melhoria das práticas docentes, das aprendizagens dos alunos e da própria organização escolar.

Na terceira e última parte do projeto apresentámos uma proposta de resolução do problema identificado, mediante a conceção de um plano de supervisão interpares que, cremos, poder constituir-se como impulsionador das práticas de supervisão e da construção de uma escola mais participada, mais reflexiva, promotora de mais sucesso para todos os que nela vivem, trabalham e aprendem. Acreditamos que a supervisão pedagógica horizontal, realizada interpares, pode quebrar os constrangimentos associados a esta prática e crescer enquanto processo formativo portador de melhorias para aqueles que a praticam e para os contextos profissionais em que interagem. O desenvolvimento do plano proposto assenta numa metodologia de investigação-ação, uma vez que nos parece “a

metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas” (Coutinho & Sousa & Dias & Bessa & Ferreira & Vieira, 2009, p. 356). É neste contexto que a nossa pretensão de desenvolver práticas de supervisão pedagógica surge como potencialmente transformadora das práticas educativas, da melhoria das aprendizagens e do desenvolvimento profissional e organizacional.

Concluimos este projeto de investigação com a elaboração de uma síntese reflexiva que se constitui como balanço sobre o caminho percorrido e nos permite compreender de que forma a investigação empreendida responde às questões formuladas e dá cumprimento aos objetivos definidos. Neste contexto, resumimos o trajeto efetuado, sintetizamos as ilações principais e apresentamos uma proposta de investigação que pode dar continuidade e complementar o plano de supervisão que propomos.

Na elaboração deste projeto foram seguidas as instruções da Instituição, de acordo com o Despacho n.º 101/2009<sup>3</sup>, de 26 de maio e as Normas APA<sup>4</sup>. A estrutura deste trabalho teve por base o Guião do Trabalho Final de Mestrados em Ciências da Educação na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Trabalho de Projeto, aprovado pelo Conselho Técnico-Científico, em de 15 de fevereiro de 2012 e o novo acordo ortográfico.

---

<sup>3</sup> Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento, (aplicáveis às dissertações de mestrado) da Reitoria da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, da autoria de Judite Primo & Diogo Mateus.

<sup>4</sup> Normas editadas pela American Psychological Association (APA).

## **PARTE I – REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA**

## 1. Descrição reflexiva do percurso profissional<sup>5</sup>

*O processo de caminhar para si apresenta-se...como um projecto...à escala de uma vida, cuja actualização consciente passa...pelo projecto de conhecimento daquilo que somos, daquilo que pensamos, daquilo que fazemos, daquilo que valorizamos e daquilo que desejamos na nossa relação connosco próprios, com os outros, com o meio humano e natural.*

*(Josso, 2002, p. 43)*

### 1.1. Introdução

No atual contexto educativo os professores sentem cada vez mais o ónus da responsabilidade que lhes é imputada pelo Estado, pelas famílias e pela sociedade em geral. “A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica” (Sacristán, 1995, p. 67). Imersos nas suas inúmeras ocupações os professores veem o seu trabalho espartilhado.

Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar actividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas. (Esteve, 1995, p. 108)

Numa época em que os professores passam cada vez mais tempo na escola e no desenvolvimento das tarefas que lhe são inerentes, tantas vezes com prejuízo da sua vida pessoal, torna-se muito difícil responder eficazmente a todas as solicitações e realizar um trabalho de qualidade. Paralelamente, a ausência de perspectivas de futuro, resultante da instabilidade profissional, e a crescente falta de reconhecimento social da profissão têm, como refere Esteve (1995), contribuído para o desenvolvimento de algum “mal-estar” docente. Nas palavras de Nóvoa (1995b),

---

<sup>5</sup> Optou-se, por se tratar de uma reflexão autobiográfica, utilizar como pessoa académica, preferencialmente, a primeira pessoa do singular.

os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afectam hoje a profissão docente. E contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele. (p. 29)

Num contexto, em que se torna difícil exigir professores motivados e empenhados, o importante é não desvanecer ante as dúvidas, mas procurar soluções; é não baixar os braços perante as dificuldades, mas erguê-los para as abraçar; é não querer fazer tudo de forma fácil e rápida, mas caminhar lentamente e com segurança; é não nos agarrarmos a preconceitos e resistências, mas desbravarmos o caminho; é necessário manter o sonho, agir e empreender esforços que contribuam para a mudança que se deseja. Tal como sublinha Estanqueiro (2010), “um professor competente e com brio profissional sabe que não pode esperar as condições ideais, para depois se empenhar. Encara os problemas como desafios” (p. 31). Esta é a perspectiva com que procuro reger a minha ação, nas diferentes vertentes do trabalho que desenvolvo, e que me conduz na busca incessante do aperfeiçoamento pessoal e profissional. Ciente de que

ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender. (Marcelo, 2009, p. 8)

tenho procurado viver o meu percurso num aprendizado constante. Considero que o investimento na formação e na promoção do meu desenvolvimento profissional concorrem para a aquisição do traquejo, da sabedoria e da consciência profissional. O desenvolvimento profissional impõe um processo de formação constante pois, como sublinha Freire (2002), “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (p. 24).

Nas etapas do meu ciclo de vida, rico de experiências de aprendizagem, de motivações e de desmotivações, de certezas e de questionamentos, de alegrias e de tristezas, de encantos e de desencantos, tenho embalado a construção da minha identidade profissional. Tal como Nóvoa (1992) refere “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 16).

A profissão docente é “altamente complexa e especializada” (Carrolo, 1997, p. 30). Perante a exigência de profissionais motivados e competentes, capazes de desenvolver a sua ação em função das novas imposições sociais, é fundamental que o educador enlace todas as oportunidades que possam contribuir para o seu crescimento pessoal e

profissional, nomeadamente, através do investimento na continuidade da sua formação, do trabalho colaborativo com os seus pares e de procedimentos de reflexão permanentes.

Segundo Moita (1992), a formação é um “processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interacção” (p. 115) numa dinâmica que, segundo a mesma autora, “supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (p.115). Este processo exige ao docente uma reflexão sistemática sobre as suas práticas para que possa “assumir conscientemente a condução pedagógica no sentido de não apenas executar as ações docentes, mas também comprometer-se a realizá-las da melhor maneira possível” (Veiga, 2011, p. 189). Neste contexto, o exercício autobiográfico emerge para mim como facilitador da reflexão e da análise do meu percurso de vida enquanto “*percurso de formação*, no sentido em que é um *processo de formação*” (Moita, 1992, p. 115).

A integração das abordagens autobiográficas no espaço educativo não foi fácil mas ganhou, sobretudo a partir das três últimas décadas do século XX, particular protagonismo como estratégia de alto valor formativo no âmbito das Ciências da Educação e da Formação. Diversos autores (Bolívar, 2002; Dominicé, 1998; Josso, 2002; Nóvoa, 1992; Saveli, 2006; Veiga, 2011) sustentam o valor destas abordagens enquanto estratégia de investigação e de autoformação, pelo que os tomei como referências teórico-conceituais.

Ao escrever a minha história de vida trago para o presente memórias de um percurso cuja análise e reflexão, com o distanciamento que a passagem do tempo me possibilita, me permitirão ver de forma diferente a minha ação enquanto pessoa e profissional. Dominicé (1998) e Josso (2002) conceptualizam estas abordagens como investigação porque se ligam à produção de conhecimentos resultantes da experiência dos sujeitos; por outro lado, também como formação porque quando o sujeito é, simultaneamente, ator e investigador da sua própria história toma mais facilmente consciência de si e das suas aprendizagens.

De acordo com Nóvoa (1992),

a qualidade heurística destas abordagens, bem como as perspectivas de mudança de que são portadoras, residem em grande medida na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes. (p. 20)

A abordagem autobiográfica, enquanto processo de recolha de dados, utilizada na investigação qualitativa, possibilita ao investigador, através da narrativa das suas experiências de vida, a reflexão necessária ao seu processo de autoformação.

A originalidade do método de investigação-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, na sua constante preocupação de que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles, que eles próprios se inscrevam num projecto de conhecimento que os institua como sujeitos. (Josso, 2002, p. 17)

Também Bolívar (2002) sustenta o papel formativo da escrita narrativa quando refere que o sujeito, ao narrar factos da sua vida, consegue refletir, atribuir-lhes significado, compreender porque age de determinada maneira e perspetivar futuras formas de atuação. Josso (2002) defende que as histórias de vida “contam evidentemente vivências, mas contam-nas devolvendo-nos já uma significação” (p. 55). Na mesma linha de pensamento Saveli (2006) frisa que “no memorial de professores(as) não há descrição do que se viveu, o que há, de facto, é a interpretação do passado com os olhos voltados para o futuro que é o presente de hoje” (p. 96). Assim, a narrativa que agora redijo não é um mero relato cronológico do meu percurso de vida, é um contributo para a construção desse percurso. Narrar a minha história revela-se pertinente para a compreensão do que sou, das aprendizagens que fiz e da forma como elas influenciam o desenvolvimento da minha ação.

Iniciei a minha atividade docente em 1992, após o término do curso de formação de professores do ensino básico, segundo ciclo, na variante de matemática e ciências da natureza. Desde então nunca parei. Sempre pugnei pelo aperfeiçoamento e pela melhoria consubstancial das minhas práticas, quer no âmbito da formação contínua quer no seio dos pares através da partilha, do trabalho colaborativo, da reflexão conjunta. Trilhei um longo caminho, através de percursos diferenciados que, de forma contextualizada, contribuíram para o desenvolvimento do meu ciclo de vida pessoal e profissional. Passei por experiências e contextos distintos que conduziram a sucessivos questionamentos e a reflexões profundas acerca de como deve ou não deve ser um professor. A realização deste exercício autobiográfico levar-me-á a refletir sobre a professora que hoje sou, como me tornei assim, em que medida as minhas características pessoais e o meu percurso profissional influenciam a minha ação pedagógica e o meu desempenho enquanto líder. Volvidos vinte e dois anos de exercício da profissão docente proponho-me meditar sobre o meu percurso, para melhor compreender o caminho que percorri e o modo como fui edificando a minha identidade profissional. Tal como refere Saveli (2006) “o que a memória grava, recalca, exclui, relembra, é o resultado de um trabalho de organização, de (re)construção. Uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta, de facto, uma representação selectiva do passado” (p. 98).

Na resenha do meu trajeto terei como referência as fases do ciclo de vida profissional dos professores descritas por Huberman (1992), que realizou uma das investigações mais aludidas sobre o desenvolvimento profissional dos professores, efetuada

com base nas experiências de professores do ensino secundário. Através da análise de vários percursos de vida destes profissionais procurou encontrar similaridades, debruçando-se sobre vários aspetos tais como: as fases da carreira, os melhores e os piores momentos do ciclo de vida profissional e o efeito de acontecimentos da vida pessoal sobre a profissional. De acordo com os resultados obtidos no seu estudo, Huberman (1992) enquadrou o desenvolvimento profissional docente em várias fases, cujo limite temporal não é estanque e cujas características muitas vezes se entrecruzam.

Procurarei identificar e descrever os momentos mais marcantes da minha vida profissional e refletir sobre a influência dos mesmos no meu desenvolvimento, ciente de que “em cada um de nós coexistem, em cada momento, memórias do passado e expectativas de futuro que se combinam na forma como vivemos o presente e contribuimos para o modelar, projectando-o no devir” (Cavaco, 1995, p. 157).

## **1.2. A escolha da profissão**

Sou professora. Hoje estou «de corpo e alma» na profissão que abracei embora não fosse algo muito almejado, que fizesse parte dos meus sonhos, ou que constituísse uma vocação identificada. Ao longo do meu trajeto académico nunca me senti predestinada a algo em particular, embora sempre tivesse uma forte inclinação para a biologia e para a geologia. Até ingressar na universidade deixei que as coisas dimanassem naturalmente. Fui efetuando as minhas opções em função do que mais me preenchia no momento e me parecia a melhor escolha.

Nasci no seio de uma família humilde, pautada por valores, princípios de trabalho, de honestidade, de que tudo se faz com esforço e de que é preciso fazer sacrifícios porque «nada cai do céu». Habituei-me desde cedo, quando ainda frequentava o oitavo ano de escolaridade, a aproveitar o período de férias do verão para realizar alguns trabalhos sazonais, em supermercados e como rececionista, para amealhar uns trocos extra. Antes de completar o ensino secundário, aliciada pelos parques “tostões” que recebia, pensei mesmo, por diversas vezes, em deixar a escola para continuar a trabalhar. A vontade e insistência dos meus pais, que queriam para mim o que a vida lhes negara por falta de recursos económicos, concorreu para que prosseguisse os estudos e continuasse o processo de formação que ainda perdura.

Tive um percurso escolar regular, feito sem sobressaltos, desde a primeira classe até ao término do curso e, desde cedo, me habituei a ser autónoma, a trabalhar e a esforçar-me para alcançar os meus objetivos. A condição profissional do meu pai, pertencente à marinha, contribuiu para alguma instabilidade e para a necessidade de mudar

de escola diversas vezes. Esta inconstância, vivida com certa revolta da minha parte, dificultou a criação de vínculos a locais e a pessoas, mas dotou-me de uma capacidade de resiliência que, ainda hoje, contribui para que persiga insistentemente aquilo a que me proponho. Ao analisar o período de doze anos, correspondente à frequência dos ensinos básico e secundário, com a passagem por diversos estabelecimentos de ensino, consigo perceber a importância que alguns dos meus professores tiveram e o modo como contribuíram para me tornar a professora que sou hoje. Agora, ao rever o meu trajeto enquanto aluna, percebo que ser professor não é uma profissão que qualquer um esteja apto para exercer; compreendo também como pode um professor condicionar o percurso de um aluno e a sua forma de agir no futuro. Para se ser professor não basta possuir conhecimentos técnicos e didáticos sobre os conteúdos a lecionar, a profissão docente exige muito mais, tal como afirma Simões (2008)

implica uma arte, vocação para a qual nem todos nasceram, algo que se tem ou não se tem e que opera milagres – um dom pessoal, uma ajuda permanente aos alunos que por vezes funciona como catarse, um conhecimento na acção que uma explicação puramente racional, didáctica ou tecnicista não explica, capazmente. (p. 49)

Brito (2002) reforça esta ideia ao referir que a docência não é

a profissão daquele que se tornou oficialmente funcionário público do ensino. Ser professor significa exercer a profissão de funcionário do humano, ou seja, professor cultural, empenhado, comprometido, apostado no desenvolvimento da pessoa do educando, educando-o com amor pedagógico, incentivando-o a gostar dos bens culturais. (pp. 163-164)

No seguimento destas referências recordo com nostalgia alguém verdadeiramente vocacionado para a docência: a professora Lurdes, que me acompanhou durante os quatro primeiros anos de escolaridade. Na imaculada bata branca e na altivez da sua voz grave, que nos sustinha a respiração, a exigência e o rigor que impunha dentro da sala de aula eram tão grandes quanto a ternura com que nos afagava a cabeça para valorizar o nosso esforço ou para nos ajudar quando tínhamos dificuldades. “Os bons professores, tal como os bons líderes, não poupam elogios. Eles sabem que as repreensões e os castigos podem travar um comportamento incorreto, mas só os elogios podem acelerar a aquisição de uma conduta desejável” (Estanqueiro, 2010, p. 24). Numa época em que a violência física e verbal ainda era usada pelos professores, como método para garantir o bom comportamento e promover a aprendizagem, esta docente conseguia, pelo profissionalismo e pelo afeto, conduzir um grupo crianças no processo de descoberta e de construção do seu conhecimento. Foi com ela que, muito provavelmente, comecei a discernir autoridade de poder e, como preconiza Maya (2000), a saber utilizar a autoridade como base do poder,

isto é, a ser capaz de desenvolver relações com significado para os meus alunos, de modo a que se comprometam entusiasticamente na prossecução de determinados objetivos, sem necessitar de recorrer a recompensas ou penalizações.

Atualmente, como subdiretora de um agrupamento de escolas e, portanto, no papel de líder de uma organização escolar, continuo a ter presente esta noção de autoridade e compreendo-a claramente como meio mais eficaz de influenciar um comportamento do que o poder. Considero, tal como Mitchell e Treiman (citados em Maya, 2000, p. 15) que a autoridade

é a confiança criada na relação pessoal que leva os subordinados a aceitarem ser guiados por aquele que cria condições para que eles possam ter experiências significativas, experiências que os atraem e que reconhecem serem enriquecedoras. Por isso, a autoridade legitima-se na qualidade da experiência criada na relação com os outros, contrariamente ao poder que encontra a sua legitimidade numa justificação social.

O reconhecimento da autoridade, em contextos de liderança, pressupõe que os líderes adotem metodologias de trabalho democrático, em que os diferentes atores educativos prestam o seu contributo e desenvolvem a sua atuação em função da missão da escola. A este propósito, por me identificar com eles, apraz-me enunciar os princípios que devem sustentar as práticas de liderança preconizados por Alarcão e Tavares (2003): “deve servir a missão da escola e não o desejo de quem lidera...deve promover o envolvimento activo e livremente expresso dos diferentes actores . . . implica um espírito crítico . . . e criativo . . . pressupõe a capacidade de se deixar liderar” (p. 141). Esta perspetiva de liderança presume a partilha, a discussão das ideias por todos, com espírito de abertura, de diálogo, capacidade de criticar e de aceitar diferentes pontos de vista e faz despontar outras lideranças, que o líder de topo deve considerar, deixando-se envolver num processo de trabalho colaborativo e reflexivo, de onde poderão fluir práticas de excelência.

De regresso ao meu percurso escolar relembro, sem saudade, a caminhada pelo terceiro ciclo. Ao rever a escola que frequentei nessa altura recordo-me de aulas tradicionais, essencialmente teóricas e expositivas, autênticos monólogos, onde a experimentação e a aprendizagem pela descoberta eram praticamente inexistentes e a preocupação com o sucesso dos alunos era residual. As aprendizagens feitas reduziam-se, muitas vezes, à memorização de factos ou acontecimentos, rapidamente apagados da memória após a realização de um teste. Numa época em que a falta de professores era uma constante, não era necessário nenhuma formação específica para se ser professor, pelo que muitos eram os que exerciam a docência por falta de outras alternativas. No entanto, embora a formação seja importante, por si só não faz um bom professor. É preciso saber motivar os alunos, envolvê-los, valorizá-los, ajudá-los, ensinar com entusiasmo. “A

motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos. Se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente o gosto de aprender” (Estanqueiro, 2010, p. 31).

Recordo-me de, anos mais tarde, já a frequentar o nono ano, ter como docente de matemática o professor Roque, um desses professores sem formação específica, mas certamente com enorme vocação para o exercício da profissão, com uma capacidade extraordinária de envolver os alunos, de ir ao seu encontro e de os motivar para a aprendizagem. Foi simplesmente o melhor professor que tive, um verdadeiro mestre... e tive outros, já no ensino secundário, também excecionais. A sucessão de professores de matemática que caracterizou o meu sétimo ano (quatro docentes diferentes ao longo do ano letivo) e o despreendimento manifestado pelo professor que no oitavo ano me lecionou esta disciplina contribuíram para acentuar as minhas dificuldades e, conseqüentemente, promover o meu desinteresse em relação à disciplina. Surpreendentemente, até ao final do segundo ciclo, tinha sido sempre muito boa aluna a matemática. Num espaço de dois anos esta disciplina passou a ser para mim, como para tantos outros alunos, a negativa garantida. O professor Roque surgiu numa altura em que o meu desinvestimento já era total. No entanto, apesar das enormes dificuldades que apresentava, este docente fez-me acreditar que eu era capaz de aprender o que outros deram como perdido. Era exigente, criativo, empenhado, disponível para ajudar, sabia valorizar o nosso esforço e não transformava “o processo de aprendizagem numa corrida de obstáculos, em que os mais fracos tropeçam e caem” (Estanqueiro, 2010, p. 15). Este foi o docente que me deu o estímulo que outros me negaram, que condicionou pela positiva a conclusão do ensino básico e o ingresso no ensino secundário na área científico-natural, que fez com que afinal eu até conseguisse ser professora de matemática.

Hoje, enquanto docente, empreendo todos os esforços para que os meus alunos sejam bem-sucedidos. Estimulo a motivação para a aprendizagem através do respeito pelas suas diferenças e da valorização da diversidade de aptidões que apresentam, as “inteligências múltiplas”<sup>6</sup>. Diversifico metodologias, recursos, instrumentos de avaliação. Acredito que todos os alunos aprendem ainda que de forma e em tempos diferentes e que tenho o dever de os guiar no seu percurso. Nesta caminhada conjunta tenho aprendido muito. Todos os dias aprendo com os meus alunos. Aprendo pela necessidade de adequar a minha ação pedagógica à diversidade com que diariamente me confronto. Aprendo porque cada aluno é único. Tal como Estanqueiro (2010), preconizo que num universo heterogéneo,

---

<sup>6</sup> Teoria desenvolvida a partir da década de oitenta, por uma equipa de investigadores da Universidade de Harvard, liderada pelo psicólogo Howard Gardner, que procurava analisar e descrever melhor o conceito de inteligência.

em que o ensino individualizado é uma utopia, o que importa é aprender a conhecer os alunos, a valorizar os seus saberes, as suas capacidades, o seus interesses e respeitar o seu ritmo de aprendizagem.

No seguimento do meu percurso, fiz o ensino secundário, na área de saúde, embora um pouco à deriva e sem saber o que pretendia exatamente. Terminado o 12.º ano tinha chegado o momento da grande e difícil decisão: definir o caminho a seguir, escolher uma profissão. Gostava imenso de biologia e de geologia e foi aqui que se me afigurou, pela primeira vez, a hipótese de ser professora nestas áreas. No entanto, como esta escolha implicava a minha deslocação para longe de casa, esse desejo não foi estimulado pelos meus pais. Na minha condição de filha única, muito apegada à família em geral e aos pais em particular, a perspetiva de sair do meu *habitat* natural configurou-se problemática, para eles, não para mim. Assim, insistiram para que eu escolhesse um curso que pudesse frequentar na Universidade do Algarve [UAlg]. A verdade é que as opções não se me afiguraram interessantes. Neste turbilhão de indecisões, dado que também gostava muito da área da saúde, decidi optar pela enfermagem. Fiz a inscrição na escola de enfermagem, os testes psicotécnicos necessários e fui admitida. Dei o facto por consumado e comuniquéi aos meus pais a minha decisão. O desânimo foi geral, seguido de uma apreciação bastante depreciativa da minha escolha, que acabou por demover-me. A verdade é que eu ainda não tinha muita vontade própria, nem era dona de grandes convicções. Todos os argumentos apresentados me pareceram válidos e foram aceites. Na busca de outras alternativas, face às poucas opções existentes na altura, acabei por optar pelo Curso de Formação de Professores do Ensino Básico, segundo ciclo, na variante de Matemática e Ciências da Natureza, agora com o consenso familiar.

### **1.3. O percurso de formação inicial**

A formação inicial assume um papel fulcral na preparação profissional dos futuros professores. Muito embora a formação seja um processo complexo e inacabado, que se realiza ao longo da vida, é no contexto de formação inicial que, o futuro professor, irá realizar um conjunto de aprendizagens, sobretudo técnicas e científicas, que lhe proporcionarão algum *know-how*, para enfrentar os primeiros desafios da profissão.

O meu percurso de formação inicial foi realizado na UAlg, na Escola Superior de Educação [ESE], em Faro. O curso que constituiu a minha opção encontrava-se estruturado em duas vertentes: a curricular e a Prática Pedagógica [PP], ambas distribuídas pelos quatro anos deste itinerário formativo. A vertente curricular foi bastante diversificada e abarcou não só as áreas específicas da formação, matemática e ciências da natureza, mas

também outras áreas como a sociologia, a psicologia, a pedagogia e as expressões artística, física e tecnológica. A PP, correspondente ao estágio, foi realizada em contexto colaborativo, com colegas de curso, e estava organizada de forma articulada e gradual, quer em termos de tempo de permanência nas escolas, quer em termos de intervenção pedagógica em sala de aula.

A PP, realizada no seio de diferentes instituições escolares, teve um contributo fulcral no meu processo de formação. Implicou sempre a existência de professores responsáveis pela supervisão pedagógica: o professor cooperante, que nos recebia e acolhia na escola e o professor acompanhante, pertencente à ESE. Os primeiros três anos desta experiência foram orientados para o primeiro ciclo e o quarto ano para o segundo ciclo, na variante de matemática e ciências da natureza. O primeiro ano, PP I, destinou-se exclusivamente à observação e caracterização do contexto socioeducativo: o meio, a escola, a turma. O segundo ano, PP II, à caracterização anteriormente referida adicionou a observação das aulas do professor cooperante e pequenas intervenções práticas com os alunos, em contexto de sala de aula. O terceiro ano, PP III, manteve todas as características dos anteriores mas o período de intervenção em sala de aula passou a ser mais alargado. O último ano, PP IV, preconizou todas as etapas já elencadas com a intervenção pedagógica em sala de aula durante um semestre, em duas turmas, uma no âmbito da disciplina de matemática, outra na de ciências da natureza.

O trabalho desenvolvido ao longo deste trajeto foi distinto e possibilitou que, gradualmente, contextualizasse a realidade de uma escola, através do conhecimento das várias escolas por onde passava. Permitiu-me conhecer organizações educativas distintas, colocar em prática os pressupostos teóricos apreendidos, trabalhar colaborativamente, observar, observar, observar muito, observar o meio, observar a escola, observar os alunos, observar os colegas, observar os docentes mais experientes e, depois, refletir. Na altura, sobretudo nos dois primeiros anos de formação, tive alguma dificuldade em compreender a forma como a PP estava organizada. Não percebia o sentido de despender tanto tempo com observações e caracterizações que, achava eu, eram um pouco inúteis. Hoje reconheço a sua importância para a tomada de consciência de cada realidade escolar e para o conhecimento de cada contexto de ação. Seguindo a linha de pensamento de Gonçalves (1992), a formação inicial deve ser estruturada para permitir que

o futuro professor construa uma relação dialética com o meio, que, inegavelmente, condiciona o fluir da sua carreira, no sentido de que um processo de equilíbrio se estabeleça entre ambos; deverá, ainda, preparar e facultar uma maior aproximação dos professores às crianças, numa articulação harmoniosa entre o saber e o saber-fazer, e como ponto para um autêntico saber ser.” (p. 168)

Cada contexto educativo possui a sua peculiaridade. Os alunos, as famílias, a escola refletem o meio em que se inserem. O desconhecimento do cenário em que vai interagir pode tornar desastrosa a ação de qualquer docente.

O quarto ano foi, sem sombra de dúvida, o auge da PP. Pela primeira vez consegui sentir-me detentora das turmas. Tinha chegado o momento de agir com alguma autonomia: planificar, definir estratégias, construir materiais, desenvolver a ação pedagógica, avaliar, participar na vida da escola. Esta foi uma ocasião vivida numa mescla de euforia e ansiedade. A insegurança sentida foi apaziguada pelo conforto de trabalhar colaborativamente com a minha colega de grupo e pelo facto de termos professores cooperantes e acompanhantes fantásticos a supervisionar a nossa ação. Agora, ao escrever a minha história de vida, tomo consciência da influência que este momento teve na estruturação do meu agir profissional e como, muito provavelmente, se constituiu como móbil para o desenho de um projeto de supervisão inter pares. “O acto de escrita é um encontro connosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 104).

Durante a formação inicial o processo de supervisão pedagógica foi vivido sem preconceitos nem preocupações. Não me recordo da utilização do termo supervisão, mas recordo-me das práticas que lhe estavam subjacentes. Por um lado, a supervisão era feita com a minha colega de grupo, na sua vertente inter pares. Embora cada uma de nós fosse, momentaneamente, responsável por uma disciplina diferente, o trabalho em conjunto afigurava-se profícuo e ajudava-nos a ultrapassar medos e inseguranças. Planificávamos e preparávamos os afazeres juntas, assistíamos a todas as aulas que cada uma lecionava e refletíamos em conjunto, dizendo sem pudor o que realmente pensávamos do trabalho uma da outra. Esta colaboração estreita ajudava-nos a superar os obstáculos, a melhorar as nossas práticas, era “uma estratégia fundamental para lidar com os problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais” (Boavida & Ponte, 2002, p. 43). Por outro lado, tínhamos a supervisão concetualizada por Alarcão e Tavares (2003), concretizada pelos professores cooperantes e acompanhantes, mais experientes e informados, que orientavam a nossa ação pedagógica. Reuniam connosco para planificar e preparar tudo o que era necessário para as aulas, observavam atentamente a nossa ação em sala de aula, promoviam a reflexão conjunta e ajudavam-nos a redirecionar a nossa atuação. Para alguém ávido de saber e desejoso de fazer o melhor possível a supervisão foi fulcral enquanto orientação da ação, ajudando-me a superar dificuldades, a solucionar problemas e a enfrentar desafios. Nunca encarei as críticas que me foram dirigidas como depreciativas, mas como motivo de crescimento e de construção

de uma identidade própria. Tal como Cavaco (1995), perfilho que, na formação inicial e contínua,

na construção da identidade profissional de professor se entrecruzam a dimensão pessoal, a linha de continuidade que resulta daquilo que ele é, com os trajectos partilhados com os outros, nos diversos contextos em que participa; daqui a importância de considerar os espaços e as situações de reflexão partilhada como facilitadores do desenvolvimento pessoal e profissional e a necessidade de aprofundar os seus efeitos formativos, potencializadores de uma apropriação cognitiva dos mecanismos profissionais e de mudanças de perspectivas. (p. 161)

A possibilidade de fazer parte da vida da escola constituiu, para mim, outro momento alto da PP. Deram-me a oportunidade de participar nas reuniões de grupo disciplinar e de Conselho de Turma, o que me fez sentir parte integrante de um conjunto e me permitiu conhecer as suas dinâmicas de trabalho: ainda que estagiária também era professora. Numa dicotomia entre a inexperiência e o «sangue novo» trazido à escola os estagiários eram, regra geral, bem recebidos. As propostas que apresentávamos proporcionavam à escola uma nova vitalidade e possibilitavam o desenvolvimento de projetos inovadores. Enaltecido pelos elogios que me foram feitos e pelo sucesso obtido neste percurso, traduzido numa ótima avaliação, o meu ego cresceu e no meu íntimo fermentou a vontade de passar à etapa seguinte. A conclusão do estágio não foi o fim mas apenas o início de algo grandioso.

#### **1.4. Os primeiros seis anos da profissão: entre tensões e desafios**

Concluído o percurso de formação inicial, encetei a minha atividade enquanto docente após um longo verão marcado pela ansiedade e pela incerteza. O mês de agosto, habitualmente efémero, adquiriu nesse ano uma súbita longevidade. O seu fim pôs cobro à angústia que ditou a tão almejada colocação numa escola. Foi na Escola Preparatória de Lagos, em setembro de 1992, que iniciei o meu percurso profissional como docente. Foi um ano de grandes mudanças pessoais, que implicou o abandono do conforto do «ninho» e profissionais, que ditou o início de uma carreira.

Deixar de ser estudante e chegar como professora a uma escola pela primeira vez foi terrivelmente assustador. Tratava-se de uma responsabilidade para a qual temia não estar preparada. Lembro-me de transpirar medo e insegurança por todos os poros e de se me colocarem inúmeras questões para as quais não tinha resposta. Tal como refere Silva (1997), “quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos” (p. 53). O início da profissão foi um período contraditório

se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida ativa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva de construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes actividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares. (Cavaco, 1995, p. 163)

A primeira etapa da minha carreira enquadrava-se no que Huberman (1992) designa por “choque do real” e caracterizou-se pela necessidade de descobrir, de experimentar e de sobreviver face à nova realidade. Esta fase inicial foi vivida entre a satisfação de pertencer a um corpo docente, de ser responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e o receio de não estar preparada para corresponder aos desafios. Surgiram os constrangimentos resultantes dos ideais estabelecidos durante a formação, enquanto aluna, e a realidade concreta que agora experimentava. Tal como preconiza Esteve (1995) “o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação” (p. 109). Rapidamente compreendi que, no percurso de formação inicial, tinha apreendido uma série de conceções teóricas que de pouco me serviam e que este era apenas o início do verdadeiro aprendizado do ofício.

O acolhimento pelos pares foi formidável muito embora, como novata, tivesse tido o privilégio de ficar com tudo o que os mais experientes dispensaram. Este sistema de distribuição de serviço, nada equitativo, reserva, habitualmente, aos docentes principiantes “os últimos lugares que correspondem, ou às turmas da tarde, e/ou à leccionação de alunos considerados difíceis, e/ou a simples conjuntos de horas dispersas, somando turmas e níveis de anos heterogéneos” (Cavaco, 1995, p. 163). Foi exatamente o que me aconteceu, quando recebi o meu primeiro horário: comportava sete turmas, incluía as mais complicadas de 5.º e 6.º anos, três níveis diferentes, estava distribuído ao longo do dia, com vários «furos». Fiquei inquieta, diria mesmo que com algum temor, sobretudo quando um dos meus colegas de grupo, durante a reunião de distribuição de horários, me alertou para as características, nada fáceis, de várias das turmas que me tinham sido atribuídas.

Neste enquadramento, não posso deixar de recordar um dos momentos mais marcantes do meu percurso: a minha primeira aula. Destinou-se a uma turma ao abrigo do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar, turma PIPSE, como era designada na altura. Estas turmas eram formadas para dar resposta à inclusão de jovens com problemas comportamentais, de insucesso escolar repetido, de elevado absentismo e com desvantagens sociais, um pouco à semelhança das atuais turmas de Percurso Curricular Alternativo [PCA].

O ambicionado momento de, pela primeira vez, enfrentar uma turma sozinha foi vivido no conflito entre a satisfação e a agonia. Lembro-me, como se fosse hoje, do entusiasmo com que fiz o percurso da sala de professores até à sala de aula e de como, expetante, abri a porta para os alunos entrarem. O que se seguiu foi verdadeiramente intimidante! Num período inicial ninguém entrou na sala, mas quase todos espreitaram à porta e teceram comentários. Eu aguardei, pacientemente, de pé, resguardada atrás da secretária. Como nada disse, nem fiz, um a um quinze rapazes, bem maiores do que eu, começaram a entrar pela sala, aos urros, atirando mochilas, empurrando mesas e cadeiras. Lá continuei, completamente siderada, no meu refúgio, sem proferir uma única palavra. Os alunos prosseguiram, como se eu fosse invisível, aos gritos, a arremessar objetos e a andar de um lado para o outro. Passaram nesta agitação mais de metade da aula. Eu permaneci num silêncio acutilante. Perante a minha falta de reação, repentinamente, um deles, o líder, gritou: “Eh pá! Calem-se! A professora deve querer falar.” Perante uma ordem tão clara, dita com tanta convicção, todos se calaram e olharam na minha direção, como se subitamente tivessem dado pela minha presença. Não sei como consegui manter a voz calma, quando tremia por dentro; nem como consegui ser firme e incisiva, quando me sentia apavorada e me apetecia fugir dali. Sei que todos me ouviram boquiabertos, sem interrupções, numa valente reprimenda e no debitar de um conjunto de regras que dali para a frente teriam que se verificar. Confrontei-os e questionei-os relativamente à clareza do meu discurso. Assisti a um súbito silêncio, entrecortado por vários pedidos de desculpa. Posto isto, como se nada se tivesse passado, apresentei-me e pedi-lhes que fizessem o mesmo. Tudo decorreu com tranquilidade e até a saída da sala foi, surpreendentemente, calma e ordeira. Pensei muitas vezes no que lhes provocou a súbita mudança de comportamento, que aliás se manteve ao longo do resto do ano letivo. Apenas, pontualmente, surgiu uma ou outra perturbação, rapidamente solucionada. Talvez a coragem de os enfrentar, o não demonstrar o quanto me senti intimidada, a firmeza que impus ao meu discurso, a demonstração clara de que estava presente para os ajudar na sua caminhada mas com regras, com limites e com respeito mútuo. Este episódio, que poderia ter contribuído para o desmoronar de um sonho, deu-me força e alento. Senti que conseguira ultrapassar sozinha a mais difícil das provações e, por isso, iria conseguir ultrapassar todas as outras. Aprendi a equilibrar afetos e autoridade, a conhecer e a aceitar contextos e valores diferentes dos meus. Aprendi, sobretudo, que é muito importante saber gerir com autonomia os conflitos que surgem na nossa sala de aula. É necessário ganhar o respeito e a confiança dos alunos para se estabelecer uma relação pedagógica frutuosa.

Lembro-me da indignação sentida perante a distribuição de serviço feita, mas não tinha voto na matéria. Nunca consegui perceber como podiam os meus colegas receberem-me, aparentemente, de braços abertos e depois brindarem-me com um rol de dificuldades, sobretudo conhecendo a minha condição de principiante. Talvez por isso aceitei com avidez os desafios que me lançaram. Trabalhei afincadamente. Tinha necessidade de me afirmar perante os alunos, perante os colegas e perante mim própria. Estava longe de casa, da família, dos amigos e, por isso, passei a viver para a escola. Precisava demonstrar que as dificuldades podiam constituir um repto para voos mais altos. Ganhei o respeito dos meus alunos e o reconhecimento dos meus pares. Sentia-me lisonjeada quando colegas, mais experientes, solicitavam a minha ajuda. Foi com muito orgulho que, na última reunião do ano letivo, recebi o louvor, registado em ata, dado pela delegada da disciplina de ciências da natureza, pelo meu excelente desempenho. Senti que tinha cumprido a minha missão e isso deu-me fôlego para seguir caminho.

Estas experiências, vividas na primeira pessoa, contribuíram para que, anos mais tarde, enquanto elemento e, posteriormente, como coordenadora da equipa de elaboração de horários, tivesse sempre a preocupação de harmonizar os horários de todos os docentes, em função das prioridades definidas para os alunos. Atualmente, como responsável pela distribuição do serviço docente no agrupamento a que pertença, procuro ser criteriosa e adequar o serviço ao perfil dos diferentes docentes. Considero inconcebível, por exemplo, atribuir uma turma de PCA a docentes inexperientes ou desconhecidos. Estas turmas, constituídas por alunos com insucesso repetido, por razões de ordem diversa, requerem docentes experientes e motivados para este desafio, sob pena de se voltar a comprometer o sucesso destes jovens. Considero que, qualquer docente, em início de carreira ou não, quando chega pela primeira vez a uma escola, não deve ser confrontado com o mais difícil de uma realidade totalmente nova para si. Deve ser integrado, sistematicamente apoiado, através da criação de espaços de trabalho e reflexão partilhada, de modo a que possa ser bem-sucedido, que consiga realizar-se profissionalmente, sentir-se feliz e motivado para dar resposta aos desafios que o acometem. É neste sentido que adoto a opinião de Cavaco (1995)

se a escola se organizar para acolher os novos docentes, abrindo o caminho para que possam refletir e ultrapassar de forma pertinente e ajustada as suas dificuldades, se assumir colectivamente a responsabilidade do seu encaminhamento através de projectos de formação profissional, talvez contribua para inverter, por essa via, a actual tendência para a descrença generalizada que se associa à desvalorização social da imagem do professor. (p. 168)

A personalidade de cada individuo condiciona a sua ação. Nem todos conseguem, como eu consigo, encarar positivamente os obstáculos e vencê-los. Por isso, as escolas devem

acautelar criteriosamente o acolhimento dos seus professores. Dele poderão resultar ações mediócras ou práticas de excelência.

No segundo e terceiro anos de profissão fiquei na localidade onde residia, numa escola bem perto de casa. A satisfação inicial foi imensa, face à possibilidade de trabalhar perto do meu núcleo familiar, no entanto, estes dois anos vieram a revelar-se particularmente difíceis. A escola em que fiquei colocada vivia momentos conturbados, resultantes de relações bastante conflituosas entre grupos de docentes, em torno da reorganização escolar e do poder associado às estruturas de gestão de topo e intermédias. O corpo docente era composto, maioritariamente, por professores com bastante tempo de serviço, organizados em grupos fechados, demasiado absorvidos pelos jogos de poder. O mau ambiente efervescia, num contexto em que as relações pessoais e profissionais se encontravam bastante degradadas. Tentei alhear-me de uma situação que não compreendia. No entanto, embora em silêncio, questionava: o que pretendem estes professores? Como conseguem viver e trabalhar assim? Que escola é esta? Como não encontrava respostas embrenhei-me no trabalho e assumi com afinco as minhas responsabilidades.

Foram anos de novidades. O desempenho de funções inéditas para mim absorveu-me por completo. Encetei com entusiasmo uma nova fase de aprendizagem, que se traduziu num investimento formativo, para a aquisição de saberes específicos, necessários ao desempenho dos novos deveres profissionais. Com horário diurno e noturno, lecionei as áreas de o Homem e o Ambiente, Formação Complementar e Matemática, no Ensino Recorrente e assumi pela primeira vez o cargo de Diretora de Turma.

Passei pela experiência de trabalhar colaborativamente, em par pedagógico, e de lecionar a alunos de outra faixa etária, em que o mais jovem tinha a minha idade e alguns dos mais velhos tinham a idade dos meus pais. Inicialmente receei que esta experiência se configurasse problemática e que os alunos não reconhecessem nos meus vinte e quatro aninhos a competência necessária para lhes ensinar alguma coisa. Apesar da apreensão inicial, esta revelou-se uma das melhores experiências profissionais que já tive e que, ainda hoje, recordo saudosamente. A idade não constituiu um obstáculo permitiu, como Cavaco tão bem define (1995, p. 179), que se estabelecessem “relações próximas, quase fraternais” das quais permanecem “recordações de uma vivência afectiva muito gratificante”. Criaram-se laços fortes, propiciadores de aprendizagens mútuas bastante significativas.

Enquanto Diretora de Turma tive a primeira incursão nos caminhos da liderança. Este é, do meu ponto de vista, um dos mais importantes cargos de gestão pedagógica intermédia, devido à abrangência das suas funções e às responsabilidades que lhe são

acometidas. Ao Diretor de Turma compete, para além de um rol de funções burocráticas, o acompanhamento do percurso escolar dos alunos, da turma e, simultaneamente, a articulação com a família e com a própria escola. Enquanto Diretora de Turma sempre coloquei o enfoque da minha ação no desenvolvimento de boas relações interpessoais com os alunos, com as famílias e com os demais professores. Considero que relações de proximidade, reforçadas pela afetividade e pela comunicação permanente são decisivas para a prevenção e/ou para a resolução atempada de muitos dos problemas que surgem em contexto escolar. Neste momento tenho a clara percepção de que, em todos os anos que ao longo do meu percurso exerci este cargo, nunca reconheci efetivamente o seu valor. Este reconhecimento surgiu apenas muito mais tarde quando, como elemento da direção, possuidora de uma visão global do desempenho deste cargo por diferentes profissionais, me apercebi de como a sua ação pode fazer a diferença entre o sucesso e o insucesso, entre a consonância e a discórdia, entre a proliferação de problemas e a sua resolução.

No ano letivo de 1994/95, apenas com dois anos de exercício da docência, a ESE de Faro solicitou a minha colaboração como Professora Cooperante da PP IV. Surpreendida com o convite, dividida entre o receio de não estar preparada para esta missão, quando eu própria ainda titubeava nos caminhos da aprendizagem, e o desejo de fazer por alguém o que outros haviam feito por mim, acabei por aceitar mais um desafio. As memórias da ação enquanto supervisora da PP da minha colega de grupo ainda estavam bem presentes, tal como o trabalho dos professores cooperantes. Tive bons mestres e, por isso, tentei agir à sua semelhança. Esta acabou por revelar-se uma experiência fantástica de partilha e de aprendizagens mútuas, sustentadas pela reflexão permanente. Ainda que as práticas de supervisão visassem, em última instância, a atribuição de uma avaliação sumativa final, foi o seu carácter eminentemente formativo que prevaleceu em todo o processo. Foi uma caminhada vivida numa simbiose perfeita entre supervisora e supervisionados, num mutualismo propiciador do desenvolvimento de ambos, que possibilitou a identificação e resolução célere de problemas no processo de ensino/aprendizagem e na própria supervisão. Tal como Alarcão e Tavares (2003) considero

necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultura positiva, de ajuda mútua, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor. Estes têm que colocar-se numa atitude semelhante à de colegas, numa atmosfera que lhes permita pôr-se à disposição um do outro o máximo de recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimentos, de afectividade, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz. (p. 61)

Voltei a repetir a experiência no ano letivo seguinte e só a interrompi porque a instabilidade profissional em que vivia ditou a minha colocação em escolas que, pelo seu distanciamento em relação à ESE de Faro, não me permitiam acolher formandos.

Na continuidade do meu percurso profissional, os anos que se seguiram caracterizaram-se pelas sucessivas mudanças de escola a par de algum desânimo por não conseguir estabelecer-me. O ano de 1995 constituiu também o início de outra etapa da minha vida pessoal: o casamento. Neste contexto, como Cavaco (1995) tão bem caracteriza, “se a experiência adquirida vai tornando menos dramático o enfrentar sucessivo de novos públicos e a adaptação a organizações de escolas diferentes, os compromissos decorrentes da vida familiar construída podem tornar cada deslocamento mais difícil do que o anterior” (p. 164).

Decorridos seis anos de serviço fiquei finalmente colocada num Quadro de Zona Pedagógica [QZP]. A alegria inicial rapidamente se esfumou, quando compreendi que isso iria implicar a minha deslocação para uma escola no Baixo Alentejo. A revolta sentida foi ainda maior quando percebi que tinha sido a primeira a não entrar no QZP do Algarve, o que na prática, se traduziu por ficar colocada em Almodôvar, na escola EB 2,3/S Dr. João Brito Camacho. Embora a distância entre Olhão, onde vivia na altura, e Almodôvar fosse de aproximadamente de 120 quilómetros, tornava-se incomportável fazer diariamente este trajeto duas vezes. Assim, optei por partilhar o arrendamento de uma casa com duas colegas e permanecer em Almodôvar durante a semana. Apesar do desconforto inicial este revelou-se um ano tranquilo. No entanto, talvez por me encontrar afastada do meu núcleo familiar, senti, pela primeira vez, que as sucessivas mudanças de escola tinham contribuído para algum distanciamento em relação ao ensino. Não conseguia apropriar-me das escolas por onde passava, senti-las como minhas e, portanto, fazia o que tinha que fazer, o melhor que sabia, mas não mais do que isso. Não me apetecia investir em projetos, nem embarcar em sonhos que sabia não poder continuar. Este ano constituiu o término de uma etapa complexa, vivida entre contradições, foi

o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição das de amizade e de amor, da construção de uniões familiares, da reestruturação do sonho de vida.” (Cavaco, 1995, p. 179)

### **1.5. A escola de sonho e a estabilidade profissional**

Após seis anos de incerteza a tão almejada estabilidade profissional chegou quando no dia um de setembro de mil novecentos e noventa e oito fui provida de um lugar no Quadro de Nomeação Definitiva [QND] do Agrupamento de Escolas Dr. João Lúcio.

Senti-me completamente incrédula. Ficava efetiva e na escola que sempre desejara, a escola de sonho. Iniciava-se uma nova etapa... Agora a motivação era acrescida. Finalmente experimentava o sentimento de pertencer a uma escola e a um corpo profissional, aspetos que Huberman (1992) associa à “fase de estabilização”. A tranquilidade e a confiança sentidas, a par de uma crescente autonomia, impulsionaram a vontade de inovar pedagogicamente e de participar mais ativamente nas estruturas orgânicas da escola. Estava perante a entrada naquela que Huberman (1992) caracterizou como “fase de diversificação” e de “experimentação” e que me conduziria a um envolvimento permanente nas mais diversificadas experiências profissionais. Neste ano letivo fui nomeada Delegada da disciplina de matemática e, nessa qualidade, integrei o Conselho Pedagógico. Passei a ver a escola de uma outra perspetiva, a conhecer de forma mais efetiva os seus documentos estruturantes, a colaborar ativamente na sua construção/reformulação, a participar na tomada de decisões e a liderar um grupo de docentes. Apesar da minha inexperiência nesta área, consegui desenvolver uma relação harmoniosa com o grupo, fomentar a cooperação e promover o trabalho colaborativo e reflexivo, de modo a assegurar a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos.

No ano letivo de 1999/2000, no quadro da autonomia das escolas, preconizado pelo recente Decreto-Lei 115-A/98, as estruturas de orientação educativa são reorganizadas. Constituíram-se os departamentos curriculares e, neste contexto, fui eleita Coordenadora do Departamento de Matemática, cargo que exerci até ao final do ano letivo 2002/2003, altura em que iniciei o meu segundo mandato consecutivo. Silva (2010) sustenta que “a liderança não depende de um acto de vontade, nem de uma verificação mais ou menos técnica, mas sim do reconhecimento por terceiros. Não há líderes sem liderados e, sobretudo, não há líderes quando não são reconhecidos como tal” (p. 20). O reconhecimento das minhas capacidades de liderança, pelos meus pares, encheu-me de orgulho e de vontade de continuar a trabalhar. Sempre considerei que o modo de funcionamento de uma escola e os resultados que ela produz resultam da participação e da interação dos seus recursos humanos. Neste sentido, e entendendo a liderança como “a acção que assegura a condução de um grupo na direcção prevista” (Silva, 2010, p. 53), procurei, enquanto líder intermédia, que todos conseguissem rever-se no Projeto Educativo [PE]. Fomentar a participação e o envolvimento coletivo na construção do PE da escola/agrupamento é condição basilar para que todos se apropriem dele e para que assumam as metas que preconiza como suas. Para isso, é necessário empreender dinâmicas de trabalho mobilizadoras do grupo, incrementar a sua coesão, desenvolver um clima de colaboração,

valorizar e disseminar as boas práticas e implementar hábitos de trabalho colaborativo, reflexivo, práticas de supervisão e de monitorização contínua do trabalho desenvolvido.

Os cinco anos que passei na escola EB 2,3 Dr. João Lúcio foram buliçosos. Para além de exercer a coordenação de um departamento fui, simultaneamente, designada como Diretora de Turma, regra geral, da que comportava os alunos mais problemáticos. O dinamismo, o empenho, a capacidade de trabalho, a eficácia na resolução de problemas contribuíam para que, cada vez mais, me atribuíssem funções e responsabilidades. Paralelamente, eu própria, desejava contribuir para uma escola mais apelativa, mais rica para os alunos e sentia uma predisposição inata para investir em novas propostas. Conseguia congregar os outros colegas em torno dos meus desígnios e, em conjunto, procedemos à elaboração e implementação de vários projetos, dos quais, pela sua dimensão, destaco dois: a candidatura ao Programa Ciência Viva, que viabilizou o projeto “Análise da Qualidade da Água da Ria Formosa” e a candidatura ao Programa Operacional da Educação - PRODEP III, que proporcionou a criação de um laboratório de matemática [LABMAT] na escola, mediante o fornecimento de computadores, *software* educativo, jogos e material manipulável diverso. Fui coordenadora do LABMAT durante toda a minha permanência nesta escola e, como tal, responsável pela dinamização de um espaço cujas vertentes de intervenção se foram sucessivamente alargando, bem como a adesão, por parte dos alunos.

Em setembro de 1999 encetei outra vertente profissional. Candidatei-me ao desempenho de funções como formadora no Instituto de Emprego e Formação Profissional, mais concretamente no Centro de Emprego e no Centro de Formação Profissional de Faro, e fui selecionada. Exerci, em regime de acumulação, ininterruptamente, até 2005, tendo ministrado formação nos domínios de Aplicações Numéricas, Matemática e Cálculo Numérico e Estatístico, em cursos de aprendizagem de nível 2 - equivalência ao nono ano, e nível 3 - equivalência ao décimo segundo ano. Embora, por esta altura, já estivesse bastante familiarizada com a diversidade de contextos educativos, ainda consegui ser surpreendida. Os grupos que frequentavam esta modalidade de ensino eram constituídos, essencialmente, por formandos com um percurso escolar repleto de insucessos, que procuravam nesta oferta formativa o que a escola não lhes tinha proporcionado. Não é fácil conquistar um grupo onde a motivação intrínseca para a aprendizagem é, praticamente, nula, sobretudo quando se trata de aprender matemática. Mas eu trazia na minha bagagem um passado de aversão em relação a esta disciplina e, por isso, compreendia-os perfeitamente. Sabia que o mais importante num professor não é, simplesmente, possuir muitos conhecimentos de determinada matéria, mas a sabedoria de levar os alunos a ser

capazes de aprender. Comecei aos poucos, com tarefas simples, práticas, relacionadas com o quotidiano e com as necessidades emergentes ao trabalho noutros domínios de formação. O reconhecimento da utilidade daquilo que se aprende contribui para a vontade de aprender. Consegui, lentamente, avançar no que me era proposto em termos programáticos e obter bons resultados. Foi com muita satisfação que vi vários dos meus formandos prosseguirem estudos universitários. Recordo orgulhosamente, ao olhar para um álbum de fotografias dessa época, o comentário de um aluno que, pelo seu significado, registei junto à sua fotografia, quando a propósito do estudo das razões trigonométricas proferiu “céus andei anos com isto às voltas e nunca percebi nada e afinal é tão fácil”. Este é o papel do verdadeiro professor e que, no meu itinerário, tenho procurado desempenhar o melhor possível: tornar surpreendentemente fácil a aprendizagem dos alunos!

Ávida de novas experiências, no ano letivo de 2001/02, na sequência do desempenho da função de Classificadora das Provas de Aferição de Matemática, do 6.º ano, decidi candidatar-me como Supervisora, no âmbito das referidas provas. Para o exercício deste cargo frequentei, em Coimbra, a ação de formação “Avaliação das Aprendizagens”, promovida pelo Gabinete de Avaliação Educacional [GAVE]. Esta formação contribuiu para o exercício das funções de supervisora mas, sobretudo, para alterações significativas nos meus procedimentos e práticas de avaliação e nas de alguns colegas com quem partilhei as minhas aprendizagens, nomeadamente, no que concerne à construção, operacionalização e validação dos instrumentos de avaliação.

Em 2003, numa tentativa de me aproximar do meu local de residência, que entretanto se alterou, resolvi, através do concurso de colocação de professores, candidatar-me a um lugar no quadro de outro agrupamento de escolas. Fui bem-sucedida e fiquei colocada no Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira, ao qual pertencia a escola onde já tinha estado no segundo e terceiro anos de serviço. Embora, nessa época a experiência não tivesse sido a mais positiva, face à conjuntura que a escola atravessava, o processo de integração no novo agrupamento foi bastante simples. Estava num espaço que já me era familiar, conhecia muitos dos novos colegas, o que permitiu estabelecer boas dinâmicas de trabalho e contribuiu para o bom relacionamento interpessoal.

Por esta altura, contava já dez anos de serviço e um rol de experiências diversas, enquanto profissional de educação. Sentia a segurança que me faltara outrora e mantinha o entusiasmo e a determinação para trabalhar afincadamente em prol dos alunos e da escola. Decidi retomar a parceria estabelecida com a ESE de Faro, como professora Cooperante, agora no âmbito da PP VI. Estava ciente da mais-valia que esta experiência constituía para mim, para os professores em formação, para os alunos e para a própria escola.

A minha disponibilidade para colaborar e participar ativamente na vida da escola continuava a ser total, pelo que sempre me predispus a integrar os diferentes grupos de trabalho. Talvez por isso, foram-me sendo atribuídas sucessivas responsabilidades dentro da organização. Fui nomeada Assessora do Departamento de Ciências Exatas e da Natureza, Diretora de Instalações de Ciências Experimentais, membro da equipa de elaboração de horários e, posteriormente, coordenadora desta mesma equipa. Elaborei e dinamizei, em parceria com uma colega, mais um projeto de candidatura ao Programa Ciência Viva, intitulado “Ano Azul”. Simultaneamente, fui responsável pela criação do “Gabinete de Educação Sexual” que, mais do que um espaço físico de apoio ao aluno, se caracterizou pelo desenvolvimento de um conjunto de atividades para os vários anos de escolaridade, envolvendo diferentes áreas curriculares. Neste contexto, aceitei estabelecer uma pareceria com a UAlg para orientar o estágio de duas formandas do curso de Ação Social. Esta experiência revelou-se uma mais-valia para as formandas, pela intervenção em contexto prático, para a escola, pela oferta educativa proporcionada aos alunos e para mim, porque fiz importantes aprendizagens. Em permanente azáfama, fui trilhando o meu caminho com a pretensão de pertencer ao grupo dos melhores professores que, tal como Day (2004) os define “são aqueles que se comprometem, são apaixonados e capazes de manter essas características ao longo das suas carreiras” (p. 32).

### **1.6. Formação contínua: o desafio da aprendizagem permanente**

Se a formação inicial visa o desenvolvimento das capacidades indispensáveis para o professor poder iniciar as suas funções e pressupõe o afirmar ou o descobrir de vocações para o ensino; a formação contínua visa incrementar essas mesmas vocações, através de processos de atualização que, concomitantemente, preconizam uma reflexão permanente sobre as práticas. Tal como sublinha Freire (2002),

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 confunda com a prática. (p. 18)

O Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, que criou o sistema nacional de formação contínua de professores, veio estabelecer a formação contínua como direito e dever de todos os profissionais da educação e como condição necessária à sua progressão na carreira. Assim, a formação contínua passou a ter reconhecido o seu papel na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional e na melhoria das aprendizagens dos alunos. Vários autores (Cavaco, 1995; Carrolo, 1997; Day, 2001; Estrela,

1997, 2010; Fontoura, 1992; Nóvoa, 1995a, 1995b; Teixeira, 2001) defendem que a complexidade da profissão docente, resultante do seu vasto campo de ação, dos contextos escolares e da constante mutação das políticas educativas, impõe uma aprendizagem permanente. Delors, Al-Mufti, Amagi, Carneiro et al. (1996) salienta que

o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida; precisam de actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, durante toda a vida". (p. 139)

Também Day (2001) sustenta a importância do comprometimento com o ensino e com a aprendizagem ao longo da vida, em função da singularidade do percurso de cada professor

a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. (p. 16)

Similarmente Arends (1995) corrobora a relevância da formação contínua ao afirmar que

aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida...os professores tornam-se progressivamente mais competentes mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas. (p. 19)

A formação contínua surge como meio de atualização permanente, possibilitando-me a melhoria dos padrões de qualidade do ensino que pratico e tornando-me profissionalmente mais competente. Tal como Nóvoa (1995a) reconheço que "não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação" (p. 9). Ao longo dos vinte e dois anos de exercício da docência participei em seminários, colóquios, encontros formativos, sessões temáticas, fóruns e frequentei ações e cursos de formação de índole diversa. Embora a formação em matemática e ciências naturais atravessasse transversalmente a minha carreira, face à necessidade de acompanhar as constantes evoluções científicas e tecnológicas, as minhas escolhas retratam as prioridades sentidas em diferentes momentos. Hoje, o meu currículo contempla uma multiplicidade formativa, que concorreu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e espelha um investimento resultante da necessidade de

estabelecer e manter elevados padrões de ensino; interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas para os quais as expectativas, em termos de resultados, devem ser apropriadas e aliciantes; ser um membro activo nas comunidades de adultos, dentro e fora da escola; responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente, com entusiasmo e autoconfiança, dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na sala de aula e na escola. (Day, 2001, p. 19)

No contexto desta reflexão vou apenas ressaltar algumas das experiências formativas que, pelas suas características, ou pelo momento em que ocorreram, se revelaram particularmente significativas. Quando iniciei funções docentes sentia grandes lacunas no que concerne à avaliação discente. Teoricamente, durante o percurso de formação inicial, ouvira falar nas diferentes modalidades de avaliação e nos pressupostos subjacentes à sua aplicação, no entanto, colocá-los em prática era totalmente diferente. Sentia-me impreparada para construir instrumentos de avaliação, para aplicar objetivamente os critérios definidos e para utilizar de forma coerente as diferentes modalidades, pelo que a avaliação dos alunos se constituiu como prioridade em termos formativos. Frequentei várias ações de formação e aprendi pela experiência, mas só em 2002, dez anos após o início, quando realizei o curso “Avaliação das Aprendizagens”, promovido pelo GAVE, senti ter dado um salto de qualidade nesta área, promotor de alterações significativas nas minhas práticas.

Outra área de investimento prioritária, face às rápidas transformações que nela ocorrem, são as Tecnologias da Informação e Comunicação [TIC]. Realizei o meu percurso de formação inicial numa época em que a utilização dos computadores era mínima e a perspectiva do seu uso como recurso didático apenas constituía uma miragem, uma vez que as escolas não dispunham de equipamentos para esse efeito. No entanto, o “boom” tecnológico começou a eclodir nas escolas portuguesas no final da década de noventa e, com ele, o apetrechamento gradual em equipamento informático e *software* educativo. Alguns anos mais tarde deflagrou a *internet* e fez despontar um conjunto de potencialidades educativas. Mais recentemente ocorreu a modernização das infraestruturas tecnológicas nas escolas portuguesas, no âmbito do Plano Tecnológico da Educação [PTE] e, com ela, o desafio do reforço das competências em TIC pelos professores. Face à constante evolução, à modernização ocorrida, às irrefutáveis potencialidades pedagógicas e didáticas de recursos tecnológicos como os quadros interativos, ser autodidata revelou-se manifestamente insuficiente. Assim, frequentei diversas ações de formação que me permitiram o desenvolvimento de competências no âmbito das TIC e a sua utilização em diferentes contextos da minha atividade profissional. Em 2010 obtive o Certificado de Competências Digitais, no âmbito do Sistema de Formação e de Certificação em competências TIC para docentes, por reconhecimento do percurso formativo.

“Num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente” (Day, 2001, p. 25), rever, aprofundar e renovar conhecimentos torna-se prioritário. Logo, a minha área de especialização não tem sido descurada em termos formativos, sobretudo no que concerne à matemática. Protagonista habitual do insucesso

escolar, esta disciplina tem sofrido sucessivas alterações programáticas exigindo, também por isso, uma incessante atualização. Neste contexto destaco, pela sua relevância e pela experiência de supervisão pedagógica que possibilitou, a ação de formação contínua em Matemática, para professores do 2.º ciclo do Ensino Básico, ao abrigo do protocolo estabelecido entre o Ministério da Educação, o Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior e a ESE da UAlg. Lembro-me de quando a proposta para a realização desta ação chegou à escola e solicitava a criação de uma escola sede, onde decorreriam todos os momentos presenciais, cuja escolha seria feita em função do maior número de formandos inscritos. A vontade de desenvolver o projeto na nossa escola dominou de imediato um pequeno grupo que, com a convicção manifestada, rapidamente contagiou todos os colegas, arrastando-os para esta aventura. A ação de formação durou todo o ano letivo, foi uma experiência formidável, repleta de aprendizagens, resultantes da partilha e da reflexão na ação e sobre a ação. Durante as sessões presenciais, que ocorriam quinzenalmente, eram exploradas uma panóplia de atividades que, posteriormente, seriam aplicadas em sala de aula. Cada formando teve duas aulas assistidas pela formadora. Estas aulas eram preparadas com a colaboração da formadora, supervisionadas, depois discutidas entre supervisorado e supervisora e numa última fase o debate era estendido ao grande grupo, numa lógica de partilha e de reflexão conjuntas. Foram momentos únicos, de aprendizagem despreocupada, em que a supervisão pedagógica foi «rainha». A presença de alguém em sala, apenas para realizar a observação da aula, nunca constituiu um tabu, nem mesmo para os docentes mais conservadores. Todos aceitávamos as críticas construtivamente e eram frequentes constatações tais como: “Olha, nunca tinha pensado nisso!”, “Sempre fiz assim!”, “Afim! Até nem se gasta muito tempo!”, “Realmente, desta forma, dá mais resultado.” Afirmações como estas espelham o sentimento de satisfação pelas descobertas e consubstanciam as aprendizagens feitas. De acordo com Alarcão (2010),

este projecto de formação enquadrava-se numa perspectiva de supervisão ecológica, reflexiva e os *feedbacks* co-construtivos perspectivavam-se como orientadores da acção e do pensamento, ajudando, na sua modalidade dialógica e interactiva, a compreender o que se faz e se observa através do questionamento e da reflexão conjuntas. (p. 23)

Numa altura em que procuro contribuir para a implementação de procedimentos de supervisão pedagógica no meu agrupamento, cerne do meu propósito para a frequência deste mestrado, visitar esta experiência contribuiu para refletir sobre algumas características do projeto que pretendo pôr em prática. Ciente da dificuldade desta missão, considero importante conceber um plano que contribua para desmistificar o conceito de supervisão pedagógica, que reúna consensos, que seja aceite como estratégia de formação

contínua, de melhoria individual e que se repercute em melhorias mais abrangentes: o sucesso dos alunos e o crescimento da escola enquanto organização. Corroborando a opinião de Nóvoa (1995a) considero que, na formação contínua, no sentido do desenvolvimento profissional, “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (p. 27).

Para concluir esta expedição pelo meu percurso de formação continua não posso deixar de destacar a ação de formação “Avaliação Interna de Escola: A Qualidade Emergente da Escola”, cuja frequência resultou da necessidade de implementar no agrupamento mecanismos para uma autoavaliação mais rigorosa e eficaz. Apesar da avaliação interna ser obrigatória, face ao estabelecido pela Lei n.º 31, de 2002, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, os procedimentos usados pela maioria das escolas são ainda bastante insipientes. Para tal contribui a heterogeneidade de processos utilizados, resultante da dificuldade inerente a uma prática não consolidada de autoavaliação, e a pouca formação nesta área por parte dos professores. Muitas escolas acabam por efetuar a contratação de estruturas especializadas, que implementam os mecanismos de autoavaliação, o que, do meu ponto de vista, não só desvirtua o processo, mas também desresponsabiliza os atores educativos, uma vez que não terão uma participação ativa. Considero que a avaliação interna deve ser feita por equipas formadas na própria escola, com procedimentos rigorosos e eficazes, convergentes com as práticas de avaliação externa, de forma a harmonizar os dois processos. Para isso, é preciso aprender e nada melhor do que fazê-lo na partilha com outros professores, já envolvidos em dinâmicas desta natureza. As aprendizagens foram bastante significativas e contribuíram para a reestruturação dos procedimentos de autoavaliação já implementados no agrupamento.

A organização do trabalho escolar é afetada pela diversidade de conceções, interesses e valores dos diferentes atores educativos. Neste sentido, a criação de balizas, comumente aceites, que delimitem o rumo a seguir, bem como a definição clara de objetivos, que norteiem a prossecução desse mesmo rumo, são imprescindíveis. Torna-se necessário conhecer muito bem a própria escola, identificar as suas potencialidades, as suas fragilidades e os constrangimentos existentes. A autoavaliação deve ser entendida como um instrumento de diagnóstico e de reflexão crítica partilhada, regulador e promotor da qualidade. Uma escola deve ser capaz de se questionar, de perceber a necessidade de mudanças e de envolver os diferentes atores em processos de melhoria, que contribuam para a otimização da ação educativa.

## 1.7. O repto da gestão escolar

Em março de 2007, foi-me endereçado o convite para integrar, como Vice-presidente, o Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira. Apesar de possuir uma vasta experiência no âmbito das lideranças intermédias, não me sentia minimamente preparada para embarcar nesta aventura. Após uma longa reflexão sobre o assunto, movida pela curiosidade e pela vontade de conhecer a escola sob outra perspetiva, acabei por aceitar o desafio. Desempenhei este cargo até ao ano de 2009, altura em que, face ao preconizado no Decreto-Lei n.º 75/2008, que estabelece o cargo unipessoal de Diretor, decorreu o concurso para a sua eleição. No seguimento deste ato, a Diretora eleita convidou-me para fazer parte da sua equipa como Subdiretora do Agrupamento, cargo que exerci até 2012. Neste ano surgiu o Terceiro Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária [TEIP3], criado por Despacho Normativo do Ministro de Educação, de 25 de setembro de 2012 e, à semelhança do que aconteceu gradualmente por todo o país, face ao reordenamento da rede escolar, foi estabelecida, no concelho de Olhão, a formação de agregações escolares de maior dimensão. Neste enquadramento, o Agrupamento do qual era Subdiretora agregou com um outro, formando-se um Mega Agrupamento que passou também a integrar o programa TEIP3. Durante o período de um ano, correspondente à sua instalação, a nova agregação foi gerida por uma Comissão Administrativa Provisória [CAP], da qual fui Vice-presidente. Em 2013 cessou o período de intervenção da CAP e decorreu o processo eleitoral para a direção do Mega Agrupamento, após o que fui nomeada Subdiretora do mesmo, cargo que ainda exerço à presente data.

Apesar de um início pautado por alguma desconfiança pessoal em relação à minha capacidade para o desempenho de funções de gestão e administração escolar, resultante do facto de não possuir formação, nem experiência nesta área, rapidamente me apropriei das novas responsabilidades. A persistência e o empenho com que desenvolvo os compromissos que assumo, bem como o trabalho colaborativo com as minhas colegas de direção, contribuíram para que, facilmente, acesse aos meandros das minhas novas atribuições. Num período caracterizado pelas alterações ocorridas nos processos de gestão escolar, em que a gestão democrática, colegial das escolas é substituída pela gestão unipessoal, centrada na figura do Diretor, todo o trabalho continua a ser feito em equipa, numa repartição constante de funções e responsabilidades. Os princípios que sustentam as práticas de liderança da Diretora em exercício são os enunciados por Alarcão e Tavares (2003), ou seja, “servir a missão da escola e não o desejo de quem lidera”; “promover o envolvimento activo e livremente expresso dos diferentes actores”; implicar “um espírito crítico, aberto a novas ideias e criativo” e pressupor “a capacidade de se deixar liderar” (p.

141). Esta conceção de liderança presume a partilha e a discussão das ideias por todos, com espírito de abertura, de diálogo, capacidade de criticar e de aceitar diferentes pontos de vista, numa dinâmica de colaboração e de reflexão, que visa a construção de uma escola de qualidade.

Ao longo destes anos, dedicados à gestão escolar, tenho desempenhado tarefas de índole diversa no âmbito da gestão organizacional, pedagógica e financeira do agrupamento, inseridas nos domínios da melhoria da qualidade do ensino, dos resultados escolares, dos serviços prestados e do planeamento e desenvolvimento das atividades. Assim, destaco o trabalho de gestão dos recursos humanos, mediante a distribuição e organização do serviço docente, sempre feito com o propósito de viabilizar a melhoria dos desempenhos, dos apoios, das atividades de carácter prático e experimental e da implementação de estratégias que possibilitem a ocupação plena dos tempos escolares dos alunos. Efetuo também a supervisão da vertente pedagógica que me permite, por um lado, conhecer e acompanhar com proximidade as dificuldades e necessidades dos alunos do agrupamento, por outro, rentabilizar os recursos disponíveis em função das mesmas, de modo a que sejam o mais eficientes possível. Procuo criar mecanismos para permitir a tão almejada diferenciação pedagógica e para o desenvolvimento de medidas de apoio aos alunos, que contribuam para a redução do absentismo, inexistência de abandono escolar e, conseqüentemente, melhoria do sucesso em termos quantitativos e, sobretudo, qualitativos.

Como membro do Conselho Administrativo participo na análise, discussão e implementação de todos os procedimentos necessários à gestão financeira do Agrupamento, uma vez mais na perspectiva de gestão eficaz dos recursos disponíveis. Sou responsável pela monitorização dos *bufetts* e refeitórios escolares, nomeadamente no que concerne à implementação do sistema *Sistema Hazard Analysis and Critical Control Points*<sup>7</sup> [HACCP] e à elaboração das ementas. Neste enquadramento, estabeleci um protocolo com a Escola Superior de Saúde, da UAIG, no sentido de acolher o estágio de uma formanda do curso superior de Nutrição, que possibilitou a realização de ações promotoras da atividade física e de hábitos de alimentação saudável. Todo o trabalho nesta área é articulado com o Centro de Saúde e com alguns dos clubes/projetos em desenvolvimento no agrupamento, tais como o Desporto Escolar, a Escola Ativa e o Projeto de Educação para a Saúde; visa melhorar a qualidade de vida dos alunos, para que possam efetuar mais e melhores aprendizagens.

---

<sup>7</sup> Sistema que visa aplicar os princípios de análise de perigos e controlo dos pontos críticos no processo produtivo dos alimentos, de forma a garantir a higiene e segurança alimentar.

Pertencer à direção de um agrupamento possibilitou-me uma visão abrangente da complexidade organizacional da escola. Percebi como é difícil liderar numa época em que:

- os docentes em geral e os líderes em particular se sentem sufocados, imersos numa panóplia de atribuições, que desenvolvem em catadupa, com prejuízo óbvio da qualidade do seu desempenho;
- as alterações legislativas se sucedem abruptamente, tornando-se difícil a assimilação e, por vezes, a aplicação dos diferentes normativos legais;
- a centralização de poderes na escola é alicerçada em princípios de uma suposta autonomia, dependente do poder central que é “afinal, o verdadeiro autor (embora sob nomes alheios) que concebe as mais relevantes decisões e regras que incidem, universalmente e com o estatuto de injunções, sobre as organizações escolares” (Lima, 2006, p. 10);
- a liderança escolar surge associada a uma cultura do tipo empresarial, cuja eficácia organizacional e os resultados constituem a tônica dominante;
- a escola é responsável por gerar proficiências úteis, ajustáveis e mobilizáveis no mercado de trabalho e, por isso, submetida a processos de medição da sua eficiência, como a avaliação externa ou os exames nacionais, promovendo-se “um interesse acrescido na definição de padrões de qualidade para a educação, com base no pressuposto de que a possibilidade de medir os resultados com fiabilidade permitiria saber se as escolas estavam ou não a fazer um bom trabalho” (Barzanò, 2009, p. 55);
- as mega agregações contribuem para o distanciamento entre o líder e os liderados, entre o líder e as diversas unidades agregadas, e contribuem para uma gestão tecnicista e para uma liderança medíocre;
- os professores estão cada vez mais desmotivados, face à degradação contínua das suas condições de trabalho, a par da crescente desvalorização e falta de reconhecimento profissional.

Perante a conjuntura descrita os líderes precisam, como sublinha Bolívar (2012), empenhar-se na reestruturação da escola para que ela consiga responder ao desafio da educação para todos e tornar-se uma autêntica organização de aprendizagem para alunos e professores. Às lideranças cumpre promover o debate, a discussão, a reflexão, incitar a participação de todos, fomentar a coesão do grupo em torno de objetivos comuns, desenvolver um clima de colaboração, incrementar a capacidade da escola resolver os seus próprios problemas. O modo de funcionamento de uma escola e os resultados que ela produz resultam da participação e da interação dos seus recursos humanos.

Ciente da hercúlea tarefa que passa por mudar mentalidades, quebrar rotinas instaladas e congregar vontades, enquanto líder procuro gerar as condições necessárias para envolver os meus pares em dinâmicas de trabalho, que contribuam para o crescimento do sentido de pertença e para a valorização e disseminação das boas práticas. Neste sentido, a melhoria dos resultados ambicionada poderá decorrer: da orientação estratégica, centrada no ensino e na aprendizagem; da promoção da articulação curricular horizontal e vertical; do desenvolvimento de hábitos de trabalho colaborativo e reflexivo; da implementação de práticas de supervisão pedagógica e da monitorização contínua do trabalho desenvolvido.

A necessidade de contribuir para minorar as fragilidades do Agrupamento, em cuja liderança participo, de pautar a minha ação em função das prioridades definidas PE e de ajudar a colmatar algumas das lacunas já identificadas, constituiu o móbil para investir na continuidade da minha formação e frequentar este mestrado. A opção pela especialização em supervisão pedagógica foi muito ponderada, uma vez que a gestão e administração escolar corresponderiam às minhas necessidades mais imediatas. No entanto, face ao desconforto provocado pela supervisão pedagógica, à necessidade de a implementar no meu agrupamento, tendo em vista a promoção de uma cultura de escola, em aprendizagem e desenvolvimento, que

cria-se pela vontade de ser cada vez melhor, traduzida em pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas com que se defronta e de os pensar em círculos que enquadram os microproblemas em preocupações mais abrangentes, (Alarcão & Tavares, 2003, p. 146)

esta acabou por ser a minha escolha. Urge o entendimento da supervisão pedagógica como caminho privilegiado para a construção de conhecimentos, para o desenvolvimento profissional e para a consolidação da identidade profissional do professor. Como processo reflexivo, colaborativo, partilhado, contínuo permite incrementar o potencial de aprendizagem do educador e abrir caminho para a melhoria das suas práticas o que se repercutirá na melhoria dos resultados.

## **1.8. Conclusão**

O desenvolvimento profissional é um processo individual e coletivo, transversal à carreira docente, que se concretiza na escola através das diversas experiências vividas. De acordo com Day (2001)

é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso

com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (p. 21)

Este crescimento profissional é sustentado por um permanente percurso formativo, numa busca incessante da identidade profissional, isto é, da forma como me perspetivo como pessoa e como agente educativo. A interminável descoberta do eu é um processo evolutivo, resultante da pessoa e dos contextos em que se insere. Nesta caminhada, tenho construído e reconstruído as minhas práticas sentindo, tal como Veiga (2010) que

as marcas do processo profissional e da constituição da minha identidade docente, no tempo e no espaço, não foram forjadas nos caminhos do desânimo e da amargura. Encontrei ao longo da carreira obstáculos, conflitos, tensões. Enfrentei contradições. Mas, na trajetória, descobri novas trilhas, encontrei novas pessoas, novas formas de construir e socializar o conhecimento. (p. 183)

Ao dispor-me realizar um mestrado no âmbito das Ciências da Educação, na vertente de Supervisão Pedagógica, mais do que pretender aperfeiçoar-me e colmatar lacunas pessoais, procurei investir numa área deficitária no meu agrupamento: as práticas de supervisão pedagógica. Como membro da equipa de direção propus-me desenvolver competências que me permitissem atuar, sobretudo, junto das estruturas de liderança intermédia, com enfoque nos coordenadores de departamento do 2.º e 3.º ciclos, no sentido de quebrar resistências e criar dinâmicas de trabalho mais colaborativo e articulado, assente em procedimentos reflexivos, em que as práticas de supervisão passem a ser encaradas como necessidade individual e coletiva, com benefícios para toda a comunidade educativa.

Para concluir este trabalho de cariz autobiográfico vou citar um também professor que, de forma clara e inequívoca, traduz o que, com o meu investimento na aprendizagem permanente, tenho como pretensão: ser uma boa professora! É com esta aspiração que trabalho diariamente, que invisto na minha formação, que me envolvo e que procuro envolver os meus pares na construção de uma outra escola; uma escola viva, participada, coesa, propiciadora do desenvolvimento daqueles que são o cerne da nossa existência enquanto professores: os alunos.

Os bons professores sabem que a sua competência científica e pedagógica é um factor decisivo para a qualidade da educação nas nossas escolas. Por isso, investem na formação contínua. Reflectem, de forma crítica e sistemática, sobre as suas práticas. Partilham saberes e experiências. E mostram abertura à inovação e à mudança.

Os bons professores dedicam-se ao ensino com entusiasmo. Acreditam na importância da profissão docente para a construção de uma sociedade melhor, alicerçada em conhecimento e valores. Apesar das dificuldades, sentem orgulho na sua missão de formar pessoas, despertar vocações e construir futuros.

Os bons professores deixam marcas positivas na vida dos seus alunos. (Estanqueiro, 2010, p. 121)

## 2. Situação problema

*Formular um problema de investigação é definir o fenómeno em estudo através de uma progressão lógica de elementos, de relações, de argumentos e factos*

*(Fortin, 1999, p. 62)*

Uma investigação envolve sempre um problema, tal como realça Deshaies (1997), “a ideia de problema ocupa o lugar central da metodologia da investigação científica. Sem problema, não há investigação” (p. 19). Este pode ser formulado ou emergente e visa a delimitação e centralização do estudo numa área ou domínio. A organização do projeto fornece um referencial para a sua redação e orienta a revisão da literatura para uma questão central, que apontará para os dados que são necessários obter. Tuckman (1994) refere que a formulação do problema tem de ser clara, feita na forma de questão objetiva ou implícita, relacionar duas ou mais variáveis, ser empiricamente testável através dos dados recolhidos e evitar juízos morais ou éticos. A redação do problema deve expor claramente o tema em estudo, contemplar a apresentação dos dados da situação, bem como a sua justificação do ponto de vista empírico e teórico ou conceptual e apontar, objetivamente, a solução proposta e a previsão dos resultados da investigação. Estes são os princípios que consignaremos para a definição do problema que norteará a nossa investigação.

### 2.1. Identificação e definição do problema

A supervisão em Portugal foi, durante muito tempo, pensada por referência à sala de aula, incidindo sobre as práticas pedagógicas, sobretudo, dos professores em formação inicial. Posteriormente o seu âmbito de intervenção estendeu-se à formação contínua e, num contexto mais recente, surge associada à avaliação do desempenho docente [ADD]. Contudo,

a concepção da escola na actual conjuntura implica que se pense a supervisão e a melhoria da qualidade das aprendizagens que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola e não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações, inseridos numa escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 144)

A implementação de efetivas práticas de supervisão pedagógica está longe de ser tarefa fácil, tornando-se evidente o desconforto sentido pelos docentes ante a possibilidade

de serem supervisionados. A associação da supervisão pedagógica à formação inicial de professores, portanto destinada a docentes com pouca ou nenhuma experiência, que necessitam de aprender a ser professores ou, num contexto mais recente, à avaliação do desempenho docente, como mero mecanismo de catalogação dos docentes, são visões muito limitadas deste conceito, que parecem constituir-se como verdadeiros obstáculos à sua concretização. Urge clarificar a concepção de supervisão pedagógica, para que a mesma possa ser encarada como caminho privilegiado para a melhoria da organização escolar, mediante procedimentos de partilha, colaboração e reflexão conjuntos.

Uma cultura de escola em aprendizagem e desenvolvimento cria-se pela vontade de ser cada vez melhor, traduzida em pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas com que se defronta e de os pensar em círculos que enquadram os microproblemas em preocupações mais abrangentes. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 146)

Ciente das dificuldades com que irá deparar-se, a investigadora pretende contribuir para um clima organizacional de escola aberto à mudança, em que a supervisão seja encarada como uma necessidade individual e coletiva, com benefícios para toda a comunidade. Neste enquadramento, a problemática da **implementação de procedimentos de supervisão pedagógica que possam contribuir para o desenvolvimento de uma escola reflexiva**, constitui-se como um verdadeiro desafio e surge como proposta de trabalho. Pretendemos elaborar um plano promotor de dinâmicas de supervisão pedagógica interpares, como mecanismo propulsor para o desenvolvimento individual e coletivo, numa escola que se quer aprendente.

## 2.2. Justificação da escolha

“A mudança no século XXI passa pela criação de escolas que assegurem, a todos os alunos em todos os lugares, o direito genuíno para aprender.” (Bolívar, 2012, p. 25) Para responder às exigências que lhe são acometidas, a escola precisa articular a sua ação entre as propostas legislativas da tutela e a necessidade de uma melhoria interna. Assim, para concretizarem a sua grandiosa missão, é fundamental que as organizações escolares possuam uma visão estratégica, mobilizadora de vontades coletivas. De acordo com Alarcão e Tavares (2003),

na concepção do seu projecto de desenvolvimento, as escolas devem ter em conta o contexto histórico e socio cultural em que se inserem, as características dos seus professores e dos seus alunos, os factores organizacionais, a relação com o ambiente que as circunda, as culturas que lhes são endógenas e as que, sendo exógenas, as influenciam, tais como as como as questões políticas e curriculares. (p. 137)

A implicação de todos os intervenientes no processo educativo é fundamental para empreender dinâmicas de ação e reflexão partilhadas, contínuas e sistemáticas, promotoras do desenvolvimento organizacional. Neste contexto, as práticas de supervisão pedagógica podem ser um poderoso argumento para efetivar a melhoria que se deseja. É importante compreender a amplitude do conceito de supervisão, conhecer os vários modelos e conceções para eleger o(s) que mais se adequa(m), em função da realidade de cada escola. A supervisão, tal como Alarcão a preconiza, deve enquadrar-se

não simplesmente no contexto da sala de aula mas num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve. (2002, p. 218)

Uma escola reflexiva, que se pensa a si própria, que se questiona, que compromete todos os seus membros na assunção plena dos seus papéis será, com certeza, capaz de responder a todos os desafios, edificando-se como organização de excelência.

O problema formulado advém da necessidade percebida pela investigadora, enquanto subdiretora de um agrupamento de escolas, de se executarem procedimentos de supervisão pedagógica em sala de aula e de se incrementarem dinâmicas de trabalho colaborativo e reflexivo, que contribuam para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos docentes. Simultaneamente, a Inspeção Geral de Educação [IGE], durante o processo de avaliação externa, e o próprio agrupamento, através dos seus procedimentos de avaliação interna, reconhecem a necessidade de se envidarem esforços para a aplicação da supervisão pedagógica e para o incremento de práticas de trabalho colaborativo e reflexivo, propulsores do desenvolvimento dos professores e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade do processo educativo.

A escola é o local privilegiado para implementar projetos de mudança, que articulem as propostas legislativas da tutela com a necessidade de uma melhoria interna. É fundamental que as organizações escolares possuam uma visão estratégica, capaz de mobilizar as vontades coletivas para a concretização da sua missão. A implicação dos docentes em dinâmicas de trabalho colaborativo e de reflexão sobre as suas práticas, de forma contínua e sistemática, constitui-se como motor do desenvolvimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, do desenvolvimento da organização em que se inserem. Neste contexto as práticas de supervisão pedagógica, podem ser um poderoso argumento para efetivar a melhoria que se preconiza, pressuposto em que assentámos o desenho deste projeto. Cremos que o plano de supervisão inter pares que a investigadora se propõe aplicar pode constituir-se como móbil para quebrar resistências e responder aos desafios da

supervisão pedagógica. Os coordenadores de departamento, enquanto líderes intermédios, estabelecem a articulação entre o líder de topo e o grupo que lideram. Assim, são por excelência os mediadores do processo, no sentido de promoverem as dinâmicas de supervisão, de reflexão e de colaboração, no grupo que lideram, e de as partilharem em contextos mais alargados. Deste trabalho esperamos uma melhoria consubstancial das práticas individuais, com reflexos na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento de uma escola que, acreditamos, irá florescer como verdadeira comunidade de aprendizagem.

### **3. Questões e objetivos da investigação**

*As perguntas ajudam a iniciar interactivos de aprendizagem e de resolução de problemas.*

*Paulo Freire<sup>8</sup>*

O desenvolvimento de um projeto preconiza um conjunto de etapas organizadas e articuladas entre si, que têm como objetivo último contribuir para a resolução do problema expressado. Assim, a questão de partida serve de base à formulação do problema e “é um enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os conceitos-chave, específica a população alvo e sugere uma investigação empírica” (Fortin, 1999, p. 51). Desta questão, emergem questões parcelares que visam clarificação do problema expresso. A investigação é norteadada pela definição dos objetivos, gerais e específicos, definidores do propósito da pesquisa. “O objetivo de um estudo é um enunciado declarativo que precisa as variáveis - chave, a população alvo e a orientação da investigação” (Fortin, 1999, p. 100).

#### **3.1. Questão de partida**

Face à problemática que identificámos e definimos formulamos a seguinte questão de partida:

**Como implementar, nos departamentos curriculares do 2.º e 3.º ciclos, procedimentos de supervisão pedagógica inter pares que contribuam para o desenvolvimento de uma escola reflexiva?**

---

<sup>8</sup> Paulo Freire, (cit. em Estanqueiro, 2010, p. 33)

### **3.2. Subquestões**

Resultantes da questão de partida enunciada, elencamos as seguintes questões parcelares:

1. Que procedimentos de supervisão pedagógica são praticados no agrupamento, nos departamentos curriculares do 2.º e 3.º ciclos?
2. Quais os objetivos da supervisão pedagógica sob o ponto de vista dos coordenadores de departamento, do 2.º e 3.º ciclos, do agrupamento?
3. Que constrangimentos/dificuldades sentem os coordenadores de departamento para a implementação de práticas de supervisão pedagógica, no órgão de gestão intermédia que coordenam?
4. Como podem os Coordenadores de Departamento fomentar a supervisão inter pares no agrupamento, como estratégia para o desenvolvimento de uma escola reflexiva?

### **3.3. Objetivo geral**

Para a consecução deste trabalho de investigação enunciamos o seguinte objetivo geral:

**Contribuir para a implementação de procedimentos de supervisão pedagógica inter pares, nos departamentos curriculares do 2.º e 3.º ciclos, que possam propiciar o desenvolvimento de uma escola reflexiva.**

### **3.4. Objetivos específicos**

Em função o objetivo geral que estabelecemos, definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Elencar os procedimentos de supervisão pedagógica praticados no agrupamento, nos departamentos curriculares do 2.º e 3.º ciclos;
2. Identificar os objetivos da supervisão pedagógica sob o ponto de vista dos coordenadores de departamento, do 2.º e 3.º ciclos, do agrupamento;
3. Identificar os constrangimentos/dificuldades à implementação de práticas de supervisão pedagógica sentidos pelos coordenadores de departamento, no órgão de gestão intermédia que coordenam;

4. Conceber um plano de supervisão pedagógica inter pares para o agrupamento, que contribua para o desenvolvimento de uma escola reflexiva.

## **PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DE UMA ESCOLA REFLEXIVA**

## 1. Supervisão pedagógica

*a gestão dos estabelecimentos de ensino não pode acomodar-se a um controlo autoritário das práticas. Resta inventar outros modelos, que passam pela cooperação entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial.*

*(Perrenoud, 1997, p. 200)*

Neste capítulo iremos debruçar-nos sobre a noção de supervisão, numa tentativa de compreendermos a sua abrangência. Após uma primeira abordagem sobre o conceito e o seu significado de uma forma geral, o nosso enfoque, face ao âmbito da investigação que pretendemos desenvolver, será sobre a supervisão pedagógica, os modelos e abordagens que lhe são inerentes. Pretendemos clarificar um conceito que permanece ensombrado por alguns mitos que deturpam a sua verdadeira essência. O entendimento da supervisão pedagógica “com sentidos que a palavra adquire noutros contextos, onde sofre conotações de “chefia”, “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo” (Vieira, 1993, p. 28), bem como a sua associação a práticas inspetivas, à formação inicial ou, num contexto mais recente, à avaliação do desempenho docente, conduz a conceptualizações que, por si só, são bastante redutoras, constituindo-se, muitas vezes, como obstáculo para a implementação das práticas supervisivas. Urge, portanto, reconceptualizar a supervisão pedagógica para que possa ser entendida como caminho privilegiado para uma melhoria consubstancial das práticas docentes, das aprendizagens dos alunos e da escola enquanto organização. Cientes das dificuldades inerentes a este propósito, esperamos contribuir para uma mudança de paradigma que se repercuta em mudanças mais abrangentes, em que a supervisão pedagógica se constitua como estratégia de transformação.

### 1.1. O conceito de supervisão

Etimologicamente<sup>9</sup>, a palavra supervisão é constituída pelo prefixo super e pelo substantivo visão. A partir do latim temos então *super*, que traduz a ideia de “sobre, em cima

---

<sup>9</sup> Machado, J. P. (1995). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, volume V. Lisboa: Livros Horizonte.

de” e *visione*, que remete para o “acto de ver”. Podemos então inferir que supervisão é a ação de ver algo a partir de uma posição superior, ou entender que essa posição superior nos possibilita uma visão abrangente do que observamos.

De modo a compreendermos o conceito de supervisão começámos por procurar a sua definição num dicionário<sup>10</sup> e encontrámo-la definida como “ato ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspecionar, função de supervisor”. Como se pode constatar esta definição conduz a diferentes hipóteses, que correspondem a objetivos e funções tão distintas, como a monitorização, o controlo, a orientação, o dirigismo e até mesmo a fiscalização, demonstrando a complexidade e amplitude que o conceito encerra. O supervisor surge como aquele que exerce a prática de supervisão e, ao procurarmos o significado do termo, na mesma fonte, encontrámos a palavra supervisor definida como “o que tem como função coordenar, inspecionando ou controlando, uma dada atividade ou um grupo de pessoas na execução de um projeto”. Similarmente estamos perante papéis distintos, muito embora o enfoque sejam as funções de coordenação, inspeção e controlo. Estes conceitos remetem-nos para a ação de supervisionar, definida na mesma fonte como “dirigir, inspecionando; orientar, controlando”, o que corrobora a complexidade e a abrangência do processo e nos permite perceber como surgiram as diferentes conceções de supervisão que “se podiam configurar em práticas também elas marcadas, ora por objectivos e métodos vincadamente dirigistas e/ou inspectivos, ora por objectivos e métodos mais maleáveis, de orientação, com base mais no aconselhamento do que na verificação e na prescrição” (Sá-Chaves, 2000, p.125).

O termo supervisão é, pois, bastante amplo e intrincado, caracterizando-se pela sua transversalidade a diferentes domínios, como a educação, a medicina, a política ou a economia. Utilizado em diversos campos de ação (supervisão financeira, supervisão clínica, supervisão pedagógica, supervisão da formação, supervisão do currículo, supervisão da investigação, supervisão institucional, entre outros), padece de “alguma indefinição conceptual” (Alarcão & Canha, 2013, p. 16), também resultante da diversidade de conceitos a ele associados: “formação, avaliação, regulação, monitorização, gestão/administração, mediação, treino, (no sentido de *coaching*<sup>11</sup>), coordenação, liderança, inspeção/fiscalização”

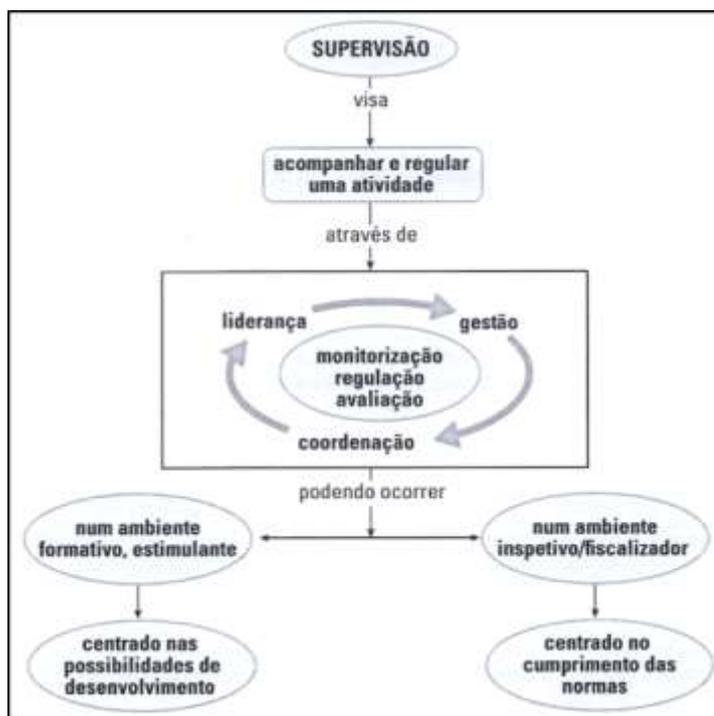
---

<sup>10</sup> Infopédia, Dicionário de língua portuguesa, acedido em 3 de janeiro de 2014 em [www.infopedia.pt/lingua-portuguesa](http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa)

<sup>11</sup> *Coaching* evoca a ideia de treinador desportivo e, mais recentemente, de treinador pessoal, normalmente na expressão inglesa *personal trainer*, e em ambientes de manutenção psicopsicológica. Também recentemente surge no âmbito da educação. *Coaching* é hoje entendido como um processo de desenvolvimento pessoal e/ou coletivo que visa potencializar as competências de cada um com vista a objetivos que se pretendem alcançar. É um processo que implica um envolvimento intra e interpessoal (entre o *coach* e o *coachee*) (Alarcão & Canha, 2013, p. 16).

(Alarcão & Canha, 2013, p. 16). O vasto campo de incidência da supervisão torna indispensável a identificação do seu enfoque, face ao contexto a que se aplica, e a clarificação da conceção, permitindo discerni-la dos diversos conceitos com os quais se relaciona.

Alarcão e Canha (2013) sustentam que, independentemente do domínio ou do campo de ação a que se aplicam, as práticas de supervisão têm como denominador comum a ideia de acompanhamento, de orientação e de regulação das práticas num determinado sentido. O esquema apresentado na Figura 1 sintetiza a conceção de supervisão apresentada por estes autores, que preconizam “a essência da supervisão como processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente” (p. 19). Neste contexto, sustentam a concretização das práticas de supervisão através de uma modalidade “formativa”, que preconiza o desenvolvimento e a aprendizagem, e de uma modalidade “inspetiva”, que pressupõe a existência de mecanismos de fiscalização e de controlo.



**Figura 1 – Conceptualização de supervisão (Alarcão & Canha, 2013, p. 20)**

Após a análise efetuada podemos então sintetizar a supervisão como um processo de acompanhamento regular de uma atividade, mediante procedimentos de monitorização e de avaliação, que pressupõem a existência de mecanismos de fiscalização e de controlo,

que contribuem para a sua regulação e possibilitam o seu desenvolvimento. Face aos intentos deste projeto vamos centrar-nos no campo educacional e no conceito de supervisão pedagógica que, perante a evolução da sociedade, com as repercussões óbvias no contexto educativo, tem sofrido sucessivas transformações e adquiriu uma nova abrangência, transpondo os limites da pedagogia e da sala de aula para se estirar a toda a organização escolar.

## **1.2. Breve resenha histórica sobre as perspetivas de supervisão: da supervisão pedagógica à supervisão escolar**

Num momento em que a supervisão pedagógica “está cada vez mais longe de um entendimento hierárquico e de controlo do trabalho docente, afastando-se, também cada vez mais, de uma perspectiva racionalista técnica e de um enfoque tendencial na pessoa do formando” (Bizarro & Moreira, 2010, p. 14), importa compreender como evoluiu o conceito até aos dias de hoje. A reconceptualização da supervisão conduz a uma nova conceção que, como Bizarro e Moreira (2010) referem, está associada ao desenvolvimento de comunidades reflexivas na escola, capazes de se monitorizarem e regularem a si próprias, que visam a melhoria da qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento profissional docente.

No âmbito da formação de professores a denominação de supervisão remonta aos anos 30. Inicialmente surge associada às funções de inspeção e controlo (Glanz & Neville, 1997; Duffy, 1998; McIntyre & Byrd, 1998), praticadas pelo supervisor/inspetor, e tinha como objetivo a verificação da eficácia dos docentes. O movimento de supervisão clínica, emergente nos Estados Unidos a partir do final dos anos 50, veio alterar esta perspetiva. O enfoque da supervisão passa a ser dirigido para a sala de aula, “a clínica”, e para as questões pedagógicas, daí a designação de supervisão pedagógica, “onde o adjetivo se reporta, simultaneamente, ao objecto da supervisão – a pedagogia – e à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar” (Vieira & Moreira, 2011, p. 11). Este movimento desenvolveu-se significativamente na década de 60 (Cogan, 1973; Goldhammer et al., 1980) e teve a sua introdução em Portugal nos anos 80, sendo Isabel Alarcão a sua precursora. Em 1985 Glickman (citado por Garmston, Lipton & Kaiser, 2002), define a supervisão como “a função da escola que promove o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação” (p. 23). Vive-se um período em que é consensual, entre os diferentes investigadores, a importância da supervisão para a melhoria das práticas e para o desenvolvimento dos alunos.

Em 1987 é publicada, em Portugal, a primeira edição do livro “Supervisão da prática pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem”, de Alarcão e Tavares, trabalho pioneiro no contexto português, na área da supervisão. Na altura, os autores consideravam a supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 18). O conceito de supervisão é ainda muito estrito e as práticas supervisivas confinam-se, praticamente, ao processo de formação inicial dos professores. A existência de uma relação hierárquica, consubstanciada em práticas autoritárias e dirigistas, que caracterizava o anterior modelo, dá agora lugar a uma colaboração colegial entre “o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas; mas implicava também uma actividade continuada que englobasse a planificação e avaliação conjuntas para além da observação e da análise” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 24). A supervisão pedagógica é agora entendida como processo contínuo de acompanhamento da prática pedagógica, com o objetivo de promover o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e melhorar a aprendizagem dos alunos. Preconiza uma monitorização permanente, numa dinâmica de colaboração, apoio, reflexão e investigação sobre a ação educativa, que contribui para a regulação do ensino e da aprendizagem, para a melhoria das práticas e para a melhoria da qualidade da educação.

Como pode constatar-se, através desta breve incursão sobre as perspetivas de supervisão, surgem conceções distintas, que conduzem a diferentes abordagens, “desde as intenções mais rígidas de inspeção e de direcção até às mais flexíveis e facilitadoras de orientação e aconselhamento” (Sá-Chaves, 2000, pp. 124-125). Similarmente Glickman (citado por Sá-Chaves, 2000), na sua classificação dos estilos de supervisão aponta para abordagens de carácter impositivo e dirigista e para outras de características colaborativas.

Nos anos 90, com a alteração do paradigma educacional, a supervisão pedagógica ganha outro enfoque. Na sua génese, ancorada na formação inicial, vê o seu campo de ação alargado também à formação continua e especializada de professores e educadores. Surgem os cursos de especialização em supervisão pedagógica e começam a proliferar os trabalhos académicos nesta área. A supervisão pedagógica é “colocada ao serviço de ideais democráticos e transformadores da educação, longe da visão de controlo e de subordinação” (Bizarro & Moreira, 2010, p. 12). A prática pedagógica do professor é o objeto da supervisão, que tem como principal função monitorizar essa prática através de processos de reflexão e de experimentação, nos quais o professor em formação e o supervisor se envolvem dinamicamente. É neste contexto que Vieira (1993) estabelece a supervisão como “uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de

procedimentos de reflexão e experimentação” (p. 28). Da conceção da autora emerge a prática pedagógica como objeto da supervisão, cuja principal função é a monitorização dessa mesma prática, através de processos de experimentação e reflexão, que preconizam o desenvolvimento profissional. Na mesma linha de pensamento, Sá-Chaves (2000) refere que a supervisão é “entendida como um processo mediador nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e do supervisor” (p. 75).

Em 2003, com a segunda edição da sua obra, editada pela primeira vez em 1987, Alarcão e Tavares apresentam uma nova perspetiva de supervisão, cujo enfoque é agora a escola enquanto organização de aprendizagem. A supervisão passa a ser entendida como “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 154). Esta definição de supervisão denota uma nova abrangência, engloba não só o contexto de formação de professores, na sua vertente inicial e contínua, mas também a supervisão da própria escola, como organização de aprendizagem.

Após a análise efetuada podemos, para sintetizar, conceptualizar a supervisão pedagógica como processo contínuo de investigação e reflexão sobre a ação pedagógica, que visa o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, a regulação e melhoria das práticas de ensino, que se repercute na aprendizagem dos alunos, e no desenvolvimento da própria escola enquanto organização de aprendizagem. São claros os traços evolutivos desde os anos trinta até aos nossos dias, em que a supervisão pedagógica é considerada “no sentido da promoção do desenvolvimento profissional numa perspetiva menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção pessoal das decisões tomadas” (Bizarro & Moreira, 2010, pp. 19-20). Como Alarcão e Tavares (2003) preconizam

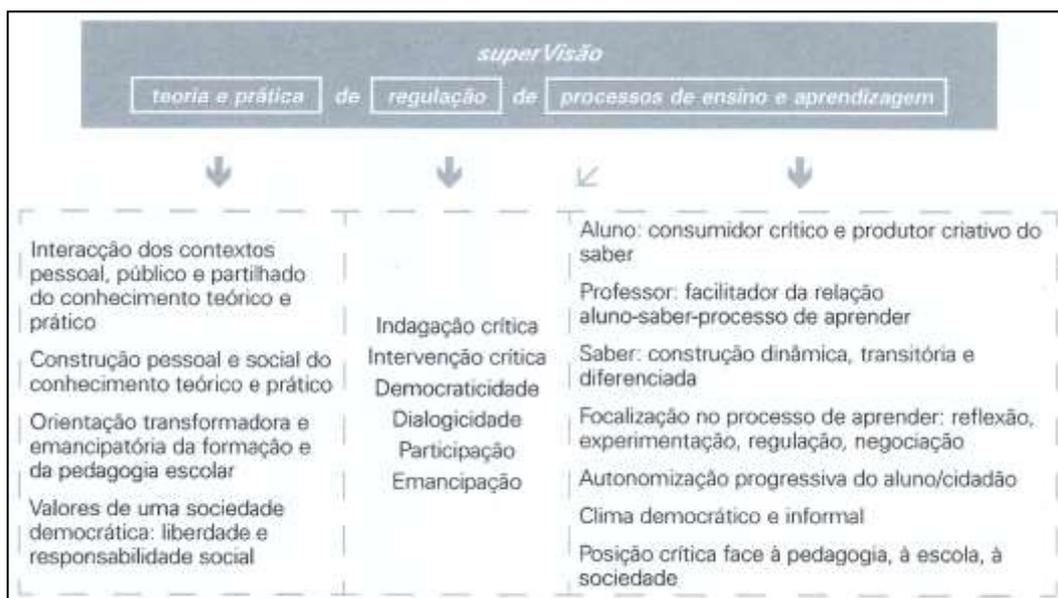
a concepção da escola na atual conjuntura implica que se pense a supervisão e a melhoria da qualidade das aprendizagens que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola e não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações, inseridos numa escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante. (p. 144)

Estamos, portanto, perante um quadro em que as atividades pedagógica e supervisiva se entrelaçam e preconizam comumente a melhoria da qualidade da ação educativa, cujos efeitos são catapultados para a melhoria da escola e das aprendizagens nela realizadas.

Apesar de uma evolução conceptual a aplicação de procedimentos de supervisão está longe de ser uma conduta instituída, comumente aceite, entre os professores, no âmbito da sua formação contínua. Tem-se, de facto, assistido a um grande desenvolvimento

da supervisão no campo educacional, no entanto, a sua aplicação ao contexto da formação contínua de professores e das organizações escolares é ainda bastante embrionária. É certo que a avaliação do desempenho docente trouxe para a arena educativa a supervisão pedagógica sob uma outra perspetiva: a observação de aulas dos professores em geral. Porém, esta obrigatoriedade, com todos os pressupostos que lhe são inerentes, juntamente com a associação da supervisão a procedimentos inspetivos e controladores e também à formação inicial de professores, numa lógica de prestação de contas, têm-se constituído como obstáculos para a sua implementação. Urge, portanto, clarificar todos estes pressupostos, no sentido de promover a “criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 54).

No âmbito deste projeto, o termo supervisão encontra-se alocado à supervisão pedagógica, que Vieira e Moreira (2011) definem “como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo” (p. 11), numa perspetiva de melhoria ampla que se espalha a toda a organização escolar.



**Figura 2 – Supervisão pedagógica: uma visão transformadora (Vieira & Moreira, 2011, p. 12)**

Perfilhando os pressupostos destas autoras, sintetizados na Figura 2, desvinculamo-nos de uma supervisão “exercida no sentido de manter o *status quo*, reforçar injustiças e impedir mudança” (Vieira & Moreira, 2011, p. 12) e procurarmos uma supervisão que se configure como “uma orientação transformadora e emancipatória, potencialmente

transgressora e subversiva, assente nos valores da liberdade e da responsabilidade social” (p. 12).

### **1.3. O papel da supervisão**

A escola do século XXI necessita, como já anteriormente referimos, tornar-se uma verdadeira instituição de aprendizagem, compreendida e valorizada por todos. Para isso, precisa de se auto renovar e de encontrar forma de responder aos desafios que a acometem. Os professores, enquanto agentes do processo educativo, têm de desenvolver competências que lhes permitam responder eficazmente às vastas solicitações, resultantes da complexidade do sistema educativo. Portanto, a carreira docente insere-se num contexto em que a formação profissional é basilar para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, com as repercussões óbvias no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem e no desenvolvimento da organização em que o docente está integrado.

A formação profissional é uma constante na vida do professor, abarca a vertente inicial e a contínua, numa articulação permanente entre teoria e prática. Neste contínuo aprender a ser professor uma parte significativa das aprendizagens é feita diariamente, em contexto profissional. Todos os dias o professor se instrui e, para isso, necessita analisar e refletir sobre as suas práticas, para as melhorar. Em colaboração com os seus pares, melhorará também a escola, tornando-a mais eficiente. Neste sentido, os professores podem e devem centrar na escola os seus projetos de desenvolvimento profissional numa

perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são, de igual modo, independentes e interactivos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se transformar as práticas que a constituem. (García, 1999, p. 171)

A formação profissional do professor terá ganhos acrescidos se os procedimentos de supervisão da prática pedagógica tiverem um carácter transversal e forem realizados, não só ao longo do processo de formação inicial mas, também, durante toda a carreira docente. A auto supervisão, a supervisão interpares ganham significativa dimensão, por serem menos inibidoras, ao possibilitarem a análise e a reflexão crítica das práticas pedagógicas, preconizando a sua reformulação e melhoria. Assim, no seio da organização escolar, em articulação com os seus pares, “as interações no âmbito da supervisão serão construídas com base em relações recíprocas em grupos ou associações para a aprendizagem” (Garmston et al., 2002, p. 18), que visam o crescimento mútuo, o desenvolvimento

profissional e o desenvolvimento da escola enquanto organização de aprendizagem. Garmston et al. (2002) apontam três razões para que isso aconteça: a complexidade crescente, inerente ao próprio processo de ensino/aprendizagem; a influência da cultura profissional do local de trabalho sobre a ação do docente e o desenvolvimento assente na diferenciação, feito através do diálogo, da partilha e da reflexão conjunta. Neste sentido, os autores apelam ao repensar do papel da supervisão, cujo enfoque será o desenvolvimento profissional docente, a aprendizagem dos alunos e as mudanças no sistema escolar. Os propósitos da prática de supervisão devem, portanto, adquirir uma maior amplitude e consubstanciar uma melhoria não meramente pedagógica mas também organizacional.

Garmston et al. (2002) sugerem três funções específicas para a supervisão: “(1) melhorar a instrução, (2) desenvolver o potencial de aprendizagem do educador e (3) promover a capacidade da organização de criar ambientes de trabalho auto-renováveis” (p. 24). No que diz respeito à melhoria da prática é importante a motivação dos professores para a mudança, tendo em vista: o aperfeiçoamento do seu estilo pessoal de ensino; a melhoria das suas práticas globais de educação, potencializadora de maior eficácia junto dos alunos, e a melhoria da prática do ensino em geral.

No que concerne ao desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem, a supervisão

incorporará estratégias para gerar uma tensão produtiva ou sintónica e para reduzir a tensão distónica que inibe a capacidade cognitiva. Promoverá o questionamento e a reflexão profissionais em todas as fases do ensino: durante a planificação, durante o ensino e depois deste. Paralelamente, facilitará a construção de significado através da análise de acontecimentos ligados ao ensino. (Garmston et al., 2002, p. 25)

A supervisão, direcionada para a reflexão e para o questionamento permanentes, contribuirá para o envolvimento dos docentes na formulação e resolução de problemas, no contexto das suas práticas, tornando-os mais pró-ativos e proficientes.

A terceira dimensão da supervisão, identificada pelos autores, é a capacidade de auto-renovação da organização como veículo para o seu desenvolvimento. As escolas são sistemas dinâmicos, influídos por múltiplas variáveis que, por sua vez, se influenciam mutuamente. Estes sistemas estão sujeitos a múltiplos fatores organizacionais que, muitas vezes, se tornam limitadores da vontade de inovar, tornando-se um obstáculo para o seu desenvolvimento. Neste sentido, importa criar, dentro de cada organização, face às suas peculiaridades, mecanismos de valorização do trabalho que lá se realiza, para que este seja propulsor da tão ambicionada melhoria. Os procedimentos de supervisão e o desempenho dos supervisores devem ser exercidos no sentido de

estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos. (Garmston et al., 2002, p. 26)

#### **1.4. A figura de supervisor e o seu papel**

Independentemente do contexto em que a prática de supervisão é exercida (formação inicial ou formação contínua) o supervisor tem a si agregado o papel de promotor do desenvolvimento do professor em formação, numa relação que se quer dinâmica, encorajadora e facilitadora desse mesmo desenvolvimento. Tal como Alarcão e Tavares (2003) preconizam,

a função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência. (p. 119)

O papel do supervisor, “historicamente mergulhado na controvérsia que reflete as visões divergentes a nível dos resultados educacionais e das bases psicológicas da prática em sala de aula” (Garmston et al., 2002, p. 28), adquire também diversas perspetivas, que traduzem a evolução das abordagens de supervisão pedagógica e a necessidade de se adequar às diferentes dinâmicas de supervisão. Neste sentido, Pohland e Cross, (citados por Garmston et al., 2002), apontam que os diferentes autores descrevem o papel do supervisor “como o de administrador, analista, agente da mudança, conselheiro, crítico e monitor/avaliador, com base em orientações administrativas, clínicas, tecnológicas, estéticas, humanísticas e de desempenho” (p. 28).

Inicialmente o supervisor era alguém hierarquicamente superior ao professor em formação e que tinha uma função inspetiva e fiscalizadora das suas ações, com o objetivo de verificar a sua eficácia. Numa fase subsequente tornou-se no “modelo” do “bom professor”, que os aprendizes deviam imitar para se tornarem, também eles, “bons professores”. A implementação do modelo de supervisão clínica alterou a relação supervisiva e o supervisor adquire o estatuto de facilitador do desenvolvimento profissional dos docentes em formação. Com o reconhecimento do papel formativo da supervisão pedagógica, que culminou com o seu alargamento à formação contínua de professores, a relação entre o supervisor e o professor em formação adquiriu uma reciprocidade formativa, em que também o supervisor se torna um indivíduo aprendente, que se forma e desenvolve através do processo de supervisão em que está envolvido. Supervisor e supervisionado,

imbuídos do mesmo espírito e da mesma vontade, deverão ser capazes de refletir em conjunto sobre as suas práticas e sobre as práticas generalizadas existentes no seu local de trabalho. Nesta perspetiva de colaboração, edifica-se uma escola reflexiva, capaz de enfrentar desafios, de se autorregular e de crescer como organização.

Como já vimos os procedimentos de supervisão devem caracterizar-se por uma relação interpessoal entre o supervisor e o supervisionado que seja dinâmica, facilitadora da análise e reflexão sobre as práticas, tornando-se potenciadora das capacidades do professor e, conseqüentemente, promotora do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, Alarcão e Tavares (2003, p. 72) indicam que o objetivo do supervisor será o de desenvolver no professor em formação as seguintes capacidades e atitudes:

- a) Espírito de auto-formação e desenvolvimento;
- b) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- c) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas;
- d) Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria;
- e) Capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;
- f) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos;
- g) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes;
- h) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

Para conseguir alcançar os seus propósitos o supervisor deve possuir um conjunto de competências que lhe permitam interagir eficazmente com o formando, nomeadamente científicas, de comunicação, de relacionamento interpessoal, de conceptualização de problemas, entre outras. Glickman (citado em Alarcão & Tavares, 2003) identifica uma série de categorias que marcam e definem o exercício das funções do supervisor, nomeadamente: a forma como presta atenção e como a exprime em relação ao que o formando diz e faz; como procura clarificar, compreender o pensamento do professor e encorajá-lo; como sintetiza e caracteriza as ações desenvolvidas pelo professor levando-o a refletir sobre elas; como ajuda a encontrar soluções para resolver os problemas detetados e como as negocia com o formando orientando-o no seu caminho; o modo como emite as suas opiniões e expõe os seus pontos de vista; como estabelece critérios para a organização do trabalho e como condiciona o formando no cumprimento das orientações definidas. Glickman aponta o relevo dado a cada uma destas categorias, bem como a forma de as colocar em prática, como definidor do estilo de supervisão que caracteriza a atuação do supervisor, que poderá ser não-diretivo, de colaboração e diretivo.

A Figura 3 ilustra a categorização dos diferentes estilos de supervisão, face à predominância dos tipos de comportamento manifestados pelo supervisor. Assim, o estilo será:

- a) não-diretivo se o supervisor adotar uma atitude dialogante e encorajadora, ajudando o professor a verbalizar opiniões, a tomar a iniciativa, a compreender e clarificar as ideias;
- b) de colaboração se procura emitir opiniões frequentes sobre a ação do professor, ajudando-o a encontrar soluções para os problemas, através de um processo de negociação que visa ponderar qual a melhor forma de resolver os problemas;
- c) diretivo se predominarem os comportamentos de orientação, em que o supervisor diz ao professor o que fazer e como fazer, concretizando um plano de ação e impondo limites para o seu cumprimento e explicitando as consequências do incumprimento.

| Comportamentos<br>Estilos<br>de supervisão | Prestar<br>atenção | Clarificar | Encorajar | Ser o<br>espelho | Dar<br>opinião | Ajudar a<br>encontrar<br>soluções | Negociar | Orientar | Estabelecer<br>critérios | Condicionar |
|--|--------------------|------------|-----------|------------------|----------------|-----------------------------------|----------|----------|--------------------------|-------------|
| Não-diretivo                               |                    |            |           |                  |                |                                   |          |          |                          |             |
| De colaboração                             |                    |            |           |                  |                |                                   |          |          |                          |             |
| Diretivo                                   |                    |            |           |                  |                |                                   |          |          |                          |             |

**Figura 3 – Estilos de supervisão, segundo Glickman (Alarcão & Tavares, 2003, p. 76)**

Os diferentes estilos de supervisão condicionam a atuação do professor em formação. É, por isso, importante que o supervisor tenha a capacidade de ajustar os seus procedimentos às características do professor em formação, no sentido de efetivamente contribuir para o desenvolvimento das capacidades que acima reportámos.

## **1.5. Modelos e cenários de supervisão**

### **1.5.1. A influência da Psicologia da Supervisão na escolha do(s) modelo(s) de supervisão**

A definição dos modelos que caracterizam as práticas de supervisão carece de uma base que a sustente, que lhe dê significado e que indicie a escolha do(s) modelo(s) mais ajustado a cada contexto. Tratando-se a supervisão de uma atividade de cariz comportamental e relacional, podemos socorrer-nos da Psicologia, ciência do comportamento humano, que “assenta na descrição básica e na predição, com o objectivo

de gradualmente pôr a descoberto a natureza do ser humano” (Sprinthall & Sprinthall, 1997, p. 3).

As manifestações do comportamento humano baseiam-se em fenómenos psicológicos que, como sustentam Garmston et al. (2002), o moldam através das emoções, das perceções e dos mapas cognitivos que são concebidos. A Psicologia permite-nos compreender a forma como a história de vida, as disposições culturais, as teorias, as crenças, o estado de desenvolvimento individual, entre outros, integram a atividade mental de um indivíduo e se repercutem nos seus comportamentos. Assim, a validade da psicologia da supervisão é inquestionável, para os docentes e para toda a organização escolar, na medida em que “envolve a interação dos fenómenos fisiológicos, das experiências pessoais e dos significados construídos por todas as partes envolvidas numa interação” (Garmston et al., 2002, p. 19). Os mesmos autores indicam seis premissas que realçam o papel desempenhado pela psicologia na supervisão educacional:

1. Os princípios psicológicos formam uma fundação invisível da supervisão pois são parte importante das fundações de cada uma das abordagens pedagógicas e dos próprios modelos de supervisão. Explicitá-los, compreender a sua relação com os objetivos da supervisão, com as visões dominantes acerca da aprendizagem dos alunos e da construção do currículo, torna-se imprescindível para fazer a seleção mais adequada do(s) modelo(s) de supervisão a utilizar.
2. A congruência na orientação psicológica conduzirá a melhoramentos no ensino. Esta congruência deve assentar em três princípios: a existência de uma base vasta e inclusiva de conhecimento, que suporta as práticas pedagógicas e de supervisão; a separação clara e inequívoca da avaliação de outros fatores a considerar num programa de crescimento profissional e, por fim, a concordância dos valores e assunções psicológicas do modelo de supervisão com o modelo de ensino aplicado.
3. As decisões pessoais são tomadas com base na psicologia do indivíduo. As bases do seu conhecimento, as suas competências, as experiências, as interações com o currículo, com os alunos, contribuem para a tomada de decisão e para as opções que cada professor faz em determinado momento. Deste modo, é importante que a prática da supervisão seja orientada em função dos princípios psicológicos que norteiam o desenvolvimento do professor.
4. A comunicação ocorre a nível verbal e não-verbal, pelo que as manifestações comportamentais fornecem pistas acerca do estado psicológico de um indivíduo, que o supervisor educacional deve considerar nas suas interações, para que as mesmas

promovam a comunicação, o estabelecimento de relações de confiança e o desenvolvimento da aprendizagem.

5. O stress psicológico inibe o funcionamento cognitivo e a capacidade de tomar decisões. Assim, o supervisor pedagógico deve procurar formas de minimizar os efeitos negativos do *stress* e de maximizar os positivos, no sentido de otimizar a sua ação e de a tornar rigorosa e eficaz.
6. A psicologia de um indivíduo é influenciada pelo sistema mais lato em que ele se insere, ou seja, pela própria história de vida do indivíduo e pelas características do seu contexto profissional. O processo de supervisão não pode, portanto, alhear-se das interações entre indivíduos e grupos e entre indivíduos e o seu ambiente de trabalho, para se tornar, efetivamente, promotor de desenvolvimento.

Garmston et al. (2002) apontam também a existência de cinco principais escolas de pensamento psicológico que, pela sua importância para a compreensão do comportamento humano, importa conhecer e considerar quando se procura implementar práticas de supervisão. As escolas de pensamento psicológico tentam explicar a forma como aprendemos, como assimilamos as aprendizagens e como as utilizamos e aplicamos em diferentes contextos. Deste modo, temos:

1. Os comportamentalistas que consideram que o comportamento resulta da reação a estímulos externos ao indivíduo, desconsiderando ou relegando para um plano secundário a influência de acontecimentos passados ou de processos mentais construídos. De acordo com esta perspetiva “o enfoque da supervisão é colocado na mudança de comportamento observável no presente” (Garmston et al., 2002, p. 29).
2. Os teóricos psicanalíticos referem como geradoras do comportamento as pulsões internas, que procuram um equilíbrio entre forças em conflito. A aprendizagem resulta da harmonização dos instintos intrínsecos ao próprio indivíduo, com a realidade exterior, à qual deve dar resposta.
3. Os teóricos cognitivistas preconizam os raciocínios, simultaneamente, como produtos e produtores de esquemas internos, derivando o comportamento dos processos mentais resultantes do processamento dessa informação.
4. Os teóricos humanístico-existencialistas consideram que os processos de autodescoberta conduzem à realização do pleno potencial de cada indivíduo, através de um processo de permanente autodescoberta que lhe proporciona a observação e compreensão dos “seus mundos interior e exterior” (Garmston et al., 2002, p. 32).

5. Os adeptos da teoria dos sistemas sustentam as relações sociais como suporte da aprendizagem e da estruturação do comportamento. A teoria dos sistemas sublinha “a importância da comunicação, as dinâmicas de construção de uma realidade partilhada e a manutenção da hierarquia de relações que compõem o sistema” (Garmston et al., 2002, p. 33). Os sistémicos consideram que a perceção isolada das partes não possibilita a compreensão do todo, isto é, carece de contextualização que permita apreender a sua função nesse todo.

As diferentes escolas de pensamento psicológico, definidoras de suportes para a aprendizagem e para a estruturação do comportamento, conduzem à construção de distintos modelos de supervisão. O termo modelo sofre de alguma ambiguidade e é, muitas vezes, substituído por outras nomenclaturas como paradigma, teoria, abordagem ou cenário, que também utilizaremos no contexto da nossa investigação.

Os vários modelos de supervisão emergem “como abstrações da realidade . . . a partir da observação atenta da prática” (Tracy, 2002, p. 21) e, embora tenham muitos aspetos que lhes conferem uma identidade própria, entrecruzam-se, articulam-se e complementam-se em muitos outros. Todavia, conhecer a essência de cada modelo, perceber o que o caracteriza, quais os princípios e saberes que lhe estão subjacentes e como se transferem para a prática, torna-se primordial quando pretendemos aplicá-los a determinado contexto. Os modelos “simplificam o que vemos, permitindo salientar certas características-chave, enquanto se eliminam algumas das restantes particularidades . . . enquanto estruturas ajudam-nos a organizar o nosso mundo” (Tracy, 2002, p. 21). Assim, a seleção de um ou vários modelos dependerá sempre das características do contexto de ação, nomeadamente da própria escola, dos professores envolvidos nos procedimentos de supervisão, supervisores ou supervisionados, e dos alunos com quem trabalham.

A supervisão pedagógica visa, como já anteriormente foi referido, o desenvolvimento profissional docente e constitui-se como processo de orientação da sua prática profissional. Neste sentido, importa compreender como podem implementar-se as práticas de supervisão à luz de diferentes modelos, para que se proceda à seleção do(s) que mais se ajusta(m) a cada contexto de ação.

Conhecer as diversas perspetivas, antes de se proceder à seleção de um ou vários modelos, torna-se fundamental, uma vez que estes podem, simultaneamente, contribuir para iluminar as práticas e expandir a visão sobre as mesmas ou, pelo contrário, obstruí-la. Sergiovanni e Starratt (citados por Tracy, 2002) utilizam a metáfora das janelas e dos muros para ilustrar esta dualidade:

os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras conceções da realidade, de outras perceções e de outras alternativas. (p. 26)

Os modelos podem, portanto, funcionar como “janelas” que iluminam a prática e a articulam com a teoria, permitindo-nos expandir a visão e solucionar os problemas de cada contexto de investigação ou, por outro lado, funcionar como “muros” obstrutores e limitadores, que condicionam a compreensão do real. A escolha de um modelo é sempre complexa, afetada por uma renhida competição entre os adeptos de diferentes modelos. No entanto, cada organização deve selecionar o(s) modelo(s) a adotar em função do contexto a que se aplica(m), com base num processo criterioso de análise. Só uma escolha acertada terá resultados profícuos e diminuirá a resistência à implementação das práticas de supervisão.

Perante a multiplicidade de abordagens supervisivas existente, torna-se imperativo proceder a alguma organização que nos possibilite a compreensão dessa diversidade, face aos princípios subjacentes a cada uma delas. Neste sentido, procederemos, nos dois subcapítulos seguintes, à síntese das propostas organizativas apresentadas por Garmston et al. (2002) e por Alarcão e Tavares (2003), por as considerarmos bastante abrangentes e agregadoras das distintas perspetivas.

### **1.5.2. Modelos de supervisão clínica**

Com base nas escolas de pensamento psicológico, que referimos no capítulo anterior, Garmston et al. (2002) apresentam a agregação das práticas de supervisão, de acordo com os modelos de supervisão clínica de Pajak (citado por Tracy, 2002), em quatro grupos: o modelo original de supervisão clínica, do qual derivaram os modelos técnico-didáticos, os modelos artístico-humanistas e os modelos desenvolvimental-reflexivos. Embora estes modelos sejam oriundos “de uma genealogia comum, cada um deles amadureceu, comportando aplicações à prática significativamente diferentes, surgidas a partir de orientações psicológicas diferentes” (p. 36). No sentido de melhor compreendermos a influência das diferentes orientações psicológicas nos princípios subjacentes a cada modelo, procedemos à sua análise e procurámos explaná-los resumidamente.

#### Modelo original de supervisão clínica:

O modelo original de supervisão clínica surgiu no final da década de 50 como alternativa ao modelo tradicional de supervisão, assente em práticas de inspeção e controlo. Cogan, Goldhammer e Anderson (Garmston et al., 2002), em Harvard, foram os percursores

deste modelo e perspetivaram-no como contributo para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores, mediante um processo em que são, eles próprios, agentes dinâmicos. A sala de aula é a “clínica”, local onde o docente exerce a sua pedagogia e, portanto, onde ocorrem inúmeras inter-relações sobre as quais importa refletir, no sentido de se tornar mais proficiente. Ao supervisor cabe o papel de ajudar o professor em formação na sua análise e no repensar das suas práticas, numa perspetiva de colaboração contínua, ao longo das várias etapas do processo, conduzindo-o na sua autodescoberta, promotora de novas e melhores práticas.

Este modelo, baseado no pensamento dirigido para o diagnóstico e para a resolução de problemas, é operacionalizado através de ciclos, de várias etapas sequenciais, que pressupõem o planeamento, a observação e o diagnóstico. Supervisor e supervisionado envolvem-se mutuamente, numa interação que visa a análise dos acontecimentos em sala de aula para identificação dos comportamentos mais ou menos eficientes, com o objetivo de os manter, melhorar ou erradicar.

O modelo original de supervisão clínica visava tornar os professores capazes de analisar a sua própria prática, refletir sobre ela e tirar ilações que lhe permitissem melhorar a sua ação. Comportava, essencialmente, fundamentos psicológicos das escolas cognitivista e humanístico-existencialista. “As abordagens cognitivistas defendem que o ser humano está estruturado de forma a organizar as suas observações e experiências num conjunto coerente de significados e a adaptar-se a novas observações e experiências” (Garmston, 2002, p. 39). De acordo com a teoria humanístico-existencialista, o indivíduo em formação envolve-se num processo de permanente autodescoberta que o guia nas suas escolhas, com as quais se compromete.

#### Modelos técnico-didáticos

Os modelos técnico-didáticos de supervisão têm uma orientação predominantemente comportamentalista, em que a aprendizagem é concebida como “a capacidade crescente de produzir respostas desejadas de modo consistente . . . através da aplicação de reforços condicionais positivos” (Garmston et al., 2002, p. 40). Logo, assentam no princípio de que o desenvolvimento de competências para um ensino eficaz não depende do contexto de ação. Recorre-se à observação em sala de aula como “principal fonte de feedback no reforço de um modelo de ensino específico e pré-determinado, identificado como desejável (p. 40)”. No contexto da perspetiva técnico-didática, Pajak (citado por Garmston et al., 2002) considera que a supervisão é a “ferramenta necessária para implementar comportamentos, competências e estratégias que são descobertas ou

inventadas fora da sala de aula que é alvo da observação” (p. 41). Este investigador aponta o modelo de tomada de decisões de Hunter, o modelo de formação de pares de Joyce e Showers e o modelo técnico de Asheson e Gall como importantes exemplos da abordagem técnico-didática. Para que possamos compreender os pressupostos inerentes a cada um deles, apresentamo-los, resumidamente, no Quadro 1, atendendo às suas principais premissas, aos fundamentos psicológicos em que assentam, aos procedimentos de recolha de dados e de efetivação da supervisão que preconizam e às características que os distinguem.

### Modelos artístico-humanistas

Os modelos artístico-humanistas afastam-se dos aspetos comportamentais preconizados pelo modelo original de supervisão clínica e ancoram-se nos princípios humanístico-existencialistas, em que o supervisionado se envolve num processo permanente de autodescoberta, propiciador de aprendizagens, com o qual o supervisor colabora no sentido de o apoiar e ajudar nos seus constructos.

Pajak (citado por Garmston et al., 2002) aponta o modelo de intervenção interpessoal de Blumberg e a abordagem artística de Eisner como exemplos da orientação artístico-humanista para a supervisão. Apresentamos, concisamente, estes modelos no Quadro 2, de acordo com os mesmos parâmetros utilizados para os modelos técnico-didáticos.

Os modelos apresentados, embora se firmem na mesma orientação psicológica, consagram, como se pode constar pela análise do Quadro 2, interpretações díspares. Blumberg “tem como enfoque a natureza e qualidade da relação entre o professor e o supervisor” (Garmston et al., 2002, p. 45), enquanto Eisner aposta na sensibilidade individual dos educadores que deverão ser, simultaneamente, “conhecedores privados e críticos públicos da boa prática” (p. 45).

**Quadro 1 – Modelos Técnico-Didáticos (Adaptado de Garmston et al, 2002, p. 42)**

|   | <b>Premissas básicas</b>  | <b>Fundamentos psicológicos</b>  | <b>Fontes de dados/ Métodos de recolha</b>   | <b>Estrutura da supervisão</b>   | <b>Características distintivas</b>   |
|---|---|--|--|--|--|
| <b>MODELO DE TOMADA DE DECISÕES DE HUNTER</b>         | A supervisão é um processo analítico de diagnóstico e prescrição baseado em princípios específicos da aprendizagem.       | Orientação dominante: comportamentalista.<br><br>Orientações secundárias: Humanístico-existencialista; Teoria cognitivista | Anotação detalhada das ações do professor e dos comportamentos subsequentes do aluno.  | ciclo de 5 fases: (1) formação contínua intensiva, no sentido de ensinar uma relação de causa-efeito entre comportamentos específicos do professor e os resultados do aluno; (2) observação em sala de aula e anotações; (3) análise dos dados pelo supervisor; (4) reunião de supervisão durante a qual ocorre uma interação colaborativa e de confiança entre o supervisor e o professor; (5) acompanhamento posterior através da repetição do ciclo clínico, feedback adicional e prática guiada, tal como julgados necessários para apoiar e acelerar o crescimento do professor.      | Não há lugar a uma reunião prévia de observação.<br><br>Os dados são analisados pelo supervisor com vista a determinar e classificar os padrões de comportamento do professor.                           |
| <b>MODELO DE FORMAÇÃO DE PARES DE JOYCE E SHOWERS</b> | A aplicação informada da teoria à prática   | Orientação dominante: comportamentalista.<br><br>Orientação secundária: Humanístico-existencialista.                       | Utilização da avaliação clínica para determinar a presença/ausência e frequência/consistência de um conjunto predeterminado de comportamentos ligados ao ensino. | 4 fases: (1) estudo, individual ou em pequenos grupos, das bases teóricas ou racionais de um determinado modelo ou método de ensino; (2) demonstração ao vivo ou videogravada das estratégias ou técnicas de ensino que estão a ser estudadas; (3) vários ciclos de prática, com a utilização do novo método em miniaulas conduzidas, inicialmente, para os pares (representando os alunos) e, mais tarde, na sala de aula, feedback proporcionado por um colega/parceiro; e (4) formação por um colega de confiança, de modo a garantir companheirismo, apoio, ideias e feedback contínuo | Há lugar a trocas entre pares no domínio da supervisão.<br><br>A observação é feita por colegas.<br><br>Promove a formação como processo poderoso para estabelecer uma comunidade de aprendizes adultos. |
| <b>MODELO TÉCNICO DE ACHESON E GALL</b>               | Os professores terão uma reação positiva à supervisão, uma vez que esta vai de encontro às suas preocupações específicas. | Orientação dominante: comportamentalista.<br><br>Orientações secundárias: Humanístico-existencialista.                     | Utilização de uma vasta gama de métodos de recolha.  | Ciclo de três estádios:<br>(1) Reunião de planificação;<br>(2) Observação de sala de aula;<br>(3) Reunião de feedback.   | Permite a sustentação de um estilo pessoal de ensino e supervisão.<br><br>Interativo, democrático e centrado no professor  |

### Modelos desenvolvimental-reflexivos:

Os modelos desenvolvimental-reflexivos assentam nos princípios teóricos cognitivistas do modelo original de supervisão clínica e presumem a influência dos contextos pessoal, social, organizacional, histórico, político e cultural no processo de ensino aprendizagem. Preconizam como igualmente importantes as operações cognitivas dos professores ligadas ao ensino e as suas condutas específicas de ensino, pelo que, “nestes modelos, a interação de supervisão tem como objectivo mediar o pensamento, as percepções, as crenças e as premissas do professor, à medida que este trabalha no sentido do auto-aperfeiçoamento e da crescente complexidade a nível de processamento cognitivo” (Garmeston et al., 2002, p. 49).

As práticas de supervisão focam-se no desenvolvimento cognitivo do professor, uma vez que pressupõem que o crescimento profissional resulta de desenvolvimento intelectual. Estes modelos resultam da combinação da perspetiva teórica cognitivista com as orientações humanístico-existencialistas ou sistémicas.

Pajak (citado por Garmston et al., 2002) refere vários exemplos de modelos desenvolvimental-reflexivos, nomeadamente: o modelo de supervisão desenvolvimental de Glickman, o modelo de treino cognitivo de Costa e Garmston e os modelos reflexivos de Schön, Zeichner e Liston, Garman, Smith e Retallick e Bowers e Flinders. À semelhança dos anteriores modelos, e de acordo com os mesmos parâmetros de análise, apresentamos, sinteticamente, no Quadro 3, os pressupostos inerentes a estas três abordagens.

**Quadro 2 – Modelos Artístico-Humanistas (Adaptado de Garmston et al., 2002, p. 47)**

|   | <b>Premissas básicas</b>   | <b>Fundamentos psicológicos</b>                    | <b>Fontes de dados/ Métodos de recolha</b>   | <b>Estrutura da supervisão</b>  | <b>Características distintivas</b>   |
|---|--|--|--|---|--|
| <b>MODELO DE INTERVENÇÃO INTERPESSOAL DE BLUMBERG</b> | O ensino é incerto e complexo, por isso os supervisores e professores deverão trabalhar colaborativamente na resolução de problemas.   | Orientação dominante: Humanístico-existencialista. | Os dados são recolhidos colaborativamente; incluem aspetos interpessoais ou de natureza não pedagógica da sala de aula.                      | A análise de dados e a aplicação são da responsabilidade do professor, com o apoio do supervisor ao longo de interações autênticas e promotoras de crescimento.                                   | Altamente centrado no professor.<br>A escola é um centro de investigação.<br>O supervisor funciona como modelo de aprendizagem do adulto.              |
| <b>ABORDAGEM ARTÍSTICA DE EISNER</b>                  | O ensino é um processo artístico no qual o currículo é transformado de modo a adequar-se ao contexto (isto é, com base no estilo, valores e perspetivas pedagógicas do professor)<br><br>O conteúdo curricular (isto é, o que é ensinado) é tão importante quanto o repertório da instrução (isto é, como é ensinado). | Orientação dominante: Humanístico-existencialista. | Os acontecimentos da sala de aula são capturados e partilhados numa linguagem vivida, metafórica.<br><br>Interpretados como crítica de arte. | O supervisor partilha descrições ricas das atividades de sala de aula e serve, simultaneamente, como conhecedor, analisando os acontecimentos, e como crítico, anunciado publicamente as reações. | Ênfase na ato-<br>atualização do professor.<br>Utilização da metáfora para promover as perspetivas do professor.<br><br>Procura de relações estéticas. |

**Quadro 3 – Modelos Reflexivos (Adaptado de Garmston et al., 2002, pp. 52-53)**

|  | Premissas básicas   | Fundamentos psicológicos  | Fontes de dados/<br>Métodos de recolha  | Estrutura da supervisão   | Características distintivas   |
|--|---|---|---|---|---|
| <b>MODELO DE SUPERVISÃO DESENVOLVIMENTAL DE GLICKMAN</b> | O supervisor facilita o desenvolvimento cognitivo do professor através da interação estratégica e consciente.   | Orientação dominante: cognitivismo.<br><br>Orientação secundária: comportamentalismo humanístico-existencialista.         | Dados objetivos (acordados na reunião de pré-observação) e recolhidos pelo supervisor durante as observações em sala de aula.             | Ciclo de 5 fases:<br>1) reunião de pré-observação;<br>2) observação em sala de aula, durante a qual o supervisor recolhe dados;<br>3) o supervisor analisa e interpreta os dados, escolhendo uma estratégia para a reunião de pós observação, a partir de três opções possíveis (diretiva, colaborativa, ou não diretiva);<br>4) reunião de pós-observação;<br>5) crítica (realizada na reunião de pós-observação ou noutra ocasião), na qual o ciclo clínico é examinado, de modo a poder ser melhorado ou retirado. | Tem em conta um <i>continuum</i> desenvolvimental, baseado no nível de abstração e compromisso do professor;<br><br>Três opções em termos de supervisão: diretiva, colaborativa ou não diretiva, dependendo da análise que o supervisor faz do nível de desenvolvimento do professor. |
| <b>MODELO DE TREINO COGNITIVO DE COSTA E GARMSTON</b>    | Baseado em quatro asserções:<br>(1) a natureza não rotineira e complexa do ensino requer tomadas de decisão contextualizadas constantes;<br>(2) todo o comportamento é dirigido pelas nossas perceções individuais e objetivas;<br>(3) a mudança comportamental bem sucedida requer uma mudança na perceção; e<br>(4) o treino eficaz medeia as mudanças percetivas e as capacidades para raciocinar, | Orientação dominante: cognitivismo.<br><br>Orientação secundária: humanístico-existencialista.<br><br>Teorias sistémicas. | Dados objetivos (acordados na reunião de planeamento e recolhidos pelo supervisor e/ou professor durante as observações em sala de aula). | Ciclo de três fases:<br>1) reunião de planeamento;<br>2) observação de sala de aula;<br>3) reunião para reflexão.   | Três objetivos principais:<br>1) confiança;<br>2) aprendizagem;<br>3) holonomia.<br><br>Ênfase na utilização, por parte do supervisor, de ferramentas linguísticas e relacionais para mediar o desenvolvimento cognitivo.   |

O Coordenador de Departamento como mediador da Supervisão Inter pares: contributos para uma escola reflexiva

|   |  |   |   |   |  |
|---|--|---|---|---|--|
|   | <p>por um lado, e as tomadas de decisão que promovem a mudança comportamental no sentido de uma prática mais eficaz.</p> <p>O objetivo da supervisão é o de aumentar a capacidade para a auto modificação.</p>   |   |   |   | <p>As relações de treino podem ser desenvolvidas com qualquer elemento da comunidade escolar.</p> <p>Os princípios e competências não se restringem às interações formais.</p>   |
| <p><b>MODELOS REFLEXIVOS: Treino reflexivo de Schön, ação reflexiva de Zeichner e Liston, centração reflexiva de Garman, consciência crítica de Smith e Retallick, supervisão culturalmente responsiva de Bowers e Flinders</b></p> | <p>Os práticos constroem uma base de conhecimento com base na reflexão sobre a sua própria prática.</p> <p>A reflexão promove uma análise de asserções e valores implícitos que guiam as decisões no âmbito do ensino, mantendo-as em aberto para potenciais revisões.</p> | <p>Orientação dominante: cognitivismo.</p> <p>Orientações secundárias: sistémica (Smyth e Retallick; Bowers e Flinders);</p> <p>Comportamentalismo (Bowers e Flinder)</p> | <p>Schön: três níveis de interação:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Dos alunos com os fenómenos da aprendizagem;</li> <li>Do professor com os alunos;</li> <li>Do supervisor com o professor.</li> </ol> <p>Zeichner e Liston: acontecimentos específicos ligados ao ensino, bem como as reflexões do professor relativamente aos objetivos profissionais.</p> <p>Garman: acontecimentos específicos ligados ao ensino, bem como reflexões acerca de acontecimentos recentes ligados ao ensino.</p> <p>Smyth e Retallick: narrativa descritiva de acontecimentos ligados ao ensino.</p> <p>Bowers e Flinders: foco em dados de natureza observacional, baseados em linhas de orientação específicas.</p> | <p>Ciclo de três fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>pré-observação;</li> <li>recolha de dados;</li> <li>pós-observação.</li> </ol> | <p>Zeichner e Liston: os professores deverão cultivar competências de investigação, frequentar seminários e consultar revistas de natureza reflexiva.</p> <p>Garman: os professores refletem na ação e na reminiscência.</p> <p>Smyth e Retallick: a supervisão liberta os professores de asserções prévias através da análise crítica do seu contexto escolar. O processo de supervisão é recíproco.</p> <p>Bowers e Flinders: o supervisor chama a atenção para padrões inconscientes que influenciam as decisões no âmbito do ensino; análise feita no âmbito do contexto cultural da sala de aula.</p> |

### 1.5.3. Cenários de supervisão

Alarcão e Tavares (2003), por sua vez, agregam as práticas de supervisão em nove cenários de supervisão: imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico. Os diversos cenários, suportados por diferentes teorias, apresentam particularidades específicas e conceções alternativas. No entanto, da sua aplicação emerge: a relevância do processo supervisivo na construção e desenvolvimento do professor enquanto indivíduo aprendiz, colaborativo e reflexivo; a supervisão como contributo para adquirir e reciclar conhecimentos; o crescimento pessoal e profissional do docente; a escolha dos percursos educativos; a melhoria das práticas, das aprendizagens e da qualidade da educação.

Os autores salientam que estes cenários não são isentos de problemas, não são estanques nem se excluem mutuamente, podendo funcionar em articulação ou em complementaridade. Sublinham, também, que os mesmos não pretendem esgotar todas as formas possíveis de supervisão, mas estabelecer alguma organização, face a diferentes conceções, relativamente a questões como: a relação teoria/prática, a formação e a investigação, o conhecimento como saber constituído e transmissível ou construído pelo próprio indivíduo, os papéis do supervisor e do supervisionado, a educação e a formação e a escola como mero espaço ao serviço da formação ou como organização central de aprendizagem e de formação.

Após a análise dos nove cenários apresentados por Alarcão e Tavares (2003) vamos, de forma sucinta, explicar os pressupostos sobre os quais se edifica cada um deles, para que, posteriormente, possamos alvitrar qual ou quais o(s) modelo(s) que melhor se ajusta(m) aos intentos do projeto que pretendemos desenvolver.

#### Cenário da imitação artesanal

Este cenário tem implícitas as ideias do saber imutável, do mestre como autoridade, da demonstração e da imitação como formas de aprendizagem. Pressupõe a existência de um professor como modelo, “o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 17). Há uma transmissão unidirecional do saber, em que o “mestre” demonstra para que o aprendiz aprenda e se forme à sua imagem e semelhança. Os antigos estágios “clássicos” do ensino secundário eram feitos à luz destes princípios ao preconizarem a existência do “professor metodólogo” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 18), como modelo a imitar. A existência ou não de verdadeiros modelos, o desenvolvimento exponencial da formação de professores, o progresso científico e tecnológico “a exigir conhecimentos cada vez mais interdisciplinares e

transdisciplinares” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 18) comprometem a eficácia do modelo e contribuíram para a necessidade de encontrar novos itinerários de formação de professores.

### Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada

Perante a incapacidade de reconhecer “o bom professor”, “o modelo”, alvitado pelo cenário anteriormente referido, sem considerar as diferentes variáveis subjacentes ao processo de ensino/aprendizagem, tornou-se emergente a conceção de um modelo alternativo, centrado na análise das práticas de ensino e dos seus efeitos na aprendizagem dos alunos. De acordo com Stolorow (citado em Alarcão & Tavares, 2003) trata-se da substituição do “model the master teacher” pelo “master the teaching model” (p. 18). Este modelo, também associado à formação inicial de professores, pressupunha que o futuro professor conhecesse os modelos teóricos e que os observasse em ação antes de iniciar o seu próprio estágio pedagógico. O professor em formação tem, nesta perspetiva, “um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 21). Em Portugal, este cenário teve o seu momento áureo nas décadas de 60 e de 70, com a criação dos cursos com ramo educacional, nas Faculdades de Ciências, e do modelo integrado de formação, adotado pelas Universidades Novas e, com as devidas adaptações, também pelas Escolas Superiores de Educação.

A aprendizagem pela descoberta guiada teve como dificuldade a integração da teoria e da prática no contexto da formação profissional. O educador americano Jonh Dewey (citado em Alarcão e Tavares, 2003) sustenta que teoria e prática devem articular-se, ambas as componentes são essenciais no processo formativo uma vez que é a prática que permite experimentar, tornar reais os pressupostos teóricos apreendidos e desenvolver um conjunto significativo de proficiências. Dewey defendia ainda que, antes de iniciarem a sua formação prática, os formandos deveriam ser sujeitos a uma componente teórico-prática que lhes permitisse observar, entre outros aspetos, como se estabelece a relação pedagógica professor/aluno. Segundo Dewey, a componente prática deveria ser introduzida gradualmente, com tarefas progressivamente mais complexas, supervisionadas numa perspetiva construtiva que contribuísse para o desenvolvimento da criatividade, do espírito crítico e da autonomia do formando.

### Cenário behaviorista

O cenário behaviorista emergiu da constatação de que o professor em formação não pode dominar tudo ao mesmo tempo e, por isso, se tornava necessário identificar um

conjunto de competências mais prementes, que deveriam ser treinadas. Esta técnica psicopedagógica, que ficou conhecida como “micro-ensino”, assenta na ideia de que todos os docentes realizam determinadas tarefas. Mediante a identificação de algumas delas seria possível analisá-las, explicá-las e demonstrá-las aos futuros professores, que as tentariam por em prática em “mini-aulas”. Posteriormente, o professor em formação iria proceder à análise da sua atuação pedagógica, face às competências em treino, com base nas suas próprias perceções e com a ajuda dos comentários feitos pelos alunos, pelo supervisor e pelos próprios colegas em formação. Seguir-se-ia uma nova “mini-aula”, a novos alunos, onde poderia colocar em prática as aprendizagens realizadas anteriormente.

As virtudes reconhecidas ao “micro-ensino”, tais como a redução do tempo de aula, a limitação do seu conteúdo, a diversidade dos *feedbacks*, a incidência do trabalho sobre uma única competência e a existência de uma avaliação meramente formativa, com parâmetros conhecidos por todos os intervenientes no processo, contribuíram para a sua adoção pelas instituições de formação de professores, como momento de preparação para o verdadeiro estágio pedagógico.

Apesar de uma ampla implementação e de sucessivas transformações, que tinham como objetivo melhorar esta técnica e os seus efeitos, Alarcão e Tavares (2003) apontam alguns dos constrangimentos que lhe estão inerentes, nomeadamente a continuidade da imitação de um modelo e a descontextualização das competências, cujo treino é feito de forma isolada, sem que exista uma articulação com as tarefas a ensinar e com o tipo de aprendizagem que elas exigem. A aula não é observada como um todo, uma vez que essa observação está confinada à indicação do que deve ser observado, desvirtualizando aquilo que é o processo de ensino/aprendizagem.

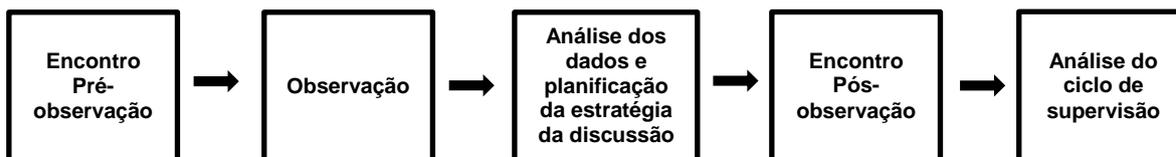
### Cenário clínico

O cenário clínico tem como objetivo principal a melhoria das práticas de ensino em sala de aula, “a clínica”, com base na análise e reflexão sobre as mesmas, feita conjuntamente pelo supervisor e pelo professor em formação. A colaboração é o elemento fulcral neste modelo, em que professor e supervisor buscam o aperfeiçoamento mediante a observação e análise de situações reais de ensino. Pelas suas particularidades, este é um modelo mais adequado ao contexto de formação contínua, possibilitando o aperfeiçoamento das práticas e o desenvolvimento profissional.

No capítulo anterior já nos debruçámos sobre os pressupostos dos modelos clínicos, pelo que iremos agora fazer uma breve incursão pelos ciclos de supervisão

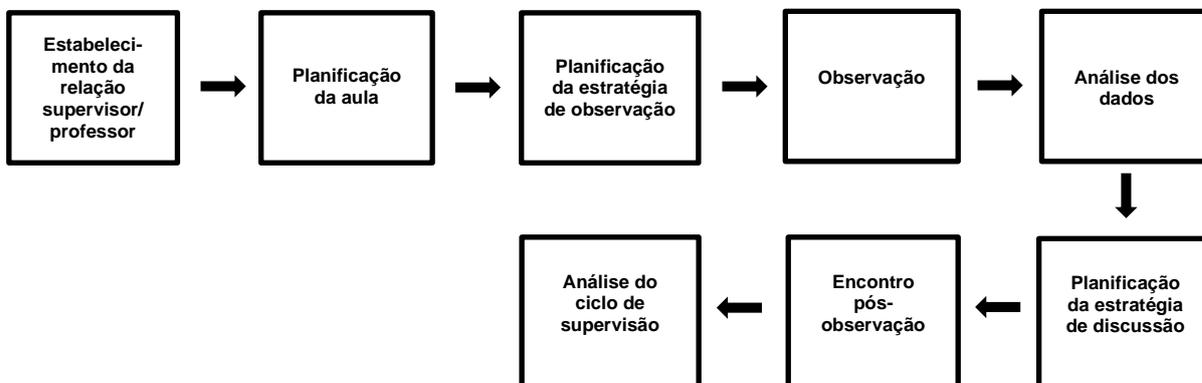
propostos por Goldhammer e outros e por Cogan (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 24-28), no sentido de clarificar a organização cíclica sobre a qual assenta a abordagem clínica.

Goldhammer e outros propõem um ciclo de supervisão estruturado em cinco etapas, Figura 4: o encontro de pré-observação, a observação, a análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, o encontro pós-observação e a análise do ciclo de supervisão.



**Figura 4 – Fases do ciclo de supervisão clínica, segundo Goldhammer e outros (Alarcão & Tavares, 2003, p. 26)**

Cogan apresenta um ciclo organizado em oito etapas, Figura 5: estabelecimento da relação supervisor/professor, planificação da aula, planificação da estratégia de observação, observação, análise dos dados, planificação da estratégia de discussão, encontro pós-observação e análise do ciclo de supervisão.



**Figura 5 – Fases do ciclo de supervisão clínica, segundo Cogan (Alarcão & Tavares, 2003, p. 26)**

Ao realizarmos uma análise comparativa dos dois ciclos podemos inferir que na sua essência são muito semelhantes. As três fases que Cogan acrescentou no seu ciclo tratam-se de subdivisões de algumas das fases propostas por Goldhammer. Assim, as três primeiras fases do ciclo de Cogan correspondem a três momentos do encontro de pré-observação proposto por Goldhammer. Similarmente, as quinta e sexta etapas do ciclo de Cogan nada mais são do que a subdivisão da fase análise dos dados e planificação da estratégia de discussão do ciclo de Goldhammer.

Os momentos que antecedem a observação destinam-se ao entrosamento entre o professor em formação e o supervisor, à identificação do problema em estudo e à planificação do trabalho, em súpula, à definição das estratégias a seguir na observação. A fase de observação permite a recolha dos dados que podem contribuir para a resolução do problema. Após esta etapa, supervisor e professor examinam e organizam os dados recolhidos, de modo a que, em conjunto, no encontro de pós-observação, possam proceder à sua análise e interpretação. Este trabalho deverá contar com o envolvimento ativo do professor em formação, no sentido de realizar aprendizagens significativas, que lhe permitam determinar o caminho a seguir. O supervisor funcionará como ajudante, orientando o professor na sua caminhada. A análise do ciclo encerra um conjunto de etapas, que se reiniciarão e voltarão a terminar, incessantemente, num processo cíclico de permanente construção de aprendizagens.

#### Cenário psicopedagógico

O cenário psicopedagógico assenta no princípio defendido por Stones de que “fazer supervisão é ensinar” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 28). O autor sublinha o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e de agir assertivamente como resultantes de um processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, considera que o papel do supervisor se assemelha ao do professor, ou seja, tem “por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a actuação docente lhe apresenta e também ele deve fazê-lo num clima de encorajamento” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 28). A diferença entre estes dois processos, fazer supervisão e ensinar, reside nas relações estabelecidas entre os seus interlocutores. Supervisor e professor partilham um vasto conjunto de conhecimentos e a sua relação é diferente da relação professor/aluno, porque é uma relação entre adultos, pelo que, supostamente, é mais próxima, dialogante e pessoal. Apesar das diferenças trata-se de uma relação de ensino/aprendizagem. A aprendizagem e o desenvolvimento do professor em formação são influenciados pelo ensino do supervisor, que através da ação do professor acaba por influenciar, indiretamente, o processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

O cenário psicopedagógico preconiza um ciclo de supervisão organizado em três etapas e cinco fases:

- a primeira etapa, preparação da aula, é composta por uma fase de planificação, em que o supervisor prepara as interações com o professor; estas são estabelecidas numa segunda

fase e pressupõem uma ajuda em relação aos procedimentos de ensino que o professor irá adotar;

- a segunda etapa, discussão da aula, também é composta por uma fase de planificação e outra de interação; a primeira visa a preparação da reflexão acerca da aula, realizada na segunda fase, focando-se, entre outros aspetos, na análise da aula e na autoavaliação do professor;

- a terceira e última etapa preconiza a avaliação do ciclo de supervisão.

### Cenário pessoalista

O cenário pessoalista preconiza o desenvolvimento da pessoa do professor que, enquanto profissional não pode ser dissociado do que é enquanto pessoa. De acordo com algumas investigações, a atuação pedagógica do professor está relacionada com o seu grau de desenvolvimento. Hunt e Joyce (citados por Alarcão & Tavares, 2003), apuraram que “os professores com um nível conceptual mais elevado utilizavam modelos de ensino mais variados e tinham mais facilidade em adaptar a sua planificação às necessidades dos alunos” (p. 33). Murphy e Brown, também citados por Alarcão e Tavares (2003) concluíram que “os professores com maior grau de desenvolvimento favoreciam nos seus alunos a aprendizagem pela descoberta e encorajavam a divergência de opiniões e a expressão das ideias próprias” (p. 33).

De acordo com a perspetiva pessoalista, a formação de professores deve considerar o grau de desenvolvimento dos formandos para que possa proporcionar experiências de aprendizagem que se ajustem às suas efetivas necessidades, que promovam a reflexão sobre as suas práticas e se tornem preponderantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

### Cenário reflexivo

A abordagem reflexiva, defendida por Schön, preconiza a reflexão “*na e sobre a ação*” como caminho privilegiado para o desenvolvimento profissional docente e veio influenciar, significativamente, o processo de formação de professores. Este cenário, “de natureza construtivista, assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35).

Aprendizagens resultantes de uma mecanização de procedimentos em nada ajudarão o docente a responder a situações novas e inesperadas, pelo que o professor necessita desenvolver competências que lhe permitam agir no seu vasto e complexo campo

diário de atuação, tornando-se capaz de responder eficazmente perante as distintas situações com que se depara. A reflexão sobre a prática é geradora de uma construção ativa e participada do próprio conhecimento. Neste cenário os supervisores têm o papel de ajudar o professor a compreender e a interpretar os acontecimentos, conduzindo-o a uma sistematização, que se traduz em aprendizagem e desenvolvimento. Tal como Schön sustenta “o supervisor deverá encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35). O permanente questionamento, a experimentação e a reflexão são, portanto, peças chave num modelo em que a aprendizagem resulta da construção e reconstrução do conhecimento.

### Cenário ecológico

Com base no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, numa tentativa de aprofundar as perspetivas reflexivas de supervisão e de acordo com os pressupostos desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista, as investigadoras portuguesas, Alarcão e Sá-Chaves e Oliveira-Formosinho (citadas em Alarcão & Tavares, 2003), conceberam uma abordagem ecológica de supervisão.

Bronfenbrenner (citado em Oliveira-Formosinho, 2002), considera que o indivíduo se desenvolve, a nível psicológico e intelectual, através das interações que estabelece com os múltiplos contextos em que se insere, os quais são constituídos por um conjunto de estruturas concêntricas: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema.

O microsistema pressupõe os locais onde as interações são estabelecidas diretamente, face a face, isto é, onde o indivíduo interage (ex: a casa, a escola, o bairro onde vive); o mesossistema comporta a reciprocidade das interações entre os microsistemas (ex: a casa e a escola, a casa e o bairro onde vive); o exossistema são os contextos que, embora não incluam diretamente o indivíduo em desenvolvimento, influenciam diretamente o que acontece nos microsistemas e nos mesossistemas (ex: influência do governo sobre a escola); o macrossistema comporta as ideologias, os valores, as crenças, hábitos, entre outros, que caracterizam uma determinada sociedade e influenciam as restantes estruturas concêntricas. Em súpula, o ponto de partida para a construção do modelo ecológico de supervisão é o reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes (local onde o docente exerce a sua ação, a sala de aula, a escola), das interações e comunicação entre esses contextos e da influência de outros contextos mais amplos, culturais e sociais, sobre os contextos profissionalizantes. Na abordagem ecológica de supervisão “tomam-se em consideração as dinâmicas sociais e,

sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 37).

No cenário ecológico a supervisão contribui para proporcionar as mais variadas experiências, em contextos distintos e facilitar a ocorrência das transições ecológicas do indivíduo. As transições ecológicas são elementos constantes no processo de crescimento de um sujeito e ocorrem, ao longo da sua vida, sempre que se alteram as responsabilidades, os contextos envolventes, as funções a desenvolver, entre outros (passar de aluno a professor, por exemplo, é uma transição ecológica).

Alarcão e Roldão (2010) mencionam como transições ecológicas do professor os processos de mudança que ocorrem ao longo da sua carreira e que contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Assim, o desempenho de novas funções, a aquisição de novos graus académicos, o desenvolvimento de novas relações interpessoais, as alterações resultantes da aplicação dos normativos legais, entre outros, são exemplos de transições ecológicas.

A aplicação do modelo ecológico de supervisão, numa perspetiva, reflexiva, sistematizadora e formativa integra diversos aspetos (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 116), nomeadamente:

- a) a supervisão como processo de apoio à formação;
- b) a formação como aprendizagem profissional contínua que envolve a pessoa, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações;
- c) o carácter sistemático dessa formação que, para o ser, exige ser feita num quotidiano de acção-reflexão das práticas na sala e na instituição;
- d) a necessidade de usar meios adequados para o desenvolvimento de tal processo tais como: observar, projectar, agir, reflectir, planear, agir de novo, dialogar, comunicar, avaliar;
- e) o entendimento de que este processo não se encerra em si mesmo, mas antes visa promover outro processo – o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, dos actuais e dos futuros;
- f) o carácter de abertura de todo este processo, por parte dos diferentes actores envolvidos, aos contextos mais amplos das crenças e valores.

Estamos, portanto, perante um modelo em que o processo formativo que dele decorre conjuga o desenvolvimento pessoal com a socialização, relaciona as teorias pessoais com as teorias públicas e possibilita a interação com o meio, no sentido de o conhecer e de o respeitar para nele intervir (Alarcão & Tavares, 2003).

### Cenário dialógico

A supervisão dialógica, defendida por Waite (citado em Alarcão & Tavares, 2010),

assume aspectos postos em relevo nos cenários pessoalista e desenvolvimentista e acentua a dimensão política, emancipatória da formação. A sua novidade consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão. (p. 40)

A ação supervisiva da abordagem dialógica incide primordialmente na análise dos contextos em que o docente interage e pretende-se reveladora de constrangimentos que o possam afetar na sua ação. Os atores principais deste cenário são os professores no seu coletivo pelo que “esta abordagem dialogante e contextualizadora situa-se na linha da consciencialização do coletivo identitário dos professores e não numa concepção hierarquizada do supervisor em busca do que está a necessitar de correção na actuação do professor” (Alarcão & Tavares, p. 40).

Na abordagem dialógica a linguagem é o foco promotor do desenvolvimento da capacidade cognitiva, na medida em que o desenvolvimento profissional docente é potenciado pela verbalização do seu pensamento reflexivo. A discussão, o debate, o diálogo, o conhecimento e a regulação dos contextos são peças chave para o desenvolvimento que assenta “no diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores e supervisores, todos são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 41).

Após esta expedição por diferentes formas de abordar a supervisão constatámos a existência de várias concepções alternativas relativamente à operacionalização das práticas de supervisão. No entanto, apesar das diferenças que caracterizam as várias perspetivas, a relevância do processo de supervisão para o desenvolvimento profissional docente é consensual. Enquanto indivíduo aprendente o professor cresce pessoal e profissionalmente, através de procedimentos colaborativos e reflexivos, o que se repercute na melhoria das aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento da própria escola.

#### **1.5.4. A supervisão colaborativa interpares**

Nos subcapítulos anteriores estabelecemos um itinerário de reflexão que procurou clarificar o conceito de supervisão, face à sua abrangência, aos diferentes modelos operacionais e às suas tendências evolutivas no contexto educativo. Sublinhámos o seu carácter regulador das práticas docentes, através de procedimentos de acompanhamento e monitorização permanentes; a emergência do paradigma colaborativo como tendência atual e o alargamento do seu foco de incidência, que transpôs o limite da sala de aula para se estender a toda a organização escolar. Numa época em que “todos os olhares se

concentram nos professores, aumentando a abrangência do seu papel, pedindo inovações, por vezes apressadas” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 10) e as novas tendências supervisivas “apontam para uma conceção democrática da supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 19), sustentamos que a supervisão colaborativa, praticada inter pares, se pode afirmar como estratégia de desenvolvimento dos professores e da própria escola. Alicerçada, essencialmente, nos cenários clínico, ecológico e dialógico, esta abordagem pressupõe a concretização de práticas colaborativas e reflexivas inter pares, integradas na realidade das comunidades educativas, assentes num diálogo construtivo e mobilizador da vontade comum de crescer em conjunto. A supervisão colaborativa inter pares reveste-se de uma reciprocidade formativa, resultante do trabalho reflexivo feito em equipa, em que os sujeitos envolvidos aprendem mutuamente.

As rápidas e, simultaneamente, profundas transformações sociais e educativas colocam a escola perante o grandioso desafio de se reestruturar. Portadora de uma autonomia decretada, mas normalizada e balizada, à escola compete criar condições que a tornem uma organização reflexiva de aprendizagem. Isto implica conceber que o desenvolvimento da escola, enquanto organização, resulta, por um lado, do desenvolvimento dos profissionais que nela trabalham, por outro, de

um processo estratégico, que envolve a observação da vida da organização e a identificação e estudo de problemas ou questões com ela relacionados e tidos como cruciais, a subsequente planificação e implementação de modos de intervenção nessa realidade e o início de um novo ciclo de reflexão em que interagem observação da prática e intervenção sobre a prática. (Alarcão & Canha, 2013, p. 55)

A supervisão colaborativa inter pares, enquanto estratégia de formação e de desenvolvimento profissional docente, articula dois conceitos distintos: o de supervisão e o de colaboração. Se já anteriormente clarificámos que a supervisão é uma atividade de acompanhamento e de monitorização contínua, que preconiza a melhoria, o desenvolvimento e a transformação, importa agora explicitar o que entendemos por colaboração e que sentido lhe pretendemos dar.

De acordo com Boavida e Ponte (2002), “a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem” (p. 45). Neste contexto, convém esclarecer que a existência de uma relação hierárquica não inviabiliza a colaboração, isto é, o trabalho conjunto em prol de objetivos comuns. O importante é que a relação de trabalho estabelecida resulte de uma empatia mútua e de um equilíbrio em que “todos têm algo a dar

e algo a receber do trabalho conjunto” (Boavida & Ponte, 2002, p. 48). Na mesma linha de pensamento Lima (2002) refere que “na colaboração, cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas” (p. 46). O crescimento mútuo, resultante dos processos colaborativos, terá implicações no desenvolvimento da própria escola que, como sustenta Oliveira-Formosinho (2002b),

enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados ... enriquece ainda quando é possível encontrar actores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade na escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras funções”. (p. 12)

Friesen (citado por Boavida & Ponte 2002) ilustra a natureza dos processos subjacentes à colaboração através de três metáforas: jogo, conversação e luta. Jogo remete-nos para a existência de objetivos comuns, regras partilhadas, oportunidades de aprendizagem; conversação aponta para a relação de reciprocidade, de carácter não hierárquico e para o diálogo entre os participantes; luta porque se trata de um investimento que envolve dificuldades, imprevistos, obstáculos que é necessário ultrapassar em conjunto para assegurar o propósito do trabalho.

Podemos então, para sistematizar, referir que trabalho colaborativo é muito mais do que realizar uma atividade em grupo, é o envolvimento coletivo num trabalho conjunto, articulado, em torno de objetivos comuns, na procura de resultados que são desejados por todos. Neste seguimento, podemos recorrer às palavras de Roldão (2007) para definir trabalhar colaborativamente como

um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam (1) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas), (2) activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a actividade produtiva não se limita a alguns, e ainda (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interacção com todos os outros. (p. 27)

O trabalho colaborativo entre professores ergue-se como possibilidade para a concretização de práticas de supervisão. Uma perspetiva horizontal e colaborativa da supervisão, feita pelos pares, permitirá reduzir alguns dos constrangimentos que bloqueiam a sua efetivação. Esta nova perspetiva, preconiza uma supervisão mais focada “nos processos e resultados estruturais, e menos nas pessoas, posições e hierarquias” (Harris, 2002, p. 205). A supervisão deixa de pressupor uma relação hierárquica e de se confinar a um processo impositivo, para se tornar uma parceria de formação e de desenvolvimento

peçoal e profissional; deixa de estar associada a uma avaliação de cariz sumativo, para permitir vislumbrar as suas potencialidades formativas; deixa de ser considerada um processo formativo unilateral, para adquirir uma dimensão mais abrangente de pessoas que se formam em conjunto e juntas se transformam; deixa de se confinar às práticas que têm como limite a sala de aula, para se expandir a toda a organização escolar, que também ela cresce e se desenvolve como verdadeira organização de aprendizagem. Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2002b) afirma que

a supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado. (p. 12)

A supervisão colaborativa, tal como a entendemos, perspectiva-se como estratégia de mudança, de abertura a novas metodologias, promotoras de um desenvolvimento coletivo, partilhado e refletido, ajustado ao contexto social e cultural da organização escolar. De acordo com Harris (2002), a supervisão colaborativa “parece estar agora a emergir mais claramente, consagrando-se como uma visão persistente e guiando mudanças na sua prática” (p. 140). A supervisão, realizada inter pares, rompe com o paradigma tradicional de supervisão, tornando-se menos constrangedora. A inexistência de uma relação hierárquica entre supervisor e supervisionado derruba barreiras e ergue potencialidades, permitindo o questionamento, a partilha e a reflexão conjunta sobre as práticas. O desenvolvimento de processos de colaboração permite o fortalecimento das relações pessoais e traduz-se nos mais diversos aspetos da vida de uma organização escolar:

nos gestos, nas brincadeiras e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão; no trabalho árduo e no interesse pessoal, demonstrado nos corredores e fora das portas da sala de aula; nos aniversários e outras pequenas celebrações cerimoniais; na aceitação e mistura da vida pessoal com a profissional; na manifestação pública dos elogios, do reconhecimento e da gratidão e na partilha e discussão de ideias e recursos. (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 89)

É neste contexto que a supervisão colaborativa emerge como potencialmente formadora e transformadora, sendo que a sua implementação passará sempre pela vontade, pelo empenho e pela ação dos professores que desejem “ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 15).

## 2. Coordenador de departamento

*Há diversos padrões por onde avaliar a importância de uma organização. Um dos mais importantes é o calibre da sua liderança.*

*Nelson Mandela<sup>12</sup>*

A organização escolar possui uma estrutura hierárquica própria que considera no topo os órgãos de direção, administração e gestão: o conselho geral, o diretor, o conselho administrativo e o conselho pedagógico. A nível intermédio estão consignadas as estruturas de coordenação e supervisão, que incluem, entre outros, os departamentos curriculares, sobre os quais nos iremos debruçar neste capítulo.

As políticas educativas têm, através de sucessivos normativos legais, atribuído às estruturas de liderança intermédia um enfoque crescente, resultante do reconhecimento da sua importância na mobilização dos professores e na implementação de dinâmicas de trabalho conducentes à melhoria das práticas. Neste contexto, o funcionamento dos departamentos curriculares e a ação dos seus líderes são determinantes para a construção de uma escola mais participada e mais eficaz.

As funções do coordenador de departamento estão hoje, substancialmente, alteradas. De mero reprodutor de informações e executor das diretrizes emanadas pela direção da escola, o coordenador de departamento adquiriu um papel preponderante na vida da organização escolar e deve agora, enquanto líder intermédio, desempenhar um conjunto alargado de funções, no âmbito da coordenação pedagógica e da supervisão. A qualidade do trabalho desenvolvido no seio dos departamentos curriculares depende, significativamente, da ação dos líderes destas estruturas que, com o seu desempenho, conseguirão, ou não, mobilizar um grupo e congregar esforços para o desenvolvimento da missão da escola e para o cumprimento das metas estipuladas no seu projeto educativo.

Nos subcapítulos que se seguem refletiremos sobre a importância dos departamentos curriculares e dos seus líderes no seio da organização escolar, sobretudo no que concerne ao propósito principal desta investigação, ou seja, a implementação de procedimentos de supervisão pedagógica. Para tal, considerámos importante conhecer a evolução do papel destas estruturas de gestão intermédia, no panorama educativo

---

<sup>12</sup> Nelson Mandela (1918 – 2013), Estadista, Prémio Nobel da Paz, in [www.citador.pt](http://www.citador.pt)

português, que foi gradual e consubstancialmente alterado pelos sucessivos normativos legais, de modo a compreendermos a sua crescente valorização. Iremos também debruçar-nos sobre a importância das lideranças em geral e do coordenador de departamento em particular, para a qualidade educativa e para a eficácia das escolas. Procuraremos também compreender como pode o coordenador de departamento contribuir para a implementação de procedimentos de supervisão interpares, promotores de dinâmicas alargadas de reflexão, que contribuam para a construção de uma escola capaz de se assumir como organização reflexiva de aprendizagem.

## **2.1. O departamento curricular no sistema educativo português**

Os processos de organização e gestão das escolas têm sofrido sucessivas alterações, resultantes de várias reformas educativas. Em Portugal, a Revolução de 25 de abril de 1974 constituiu um marco, cujas transformações políticas, económicas e sociais se repercutiram na sociedade em geral e, também, no contexto educativo. Barroso (2003) sustenta que a evolução “do sistema educativo português está indelevelmente marcada pela mudança do regime político em 25 de Abril de 1974 e pelas consequências que o estabelecimento da democracia e o processo histórico posterior provocaram em todos os sectores da vida social” (p. 65).

Após um período conturbado, numa tentativa de normalizar a vida nas escolas, é publicado o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro e, com ele, os sistemas de liderança escolar são profundamente alterados. São definidas novas estruturas de gestão democrática dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário. A figura do reitor, vigente até então, é substituída por uma nova morfologia organizacional de que fazem parte o conselho diretivo, órgão colegial, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, cujas funções estavam regulamentadas pelos normativos do anterior regime. Imbuído de enormes fragilidades, este normativo vigora, em regime experimental, apenas no ano escolar de 1974/75, constituindo-se como embrião dos princípios democráticos da vida escolar que, posteriormente se viriam a desenvolver.

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro surge como resultado do vazio legal resultante do incumprimento do preconizado no anterior normativo e lançou as bases para uma gestão democrática das escolas, mediante a repartição de responsabilidades pelos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. Neste normativo surge a figura de delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade (artigo 22.º), com assento em conselho pedagógico, que seria, preferencialmente um docente profissionalizado, eleito pelos seus pares ou, perante a sua inexistência, designado pelo

conselho diretivo, ouvidos os docentes do respetivo conselho (artigo 23.º). A estes conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade foi atribuída a responsabilidade de estudar, propor e aplicar as soluções mais ajustadas ao ensino das diferentes disciplinas ou especialidades, de emitir parecer e de desenvolver as atividades solicitadas pelos conselhos diretivo ou pedagógico (artigo 26.º). Aos responsáveis pelo cargo de delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade competia coordenar e orientar os docentes alocados à docência em determinado grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, dirigir as instalações próprias e o património que lhe fosse confiado (artigo 29.º). Este diploma começa a esboçar a formação de uma estrutura de gestão intermédia pois define como funções do conselho pedagógico a orientação pedagógica e a promoção da cooperação entre todos os membros da escola (artigo 24.º).

O Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho, que surge quase uma década mais tarde, procura redefinir os processos de gestão democrática das escolas e demarcar as competências dos órgãos que a compõem. Neste normativo são definidos os predicados necessários ao cargo de delegado de grupo, que passa a ser de aceitação obrigatória e a ter como incumbências a coordenação das atividades pedagógicas, a promoção da troca de experiências, a cooperação e o apoio aos docentes menos experientes. Aproximadamente dois anos e meio depois, o Despacho 8/SERE/89 de 8 de fevereiro vem reforçar a necessidade de competências de relacionamento e liderança para o exercício do cargo de delegado de grupo, que deverá ser portador de habilitação própria, preferencialmente profissionalizado e escolhido pela sua competência científica e pedagógica.

Em 1991 é publicado o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que é aplicado em regime experimental em algumas escolas e áreas escolares do país. Este normativo estabelece um modelo de direção e gestão substancialmente diferente, que permitia garantir a democraticidade desejada, com o apoio e participação da comunidade escolar na vida da escola, na qual “os órgãos de direção, administração e gestão são ainda apoiados por órgãos consultivos e por serviços especializados de natureza técnico-pedagógica e administrativa” (preâmbulo). Este diploma consigna o conselho pedagógico como órgão de coordenação e orientação educativa (artigo 31.º); alude, pela primeira vez, à figura do chefe de departamento curricular (artigo 33.º) e estabelece, entre outras, como estruturas de orientação educativa, colaborantes com o conselho pedagógico, o departamento curricular e o chefe de departamento curricular (artigo 36.º), que é eleito de entre os professores que compõem o departamento (artigo 38.º). No entanto, apesar destas novidades pedagógicas, a figura de delegado de disciplina continua ainda a existir, nos termos a definir pelo regulamento interno de cada escola (artigo 38.º), o que na prática conduziu a alguma

dificuldade e confusão na definição dos papéis de cada um deles. Todavia, o próprio Decreto-Lei estabelecia a regulamentação das competências das estruturas de orientação educativa em diploma próprio, o que veio a acontecer mais tarde com a publicação da Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro. Neste documento são claramente definidas as competências do departamento curricular e do chefe de departamento curricular. O delegado de disciplina surge como estrutura de apoio ao chefe de departamento em questões específicas da respetiva disciplina, devendo as suas funções ser estabelecidas no regulamento interno da escola.

Vislumbra-se, pelas atribuições que lhe foram consignadas, o desenvolvimento dos departamentos curriculares enquanto estruturas de liderança intermédia aos quais, de acordo com o previsto no artigo 3.º da Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, compete:

- a) Coordenar as actividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento, no domínio da implementação dos planos curriculares nas suas componentes disciplinares e da área-escola, bem como de outras actividades educativas, constantes do plano aprovado pelo conselho de escola;
- b) Analisar e debater, em articulação com outras escolas, questões relativas à adopção de modelos pedagógicos, de métodos de ensino e de avaliação, de materiais de ensino-aprendizagem e manuais escolares;
- c) Analisar a conveniência do agrupamento flexível de cargas horárias semanais para as diferentes disciplinas;
- d) Desenvolver, em conjugação com os serviços de psicologia e orientação e os directores de turma, medidas nos domínios da orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos, visando contribuir para o seu sucesso educativo;
- e) Colaborar com os directores de turma na elaboração de programas específicos integrados nas actividades e medidas de apoio educativo estabelecidas no contexto do sistema de avaliação dos alunos do ensino básico;
- f) Desenvolver e apoiar projectos educativos de âmbito local e regional, numa perspectiva de investigação-acção, de acordo com os recursos da escola ou através da colaboração com outras escolas e entidades;
- g) Colaborar com o conselho pedagógico na concepção de programas e na apreciação de projectos para a concretização da área-escola;
- h) Colaborar na definição de objectivos mínimos, bem como na elaboração de provas aferidas, no quadro do sistema de avaliação dos alunos do ensino básico;
- i) Desenvolver medidas no domínio da formação dos docentes do departamento, quer no âmbito da formação contínua quer no apoio aos que se encontram em formação inicial;
- j) Definir critérios para atribuição de serviço docente e gestão de espaços e equipamentos;
- k) Elaborar e avaliar o plano anual das actividades do departamento, tendo em vista a concretização do projecto educativo da escola.

Também ao chefe de departamento é exigida, para além da competência científica e pedagógica, capacidade de relacionamento e de liderança, sendo as suas competências, estipuladas no artigo 5.º da Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, as seguintes:

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respectivo departamento;

---

O Coordenador de Departamento como mediador da Supervisão  
Inter pares: contributos para uma escola reflexiva

- b) Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica;
- c) Apresentar ao conselho pedagógico propostas de agrupamentos flexíveis de tempos lectivos semanais para as diferentes disciplinas;
- d) Assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola, bem como do plano de actividades e do regulamento interno do estabelecimento;
- e) Estimular a cooperação com outras escolas da região no que se refere à partilha de recursos e à dinamização de projectos de inovação pedagógica;
- f) Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento;
- g) Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento;
- h) Propor ao conselho pedagógico, ouvido o conselho de delegados, a designação dos professores responsáveis pelo acompanhamento da profissionalização em serviço, dos orientadores de prática pedagógica das licenciaturas em ensino e do ramo de formação educacional, bem com dos professores cooperantes na formação inicial;
- i) Assegurar a articulação com o conselho de delegados de disciplina e os órgãos de direcção da escola no que se refere à avaliação do desempenho global dos docentes do departamento;
- j) Promover medidas de planificação e avaliação das actividades do departamento;
- l) Apresentar ao director executivo, até 30 de Junho de cada ano, um relatório das actividades desenvolvidas.

Em 1998 foi publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e introduziu alterações nos órgãos de gestão intermédia. Nele está consignada a constituição de estruturas de orientação educativa (artigo 34.º) que visam o reforço da articulação curricular e o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola; a organização, acompanhamento e avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos e a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso. No 2.º e 3.º ciclos e no ensino secundário a articulação curricular é assegurada pelos departamentos curriculares (artigo 35.º), estruturas multidisciplinares que comportam os vários agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares. Estas estruturas educativas preconizam a existência de um coordenador de departamento, que deverá ser um docente profissionalizado, que integre o departamento e seja eleito pelos seus pares. Este diploma já não faz referência ao delegado de disciplina, pelo que fica claro que é aos coordenadores de departamento que compete a coordenação, articulação e liderança dos diferentes grupos que integram o departamento curricular.

O Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho veio definir o funcionamento, a coordenação e as competências das estruturas de orientação educativa estipuladas pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, nomeadamente os departamentos curriculares. Assim, para além das competências a definir pelo regulamento interno de cada escola, são

estabelecidas, no artigo 4.º do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, como competências do departamento curricular as seguintes:

- a) Planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional;
- b) Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas;
- c) Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo;
- d) Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;
- e) Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;
- f) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;
- g) Identificar necessidades de formação dos docentes;
- h) Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.

Como se pode verificar pela análise comparativa das competências acima elencadas com as estipuladas no anterior modelo, os departamentos curriculares configuram-se como estruturas de gestão intermédia e são dotados de mais responsabilidades administrativas e pedagógicas.

Também os coordenadores de departamento viram alteradas as suas funções que, para além das que possam ser definidas pelo regulamento interno de cada escola, são agora, de acordo com o estipulado no artigo 5.º do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, as seguintes:

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;
- b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;
- c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;
- f) Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- g) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Similarmente, as atribuições do coordenador de departamento denotam, relativamente ao modelo anteriormente vigente, um reforço do seu papel enquanto líder a quem compete

fomentar a partilha, a cooperação, a reflexão e a investigação como contributos para a melhoria das práticas e da própria organização escolar.

As sucessivas mudanças estruturais ocorridas no campo da educação, resultantes do processo de autonomia das escolas e dos procedimentos de avaliação externa das mesmas, conduziram à alteração do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário e do processo de avaliação do desempenho docente e contribuíram para a revogação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Em sua substituição foi aprovado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril que formalizou o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação e veio alterar o modelo de gestão democrática, colegial vigente.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril surge com o intuito de revigorar a “participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008). Esta intenção é bem patente na nova composição estabelecida para o conselho geral em que, pela primeira vez, a representação docente não é maioritária. Paralelamente, este normativo pretende também “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008). Perante o novo quadro legal a figura de diretor adquire nova supremacia, uma vez que este passa a ser um órgão unipessoal a quem compete a gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 75/2008) da escola ou do agrupamento de escolas. Por inerência o diretor é também o presidente do conselho pedagógico, órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa, e o responsável pela designação dos coordenadores de departamento e dos representantes das várias estruturas da escola.

No que concerne à organização pedagógica, este diploma consagra que, para o desenvolvimento do projeto educativo, sejam estabelecidas, em regulamento interno, as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor no acompanhamento das atividades escolares, na promoção do trabalho colaborativo e na avaliação do desempenho docente. Como se pode constatar este normativo sustenta um claro reforço das lideranças intermédias, pois muito embora o diretor seja o líder de topo, a abrangência das suas funções é de tal ordem que torna imprescindível não só a delegação de competências, na sua equipa mais próxima, mas também uma aposta nos líderes intermédios que escolheu. Sublinha-se ainda a preponderância atribuída aos departamentos curriculares e aos seus líderes, enquanto

responsáveis pela coordenação educativa, nomeadamente na articulação, gestão curricular, na promoção da cooperação entre os docentes e na supervisão pedagógica.

Quatro anos volvidos, após a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é emanado o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, diploma legislativo que procede à segunda alteração ao Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas. Este normativo continua a evidenciar a preponderância atribuída aos órgãos de administração e gestão das escolas para a consecução das metas governamentais e para a melhoria do sistema educativo, mediante “o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 137/2012). Como principais alterações, que mais à frente explanaremos mais detalhadamente, surgem: a reorganização da rede escolar, o reforço das competências atribuídas ao conselho geral, a readaptação do processo eleitoral para diretor, a constituição do conselho pedagógico, o processo de designação dos coordenadores de departamento e a simplificação e integração dos documentos de gestão estratégica.

A fim de garantir a qualidade pedagógica das escolas, a articulação vertical entre os diferentes níveis de ensino, a coerência do projeto educativo, a construção de percursos escolares integrados e a racionalização dos recursos humanos, pedagógicos e materiais (artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 137/2012) este diploma prevê a reorganização da rede escolar, através da agregação de escolas em novos agrupamentos. O conselho geral, enquanto órgão de direção estratégica, vê reforçadas as suas competências, nomeadamente no que diz respeito à eleição e à avaliação de desempenho do diretor. Os critérios para o concurso de diretor comportam alterações de requisitos, nomeadamente a experiência profissional e a relevância do currículo na área da gestão e administração escolar.

O conselho pedagógico é, de acordo com o estabelecido no artigo 31.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, “o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente”. Assim, também a sua composição foi alterada, deixando os representantes dos pais e encarregados de educação e os representantes dos alunos de ter assento neste órgão.

Os coordenadores de departamento, anteriormente designados pelo diretor, passam, neste novo quadro legal, a ser eleitos pelo respetivo departamento, “de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo” (ponto 7, do Artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 137/2012). Sublinham-se os requisitos para o exercício do cargo que, preferencialmente, deverá ser desempenhado por docentes com formação especializada

nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.

Em síntese, podemos afirmar que as transformações económicas, políticas e sociais conduziram a um reforço da autonomia das escolas, caracterizada por uma lógica de avaliação e de prestação de contas permanente. Os vários normativos legais, que sucessivamente têm sido publicados, no sentido de regular e normalizar o funcionamento das organizações escolares e de estabelecer a sua autonomia, transparecem claramente a crescente responsabilização dos órgãos de administração e gestão escolar. É notório o enfoque crescente dado às lideranças, não só mediante a ênfase dada à figura de diretor, mas também às restantes estruturas intermédias que, com ele, são responsáveis pela concretização do projeto educativo. Da análise aos diferentes normativos legais a crescente responsabilização e valorização atribuída aos departamentos curriculares e aos seus coordenadores, mediante a atribuição de competências de orientação educativa e supervisão pedagógica, é clara e inequívoca. Estas estruturas e os seus líderes ganham no contexto das organizações escolares um protagonismo crescente e constituem-se como pilar para o seu desenvolvimento.

Face ao exposto e considerando as lideranças como o âmago do desenvolvimento de uma organização escolar, é em torno dos líderes e das lideranças que desenvolveremos o subcapítulo seguinte. O nosso enfoque será o coordenador de departamento que, enquanto mediador e líder, deverá assegurar a orientação educativa, a coordenação e a supervisão pedagógica no órgão que lidera. Como tal, constitui-se como interlocutor privilegiado para mediar a implementação de procedimentos de supervisão pedagógica horizontal, cerne da nossa investigação. A valorização do carácter formativo das práticas de supervisão pedagógica é fulcral para que possa ser encarada como um processo de melhoria global, em que o envolvimento e o comprometimento de todos os membros da comunidade educativa, em torno de objetivos comuns, através de práticas colaborativas e reflexivas, contribuirão para o desenvolvimento institucional.

## **2.2. O coordenador de departamento enquanto líder de uma estrutura de gestão intermédia**

As lideranças têm sido apontadas como elementos fulcrais da qualidade educativa e da eficácia das escolas, num processo de envolvimento e mobilização coletiva, em que líderes e liderados perseguem propósitos comuns.

É hoje reconhecida a importância das lideranças para o desenvolvimento das instituições. A liderança, associada ao diálogo, ao real acesso à informação e à atenção concedida a pessoas e iniciativas, tem sido referida na literatura como

condição para criar escolas eficazes susceptíveis de evoluir e onde é bom estudar, ensinar e trabalhar. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 137)

A escola de hoje exige líderes eficazes, isto é, mobilizadores das vontades coletivas, conscientes de que “a liderança não depende de um acto de vontade, nem de uma verificação mais ou menos técnica, mas sim do reconhecimento por terceiros. Não há líderes sem liderados e, sobretudo, não há líderes quando não são reconhecidos como tal” (Silva, 2010, p. 20). O desenvolvimento institucional da escola pressupõe que os líderes adotem metodologias de trabalho democrático, em que os diferentes atores educativos prestem o seu contributo e desenvolvam a sua atuação em função da missão da escola. Neste sentido, Alarcão e Tavares (2003) enunciam princípios que devem sustentar as práticas de liderança: “deve servir a missão da escola e não o desejo de quem lidera ... deve promover o envolvimento activo e livremente expresso dos diferentes actores ... implica um espírito crítico ... e criativo ... pressupõe a capacidade de se deixar liderar” (p. 141). Esta perspetiva de liderança presume a partilha e a discussão das ideias por todos, com espírito de abertura, de diálogo, capacidade de criticar e aceitar diferentes pontos de vista. É neste contexto que despontam as lideranças intermédias, que o líder de topo deve considerar, deixando-se envolver num processo de trabalho colaborativo, reflexivo, de liderança democrática e partilhada, de onde poderão fluir práticas de excelência.

As lideranças devem focar-se na melhoria dos resultados através da orientação estratégica, centrada no ensino e na aprendizagem, da implementação de hábitos de trabalho colaborativo, reflexivo, de práticas de supervisão e da monitorização contínua do trabalho desenvolvido. Tal como sublinha Bolívar (2002), os líderes devem empenhar-se na reestruturação da escola para que ela consiga responder ao desafio da educação para todos e tornar-se uma autêntica organização de aprendizagem.

O modo de funcionamento de uma escola e os resultados que ela produz resultam da participação e da interação dos seus recursos humanos. É muito difícil mudar mentalidades e quebrar rotinas instaladas, por isso, cabe às lideranças envolver os liderados em dinâmicas participadas de trabalho colaborativo e reflexivo. O envolvimento do coletivo, o crescimento do sentido de pertença, a valorização e a disseminação das boas práticas são fundamentais para que todos se revejam no projeto educativo, se empenhem e assumam as metas nele estabelecidas como suas.

A última década caracteriza-se por uma proliferação legislativa que introduziu mudanças significativas no estatuto da carreira docente e no regime jurídico de autonomia, gestão e administração das escolas. Se alterações implantadas tornaram, por um lado, a direção da escola um órgão unipessoal, assente na figura do diretor, por outro, fizeram

emergir a necessidade de uma descentralização do poder, passando as estruturas intermédias a partilhar a liderança da organização escolar.

O coordenador de departamento faz parte das estruturas de gestão intermédia pelo que, enquanto líder, “tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correcção tendentes à melhoria do desempenho dos professores e à promoção do sucesso educativo” (Oliveira, 2001, p. 48). Para tal, como se depreende da análise dos normativos, efetuada no subcapítulo anterior, que estabelecem o seu perfil e definem as suas competências, deve reunir um conjunto de características que lhe permitam exercer eficazmente o seu cargo e contribuir para a “concretização do projecto educativo com vista ao desenvolvimento de uma escola de qualidade” (Oliveira, 2001, p. 49).

A coordenação de um departamento requer “práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação” (Oliveira, 2001, p. 51) desenvolvidas por profissionais qualificados capazes de contribuir para a melhoria da organização escolar. Da análise efetuada aos diferentes normativos legais, no contexto da nossa investigação, depreendemos as múltiplas funções acometidas ao coordenador de departamento, enquanto líder de uma estrutura de coordenação educativa e supervisão pedagógica, nomeadamente:

- coordenar, apoiar pedagogicamente e supervisionar o acompanhamento das atividades escolares no grupo que lidera;
- promover a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional, dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas;
- organizar e acompanhar o processo de avaliação dos alunos;
- estimular a partilha, a colaboração e a coesão dos seus liderados;
- promover a participação e o envolvimento dos seus pares na análise dos problemas da escola e nos processos de tomada de decisão;
- fomentar a reflexão e a reorientação das práticas pedagógicas e das estratégias de ação estabelecidas para o departamento e para a escola;
- efetuar o levantamento das necessidades formativas dos docentes do agrupamento;
- proceder à avaliação de desempenho dos elementos do seu departamento;
- estabelecer a articulação com as restantes estruturas educativas, com os encarregados de educação e com os diferentes parceiros.

Para além das funções elencadas podem ser estipuladas outras, nos termos definidos no regulamento interno das escolas, que visem a prossecução das metas estabelecidas pelo

projeto educativo e o desenvolvimento de uma escola mais eficaz, onde é bom crescer, trabalhar e aprender.

Face ao exposto consideramos que, o coordenador de departamento é o interlocutor privilegiado para fomentar, no seio do departamento que lidera, procedimentos de supervisão pedagógica promotores da melhoria das práticas docentes, da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, do desenvolvimento da própria organização escolar. Enquanto responsável pelo desenvolvimento de processos de colaboração e de reflexão, pode exercer o papel de mediador das práticas de supervisão que, feitas colaborativamente inter pares, dissolvem receios e desconfianças, tornam-se dissuasoras dos constrangimentos a elas associados e adquirem potencialidades formativas. Esta dimensão horizontal e colaborativa da supervisão constitui-se como espaço de partilha e de construção de conhecimento em que a supervisão é tida

como um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 129)

Neste quadro, as práticas de supervisão colaborativa concorrem para o desenvolvimento da qualidade da educação que se pratica, contribuindo para a construção de

uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projecto educativo que vai pensando para si e experienciando. Só essa escola, situada e reactiva, caracterizada pela sua sensibilidade aos índices contextuais, é capaz de agir com flexibilidade e resiliência nos contextos complexos e difíceis, diferenciados e instáveis que hoje caracterizam as situações das organizações escolares. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 133)

É sobre esta escola que nos debruçaremos no capítulo seguinte, uma escola participada, dinâmica que se torna, também ela, uma organização reflexiva de aprendizagem.

### **3. Escola Reflexiva**

*A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso reflectir sobre a vida que lá se vive...*

*(Alarcão, 2001a, p. 15)*

A escola atual coloca aos professores o enorme desafio de responder à diversidade de público que a frequenta e a necessidade de desempenhar um vasto leque de funções,

para as quais não foram objetivamente preparados. Ainda assim, a maioria destes profissionais procura adquirir conhecimentos e desenvolver competências que lhes possibilitem melhorar pessoal e profissionalmente. Neste contexto, a escola necessita assumir-se como organização reflexiva de aprendizagem, concorrendo a prática de supervisão pedagógica, realizada colaborativamente, entre pares, para o desenvolvimento qualitativo da escola e de todos os que nela trabalham e aprendem.

Entendemos a escola reflexiva como uma escola que, continuamente se pensa e se questiona a si própria, que envolve todos os seus membros em dinâmicas de trabalho colaborativo e reflexivo, numa procura incessante de fazer mais e melhor. Esta escola pressupõe a existência de professores reflexivos que, permanentemente, aspiram a uma melhoria das suas práticas, para poderem contribuir para a qualidade das aprendizagens dos seus alunos e para o desenvolvimento da própria escola. Neste sentido, torna-se necessário implementar estratégias promotoras dessa reflexividade, através das quais o professor assente e edifique o seu processo formativo.

A supervisão pedagógica, com o seu potencial formador, abre caminho para o sucesso das estratégias de reflexão e formação, ampliando e sua eficácia e tornando-as promotoras do desenvolvimento profissional docente. Paralelamente, a supervisão vê a sua ação alargar-se também à organização escolar, transformando-se num processo de melhoria coletiva. O desenvolvimento institucional presume a existência de lideranças capazes de congregar os esforços coletivos em prol de objetivos comuns, em que todos assumam plenamente os seus papéis e responsabilidades.

Os subcapítulos que se seguem irão desenhar-se em torno dos pressupostos apresentados. Debruçar-nos-emos sobre o conceito de professor reflexivo, aludindo a algumas das principais estratégias fomentadoras de reflexão, fulcrais no processo de formação profissional docente, para que melhor possamos compreender os princípios subjacentes ao desenvolvimento de uma escola reflexiva, que se forma, transforma e cresce enquanto organização de aprendizagem.

### **3.1. Professor reflexivo**

O discurso educativo atual foi tomado por conceitos como reflexão, professor reflexivo, escola reflexiva. Importa, portanto, refletir um pouco sobre eles, no sentido de percebermos o seu alcance.

Segundo Dewey (citado por Alarcão, 1996), a reflexão é

uma forma especializada de pensar, implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que

habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. (p. 175)

Podemos, portanto, afirmar que ser reflexivo é ter a capacidade de atribuir significado àquilo que se pensa, ou seja, é dar sentido ao pensamento. Para tal, exige-se uma atitude de permanente questionamento e de procura do saber.

No seu campo de ação o professor realiza espontaneamente uma série de atos, para os quais mobiliza, de forma quase automática, os seus conhecimentos. Este automatismo conduz, muitas vezes, a uma mecanização irrefletida de procedimentos, que reproduz sem se questionar. Corroborando Alarcão (2001b), é inconcebível que um professor

não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (p. 6)

Tornar-se reflexivo implica analisar os seus comportamentos, questioná-los, pensar sobre a sua eficácia, valorizar a própria experiência como forma de aprendizagem, para ser capaz de reajustar a sua ação pedagógica, tornando-a mais eficiente. Tal como afirma Zeichner (citado por Alarcão, 1996), o professor “como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais” (p. 176), isto é, assenta a sua ação sobre a reflexão das suas práticas, procurando ser cada vez mais proficiente. Ao refletir o professor estrutura o seu conhecimento pedagógico e deixa de ser um mero executor técnico, de procedimentos normalizados.

De acordo com Alarcão (1996) a reflexão pressupõe “uma dimensão formativa e uma dimensão pragmática” (pp. 178-179), ou seja, permite, por um lado, aprofundar o saber, por outro, refletir na prática os conhecimentos interiorizados. É fundamental que o professor reflita sobre a sua atuação educativa e sobre a sua experiência profissional para conseguir compreender as motivações que o levam a agir de determinada forma. Ao refletir sobre o que ensina, em que condições ensina, como ensina e quais as finalidades do seu ensino, o professor irá crescer profissionalmente, uma vez que o questionamento permanente o fará melhorar o processo de ensino/aprendizagem em que está envolvido. Tal como sustenta Perrenoud (2002), “um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Ele reflecte sobre a sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com

as instituições e com as tecnologias, assim como reflecte sobre a sua forma de superar limites” (p. 198).

Ser reflexivo, embora possa parecer algo extremamente simples, não é intrínseco ao professor, nem tão pouco é uma condição que ocorra espontaneamente. O pensamento reflexivo é potencialmente formativo mas carece de treino, de hábito, de método, articulando-se com os princípios de formação que Vieira (citada por Alarcão, 1996) estabelece como “enfoque no sujeito, enfoque nos processos de formação, problematização do saber e da experiência, integração teoria e prática, introspecção metacognitiva” (p. 181). O permanente questionamento do saber e da experiência adquirida possibilitará ao professor o conhecimento de si mesmo e da realidade que o envolve. Tal como afirma Alarcão (1996) qualquer estratégia de formação só será prolífera se “acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal” (p. 181).

Desenvolver a capacidade reflexiva pressupõe o recurso a um conjunto de estratégias que permitam ao professor observar as suas práticas, descrevê-las, analisá-las, interpretá-las e avaliá-las. No subcapítulo seguinte abordaremos algumas dessas estratégias para inferirmos as suas potencialidades formativas.

### **3.2. Estratégias de reflexão/formação**

As estratégias fomentadoras de reflexão são fundamentais no processo de formação profissional docente, seja ele de cariz inicial ou contínuo. Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) sustentam que

a reflexão promove não só as capacidades de investigação sobre a acção, mas também a conceptualização das teorias subjacentes a cada investigador/interveniente, transformando assim os professores em geradores de teorias que antes apenas eram consideradas se viessem de investigadores “encartados”. As teorias geradas pelos próprios professores, embora em linguagem mais simplificada, não deixam de ter validade uma vez que tiveram origem na observação e investigação sobre a prática diária. (p. 118)

Nos procedimentos de reflexão sobre a prática pedagógica, enquanto estratégia formativa, o supervisor tem um papel fulcral. A ele cabe a responsabilidade de promover e monitorizar o desenvolvimento de atitudes reflexivas, de acordo com as características do professor em formação, ajudando-o a seleccionar as estratégias reflexivas que mais se adequam às suas necessidades formativas. Neste sentido, é importante criar condições propiciadoras do desenvolvimento de atitudes reflexivas e do professor enquanto investigador, o que pode acontecer com recurso a estratégias diversas que, de forma isolada ou concomitantemente, se devem ajustar às características e às necessidades

formativas de cada professor. Seguidamente, apresentamos algumas dessas estratégias, que se constituem como um conjunto de possibilidades, que podem utilizar-se nos procedimentos de reflexão/formação:

a) **As perguntas pedagógicas:** servem para questionar “as práticas e teorias de ensino-aprendizagem e a sua validade” (Amaral et al., 1996, p. 103). Este questionamento permite que o professor possa mudar as suas práticas mediante a compreensão das causas que constroem a sua ação. De acordo com Smyth (citado por Amaral et al., 1996) esta estratégia apoia-se em quatro tarefas fundamentais: (1) a descrição dos acontecimentos educativos, que possibilita que o professor se questione acerca do que faz e pensa, ajudando-o a reorganizar a experiência do seu ensino; (2) a interpretação, que viabiliza a atribuição de significado aos acontecimentos e a articulação da prática com as teorias que a sustentam; (3) o confronto, que permite ao professor compreender como as suas características intrínsecas são moldadas e influenciadas pelas normas culturais e pelo seu sistema de valores; (4) a reconstrução, que proporciona ao docente a possibilidade de integrar as novas aprendizagens no seu sistema de conhecimentos e, assim, alterar as suas práticas face a uma realidade em constante mutação. Ao compreender a forma como atua, o professor adquire maior domínio sobre as suas práticas, tornando-se capaz de tomar decisões mais assertivas e de conceber teorias de ação.

b) **As narrativas:** possibilitam que o professor, ao relatar acontecimentos da sua vida, observe de forma mais atenta esses mesmos acontecimentos, atribuindo-lhes significado e tirando conclusões que podem constituir-se como mais-valia no seu contexto profissional. Holly (citada por Amaral et al., 1996) refere que “as narrativas poderão ser utilizadas para a avaliação sumativa e formativa, para a promoção da reflexão sobre a ação, permitindo que se não perca a noção da realidade complexa que enforma a ação” (p. 106). A autora aponta três tipos de narrativas propiciadoras de reflexão sobre a prática pedagógica docente, que diferem, essencialmente, na objetividade dos dados que fornecem: o diário de bordo, o diário íntimo e o registo quotidiano.

O diário de bordo constitui-se como o processo mais objetivo, enquanto o diário íntimo admite um maior distanciamento em relação ao ato educativo, permitindo, por isso, uma reflexão feita a *posteriori*, que possibilita ao docente rever os acontecimentos sob outro ponto de vista. Através desta reflexão, o professor auto questiona-se, o que lhe permitirá tirar ilações significativas sobre a sua prática. O registo quotidiano agrega procedimentos das narrativas anteriores e constitui-se como mais abrangente enquanto processo de reconstrução de experiências vividas, uma vez que contempla não só o registo dos factos,

mas também dos sentimentos a eles associados, possibilitando uma tomada de decisões mais consciente.

Ao supervisor compete:

- (1) orientar os professores em formação na estruturação das suas narrativas, de modo a que sejam objetivas e incidam sobre os aspetos mais significativos da prática;
- (2) fomentar a produção de ilações significativas, que permitam identificar possíveis problemas e propor forma de os solucionar;
- (3) promover a partilha e a reflexão.

c) **A análise de casos:** baseia-se também em registos de acontecimentos mas que contemplam os conhecimentos teóricos dos seus autores. Assim, contribuem para que os professores desenvolvam hábitos reflexivos sobre a ação, permitindo-lhes tirar conclusões sobre os acontecimentos e sobre a sua própria atuação (Amaral et al., 1996). O estudo de casos permite que os professores adquiram conhecimentos sobre o processo educativo e que emitam as suas opiniões sobre o mesmo. Possibilita ainda a análise, reflexão e discussão dos acontecimentos descritos, e a partilha de diferentes pontos de vista. Assenta em três objetivos: desenvolver o conhecimento teórico, orientar para o desenvolvimento epistemológico e incentivar a aplicação desses conhecimentos na prática, mantendo o professor uma atitude de permanente questionamento e de reformulação de práticas (McAnnich, citado por Amaral et al., 1996).

d) **A observação de aulas:** é uma estratégia que permite a análise do trabalho em sala de aula e a reflexão sobre o mesmo. Allwright, Richards e Day (citados por Amaral et al., 1996) sintetizam como objetivos desta observação os seguintes: (1) ajudar os formandos a compreender os princípios e processos instrucionais implícitos à sua prática, permitindo-lhes aproximar as suas representações sobre o ensino à realidade; (2) desenvolver uma maior consciência e controlo dos princípios subjacentes à planificação, organização, gestão e execução do seu trabalho; (3) alcançar “o conhecimento-base de ensino, um misto de conhecimento, pensamento, capacidade e disposição, que caracteriza o ensino como profissão” (p. 110); (4) obter *feedback* sobre as práticas permitindo melhorá-las; (5) refletir de forma crítica sobre a praxis, tornando-a menos irrefletida, menos empírica, menos rotineira e mais consciente; (6) tornar o professor mais responsável pela melhoria das suas condutas; (7) promover o desenvolvimento de professores investigativos, preocupados com a melhoria e com o seu desenvolvimento profissional.

A observação de aulas pode adotar várias técnicas e procedimentos, recorrer ou não à utilização de instrumentos de observação, num procedimento em que o supervisor

poderá atuar de forma distinta. Assim, vamos reportar-nos à tipologia de observação preconizada por Estrela (citado por Amaral et al., 1996) que apresenta três tipos de observação: naturalista, ocasional e sistemática.

Na observação naturalista o observador procura fazer um registo objetivo e contínuo de tudo o que observa durante um determinado período de tempo. O objetivo é obter um registo o mais exaustivo e isento possível, pelo que o recurso a gravações áudio ou vídeo se constitui como possibilidade. De acordo com Day (citado por Amaral et al., 1996) a observação naturalista permite que o formando compreenda a complexidade do que se passa na sala de aula “ajudando-o a aperceber-se da multiplicidade de papéis que o professor tem de assumir... a interpretar comportamentos, dado que dá informação sobre a totalidade dos vários aspectos de ensino-aprendizagem” (p. 111).

A observação ocasional é de tipo naturalista e focaliza-se num determinado aspeto, designado “incidente crítico” (p. 111), do processo de ensino aprendizagem, que vai ser minuciosamente observado e descrito. Este tipo de observação é bastante utilizado quando se pretende resolver um problema específico, previamente detetado, numa tentativa de se identificarem as suas causas e encontrarem soluções para a sua resolução.

A observação sistemática distingue-se da observação naturalista pelo recurso a instrumentos de registo pré-definidos, que categorizam, determinam e orientam a observação e lhe conferem maior rigor. Este tipo de observação pode ser feito por um supervisor ou pelo próprio formando com recurso a gravações áudio ou vídeo, que lhe permitirão realizar os registos a *posteriori*. Os instrumentos de registo definem o que é observado e, nesse sentido, tornam-se demasiado específicos e limitadores da observação, podendo não se adequar ao comportamento que se pretende observar e sobre o qual se pretende agir.

A observação de aulas deve desvincular-se da avaliação sumativa e revestir-se de um carácter eminentemente formativo, fomentador da reflexão e da melhoria das práticas. Deve ser um procedimento reconhecido pelo professor em formação como impulsionador do seu desenvolvimento, pois só assim terá garantia de sucesso.

e) **O trabalho de projeto:** exige, de acordo com Dewey (citado por Amaral et al., 1996),

uma observação objetiva das circunstâncias oferecidas pelo meio ambiente; um conhecimento de experiências anteriores, desenvolvidas em condições semelhantes, a escuta de conselhos daqueles cuja experiência é mais rica; a avaliação das observações e recordações anteriores para delas se tirar sentido (pp. 113-114).

A execução de um projeto pressupõe a focalização no objetivo do estudo e implica que se pense e reflita a forma de o desenvolver, considerando o processo em si e não o

produto final pretendido. Assim, será possível tirar “conclusões através da observação, das sugestões que vão surgindo e que apontam pistas, das hipóteses que se levantam, dos possíveis caminhos a percorrer, dos avanços e recuos que vão ocorrendo” (Dewey, citado por Amaral et al., 1996, p. 114).

Um trabalho de projeto é uma metodologia centrada no estudo de problemas. Deve emergir das necessidades específicas dos formandos, pois só assim poderá cooptar o envolvimento de todos e constituir-se como uma abordagem reflexiva de formação. Implica, necessariamente, pesquisa, investigação, reflexão sobre a ação, troca permanente de impressões e sugestões entre os vários intervenientes, para que em conjunto sejam tiradas conclusões e apontadas soluções unificadas para o problema.

Leite et al. (citados por Amaral et al., 1996) apontam como grandes finalidades da metodologia de projeto as seguintes:

produzir conhecimento; sensibilizar para uma metodologia de resolução de problemas; estabelecer relações entre teoria e prática; implicar uma concepção activa da aprendizagem; desenvolver capacidades de investigação nos formandos; saber observar e questionar; compreender a realidade como um campo de saber interdisciplinar e transdisciplinar; experimentar métodos e técnicas diversificadas (observação, entrevista, estudo documental, emprego de meios audiovisuais); despertar e desenvolver capacidades criativas; desenvolver capacidades de trabalho em equipa (aproveitamento de recursos do grupo, capacidades de decisão, reflexão sobre a dinâmica interpessoal). (p. 115)

A aplicação da metodologia de projeto no campo da supervisão pressupõe que o supervisor coordene os vários grupos de trabalho, para que todos percecionem conjuntamente o problema em estudo e, através de uma permanente partilha e interação, se envolvam no encontrar das soluções desejadas por todos e que se irão repercutir no desenvolvimento coletivo.

f) **A investigação-ação:** é uma metodologia que, de acordo com Amaral et al. (1996), permite:

estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática. O prático torna-se investigador e o investigador implica-se na prática; integrar vários momentos de formação (articulação informação/conhecimento/saber e articulação formação profissional e pessoal); formar produtores de inovação através de uma reflexão colectiva sobre as práticas; facilitar a convergência de diferentes domínios disciplinares. (p. 116)

A investigação-ação constitui-se como processo reflexivo de formação ao implicar o permanente questionamento do formando. Assenta em ciclos sucessivos de planeamento, ação, observação e reflexão, como o que se encontra representado na Figura 6.



**Figura 6 – Ciclo de investigação-ação**

De acordo com Nunan (citado por Amaral et al., 1996), estes ciclos podem ser sintetizados do seguinte modo:

Planificação - constitui-se como um plano de ação para resolver determinado problema, em relação ao qual o professor levanta hipóteses explicativas, que irá confirmar recorrendo às estratégias que achar ajustadas;

Ação – preconiza a implementação do plano de ação;

Observação – implica a observação dos efeitos da ação no contexto em que é aplicada, recorrendo a instrumentos de recolha e análise de dados;

Reflexão – permite validar as hipóteses formuladas e a eficácia da estratégia de ação para a resolução do problema. A reflexão pode conduzir à necessidade de reformulação do plano, originando um novo ciclo de investigação.

A investigação-ação possibilita ao professor tornar-se investigador da sua própria prática, permitindo-lhe refletir sobre os seus problemas, articular teoria e prática, desenvolver capacidades de observação e reflexão crítica ajudando-o a reestruturar a sua ação e a melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Esta metodologia visa, sobretudo, “operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados” (Coutinho et al., 2009, p. 366).

As estratégias de reflexão aqui explanadas constituem-se como exemplos de metodologias que podem ser utilizadas pelos docentes enquanto investigadores da própria prática ou enquanto investigadores de problemáticas vividas no seio da organização escolar. Professores reflexivos contribuirão, certamente, para o desenvolvimento de uma mudança paradigmática da própria escola, que ao albergar profissionais empenhados e proactivos também ela se aperfeiçoará enquanto organização reflexiva de aprendizagem. É sobre esta

escola que nos iremos debruçar no subcapítulo que se segue, procurando inferir sobre o contributo das práticas de supervisão para o desenvolvimento de uma escola reflexiva.

### **3.3. Supervisão organizacional promotora do desenvolvimento de uma escola reflexiva**

A nova conceção do papel da escola na sociedade e a sua autonomização são portadores de desafios e colocam-na perante a necessidade de se renovar. Enquanto agente responsável pelo desenvolvimento de competências ajustáveis às necessidades da sociedade contemporânea, contribui para que os processos de supervisão, habitualmente pensados por referência à sala de aula, adquiram contornos mais abrangentes e se alarguem aos aspetos organizacionais e de desenvolvimento da própria escola. As práticas de supervisão, neste contexto mais vasto, focam-se na escola, nas suas dinâmicas de ação e no seu desenvolvimento como organização reflexiva e aprendente. Assim, a função supervisiva e a melhoria das aprendizagens que lhe está inerente alargam o seu campo de ação e adquirem contornos mais amplos, transpondo os limites da sala de aula, e estendendo-se a toda a escola “como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários) e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002, p. 218).

A mediação do desenvolvimento organizacional e profissional através da supervisão constitui, a ferramenta essencial para a promoção de um ensino de qualidade, que deverá ter impacto na vida da organização. Neste sentido, importa medir e orientar conjunturas de conflitos e problemas; criar situações de articulação horizontal e vertical, tendo em vista o sucesso do aluno; orientar para as boas práticas educativas; promover condições para o diálogo, partilha e reflexão; fomentar o trabalho cooperativo e colaborativo entre pares e parceiros; incentivar a necessidade de uma consciência de grupo e de diálogo com as lideranças da escola.

A supervisão organizacional emerge como um processo que pretende motivar e envolver toda a comunidade educativa em procedimentos de reflexão, que visam o desenvolvimento dos indivíduos que interagem nas dinâmicas das escolas, das próprias escolas e do sistema educativo. Como sustentam Alarcão e Tavares (2003),

uma cultura de escola em aprendizagem e desenvolvimento cria-se pela vontade de ser cada vez melhor, traduzida em pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas com que se defronta e de os pensar em círculos que enquadram os microproblemas em preocupações mais abrangentes. (p. 146)

Os processos de supervisão enquadram-se, portanto, em dinâmicas abrangentes e mobilizadoras do coletivo da escola. O seu foco de intervenção são os problemas da escola e dos seus profissionais, que devem ser pensados em conjunto e encarados como motivo de crescimento. A supervisão organizacional pode definir-se como processo de acompanhamento do desenvolvimento da escola enquanto organização, que pretende motivar e envolver toda a comunidade educativa, numa dinâmica de reflexão conjunta que implica aferição e monitorização para a regulação e para o desenvolvimento. Os procedimentos de questionamento e de reflexão permanentes conduzem ao desenvolvimento de uma escola reflexiva que, tal como Alarcão (2001a) preconiza,

é criada pelo pensamento e pela prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém. Necessita ter uma visão partilhada do caminho que quer percorrer e refletir sistemática e cooperativamente sobre as implicações sobre as consequências da concretização dessa visão. (p. 26)

A supervisão organizacional, como processo de acompanhamento do desenvolvimento da escola, implica aferição, monitorização, reflexão e regulação. Neste enquadramento, Alarcão (2002) transfere para a escola os princípios subjacentes ao conceito de professor reflexivo, referindo-se á escola reflexiva como “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 220). Só uma escola reflexiva, mobilizada por uma liderança eficaz, consegue enfrentar desafios e implicar todos os seus membros na assunção plena dos seus papéis, numa atitude de comprometimento, capaz de conduzir à sua autorregulação e ao seu crescimento enquanto organização.

A conceção de supervisão que apresentámos preconiza, como referem Alarcão e Tavares (2003), a “escola como organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem, norteadada pela finalidade de educar” (p. 132) que se concretiza através do seu Projeto Educativo, constituindo-se, como referem os mesmos autores, uma escola “mais situada, mais responsável e resiliente, mais flexível e livre” (p.132). As organizações escolares possuem um conjunto de documentos estratégicos, nomeadamente o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno, que são os elementos centrais da estruturação e organização das suas práticas e, como tal, devem consignar também as formas de implementar, operacionalizar e regular os procedimentos de supervisão pedagógica e organizacional. Se o Projeto Educativo é o documento norteador das práticas de uma organização escolar, é através do Plano Anual de Atividades, como instrumento de referência das atividades da escola, que se operacionalizam as suas metas, que se

canalizam esforços e se desenvolvem ações que envolvem toda a comunidade educativa, de forma transversal, fomentando a partilha, o trabalho colaborativo e reflexivo entre todos os interventores. O Regulamento Interno, como o próprio nome indica, constitui-se como um documento regularizador das práticas, complementando, de forma articulada, os normativos legais. Neste sentido, estes documentos não podem ignorar as potencialidades formativas e desenvolvimentistas das práticas de supervisão e devem consigná-las, para que a sua implementação possa ser coerente, útil, aceite e conduza ao desenvolvimento de uma escola mais dinâmica, mais viva e mais participada. As práticas de supervisão alargadas à organização escolar, promotoras do desenvolvimento da escola reflexiva, assentam na “concepção de escola como organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem, norteadada pela finalidade de educar” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 132), que concretiza através do seu Projeto Educativo. Esta é uma escola que, como sustentam os mesmos autores, “pensa-se no presente para se projectar no futuro e na continuidade, sempre renovada, da sua história” (p. 133).

Pelo exposto, concluímos que a escola deve desenvolver mecanismos próprios conducentes a uma reflexão permanente sobre o trabalho que nela se realiza; deve ajustar-se à realidade em que se insere e criar sinergias para o desenvolvimento de todos os que nela trabalham: alunos, professores e funcionários, constituindo-se como “organização aprendente, reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 148).

## **PARTE III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA: “AGIR EM PAR, CRESCER ENTRE PARES”**

## 1. Metodologia

*Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se não o fizerem ali?*

*Fernando Pessoa<sup>13</sup>*

Um projeto é “uma metodologia que se centra no estudo de problemas considerados de interesse por um grupo” (Amaral et al., 1996, p. 114), que o assume e nele se envolve ativamente. Constitui-se, por isso, como estratégia formativa, promotora da reflexividade, do desenvolvimento coletivo e da mudança. Neste sentido, pressupõe

uma concepção de escola que se organiza para a participação de todos/as os/as intervenientes no processo educativo, como espaço e tempo de vivência da democracia e para o desenvolvimento de competências e saberes considerados imprescindíveis para o exercício da cidadania.” (Leite et al., 2001, p. 35)

Um projeto edifica-se, portanto, como orientação do caminho a seguir, mediante a definição da ação “que deve trazer um valor acrescentado ao presente, a concretizar no futuro” (Leite & Fátima, 2000, p. 2), isto é, deve definir objetivamente as mudanças pretendidas, face ao problema que se pretende solucionar.

O problema identificado foi diagnosticado no Agrupamento de Escolas onde a investigadora exerce funções. Resultou da experiência profissional da pesquisadora, no contexto das relações interpessoais que diariamente estabelece com os docentes do referido agrupamento; de uma entrevista realizada aos coordenadores de departamento dos 2.º e 3.º ciclos (Apêndices I), da sua análise de conteúdo (Apêndice III) e ainda da leitura de alguns documentos nomeadamente, o Projeto Educativo do Agrupamento, o Plano de Melhoria TEIP 3, o Projeto de Intervenção da Diretora e o relatório de avaliação externa da IGE.

Os dados recolhidos permitiram concluir que as práticas de supervisão pedagógica não se encontram, verdadeiramente, implementadas no agrupamento. Constrangimentos como o desconhecimento da abrangência concetual do termo supervisão, a sua associação a práticas de inspeção e controlo e, sobretudo, à avaliação do desempenho docente, constituem-se como verdadeiros entraves para a realização da supervisão. Perante esta situação, face à vontade expressa, no Projeto de Intervenção da Diretora, no Projeto

---

<sup>13</sup> Fernando Pessoa (1888 – 1935), poeta português, in [www.citador.pt](http://www.citador.pt)

Educativo do Agrupamento e no Plano de Melhoria TEIP 3, de alterar a atual conjuntura, torna-se imperativo criar mecanismos que permitam dar resposta ao problema formulado e contribuir para que os procedimentos de supervisão passem a constituir uma realidade no seio da organização escolar, numa perspetiva de melhoria de práticas, melhoria de resultados e desenvolvimento enquanto organização.

No sentido de se implementar a mudança que se almeja concebemos o projeto “Agir em par, crescer entre pares”, que preconiza, em primeira instância, a supervisão pedagógica feita entre pares, do mesmo grupo de recrutamento, colaborativamente, numa perspetiva de formação contínua; em segundo lugar, porque acreditamos que professores reflexivos, envolvidos em processos de colaboração com os seus pares, numa escola que se pensa e questiona a si própria, que se foca nos seus problemas e que procura internamente a sua solução, esperamos também contribuir para uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem.

Para a resolução do problema e para a contextualização das questões de investigação apresentadas, de acordo com as palavras-chave que nortearam a nossa fundamentação teórica, empreendemos uma longa viagem, através de diversos autores (Alarcão, 1996, 2001, 2002, 2010; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2010; Alarcão & Tavares, 1987, 2003; Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Bizarro & Moreira, 2010; Bolívar, 2002, 2012; Fullan & Hargreaves, 2001; Garmston, Lipton & Kaiser, 2002; Lalande & Abrantes, 1996; Oliveira-Formosinho, 2002; Roldão, 2007; Vieira, 1993; Vieira & Moreira, 2011; Sá-Chaves, 2000; Tracy, 2002). Deste modo, procurámos dar consistência aos objetivos do nosso estudo e, simultaneamente, credibilidade à própria investigação (Coutinho, 2011).

Face aos intentos do nosso projeto e à problemática que lhe está inerente, optámos por uma metodologia de investigação-ação uma vez que nos parece “a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas ... o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de acção e intervenção” (Coutinho et al, 2009, p. 356). É neste contexto que a nossa pretensão de desenvolver práticas de supervisão pedagógica surge como potencialmente transformadora das práticas educativas, da melhoria das aprendizagens e do desenvolvimento profissional e organizacional.

Tal como reportámos na contextualização teórica, e Alarcão (2002) tão bem sintetiza, a investigação-ação é dimensionada como

um processo cíclico estruturado em quatro fases: planificação; acção; observação; reflexão. Após a identificação, reconhecimento, ou clarificação do tema ou problema a estudar, planifica-se a acção e observam-se os acontecimentos em função das hipóteses levantadas. A avaliação da acção desencadeada pode levar

à revisão, total ou parcial, do plano geral ou dela poderão emergir novas situações problemáticas a requerer estudo. A partir deste primeiro ciclo desenvolvem-se, em espiral, os outros ciclos, ligados entre si anterior e posteriormente, de modo a que nada se perca nesta espiral de desenvolvimento. (p. 224)

Na mesma linha de pensamento, Coutinho et al. (2009) estabelecem a investigação-ação “como 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). Neste sentido a mudança esperada assenta nos procedimentos de supervisão, que planificados e realizados colaborativamente, irão proporcionar uma ampla reflexão crítica sobre as práticas, conducente às reformulações portadoras de melhoria. A investigação-ação torna-se pois propiciadora de “conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas” (Sanchez, 2005, p. 132), levando-as a procurar alternativas de acção mais profícuas. Simultaneamente, a investigação-ação torna-se propiciadora do desenvolvimento de relações de proximidade, de cumplicidade, uma vez que

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; valoriza a subjectividade, ao ter sempre mais em conta as idiosincrasias dos sujeitos envolvidos; mas, por outro lado, propicia o alcance da objectividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica.” (Coutinho et al., 2009, p. 375)

Consubstanciando os pressupostos inerentes à metodologia de investigação-ação, concebemos um plano de supervisão a desenvolver no Agrupamento que se encontra no cerne da nossa investigação. O plano proposto, que mais à frente desenvolveremos, contempla um conjunto de acções que visam resolver a problemática identificada e alcançar os objetivos a que nos propusemos.

### **1.1. Caracterização do contexto<sup>14</sup>**

O agrupamento de escolas, no qual realizámos a nossa investigação e onde nos propomos implementar este projeto, resultou da união de dois agrupamentos e constituiu-se como “mega” agregação a 3 de julho de 2012. É dirigido por uma Diretora, cujo projeto de

---

<sup>14</sup> A caracterização do agrupamento a que se reporta o nosso estudo, teve como principais fontes o Projeto Educativo do agrupamento (2013-2017) e o Projeto de Intervenção da Diretora (2013-2017).

intervenção se desenvolverá entre 2013 e 2017, coadjuvada no exercício das suas funções por uma Subdiretora e por duas Adjuntas. Fica localizado no distrito de Faro, concelho de Olhão e contempla várias escolas adstritas às freguesias de Quelfes e de Pechão: uma Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos (EB2,3), que é a sede do agrupamento; uma Escola Básica Integrada com Jardim de Infância (EBI/JI); três Escolas Básicas do 1.º ciclo (EB1); duas Escolas Básicas do 1.º ciclo com Jardim de Infância (EB1/JI) e um Jardim de Infância (JI).

O concelho de Olhão estende-se do Algarve Central ao Sotavento algarvio e tem cerca de 45000 habitantes. Possui uma área de aproximadamente 130 km<sup>2</sup>, distribuída pelo meio rural e urbano, repartida por cinco freguesias: Olhão, Fuseta, Moncarapacho, Pechão e Quelfes. A oeste é delimitado pelo conselho de Faro, a norte e a leste pelo de Tavira, a noroeste pelo de São Brás de Alportel e a sueste pelo oceano Atlântico. É ainda composto por uma parte insular, a Ilha da Armona, localizada no Parque Natural da Ria Formosa. Se outrora foram proeminentes a atividade piscatória, a indústria conserveira e a extração do sal, hoje estas atividades são residuais, pelo que, a maior parte da população está essencialmente ligada ao setor terciário, constituindo-se o turismo como atividade em franca expansão.

Situadas em zonas distintas do concelho, as escolas que constituem este agrupamento recebem, por um lado, um elevado número de alunos provenientes do meio rural circundante, incluindo alguns alunos de etnia cigana (53); por outro lado, alunos oriundos da cidade de Olhão. Embora em decréscimo acentuado, o agrupamento comporta alguns alunos estrangeiros (20) e de países de língua oficial portuguesa, nomeadamente da Europa, Brasil e do Continente Africano. Apresenta, portanto, um público escolar bastante heterogéneo, caracterizado pela diversidade linguística, cultural e étnica.

Existe uma acentuada estratificação social, marcada pela existência de alguns alunos pertencentes a uma classe média e alta e de uma significativa maioria oriunda de um estrato social baixo. A crise económica atual contribuiu para o aumento do número de famílias a viver no limiar da pobreza e de apoios sociais. Esta conjetura é bem visível pela elevada percentagem de alunos que beneficia do escalão A da Ação Social Escolar (45,4%).

Os alunos que, frequentam o agrupamento vivem problemáticas semelhantes nomeadamente: núcleos familiares culturalmente e financeiramente desfavorecidos; situações de conflitualidade social e ou de marginalidade, com vivências de rua pouco supervisionadas; agregados familiares instáveis e com alguma insustentabilidade económica. Estes fatores, aliados à falta de perspetivas futuras, tornam-se geradores de

problemáticas como o insucesso escolar, a indisciplina e o absentismo e motivaram a candidatura ao Programa TEIP3, que agora se encontra em desenvolvimento.

A população escolar é constituída, no presente ano escolar por 230 crianças na educação pré-escolar (9 grupos) e 1939 alunos, dos quais 714 do 1.º ciclo (21 turmas a funcionar em regime normal e 11 em regime duplo), 489 do 2.º (20 turmas, das quais 3 de PCA), 245 do 3.º (21 turmas, das quais 3 de PCA), 16 alunos do curso de educação e formação de tipo 2 (1 turma – padaria pastelaria) e 1 turma com 15 alunos do Programa Integrado de Educação e Formação [PIEF]. O agrupamento tem também 1 turma nos Cursos de Educação e Formação de Adultos, a funcionar em regime noturno e presta apoio no âmbito da Intervenção Precoce na Infância. Salienta-se que este é um agrupamento de referência para a Multideficiência, pelo que conta com duas Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo Cegueira Congénita. Agrega 140 alunos com Necessidades Educativas Especiais [NEE] de carácter permanente, que recebem apoio nas mais diversas valências: terapia da fala, terapia ocupacional e em reeducação da leitura e da escrita; alguns destes alunos têm alterações de carácter permanente, decorrentes de transtornos no domínio das funções mentais de linguagem e intelectuais. Os alunos com NEE têm beneficiado de apoios de professores especializados, de professores de apoio educativo e de alguns técnicos, numa perspetiva de inclusão nas turmas, nas escolas na sua inserção na vida ativa.

No agrupamento existem 269 funcionários docentes e não docentes. A população docente é composta por 191 professores, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino da seguinte forma: educação pré-escolar – 17; 1.º ciclo – 47; 2.º e 3.º ciclos – 117 e educação especial 10. É um grupo maioritariamente estável sendo que aproximadamente 90% pertencem ao quadro (75% ao Quadro do Agrupamento e 15% ao Quadro de Zona Pedagógica) e apenas 10% são contratados. No que concerne aos não docentes o agrupamento dispõe de um total de 78 funcionários em exercício de funções, dos quais dois são Técnicos Superiores, uma Psicóloga e uma Técnica Social; 20 são Assistentes Técnicos e 56 são Assistentes Operacionais.

O agrupamento contempla 10 departamentos curriculares: Pré-Escolar, 1.º Ciclo, Português, Línguas Estrangeiras, Matemática, Ciências Experimentais, Ciências Sociais e Humanas, Artes e Tecnologias, Música e Desporto e Educação Especial. Todos os departamentos são liderados por um Coordenador de Departamento e, consoante as disciplinas que tem agregadas, por Coordenadores de Disciplina ou, no caso do 1.º ciclo, Coordenadores de Ano. Para a concretização da nossa investigação, no sentido de obtermos a opinião destes profissionais sobre a matéria em apreço, realizámos e validámos

uma entrevista (Apêndices I e II) aos Coordenadores de Departamento do 2.º e 3.º ciclos, uma vez que o plano de supervisão desenhado se destina a docentes destes níveis de ensino. Neste contexto, procedemos também à caracterização destes profissionais. Dos 7 coordenadores entrevistados 1 é do sexo masculino e 6 do sexo feminino, têm idades compreendidas entre os 42 e 59 anos e entre 16 e 36 anos de serviço. Todos pertencem ao quadro de agrupamento, apenas dois estão no exercício do cargo pela primeira vez e somente um possui formação especializada em supervisão pedagógica.

A disponibilidade demonstrada face à temática da entrevista foi bastante boa. Todos manifestaram interesse pelo tema supervisão pedagógica e referiram ter feito importantes aprendizagens na oficina de formação, inserida nas ações de melhoria previstas no âmbito do Programa TEIP3, que agora todos frequentam. Foram unânimes na admissão de que as práticas de supervisão pedagógica não estão verdadeiramente instituídas nos departamentos que lideram, quando existem são parcas e assumem um caráter informal, corroborando o que já havíamos detetado através da análise documental que realizámos. Todos apontaram os constrangimentos sentidos para a operacionalização efetiva de práticas de supervisão, que já anteriormente reportámos. Mencionaram também ser muito importante a clarificação do conceito de supervisão e que, regra geral, há alguma recetividade por parte dos docentes para a implementação destas práticas entre pares, numa lógica de melhoria pedagógica, promotora da melhoria das aprendizagens dos alunos. Os docentes reconhecem que o seu campo de ação é difícil, que se torna necessário encontrar soluções que os ajudem a responder com eficácia às díspares solicitações com que diariamente se deparam e que a supervisão realizada colaborativamente, entre pares, poderá ser portadora da melhoria que todos desejam.

## **1.2. Plano de resolução**

Perante a problemática formulada concebemos executar um plano de supervisão pedagógica interpares intitulado “Agir em par, crescer entre pares”. Este plano visa dar cumprimento ao objetivo cerne da nossa investigação, isto é, contribuir para a implementação de procedimentos de supervisão pedagógica interpares, nos departamentos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos, que possam propiciar o desenvolvimento de uma escola reflexiva. Neste sentido, delineámos um conjunto de ações, com as quais pretendemos criar dinâmicas cíclicas de supervisão, feita entre pares do mesmo grupo de recrutamento, de forma colaborativa. Através de uma reflexão sobre as práticas, feita inicialmente a pares e depois em contextos mais amplos, no grupo, no departamento, em assembleias de

professores, pretende-se transpor o contexto meramente dual para envolver a organização escolar numa dinâmica de reflexão, aprendizagem e crescimento coletivo.

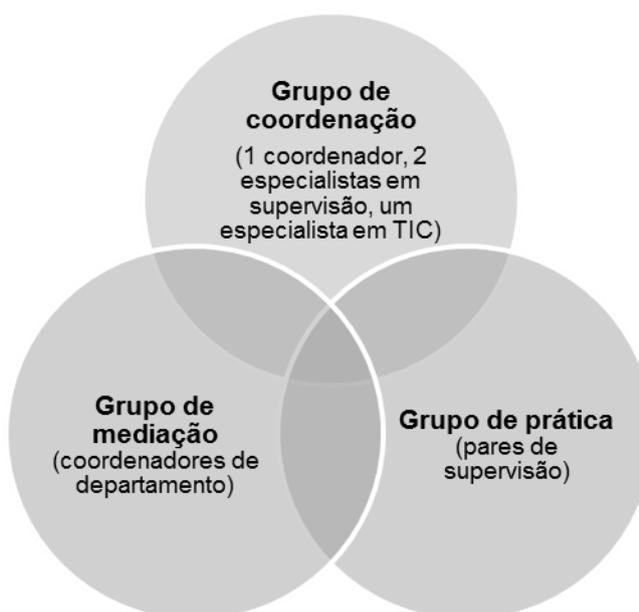
O nosso propósito não é de todo fácil, por isso, para que possamos ser bem-sucedidos nos nossos intentos, começaremos por clarificar os fundamentos da supervisão pedagógica junto dos docentes do agrupamento onde pretendemos agir. É imprescindível dissociar a supervisão de práticas de controlo, hierarquia, inspeção e avaliação do desempenho docente, para que seja possível eliminar o negativismo a que está associada, e trazer para a ribalta o seu potencial enquanto estratégia de formação e desenvolvimento.

Tal como Reis (2011) sustentamos que “a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador da mudança na escola” (p. 11). Assim, pretendemos imprimir às práticas de supervisão a desenvolver no agrupamento um carácter eminentemente formativo centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Temos como ambição, através da incrementação de práticas de trabalho colaborativo e de hábitos de análise e reflexão, contribuir para o desenvolvimento de “comunidades de aprendizagem constituídas pelos próprios docentes da escola” (Reis, 2011, p. 11).

Deparamo-nos com uma multiplicidade de propostas metodológicas para a supervisão. No entanto, todas apresentam como denominador comum o desenvolvimento da reflexividade docente como contributo para a melhoria das suas práticas e das aprendizagens dos alunos (Alarcão, 1996, 2001, 2002, 2011; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2003; Bizarro & Moreira, 2010; Garmston et al., 2002; Oliveira-Formosinho, 2002; Sá-Chaves, 2000; Vieira, 1993; Tracy, 2002). Este facto pressupõe “a defesa de uma orientação transformadora para a pedagogia escolar, com implicações nas práticas de supervisão, nomeadamente nos papéis dos que nela participam, importando encontrar modos de (inter)acção que favoreçam a emancipação profissional” (Moreira & Vieira, 2011, p. 14). É neste sentido que o nosso plano assenta em procedimentos inter pares em que, alternadamente, supervisor e supervisionado exercem o mesmo papel, numa estratégia que, acreditamos, ser dissuasora de embaraços e fomentadora de práticas pedagógicas mais profícuas. Estamos conscientes de que o carácter assimétrico dos participantes no estudo, a diversidade de conceções e de orientações de supervisão bem como a inexistência de formação alargada nesta área, se podem constituir como barreiras. No entanto, não podemos deixar de procurar transpô-las, envidando todos os esforços para motivar os docentes a participar no projeto, a envolverem-se e a acreditarem no seu potencial enquanto estratégia de melhoria individual e coletiva.

Colocar em marcha um plano desta envergadura pressupõe uma articulação muito clara e objetiva das ações que se pretendem realizar, bem como dos esforços de todos os que irão coordenar o projeto, mediá-lo e desenvolvê-lo. De igual forma, todos têm de partilhar a mesma visão estratégica, no sentido de seguirem o mesmo rumo.

O modelo organizativo para o plano de supervisão presume a formação de três grupos de trabalho, indicados na Figura 7, que interagem entre si e desenvolverão articuladamente as suas tarefas.



**Figura 7 – Articulação dos grupos de trabalho**

**O grupo de coordenação:** conta com o coordenador do projeto, que será a própria investigadora, com dois docentes portadores de formação especializada na área da supervisão pedagógica e um docente da área das Tecnologias da Informação e Comunicação, cujo trabalho será desenvolvido colaborativamente e em articulação com o grupo de mediação. Ao grupo de coordenação compete as funções de gestão, avaliação, reformulação e divulgação dos resultados do projeto a nível *macro*.

**O grupo de mediação:** é constituído pelos coordenadores de departamento dos 2.º e 3.º ciclos, dos quais vão emergir as duplas de supervisão. Como mediadores do processo pretende-se, em primeiro lugar, que sejam os responsáveis pela clarificação dos objetivos da supervisão, na forma como a concebemos no enquadramento deste projeto, isto é, numa perspetiva de formação contínua, propiciadora do desenvolvimento profissional docente, da melhoria das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento da própria escola, enquanto

organização de aprendizagem. Para tal, torna-se necessário que todos estejam em condições de o fazer, isto é, que partilhem os mesmos ideais e a vontade de “levar a bom porto” esta missão. Tal só acontecerá se, também eles possuírem algum domínio das questões inerentes ao processo de supervisão, pelo que, antes de se iniciar este projeto, se considerou pertinente investir na formação destes profissionais, na área da supervisão pedagógica. Assim, enquadrada nas ações de melhoria do programa TEIP3, está em desenvolvimento uma oficina de formação, ministrada por uma especialista em supervisão pedagógica da UAlg, dirigida a todos os coordenadores de departamento e a outros docentes detentores de cargos de liderança no agrupamento. Esta ação preconiza não só o enquadramento teórico da supervisão mas também, enquanto oficina, a prática simulada de observação de aulas entre pares, neste caso de diferentes grupos e áreas disciplinares.

Os coordenadores de departamento serão os responsáveis pela formação das díades de supervisão, que se deverão organizar livremente. Paralelamente, devem mediar o trabalho de todos os grupos do seu departamento e articular com o grupo de coordenação. Entendemos, neste contexto, que mediar significa orientar, agilizar, articular, promover o trabalho colaborativo e a reflexão entre os diferentes grupos, monitorizar. Este processo implica que o coordenador, enquanto mediador, organize, dentro do seu departamento, o calendário das observações, de acordo com o período estabelecido para a realização dos ciclos de supervisão, proceda à recolha e ao tratamento prévio das grelhas de registo de observação de aulas.

**O grupo de prática:** é formado por todas as duplas de supervisão criadas no seio de cada departamento. É nossa vontade que, em cada departamento se organize, pelo menos, uma dupla por disciplina, em função do grupo de recrutamento, para que possamos ter uma amostra significativa e representativa dos diferentes grupos dos 2.º e 3.º ciclos. As duplas de supervisão devem, como já referimos, organizar-se de forma espontânea, de acordo com a vontade emergente dos vários docentes, funcionando numa lógica de proximidade e afetividade, que consideramos desmobilizadora dos constrangimentos e promotora de trabalho colaborativo e reflexivo proficiente.

O coordenado de departamento, enquanto par, poderá, se assim o desejar, integrar uma díade e, deste modo, fazer também parte do grupo de prática. Este grupo irá realizar três ciclos de supervisão, durante os quais supervisor e supervisionado irão trocar os seus papéis e envolver-se numa ampla discussão sobre as suas práticas. A observação de aulas será feita mediante o preenchimento de fichas de registo de observação, que serão preenchidas pelo supervisor durante a observação da aula e pelo supervisionado após a

mesma. Pretende-se que estes registos sejam, não só, orientadores da observação, mas também da reflexão que os intervenientes realizarão *a posteriori*.

O plano de supervisão estabelece três ciclos de supervisão, que se desenvolverão de forma semelhante e assentam em três momentos distintos: pré-observação, observação e pós-observação. No primeiro momento, os pares encontram-se para contextualizar a observação em função de aspetos como as características da turma, a unidade curricular em estudo, os objetivos a alcançar, os conteúdos a trabalhar, as estratégias a utilizar, os procedimentos de avaliação, as expectativas em relação ao trabalho a desenvolver, entre outros considerados pertinentes pelos próprios pares. O segundo momento corresponderá à observação da aula, mediante o preenchimento da ficha de registo pelo observador, durante a observação, e pelo observado, no final da aula. Estes registos pretendem, por um lado, orientar a observação, tornando-a mais objetiva, por outro, servir de base para a discussão e para a reflexão a realizar na etapa seguinte. O momento de pós-observação deverá ocorrer entre 24 a 48 horas após a aula e constituir-se como espaço privilegiado de análise, discussão, partilha e reflexão sobre as práticas.

Após cada ciclo de supervisão os coordenadores de departamento deverão dinamizar reuniões de departamento que permitam a partilha do trabalho desenvolvido pelos diferentes pares. Este será um momento conjunto, que contará não só com os intervenientes no projeto, mas também com todos os elementos do departamento, contribuindo para uma ampla reflexão sobre as práticas e para o envolvimento de todo o grupo, num processo de aprendizagem e de crescimento coletivo.

O plano que propomos não se encontra, de modo algum, fechado. Acolherá as reformulações consideradas necessárias pelo Conselho Pedagógico do agrupamento, órgão onde será apresentado, discutido e melhorado, para que possa ser viabilizado e contribuir para efetivar as práticas de supervisão pedagógica colaborativamente, promover a reflexão e a aprendizagem, individual e coletiva, e catapultar o desenvolvimento da organização escolar.

### **1.3. Áreas**

O projeto desenhado foca-se, essencialmente, na área da supervisão. Desta área emergem, naturalmente, outras como o trabalho colaborativo e as práticas de reflexão que lhe estão associadas e lhe dão “corpo”. O desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional surgem como resultado da implementação dos procedimentos de supervisão, na sua vertente colaborativa e reflexiva. Estas áreas estão articuladas entre si e focam-se

na melhoria: das práticas, das aprendizagens dos alunos e da escola. A Figura 5 ilustra a forma como concebemos as inter-relações entre as diferentes áreas.

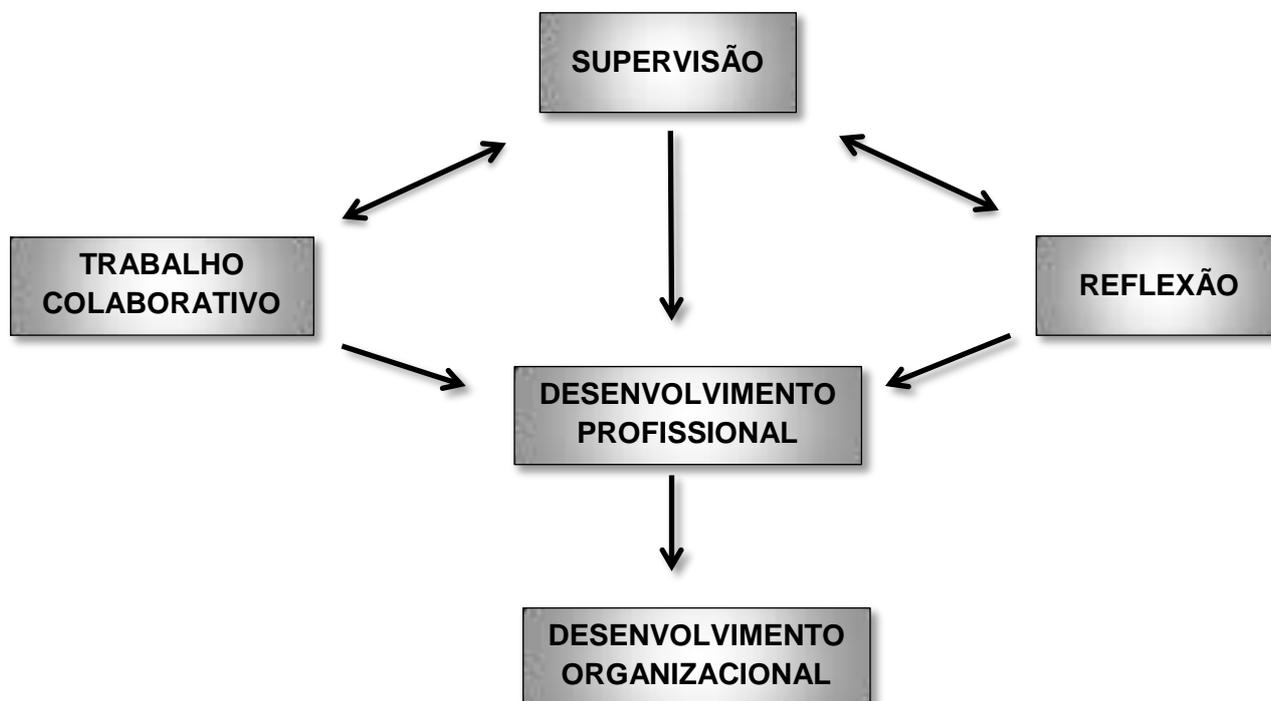


Figura 8 – Áreas de intervenção

**Área da supervisão:** De acordo com Reis (2011), as práticas de supervisão possibilitam o desenvolvimento de diferentes vertentes do conhecimento profissional dos professores. Permitem diagnosticar aspetos e dimensões da prática profissional que podem ser trabalhados e melhorados, de acordo com as necessidades específicas de cada docente. Possibilitam também decidir de forma mais fundamentada sobre o processo de ensino aprendizagem, avaliar as decisões curriculares tomadas, pensar em abordagens alternativas em função dos alunos, resultantes de uma reflexão sobre as limitações e potencialidades das metodologias, estratégias e atividades desenvolvidas. A supervisão pedagógica ajuda a identificar problemas e contribui para encontrar soluções. Ao preconizar o acompanhamento das práticas pedagógicas torna-se facilitadora do processo de formação docente, proporcionando a melhoria da educação e da própria escola enquanto organização de aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003).

**Área do trabalho colaborativo:** A implementação de procedimentos de supervisão é facilitada pelo desenvolvimento de estratégias colaborativas, que favorecem a partilha de experiências, a coesão entre pares e o crescimento em conjunto. Lima (citado por Formosinho & Machado, 2009) defende que a colegialidade docente propicia

os benefícios intelectuais e profissionais que os professores retiram do contacto com os colegas para discutir ideias sobre as suas práticas e partilhar experiências; a partilha de problemas e dificuldades como ajuda para a superação da insegurança individual; o aumento dos níveis de auto-eficácia e a melhoria da aprendizagem dos alunos ... ; a aquisição de maior poder e controlo do trabalho profissional. (p. 30)

Também Fullan e Hargreaves (2001) apontam as culturas colaborativas como diminuidoras dos constrangimentos individuais e portadoras de melhorias coletivas, defendendo que as escolas marcadas por culturas de trabalho colaborativo são “locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade coletiva e um sentimento especial de orgulho na instituição” (p. 89).

**Área da reflexão:** A sala de aula e as práticas pedagógicas encontram-se peçadas de acontecimentos díspares, muitas vezes inesperados, que colocam à prova a criatividade do professor. Para agir ajustadamente, o docente, necessita desenvolver um conjunto de capacidades que lhe permitam enfrentar os diversos desafios. Logo, a reflexão sobre as suas práticas torna-se potencialmente formadora, conferindo-lhe algum do traquejo que necessita. Tal como sublinha Day (2001) “os bons professores são tecnicamente competentes e reflectem sobre os assuntos mais abrangentes relativos aos objetivos, ao processo, aos conteúdos e aos resultados” (p. 72).

Num contexto de supervisão interpares a reflexão torna-se mais abrangente, uma vez que a partilha, o diálogo e a observação da ação por alguém exterior a ela, permitem observar e refletir sobre aspetos que, de outra forma, não emergiam. A difusão, em grupos mais alargados, das reflexões dos diversos pares, permitirá uma reflexão conjunta, mais abrangente e catalisadora de uma aprendizagem coletiva de profissionais que, juntos, aprendem a “repensar, reajustar-se, recalibrar-se para atuar em situação” (Alarcão, 2001a, p. 26).

**Área do desenvolvimento profissional:** O desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo e inacabado. Face ao contexto educativo atual, o professor vê-se permanentemente confrontado com a necessidade de investir na sua formação para aperfeiçoar e aprofundar os seus conhecimentos. A supervisão interpares, nos moldes em que neste contexto é construída, pretende-se única e exclusivamente associada ao seu potencial enquanto estratégia de formação e de desenvolvimento profissional docente. A observação das práticas, colaborativamente, permite a reflexão sobre a ação pedagógica e proporciona o desenvolvimento profissional recíproco do supervisor e do supervisionado. Juntos preparam a observação, observam, analisam, discutem, refletem, transformam e reformulam as suas práticas. Corroborando a opinião de Smyth, (citado por Alarcão &

Tavares, 2003), a supervisão pedagógica, na forma como a perspectivamos neste projeto, “constitui um verdadeiro projeto de investigação dos professores sobre o seu próprio ensino através de um caminho metodológico que inclui experiência, conceptualização, acção, observação, reflexão e avaliação” (p. 123). A avaliação que aqui se preconiza é aquela que conduzirá à reformulação e à melhoria das práticas, para que supervisão, trabalho colaborativo e reflexão sejam efetivamente propulsores do desenvolvimento profissional docente.

**Área do desenvolvimento organizacional:** A área do desenvolvimento organizacional abarca todas as restantes e constitui-se como a meta a alcançar. Todo o processo de supervisão interpares, numa perspectiva de formação contínua, visa o desenvolvimento profissional do professor que, ao aperfeiçoar os seus procedimentos, melhora também a aprendizagem dos alunos. No conjunto das dinâmicas estabelecidas entre os pares, entre os departamentos curriculares e dentro da organização escolar a supervisão ganha uma nova abrangência: as práticas educativas. Assim, a supervisão

emerge não apenas como um caso particular de ensino-aprendizagem, mas como uma auto e hétero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua actividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e aprendizagem. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 129)

As áreas focadas culminam, portanto, no desenvolvimento da escola que, como já diversas vezes sublinhámos, também ela renasce e se valoriza.

#### **1.4. Ações a desenvolver, objetivos específicos, espaços, recursos e calendarização**

Antes de procedermos à elaboração deste projeto averiguámos, junto da Diretora do agrupamento de escolas, sobre o interesse e viabilidade de implementação de um plano desta natureza. Face à receptividade demonstrada concebemos um plano de supervisão interpares, que pressupõe a formação de pares para observação colaborativa de aulas, dentro do mesmo departamento curricular e de acordo com as disciplinas afetas a cada grupo disciplinar. O plano pressupõe o desenvolvimento de um conjunto sequencial de ações, enquadradas nas áreas anteriormente expostas, para as quais foram definidos os respetivos objetivos.

No Quadro 4 apresentamos a planificação do plano de supervisão, que designámos por “Agir em par, crescer entre pares”, no qual se delineiam as ações a desenvolver, os respetivos objetivos específicos, os espaços e recursos necessários e a calendarização prevista.

**Quadro 4 – Plano de Supervisão “Agir em par, crescer entre pares”**

| Ações a desenvolver   | Objetivos específicos  | Espaços                            | Recursos   | Calendarização                                    |
|---|--|------------------------------------|--|---|
| <p>- Apresentação do plano ao Conselho Pedagógico [CP].</p>           | <p>- Dar conhecimento do plano ao CP;<br/> - Promover a sua discussão, as alterações consideradas necessárias e aprovação.</p>   | <p>- Auditório da escola sede.</p> | <p>- Humanos:<br/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos do CP;</li> <li>• Investigadora.</li> </ul> - Materiais:<br/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projetor de vídeo;</li> <li>• Computador;</li> <li>• Documento de apresentação do projeto em <i>PowerPoint</i> [PPT];</li> <li>• Trabalho de projeto:" O coordenador de departamento como mediador da supervisão interpares: contributos para uma escola reflexiva".</li> </ul> </p>  | <p>3.<sup>a</sup> semana de julho de 2014.</p>    |
| <p>- Reunião de trabalho: Grupo de coordenação/grupo de mediação.</p> | <p>- Aferir procedimentos;<br/> - Analisar e discutir diferentes propostas de documentos de registo para a observação de aulas e para a realização dos relatórios pós-ciclo de observação e de departamento.</p> | <p>- Sala da escola sede.</p>      | <p>- Humanos:<br/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenadores de Departamento, dos 2.º e 3.º ciclos;</li> <li>• Investigadora.</li> </ul> - Materiais:<br/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho de projeto:" O coordenador de departamento como mediador da supervisão interpares: contributos para uma escola reflexiva";</li> <li>• Propostas de registo para a observação de aulas e para elaboração dos relatórios;</li> <li>• Material de escrita e de registo;</li> <li>• Computador;</li> <li>• Impressora.</li> </ul> </p> | <p>1.<sup>a</sup> semana de setembro de 2014.</p> |

**Quadro 5 – Plano de Supervisão “Agir em par, crescer entre pares” (cont.)**

| <b>Ações a desenvolver</b>                | <b>Objetivos específicos</b>  | <b>Espaços</b>              | <b>Recursos</b>  | <b>Calendarização</b>                       |
|---|---|-----------------------------|--|---|
| - Reunião de trabalho: grupo de mediação. | - Elaborar os documentos de registo a utilizar na observação de aulas.                                    | - Sala da escola sede.      | - Humanos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenadores de Departamento, dos 2.º e 3.º ciclos;</li> </ul> - Materiais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propostas de registo para a observação de aulas;</li> <li>• Material de escrita e de registo;</li> <li>• Computador;</li> <li>• Impressora.</li> </ul> | 2. <sup>a</sup> semana de setembro de 2014. |
| - Reunião de trabalho: grupo de mediação. | - Elaborar os documentos para a realização do relatório de pós-observação e do relatório do departamento. | - Sala da escola sede.      | - Humanos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenadores de Departamento, dos 2.º e 3.º ciclos;</li> </ul> - Materiais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propostas de relatórios;</li> <li>• Material de escrita e de registo;</li> <li>• Computador;</li> <li>• Impressora.</li> </ul>                         | 3. <sup>a</sup> semana de setembro de 2014. |
| - Reunião do Conselho Pedagógico [CP].    | - Aprovar os documentos de registo para observação de aulas e elaboração de relatórios.                   | - Auditório da escola sede. | - Humanos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos do Conselho Pedagógico;</li> </ul> - Materiais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos propostos para análise.</li> </ul>   | 1. <sup>a</sup> semana de outubro de 2014.  |

**Quadro 6 – Plano de Supervisão “Agir em par, crescer entre pares” (cont.)**

| <b>Ações a desenvolver</b> | <b>Objetivos específicos</b>  | <b>Espaços</b>                    | <b>Recursos</b>   | <b>Calendarização</b> |
|----------------------------|---|-----------------------------------|---|-----------------------|
| Ciclo de supervisão 1.     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar aulas colaborativamente;</li> <li>- Refletir sobre as práticas pedagógicas;</li> <li>- Melhorar as práticas pedagógicas.</li> </ul> | Salas das escolas do agrupamento. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pares de supervisão.</li> </ul> </li> <li>- Materiais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grelhas de registo de observação de aulas;</li> <li>• Grelhas para elaboração dos relatórios de pós-observação.</li> </ul> </li> </ul> | Novembro de 2014.     |
| Ciclo de supervisão 2.     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar aulas colaborativamente;</li> <li>- Refletir sobre as práticas pedagógicas;</li> <li>- Melhorar as práticas pedagógicas.</li> </ul> | Salas das escolas do agrupamento. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pares de supervisão.</li> </ul> </li> <li>- Materiais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grelhas de registo de observação de aulas;</li> <li>• Grelhas para elaboração dos relatórios de pós-observação.</li> </ul> </li> </ul> | Janeiro de 2015.      |
| Ciclo de supervisão 3.     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar aulas colaborativamente;</li> <li>- Refletir sobre as práticas pedagógicas;</li> <li>- Melhorar as práticas pedagógicas.</li> </ul> | Salas das escolas do agrupamento. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pares de supervisão.</li> </ul> </li> <li>- Materiais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grelhas de registo de observação de aulas;</li> <li>• Grelhas para elaboração dos relatórios de pós-observação.</li> </ul> </li> </ul> | Março de 2015.        |

**Quadro 7 – Plano de Supervisão “Agir em par, crescer entre pares” (cont.)**

| <b>Ações a desenvolver</b>  | <b>Objetivos específicos</b>   | <b>Espaços</b>                    | <b>Recursos</b>  | <b>Calendarização</b>                                  |
|---|--|-----------------------------------|--|--|
| Reuniões de departamento curricular (2.º e 3.º ciclos).                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre as práticas pedagógicas;</li> <li>- Melhorar as práticas pedagógicas;</li> <li>- Aferir procedimentos;</li> <li>- Monitorizar o desenvolvimento do projeto.</li> </ul> | Salas das escolas do agrupamento. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes dos departamentos curriculares.</li> </ul> </li> <li>- Materiais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos de registo;</li> <li>• Equipamentos informáticos (computador, projetor de vídeo).</li> </ul> </li> </ul>   | Novembro de 2014<br>Janeiro de 2015.<br>Março de 2015. |
| Elaboração, pelo coordenador de cada departamento, do relatório do final do departamento. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre as práticas pedagógicas;</li> <li>- Melhorar as práticas pedagógicas;</li> <li>- Aferir procedimentos;</li> <li>- Monitorizar o desenvolvimento do projeto.</li> </ul> | Salas das escolas do agrupamento. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenador de departamento;</li> <li>• Outros docentes dos departamentos curriculares.</li> </ul> </li> <li>- Materiais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos de registo;</li> <li>• Equipamentos informáticos (computador, impressora).</li> </ul> </li> </ul> | Abril de 2015.   |
| Questionário de avaliação do projeto, <i>on line</i> .                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aferir procedimentos;</li> <li>- Monitorizar o desenvolvimento do projeto.</li> </ul>   | Não se aplica.                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipa de coordenação;</li> <li>• Pares de supervisão.</li> </ul> </li> <li>- Materiais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador com ligação à internet.</li> </ul> </li> </ul>   | Maio de 2015 (1ª quinzena).                            |
| - Relatório final (equipa de coordenação).  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aferir procedimentos;</li> <li>- Monitorizar o desenvolvimento do projeto.</li> </ul>   | Escola sede.                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipa de coordenação.</li> </ul> </li> <li>- Materiais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipamentos informáticos (computador, impressora).</li> </ul> </li> </ul>  | Maio de 2015 (2ª quinzena).                            |

**Quadro 8 – Plano de Supervisão “Agir em par, crescer entre pares” (cont.)**

| Ações a desenvolver  | Objetivos específicos  | Espaços                            | Recursos  | Calendarização                      |
|--|--|------------------------------------|---|-------------------------------------|
| <p><b>I Seminário “Agir em par, crescer entre pares”</b><br/> <b>Manhã:</b><br/> - Sessão de abertura;<br/> - Palestra (na área da supervisão, de acordo com a proposta do(a) palestrante a convidar);<br/> - Debate;<br/> - <i>Coffee breack</i>;<br/> - Apresentação da estrutura do projeto;<br/> - Divulgação dos resultados obtidos ao longo do 1.º ano;<br/> - Debate;<br/> - Almoço.<br/> <b>Tarde:</b><br/> - Divulgação de boas práticas (participantes no projeto apresentam a sua experiência);<br/> - Novos rumos: apresentação das ações a desenvolver para dar continuidade ao projeto.<br/> - Sessão de encerramento.</p> | <p>- Promover a discussão e a reflexão sobre as práticas de supervisão pedagógica;<br/> - Apresentar a estrutura do plano e o modo como foi desenvolvido;<br/> - Divulgar os resultados finais e as conclusões obtidas no final do primeiro ano de implementação;<br/> - Partilhar boas práticas;<br/> - Motivar os docentes para a formação de novos pares de supervisão;<br/> - Dar a conhecer as futuras perspetivas de trabalho;<br/> - Promover o convívio e dinâmicas salutareas de relacionamento interpessoal.</p> | <p>- Auditório da escola sede.</p> | <p>- Humanos:<br/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Delegado Regional de Educação do Algarve;</li> <li>• Presidente da Câmara Municipal;</li> <li>• Diretora do Agrupamento;</li> <li>• Coordenadores de Departamento;</li> <li>• Coordenadora TEIP3;</li> <li>• Especialistas em supervisão pedagógica;</li> <li>• Investigadora;</li> <li>• Docentes participantes no projeto.</li> <li>• Alunos e docentes do curso CEF PP.</li> </ul> - Materiais:<br/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho de projeto: "O coordenador de departamento como mediador da supervisão interpares: contributos para uma escola reflexiva";</li> <li>• Projetor de vídeo;</li> <li>• Documentos em PPT, de acordo com o indicado pelos seminaristas;</li> <li>• Certificados de participação;</li> <li>• Material necessário para organização dos <i>coffee breack</i>.</li> </ul> - Financeiros:<br/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproximadamente 150€.</li> </ul> - Outros:<br/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empresas locais, habitualmente parceiras.</li> </ul> </p> | <p>1.ª semana de julho de 2015.</p> |

## 1.5. Avaliação

A avaliação permite conhecer o impacto do trabalho desenvolvido para a mudança das práticas. Neste contexto reveste-se de um carácter contínuo e eminentemente formativo. Será formalizada através da recolha e tratamento de dados, obtidos através dos seguintes documentos:

- Grelha de observação de aula (supervisor);
- Grelha de observação de aula (supervisionado);
- Relatório pós-observação (supervisor/supervisionado);
- Relatório do departamento (coordenador de departamento);
- Questionário de avaliação do projeto, *on line* (a preencher por todas as díades de supervisão);
- Relatório final (equipa de coordenação).

Os documentos serão construídos pela equipa de coordenação (questionário *on line* e relatório final) e de monitorização (grelhas de observação de aula, relatório pós-observação e relatório do departamento) em articulação com a equipa de supervisão. Todos os documentos deverão ser aprovados pelo Conselho Pedagógico do agrupamento, antes de se iniciar o primeiro ciclo de supervisão.

Durante a realização dos ciclos de supervisão interpares são preenchidas pelo supervisor grelhas de observação das aulas. Também o supervisionado preencherá, após a aula observada uma grelha, semelhante à do observador. No encontro de pós-observação deverão efetuar a análise comparativa de ambas as grelhas, refletir e, em conjunto, elaborar um relatório síntese, resultante da análise do processo. O relatório de cada ciclo de supervisão será encaminhado para o coordenador de departamento. Este procederá à análise dos relatórios de todos os pares e elaborará o relatório do departamento, que deverá apresentar e discutir em sede de reunião de departamento e, posteriormente, encaminhar para a equipa de coordenação. Esta equipa deverá elaborar um questionário, *on line*, que visa a avaliação global do projeto, e que será preenchido, de forma anónima, por todos os envolvidos no processo de supervisão. Os dados obtidos serão tratados, juntamente com os dados recolhidos através dos relatórios dos departamentos, sendo a equipa de coordenação responsável pela sua análise e pela apresentação do relatório final, a entregar à Diretora do Agrupamento.

## Síntese reflexiva

Nesta fase do trabalho impõe-se o balanço sobre o caminho percorrido, no sentido de compreendermos se a investigação empreendida permite responder às questões formuladas e dar cumprimento aos objetivos definidos. Assim, vamos proceder a uma breve análise retrospectiva das várias etapas deste projeto, no sentido de sintetizarmos as ideias chave e de concretizarmos a nossa proposta de resolução para o problema formulado.

Iniciámos este projeto com a realização de uma reflexão autobiográfica. Esta revelou-se uma tarefa verdadeiramente difícil, sobretudo porque a investigadora apresentava algum ceticismo relativamente às potencialidades deste trabalho, o que acabou por traduzir-se numa falta de vontade de o concretizar. No entanto, porque se impunha a sua execução, lançou “mãos à obra”. A pouco e pouco, com a realização desta tarefa, a investigadora começou a compreender o valor destas abordagens enquanto estratégia de investigação e de autoformação e a desmotivação inicial deu lugar a uma enorme vontade de empreender este exercício. Os episódios da construção da sua profissionalidade foram revisitados sob outra perspetiva, permitindo compreender e explicar à luz do passado muitas ações do presente, tal como refere Saveli (2006) “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje as experiências do passado” (p. 99).

A narrativa produzida, mais do que um relato cronológico de um percurso de vida, constituiu-se como contributo para a construção desse percurso, num trabalho de reorganização e de reconstrução das várias etapas da profissão, funcionando como uma

consulta psicológica de que o professor se socorre, a que se sujeita, não porque esteja doente, mas porque precisa urgentemente de compreender e ordenar o “caos” para, num processo piagetiano de acomodação e equilíbrio, se autoconhecer e actuar em função do contexto, da situação de vida que, pontual e eventualmente, no decorrer da sua rotina, o desconcertou, lhe criou perplexidade. (Ramos & Gonçalves, 1996, p. 130)

Da realização deste trabalho de cariz autobiográfico emergiram as motivações para a construção deste projeto. A investigadora, enquanto subdiretora de um agrupamento de escolas, sentiu a necessidade de contribuir para o desenvolvimento da organização que lidera. Neste enquadramento, a falta de procedimentos de supervisão diagnosticada, despontou a vontade de aprofundar os seus conhecimentos nesta área, de conhecer mais detalhadamente a realidade do seu próprio agrupamento e de se propor encontrar uma estratégia eficaz para a resolução do problema formulado. A revisão da literatura, o estudo de alguns documentos estruturantes do agrupamento e a

análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos coordenadores de departamento, constituíram as fontes de informação útil que possibilitaram, por um lado aprofundar conhecimentos, por outro, responder às questões enunciadas.

A segunda parte do projeto, a fundamentação teórica, permitiu compreender as transformações do conceito de supervisão pedagógica, no sentido de se ajustar às sempre renovadas necessidades do sistema educativo, também elas resultantes das constantes modificações e exigências da sociedade, uma vez que “a complexidade da escola de hoje tem a ver com a complexidade do mundo actual” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 9). Assim, de prática inspetiva e de controlo a supervisão pedagógica foi transportada para o contexto da formação de professores, primeiro na vertente inicial e, mais tarde, também como procedimento de formação contínua. As práticas autoritárias e dirigistas deram lugar a uma colaboração colegial, a supervisão reconfigura-se e as suas potencialidades adquirem uma nova dimensão. São notórios os “traços evolutivos no sentido da promoção do desenvolvimento profissional numa perspectiva menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção pessoal das decisões tomadas” (Alarcão, 2010, pp. 19-20).

Entendida como processo contínuo de acompanhamento da prática pedagógica, que visa o desenvolvimento profissional docente, a regulação e a melhoria das práticas de ensino e das aprendizagens dos alunos, a supervisão alarga o seu campo de ação a toda a escola, que se transforma numa verdadeira organização de aprendizagem. Esta escola aprendente, que reiteradamente se questiona, assenta na investigação e na reflexão sobre a ação educativa constituindo-se

como organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo. Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projectar no futuro. (Alarcão, 2002, p. 220)

Esta é a escola que queremos, uma escola inovadora, com “força de se pensar partir de si própria” (Alarcão, 2001a, p.19), uma escola centrada nas pessoas que nela aprendem e trabalham, em função das quais constrói um projeto próprio, onde as lideranças sejam repartidas e partilhadas, onde exista articulação e ambição de melhoria, onde se construam e reconstruam projetos, onde se cresça e se seja feliz.

Consideramos que as práticas de supervisão pedagógica podem ser potenciadoras da melhoria pretendida. Nesse sentido, aventurámo-nos na elaboração de um projeto que permitisse executá-las. Para tal, tornou-se imprescindível conhecer os

vários modelos que possibilitam a sua operacionalização. Embora se constituam como conceções alternativas, as várias abordagens de supervisão têm em comum o facto de considerarem a relevância do processo supervisivo para o desenvolvimento profissional docente. Face à diversidade de modelos existente, procurámos conhecer os princípios subjacentes a cada um deles para adequarmos a sua escolha à realidade do agrupamento a que se destinam.

Assim, no projeto de supervisão interpares que concebemos, propomos a supervisão colaborativa, como estratégia de desenvolvimento dos professores, de melhoria das aprendizagens dos alunos e de progresso da própria escola. A concretização de práticas colaborativas e reflexivas interpares, integradas na realidade da comunidade educativa, assentes num diálogo construtivo e mobilizador da vontade comum de crescer em conjunto, enquadra-se nas abordagens clínica, reflexiva, e dialógica de supervisão.

O plano de supervisão que nos propomos concretizar parece-nos o mais ajustado ao contexto de formação contínua a que se aplica e às transformações que se desejam operar. Pressupõe a melhoria das práticas de ensino, com base na análise e reflexão sistemática sobre as mesmas, feita conjuntamente pelos pares de supervisão. Se a abordagem clínica se centra nas práticas pedagógicas, a abordagem dialógica incide primordialmente na análise dos contextos em que o docente interage e pretende-se reveladora de constrangimentos que o possam afetar na sua ação. A colaboração é o elemento fulcral, transversal a estes modelos, em que os envolvidos buscam o aperfeiçoamento e o desenvolvimento mediante a observação e análise mútua de situações reais de ensino. A reflexão sobre a prática torna-se geradora de uma construção ativa e participada do próprio conhecimento, dotando os professores de um conjunto de competências que lhe permitem agir com eficácia no seu vasto e complexo campo diário de atuação.

No contexto do nosso projeto os coordenadores de departamento surgem como mediadores de um processo, que se crê complexo. Enquanto líderes de uma estrutura de gestão intermédia, deles se espera o comprometimento com uma estratégia que se acredita de melhoria (Silva, 2010) para o agrupamento e, como tal, a capacidade de congregar os seus liderados e de os mobilizar para a consecução do plano de supervisão que ora propomos. Para além disso, enquanto mediadores do processo, a eles competirá agilizar o trabalho a desenvolver, agindo, simultaneamente, como facilitadores da comunicação entre os professores e como propulsores de reflexões e de conclusões que possam constituir-se como mais-valia para a melhoria pretendida.

Na terceira parte do nosso trabalho apresentámos a estrutura metodológica adotada. A investigação-ação desponta como o processo que se configura mais ajustado ao plano que nos propomos desenvolver, uma vez que assenta em ciclos contínuos de planificação, ação, observação, reflexão, que permitem a reformulação de práticas. A investigação-ação configura-se como ótima metodologia de investigação, uma vez que “possibilita a compreensão das situações educativas e uma intervenção sobre as situações problemáticas, seguindo um esquema circular” (Amaral et al., 1996, p. 117), que permite a contínua reestruturação da ação, constituindo-se como processo de investigação e formação de excelência.

Na última parte do nosso trabalho procedemos também à apresentação do plano de supervisão interpares que pretendemos executar, procurando seguir as novas tendências supervisivas, que “apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 19). Na sua essência o plano concretiza-se através de um conjunto de observações colaborativas de aulas, reflexões restritas sobre as mesmas e reflexões alargadas sobre o processo em si, os seus benefícios, constrangimentos e possibilidades de melhoria. Como objetivo central desta intervenção está, como por diversas vezes já foi mencionado, o desejo de contribuir para o melhoramento das práticas pedagógicas dos professores e da aprendizagem dos alunos, num processo que se quer amplo, participado, refletido e conducente a uma melhoria, também, da própria organização escolar.

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

**1. Que procedimentos de supervisão pedagógica são praticados no agrupamento, nos departamentos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos?**

O relatório de avaliação externa do agrupamento refere a ausência de supervisão da prática letiva em sala de aula e aponta o acompanhamento das práticas dos docentes feito, exclusivamente, através dos balanços periódicos sobre o cumprimento das planificações, da análise dos resultados escolares e da partilha de materiais didáticos. Esta opinião é corroborada pelos coordenadores de departamento que afirmaram não existir práticas de supervisão verdadeiramente instituídas no seio dos departamentos que coordenam, existindo apenas, em alguns casos, de forma esporádica e não formalizada. Ambos apontam que a observação de aulas ocorre apenas no contexto da avaliação do desempenho docente. Também as lideranças escolares reconhecem a ausência destas práticas e formalizam, através do Projeto de Intervenção

da Diretora, do Projeto Educativo e do Plano de Melhoria TEIP3 a necessidade de as efetivar.

## **2. Quais os objetivos da supervisão pedagógica, sob o ponto de vista dos coordenadores de departamento, dos 2.º e 3.º ciclos, do agrupamento?**

A literatura consultada e os próprios coordenadores de departamento apontam como objetivo fulcral da supervisão pedagógica a melhoria das práticas pedagógicas e a melhoria das aprendizagens dos alunos pois tal como refere Reis (2011) “qualquer processo superviso procura reforçar a capacidade de as escolas contribuírem de forma mais eficaz para a educação e o sucesso académico de cada um dos seus alunos” (p. 8). De forma mais abrangente, este sucesso traduzir-se-á, também, na melhoria dos resultados escolares globais e na melhoria da própria escola. “Uma escola assim concebida pensa-se no presente pare se projetar no futuro. Não ignorando os problemas atuais, resolve-os por referência a uma visão que se direcione para a melhoria da educação praticada e para o desenvolvimento da organização” (Alarcão, 2001, p. 25).

## **3. Que constrangimentos/dificuldades sentem os coordenadores de departamento para a implementação de práticas de supervisão pedagógica, no órgão de gestão intermédia que coordenam?**

Os coordenadores identificaram como constrangimentos/dificuldades para a implementação de práticas de supervisão pedagógica: o desconhecimento da abrangência do conceito de supervisão, a associação da prática de supervisão pedagógica a procedimentos de inspeção, de fiscalização e de controlo e a sua aplicação no âmbito da avaliação do desempenho docente. Face ao exposto o plano que concebemos pressupõe, na sua fase inicial, a clarificação dos objetivos da supervisão pedagógica, de forma participada, no âmbito do trabalho dos próprios departamentos. Depois, o facto de propormos um plano de supervisão inter pares resulta de considerarmos, tal como Reis (2011) que “um factor importante na transformação da imagem negativa acerca da observação poderá ser a alteração das relações de poder entre os mentores ou supervisores e os professores” (p. 9). Ao possibilitar a formação espontânea de pares para a observação de aulas é diluída a hierarquia e os pressupostos a ela subjacentes, criando-se “uma oportunidade para os professores se envolverem, colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitem melhorar a sua prática” (Reis, 2011, p. 9).

#### **4. Como podem os Coordenadores de Departamento fomentar a supervisão inter pares no agrupamento, como estratégia para o desenvolvimento de uma escola reflexiva?**

O plano de supervisão inter pares concebido edifica-se como mecanismo de operacionalização das práticas de supervisão, num contexto em que o próprio “professor participa na planificação, execução e avaliação da sua formação” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 11). O papel de mediador atribuído aos coordenadores de departamento visa, por um lado, reduzir os constrangimentos/dificuldades que impedem a efetivação destas práticas, uma vez que, nesta conceção de supervisão, também ele é um par, que pode participar no projeto e fazer parte das díades, se assim o entender, desvinculando-se da hierarquia pressuposta pelo cargo que assume; por outro lado, enquanto conciliador do processo terá um papel ativo na promoção da partilha, da reflexão e da divulgação das boas práticas, contribuindo para o desenvolvimento de uma escola reflexiva.

Pelo exposto se infere que, também a questão central da nossa investigação foi respondida. Ao concebermos um plano de supervisão pedagógica inter pares criámos condições para que estas práticas se concretizem e se revelem mobilizadoras de um grupo alargado de docentes. Com a sua participação, com o seu envolvimento, agindo colaborativamente, refletindo sobre a sua ação, estes professores contribuirão certamente para a construção de uma escola mais participada, mais interveniente, construída e edificada por todos.

Para concluir, considera-se que este Trabalho de Projeto, através da implementação do plano de ação proposto, permite atingir o objetivo geral desta investigação: Contribuir para a implementação de procedimentos de supervisão pedagógica inter pares, nos departamentos curriculares do 2.º e 3.º ciclos, que possam propiciar o desenvolvimento de uma escola reflexiva.

Este projeto ambiciona constituir-se como uma nova etapa da vida do agrupamento. As mudanças que se pretendem implementar poderão ser difíceis e morosas, tendo em conta os preconceitos instituídos e demasiado enraizados. No entanto, pensamos que traçado o rumo a seguir se tornará mais fácil passar à ação. Sabemos de antemão que, à partida, haverá sempre um grupo de docentes dispostos a investir na mudança e a apostar nestas dinâmicas de supervisão; também sabemos que haverá sempre um outro grupo, especialista em colocar entraves e em obstruir o processo; porém, o grande conjunto de docentes é aquele que ainda não tem uma posição definida sobre as potencialidades da supervisão. É junto destes docentes que importa envidar esforços e veicular as potencialidades formativas da supervisão. Em

conjunto, cientes das dificuldades mas com a enorme vontade de melhorar, conseguiremos encetar dinâmicas mobilizadoras de uma comunidade, que compreende o processo supervisivo como caminho privilegiado para a melhoria que se ambiciona.

Acreditamos poder contribuir para o desenvolvimento de uma escola mais rica, mais participada e mais empreendedora, uma vez que

a escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados; a escola enriquece ainda quando é possível encontrar actores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade na escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras funções, para desafiar o monolitismo das respostas com que os sistemas educativos enfrentaram as situações no quotidiano escolar que a sociedade pós-moderna lhes tem vindo a colocar. (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 12)

O plano de supervisão pedagógica proposto não abrange todo o universo escolar, deixando de fora a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. As características particulares destes níveis de ensino, associados à monodocência, inviabilizam a aplicação da supervisão inter pares, nos moldes em que aqui a concebemos. Por considerarmos que, também nestes níveis de ensino a supervisão pedagógica se pode constituir como estratégia formativa, portadora de melhoria das práticas, perspetivamos que, em futuras investigações desta natureza, se possa explorar a possibilidade de implementar a supervisão inter pares nestes níveis de ensino.

## FONTES DE CONSULTA

### 1. Bibliográficas

- Alarcão, I (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão* (pp. 171-188). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I (2001a). Escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas. In J. O. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I, da sala à escola* (pp. 217-236). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). A relevância do feedback no processo supervisivo. In R. Bizarro, & M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 17-27). Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão, um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo, estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão* (pp. 89-119). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Azevedo, M. (2011). *Teses, relatórios e trabalhos escolares. Sugestões para a estruturação da escrita* (8.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bizarro, R., & Moreira, M. A. (2010). Supervisão pedagógica e educação em línguas: acção, formação e investigação. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 11-15). Mangualde: Pedagogo.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P., (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. Em GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: Associação de Professores de Matemática
- Bolivar, A. (Org.). (2002). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: Edusp.

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brito, A. M. (2002). São todos diferentes mas de igual valia. In J. B. Duarte (Org.), *Igualdade e diferença numa escola para todos* (pp. 163-170). Lisboa: Edições Lusófonas.
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 21-50). Porto: Porto Editora.
- Cavaco, M. H. (1995). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 155-177). Porto: Porto Editora.
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Day, C. (2001), *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Fay Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Asa
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dominicé, P. (1998). A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In A. Nóvoa, & M. Finger (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 99-106). Lisboa: MS/DRHS/CFAP.
- Duffy, F. (1998). The ideology of supervision. In G. Firth & E. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 181-199). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Lisboa: Presença.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (Org.). (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal.
- Fontoura, M. M. (1992). Fico ou vou-me embora? In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 171-198). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas, para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa* (25.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- García, A. (1999). *Formação de professores, para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garmston, R. J., Lipton, L. E., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II, da organização à pessoa* (pp. 17-121). Porto: Porto Editora.
- Glanz, J., & Neville, R. T. (1997) *Educational Supervision: Issues and Controversies*. Norwood: Christopher – Gordon Publisher.
- Goldhammer, R., Anderson, R., & Krajewsky, R. (1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. Fortworth: Harcourt Brace College Publishers.
- Gonçalves, J. A. M. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 141-170). Porto: Porto Editora.
- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II, da organização à pessoa* (pp. 133-206). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão* (pp. 41-61). Porto: Porto Editora.
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projetos curriculares de escola e de turma, conceber, gerir e avaliar*. Porto: Asa.
- Lima, J. A. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade & Culturas* 13, 59-103.
- Machado, J. P. (1995). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, volume V. Lisboa: Livros Horizonte.
- Maya, M. J. (2000). *A autoridade do professor*. Lisboa: Texto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.

- McIntyre, D. J., & Byrd, D. M. (1998). Supervision in teacher education. In G. Firth & E. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 409-427). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Moita, M. C. (1992). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-140). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995a). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995b). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2001). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 44-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I, da sala à escola* (pp. 9-18). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II, da organização à pessoa* (pp. 9-15). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Asa editores.
- Ramos, M. A., & Gonçalves, R. E. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão* (pp. 123-150). Porto: Porto Editora.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP – 2. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2007). Questões e razões. Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1997). *Psicologia educacional*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- Silva, M. C. M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 51-80). Porto: Porto Editora.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Simões, M. (2008) *Início da carreira docente desafios e dificuldades*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Teixeira, M. (2001). Os professores face à profissão: gosto ou desgosto? In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 183-265). Porto: Edições ISET.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I, da sala à escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Asa.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Ministério da Educação.

## 5. Eletrónicas

- Alarcão, I. (2001b). Professor investigador: que sentido? que formação? Acedido em 15 de março de 2014 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24(82), 63-92. Acedido em 25 de março de 2014 em <http://www.cedes.unicamp.br>
- 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 março de 2014 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.
- 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 19 de março de 2014 em <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>.
- Lima, L. C. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. In Lima. L. C., Pacheco J. A., Esteve, M. & Canário, R. *A Educação em Portugal 1986-2006. Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da

Educação. Acedido em 10 de janeiro de 2014 em [http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal\\_1986\\_2006.pdf](http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf)

Saveli, E. L. (2006). *Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação*. Acedido em 19 de janeiro de 2014 em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2677043>

Sanches, I. (2005), *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação. Acedido a 23 de maio de 2013 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>

Veiga, I. P. A. (2011). *Eu, professora: uma narrativa autobiográfica*. Acedido em 19 de janeiro de 2014, em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=193514392011>

## 6. Legislação

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro

Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de março

Decreto-Lei n.º 249/92, de 09 de novembro

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de maio

Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho

Despacho 8/SERE/89, de 08 de fevereiro

Lei n.º 31/02, de 20 de dezembro

Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE I – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO**

Colega,

a presente entrevista enquadra-se no contexto do trabalho de projeto: “O Coordenador de Departamento como mediador da Supervisão Interpares: contributos para uma escola reflexiva”, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Escola Superior de Educação Almeida Garrett e visa a consecução do referido estudo.

Os dados desta entrevista respeitam as normas de ética, anonimato e confidencialidade e apenas serão utilizados no contexto deste trabalho.

Pedimos que responda de forma objetiva, rigorosa e sincera.

Agradecemos, previamente, a sua colaboração e disponibilidade para a realização desta entrevista.

### **Questões da Entrevista**

1. Que procedimentos de supervisão pedagógica são praticados no Departamento Curricular que coordena?
2. Quais são, do seu ponto de vista, os objetivos da supervisão pedagógica?
3. Como Coordenador(a) de Departamento Curricular quais os principais constrangimentos/dificuldades que encontra para o desenvolvimento de práticas de supervisão pedagógica?
4. Como Coordenador(a) de Departamento, que dinâmicas pode criar para promover a supervisão pedagógica no departamento que coordena?

## APÊNDICE II – GRELHA DE VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA

| Referências Bibliográficas   | Grupos Temáticos      | Subgrupos Temáticos  | Questão colocada  | Objetivo da Questão   | Questão de investigação  |
|--|-----------------------|--|---|---|--|
| Alarcão (2002a)<br>Alarcão (2002b)<br>Alarcão (2010)<br>Amaral, Moreira e<br>Ribeiro (1996)<br>Alarcão e Tavares<br>(2003)<br>Bizarro e Moreira (2010)<br>Formosinho (2002)<br>Garmston, Lipton e<br>Keiser (2002)<br>Harris (2002)<br>Moreira (2010)<br>Sá-Chaves (2000)<br>Tracy (2002)<br>Vieira (1993) | Supervisão pedagógica | 1. Procedimentos de supervisão pedagógica.                                       | 1. Que procedimentos de supervisão pedagógica são praticados no Departamento Curricular que coordena?   | 1. Elencar os procedimentos de supervisão pedagógica praticados no agrupamento, nos departamentos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos.  | 1. Que procedimentos de supervisão pedagógica são praticados no agrupamento, nos departamentos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos?  |
|  |                       | 2. Objetivos da supervisão pedagógica  | 2. Quais são, do seu ponto de vista, os objetivos da supervisão pedagógica?   | 2. Identificar os objetivos da supervisão pedagógica sob o ponto de vista dos coordenadores de departamento, dos 2.º e 3.º ciclos, do agrupamento.  | 2. Quais os objetivos da supervisão pedagógica sob o ponto de vista dos coordenadores de departamento, dos 2.º e 3.º ciclos, do agrupamento?   |
|  |                       | 3. Constrangimentos e dificuldades para a implementação da supervisão pedagógica | 3. Como Coordenador(a) de Departamento Curricular quais os principais constrangimentos/dificuldades que encontra para o desenvolvimento de práticas de supervisão pedagógica? | 3. Identificar os constrangimentos/dificuldades à implementação de práticas de supervisão pedagógica sentidos pelos coordenadores de departamento, no órgão de gestão intermédia que coordenam. | 3. Que constrangimentos/dificuldades sentem os coordenadores de departamento para a implementação de práticas de supervisão pedagógica, no órgão de gestão intermédia que coordenam? |

O Coordenador de Departamento como mediador da Supervisão Interpares: contributos para uma escola reflexiva

| Referências Bibliográficas | Grupos Temáticos | Subgrupos Temáticos                                   | Questão colocada  | Objetivo da Questão  | Questão de investigação   |
|----------------------------|------------------|---|---|--|---|
|                            |                  | 4. Dinâmicas para a promoção da supervisão pedagógica | 4. Como Coordenador(a) de Departamento que dinâmicas pode criar para promover a supervisão pedagógica no departamento que coordena? | 4. Conceber um plano de supervisão pedagógica interpares para o agrupamento, que contribua para o desenvolvimento de uma escola reflexiva, com base nas dinâmicas propostas pelos Coordenadores de Departamento. | 4. Como podem os Coordenadores de Departamento fomentar a supervisão interpares no agrupamento, como estratégia para o desenvolvimento de uma escola reflexiva? |

**APÊNDICE III – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO**

| Grupo temático                             | Categorias                             | Subcategorias  | Unidades de registo  | Unidades de contexto   | Unidades de Enumeração |
|--|--|--|--|--|------------------------|
| Supervisão pedagógica                      | Procedimentos de supervisão pedagógica | Análise documental (4)   | Análise documental, aferição de metodologias e observação de aulas pelo coordenador de departamento, pontual por solicitação dos docentes.   | A supervisão é feita através da análise documental e da aferição de metodologias; pontualmente o coordenador de departamento faz a observação de aulas por solicitação de alguns colegas do departamento.  | E1                     |
|  |  | Aferição de metodologias e estratégias (3)   | Análise documental, análise dos resultados escolares, definição de estratégias de ação e observação de aulas pelo coordenador de departamento quando há indicação de práticas disfuncionais. | A supervisão é feita, essencialmente, através da análise documental, dos resultados escolares e da definição de estratégias de ação conjunta; o coordenador de departamento faz observação de aulas quando há indicação de práticas disfuncionais. | E2                     |
|  |  | Análise de resultados escolares  | Entre pares de forma pontual, voluntária e informal.   | A supervisão é feita entre pares, pontualmente, de forma voluntária e informal.  | E3                     |
|  |  | Supervisão feita pelo coordenador por solicitação dos docentes (2)                       | Análise documental e articulação do trabalho.  | É feita a supervisão documental e a articulação do trabalho dentro do departamento.  | E4                     |
|  |  | Supervisão feita pelo coordenador de departamento associada a práticas disfuncionais (2) | Observação de aulas no âmbito da ADD.  | A observação de aulas não é feita a não ser quando os professores a solicitam no âmbito da ADD.  | E5                     |
|  |  | Supervisão no âmbito da ADD  | Observação de aulas pelo coordenador de departamento quando à indicação de práticas disfuncionais ou quando solicitado pelos docentes.   | A observação de aulas é feita pontualmente pelo coordenador de departamento, sempre que há indicação de que algo não corre bem ou seja solicitado por um colega.   | E6                     |
|  |  | Supervisão entre pares   | Análise documental, acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo departamento.   | É feita a análise documental, o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo departamento, o trabalho em conjunto e a partilha.  | E7                     |
| Acompanhamento do trabalho do departamento |  |  |  |  |                        |

**APÊNDICE III – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO (cont.)**

| Grupo temático        | Categorias                         | Subcategorias  | Unidades de registo  | Unidades de contexto   | Unidades de Enumeração |
|-----------------------|------------------------------------|--|--|--|------------------------|
| Supervisão pedagógica | Objetivos da supervisão pedagógica | Melhoria da prática pedagógica (6)<br>Aumento do sucesso escolar (4)<br>Diminuição da indisciplina (3)<br>Aumento dos processos de partilha entre docentes | Melhoria da prática letiva.  | Essencialmente para melhorar a prática letiva.   | E1                     |
|                       |                                    |  | Melhoria das práticas pedagógicas e dos resultados escolares.  | Serve para melhorar as estratégias, as práticas pedagógicas e os resultados escolares.   | E2                     |
|                       |                                    |  | Melhoria das práticas pedagógicas e da relação pedagógica conducente à diminuição da indisciplina.     | O principal é melhorar as práticas pedagógicas e também a relação pedagógica entre professor/aluno para haver menos indisciplina.          | E3<br>E4               |
|                       |                                    |  | Melhoria dos resultados escolares e diminuição da indisciplina.  | Melhorar os resultados escolares e contribuir para a diminuição de problemáticas como a indisciplina.                                      | E5                     |
|                       |                                    |  | Melhoria das práticas e do desempenho dos alunos, incremento dos processos de partilha entre docentes. | Melhorar as práticas através de aulas mais apelativas, fomentar os processos de partilha entre colegas e melhorar o desempenho dos alunos. | E6                     |
|                       |                                    |  | Melhoria das práticas e diminuição da indisciplina.  | Uniformizar procedimentos, minorar os conflitos com os alunos e melhorar as práticas.  | E7                     |
|                       |                                    |  | Melhoria das práticas pedagógicas e do sucesso escolar.  | Melhorar o sucesso escolar, através da melhoria das práticas pedagógicas.  |                        |

**APÊNDICE III – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO (cont.)**

| Grupo temático        | Categorias   | Subcategorias  | Unidades de registo   | Unidades de contexto  | Unidades de Enumeração |
|-----------------------|--|--|---|---|------------------------|
| Supervisão pedagógica | Constrangimentos para a implementação da supervisão pedagógica | Associação da supervisão à ADD (7)   | Supervisão associada à ADD, à existência de uma relação hierárquica e de práticas de controlo; não reconhecimento da necessidade de melhorar práticas de alguns docentes. | A supervisão está muito associada à ADD e à existência de uma relação hierárquica de controlo entre o supervisor e o professor; por outro lado também há muitos professores que acham que já sabem tudo e não precisam melhorar nada. | E1                     |
|                       |  | Supervisão como prática controladora feita por um superior hierárquico (3) | Supervisão associada à ADD.   | O grande problema é a ligação à ADD.  | E2                     |
|                       |  | Desconhecimento da abrangência e potencialidades da supervisão (2)         | Supervisão associada à ADD e desconhecimento da abrangência e potencialidades do conceito.  | Há um grande desconhecimento do conceito, da sua abrangência e das suas potencialidades e depois a supervisão está muito associada à ADD.   | E3                     |
|                       |  | Não reconhecimento da necessidade de melhorar as práticas pedagógicas (2)  | Supervisão associada à ADD, desconhecimento do conceito, dificuldade em aceitar outra pessoa na sala de aula e não reconhecimento da necessidade de melhorar as práticas. | A supervisão está ligada à ADD, depois há muita dificuldade em aceitar outra pessoa dentro da sua sala de aula; há um grande desconhecimento do conceito e, em muitos casos, as pessoas acham que já não têm que melhorar nada.       | E4                     |
|                       |  | Falta de motivação docente para investir em processos de melhoria          | Supervisão associada à ADD e falta de motivação para investir em processos de melhoria.   | São feitas cada vez mais exigências aos professores o que lhes retira a vontade de investir em melhorias e depois a supervisão é considerada para efeitos de ADD.   | E5                     |
|                       |  |  | Supervisão associada à ADD, à existência de uma relação hierárquica e de práticas de controlo.  | O facto da supervisão estar associada à ADD e à existência de uma relação hierárquica, de controlo, entre o professor e o supervisor torna-se bastante dissuasora.  | E6                     |
|                       |  |  | Supervisão associada à ADD, à existência de uma relação hierárquica e de práticas de controlo.  | A supervisão está associada à ADD e à ação controladora do Coordenador de Departamento.   | E7                     |

**APÊNDICE III – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO (cont.)**

| Grupo temático        | Categorias   | Subcategorias  | Unidades de registo   | Unidades de contexto   | Unidades de Enumeração |
|-----------------------|--|--|---|--|------------------------|
| Supervisão pedagógica | Dinâmicas para a promoção da supervisão pedagógica | Supervisão em pequenos grupos (3)<br>Supervisão entre pares (3)<br>Supervisão como prática de partilha e reflexão conjunta (3)<br>Supervisão realizada de acordo com relações de afinidade e afetividade (3)<br>Práticas de supervisão que incluam o coordenador de departamento enquanto supervisionado (2) | Supervisão feita em pequenos grupos, que possuam afinidade e confiança entre si, no sentido da partilha e da entreajuda.                              | A supervisão poderá ser mais aceite se for feita em grupos de duas ou três pessoas, que tenham afinidade e confiança entre si, no sentido da partilha e da entreajuda.   | E1                     |
|                       |  |  | Supervisão feita, regularmente, entre pares.  | Talvez resulte se for implementada de forma regular e continuada entre pares.  | E2                     |
|                       |  |  | Clarificação do conceito de supervisão, a implementar como dinâmica de trabalho partilhado e de reflexão em conjunto, em pequenos grupos.             | É muito importante desmistificar o conceito e estabelecer dinâmicas de partilha e trabalho e de reflexão em conjunto, em grupos restritos, que conduzam à melhoria das práticas.   | E3                     |
|                       |  |  | Clarificação do conceito de supervisão que deve ser implementada entre pares, de acordo com as relações de afinidade e afetividade entre os docentes. | Antes de mais é preciso clarificar bem o conceito para que as pessoas lhe reconheçam potencialidades e depois pensar em dinâmicas de supervisão entre pares, de acordo com as relações de afinidade e afetividade dos professores. | E4                     |
|                       |  |  | Clarificação do conceito e implementação de procedimentos de supervisão que também incluam o coordenador de departamento.                             | É muito importante esclarecer o que é a supervisão e criar mecanismos em que o próprio coordenador de departamento também seja supervisionado pelos seus pares.  | E5                     |
|                       |  |  | Supervisão feita entre pares, incluindo o coordenador de departamento.  | Deve ser feita entre pares e incluir também o coordenador de departamento.   | E6                     |
|                       |  |  | Clarificação do conceito de supervisão, a implementar em grupos, por afinidades, como dinâmica de trabalho partilhado e de reflexão em conjunto.      | É importante clarificar o conceito e fomentar a supervisão em pequenos grupos, com afinidade entre si, que possam partilhar e refletir em conjunto.  | E7                     |