

CÂNDIDO ADÉRITO COSTA LIMA

**ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA
PARA UMA ESCOLA REFLEXIVA**

Orientador: Professor Doutor Roque Rodrigues Antunes

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa

2017

CÂNDIDO ADÉRITO COSTA LIMA

**ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA
PARA UMA ESCOLA REFLEXIVA**

Trabalho de projeto apresentado à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

Aprovada em 27 de julho de 2017

Professora Doutora Ana Maria Sousa Gomes Araújo Pessanha - Presidente

Professora Doutora Maria Eduarda Nunes Henriques Corte Real Margarido Pires -
Arguente

Professor Doutor Roque Rodrigues Antunes - Orientador

Lisboa

2017

Epígrafe

Os meus olhos são uns olhos,
E é com esses olhos uns
que eu vejo no mundo escolhos
onde outros, com outros olhos,
não vêem escolhos nenhuns.

Quem diz escolhos diz flores.
De tudo o mesmo se diz.
Onde uns vêem lutos e dores
uns outros descobrem cores
do mais formoso matiz.
Nas ruas ou nas estradas
onde passa tanta gente,
uns vêem pedras pisadas,
mas outros, gnomos e fadas
num halo resplandecente.

Inútil seguir vizinhos,
querer ser depois ou ser antes.
Cada um é seus caminhos.
Onde Sancho vê moinhos
D. Quixote vê gigantes.

Vê moinhos? São moinhos.
Vê gigantes? São gigantes.

António Gedeão (1956).
Movimento Perpétuo

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais que, não estando entre nós, souberam cuidar de mim e educar-me. Com muito sacrifício e dedicação, fizeram-me crescer como pessoa, transmitindo-me valores que ainda hoje preservo. A eles lhes devo muito do que sou.

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Roque Antunes, por ter acreditado sempre em mim, pela insuperável disponibilidade para ajudar, pelo otimismo constante, pela vastidão do seu conhecimento, pela constante motivação que me deu para realizar este trabalho, num contexto que não foi fácil.

Foi incansável, tendo demonstrado, para além de uma extraordinária maestria enquanto orientador, uma admirável dimensão humana. Bem haja! O meu profundo reconhecimento!

À Professora Doutora Ana Paula Silva, pela forma sublime como conduziu este Mestrado, pela excelência do seu trabalho e pela capacidade de liderança que revelou.

Aos meus professores de Mestrado, em particular a Professora Nilza Santos, pelos ensinamentos que me transmitiu, pela sua amabilidade e pela sua contribuição para este trabalho de projeto.

À Dr.^a Melissa Silva, pela preciosa e oportuna colaboração prestada e pelo primoroso aconselhamento técnico que disponibilizou. A minha sincera gratidão!

À Cristina Baptista, por ser uma resistente e por me ter apoiado em todos os momentos e de forma incondicional, mostrando ser uma verdadeira amiga. À Graça Montenegro, pela disponibilidade que mostrou em ajudar-me nesta importante etapa da minha carreira.

Aos meus colegas de mestrado, pelo bom ambiente de trabalho que criaram.

À minha esposa e à minha filha Mariana, pelo apoio diário, por não me terem deixado desanimar quando o meu entusiasmo parecia esmorecer, pela paciência que tiveram comigo, compreendendo que, dada a importância deste trabalho, teriam que me dispensar algum tempo para o realizar.

Aos meus irmãos, pelo incentivo permanente.

Resumo

Colocada no epicentro de um vasto processo transformacional por que passam o mundo e a sociedade, a escola atual vê-se confrontada com a necessidade de estabelecer opções: regenerar-se e dar uma resposta eficiente aos desafios que lhe são colocados, antecipando-se aos acontecimentos, repensando-se a si mesma ou entrar num processo de cristalização, acomodamento e estagnação, não renovando as suas propostas, as suas ideias e a sua visão, atuando apenas de uma forma reativa.

Pensando sobre si própria, questionando-se sobre os seus pilares e fundamentos, equacionando, na assunção de um novo paradigma, novas práticas e soluções para os problemas, traçando, com visão estratégica, objetivos a longo prazo, tal como sugerem os defensores da escola reflexiva, a escola poderá encontrar o seu mais profundo sentido e projetar o seu futuro de uma forma promissora, estando mais habilitada para cumprir mais eficazmente a sua missão: educar e promover aprendizagens em contextos de grande mudança, incerteza e complexidade.

A implementação de uma escola pensante implica uma formação reflexiva dos professores, orientada holisticamente para um desenvolvimento e uma aprendizagem contínuas, processo no qual aprender a aprender se torna imperativo. Assim entendida, esta comunidade de aprendizagem (Alarcão, 2009) remete-nos para uma supervisão pedagógica que abrange toda a escola, não se cingindo ao imediato e ao observável, estendendo-se, caleidoscopicamente, a toda a instituição, num olhar profundo sobre si mesma.

Decorrendo desta conceptualização da escola, foi concebido este trabalho com o objetivo geral de dar resposta à seguinte questão: **como realizar a supervisão pedagógica no quadro de uma escola reflexiva?**

Fruto da investigação realizada, concluímos que a implementação de uma escola reflexiva e de um novo tipo de supervisão pedagógica são dificultadas por diversos obstáculos, cuja remoção requer uma grande mobilização de todos os atores educativos e uma rutura de paradigma conducente à afirmação dos professores enquanto práticos reflexivos.

Com o propósito de dar resposta ao problema suscitado, foi delineado um projeto de intervenção, apontando-se para a dinamização de uma oficina de formação, na convicção de que, por essa via, com grande potencial formativo, se poderá dar solução ao problema encontrado, apostando na possibilidade de se promover e exponenciar a reflexividade docente e abrir caminho para novas oportunidades de crescimento profissional, na certeza de que tal caminhada, ainda que não sendo linear e isenta de dificuldades, poderá culminar num alargamento de horizontes tão gratificante quanto inadiável.

Palavras-chave: Escola reflexiva; Supervisão pedagógica; Desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Abstract

Placed at the epicenter of a vast transformational process through which the world and society pass, the present school is confronted with the need to establish options: to regenerate and to respond efficiently to the challenges posed to it, in anticipation events, rethinking itself or entering into a process of crystallization, accommodation and stagnation, not renewing its proposals, ideas and vision, acting only in a reactive way.

Thinking about herself, questioning her pillars and foundations, equating, in the assumption of a new paradigm, new practices and solutions to the problems, outlining with a strategic vision, long-term goals, as suggested by the reflective schools advocates, the school can find its deepest meaning and project its future in a promising way, being more able to fulfill its mission more effectively: to educate and to promote learning in contexts of great change, uncertainty and complexity.

The implementation of a thinking school implies reflective teacher training, holistically oriented towards continuous development and learning, a process in which learning to learn becomes imperative. Thus understood, this learning community (Alarcão, 2009) refers us to a pedagogical supervision that covers the whole school, not sticking to the immediate and the observable, extending, kaleidoscopically, to the whole institution, in a deep look on itself.

Following this conceptualization of the school, this work was conceived with the general objective of answering the following question: **how to carry out the pedagogical supervision in the frame of a reflective school?**

As a result of the research carried out, we conclude that the implementation of a reflective school and a new type of pedagogical supervision are hampered by several obstacles, the removal of which requires a great mobilization of all educational actors and a rupture of paradigm leading to the affirmation of practical reflective teachers.

In order to respond to the problem raised, an intervention project was outlined, aiming at the dynamization of a training workshop, in the conviction that, by this way, with great formative potential, the problem could be solved, betting on the possibility of promoting and exposing teacher reflexivity and pave the way for new opportunities for professional growth, in the certainty that such a journey, although not linear and free from difficulties, could culminate in a broadening of horizons as gratifying as it is required.

Keywords: Reflective school; Pedagogical supervision; Personal and professional development.

Abreviaturas e Siglas

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua

CEF – Cursos de Educação e Formação

DT – Diretor de Turma

E.B.2.3 – Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos

ESEAG – Escola Superior de Educação Almeida Garrett

O₁...O₄ – Objetivos Específicos de 1 a 4

P₁...P₁₀ – Professores Participantes no Estudo Qualitativo

S₁...S₄ – Subquestões de 1 a 4

Índice

Introdução	12
Parte I - Reflexão Autobiográfica e Identificação do Problema	18
1. Descrição reflexiva do percurso profissional	19
2. Situação problema	37
2.1 Identificação e definição do problema	37
2.2 Justificação da escolha	41
3. Questões e objetivos de investigação	44
3.1 Questão de partida	44
3.2 Subquestões	45
3.3 Objetivo geral	45
3.4 Objetivos específicos.....	45
Parte II - Fundamentação Teórica	46
1. Escola reflexiva	47
1.1 O conceito de reflexão e os níveis da prática reflexiva.	47
1.2 O sentido da escola reflexiva.....	49
1.3 O significado do professor reflexivo.....	52
1.4 A formação de professores numa escola reflexiva	55
2. Supervisão pedagógica	60
2.1 Conceitos e práticas de supervisão	60
2.2 Modelo ecológico de supervisão de professores	63
2.3 O papel do supervisor pedagógico numa escola reflexiva	66
2.4 Supervisão pedagógica e cultura colaborativa	69
2.5 Supervisão como mediação do desenvolvimento organizacional e profissional	72
3. Desenvolvimento profissional	77
3.1 Identidade e desenvolvimento profissional	77
3.2 Modelos de desenvolvimento profissional	83
3.3 O desenvolvimento profissional numa escola reflexiva.....	87
Parte III - Proposta de Resolução do Problema	93
1. Metodologia	95
1.1 Resultados do questionário por escrito com perguntas abertas.....	95
1.2 Caracterização do contexto	100
1.3 Plano de resolução.....	101
1.3.1 Áreas	103
1.3.2 Objetivos da oficina de formação	105

1.3.3 Ações a desenvolver.....	105
1.3.4 Espaços.....	110
1.3.5 Recursos	110
1.3.6 Calendarização.....	110
1.3.7 Avaliação	111
Síntese Reflexiva	113
Fontes de Consulta.....	119
1. Bibliográficas.....	119
2. Legislação	125
Apêndices	I
Apêndice I - Guião de questionário escrito com questões abertas a professores. Sua articulação com as questões de investigação.....	II
Apêndice II - Questionário por escrito com perguntas abertas	IV
Apêndice III - Grelha de análise de conteúdo do questionário por escrito aos professores	VII
Apêndice IV - Formulário de Acreditação da Oficina de Formação.....	XIV

Índice de quadros

Quadro 1. <i>Sistematização dos Resultados da Análise de Conteúdo</i>	99
Quadro 2. <i>Módulo I - Conceções dos Educadores/Professores sobre Escola Reflexiva. Dificuldades na Implementação da Escola Reflexiva</i>	106
Quadro 3. <i>Módulo II - A Supervisão Pedagógica: Conceitos e Práticas</i>	107
Quadro 4. <i>Módulo III - O Contributo da Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos Professores</i>	108
Quadro 5. <i>Módulo IV - Estratégias para Supervisão Pedagógica de Pares</i>	108
Quadro 6. <i>Módulo V - Avaliação da Oficina de Formação</i>	109
Quadro 7. <i>Calendarização das Sessões de Formação</i>	111

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Supervisão pedagógica.....	61
<i>Figura 2.</i> A escola, uma organização em desenvolvimento.....	66
<i>Figura 3.</i> Processos de construção e desenvolvimento profissional.....	81
<i>Figura 4.</i> O modelo implícito no desenvolvimento profissional docente.	86
<i>Figura 5.</i> Modelo do processo de mudança dos professores de Guskey (2002).	86
<i>Figura 6.</i> Modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional (Clarke & Hollingsworth, 2002).	87

Introdução

Repensar a escola implica reformar o pensamento sobre a escola.

(Alarcão, 2009)

Inseridos numa sociedade e num mundo em permanente mutação, os professores enfrentam atualmente enormes desafios. De forma implacável, a sociedade pressiona a escola na expectativa de que esta instituição possa dar resposta aos novos problemas e realidades que emergem diariamente. “Sendo a escola para todos, é-lhe exigido que seja tudo para todos e, ao mesmo tempo, seja o que convém a cada um” (Formosinho, 2002a, p. 11). No afã de corresponder a essas solicitações, muitas vezes apressam-se reformas, alteram-se leis, currículos e políticas educativas, sendo certo que muitas dessas mudanças nem sempre se traduzem em saltos qualitativos para a instituição escolar, enredando-a, paradoxalmente, num labirinto do qual parece difícil sair. Uma parte significativa dessas alterações carece da indispensável profundidade, pautando-se pelo imediatismo, por algum experimentalismo, dissimulando, não raras vezes, certas conveniências políticas ou económicas.

As interrogações que se colocam, atualmente, sobre o futuro da escola e o papel que a mesma deverá assumir para cumprir eficazmente a sua missão, interpelam esta organização e levam-na, de forma mais ou menos visível, a questionar-se sobre o seu sentido e o rumo que deverá seguir. Neste inevitável questionamento, a escola e os seus profissionais confrontam-se com a complexidade crescente dos problemas e das situações, sendo necessário encontrar uma saída adequada para esses problemas. “O ensino ocorre num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente” (Day, 2001, p. 25).

Neste contexto, o processo reflexivo torna-se essencial para a reconfiguração da missão da escola, assumindo uma crescente relevância. “As questões suscitadas pela relativa ineficácia da escola face às novas realidades constituem um entre outros dos motores que desencadearam o desenvolvimento de várias linhas teóricas que vêm a convergir na perspectiva reflexiva que . . . hoje ocupa um lugar central na investigação educacional” (Roldão, citado em Alarcão, 2009, p. 72).

Partindo do pensamento de Schön (1983, 1987), inaugurador de epistemologia da prática, diversos autores (Alarcão, 2013; Day, 2001; Goodson, 2008; Perrenoud, 2002; Zeichner, 1993), sintonizados com o movimento do professor reflexivo, apontam para uma escola renovada nas suas propostas e nas suas conceções, reconhecendo que as fórmulas,

os modelos educativos e as soluções apresentadas já não se adequam aos novos tempos. Ganha, assim, terreno, uma corrente de pensamento que se afasta do paradigma da racionalidade técnica, acentuando a importância das práticas reflexivas para o desenvolvimento da qualidade do ensino e para o consequente desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. “Esta abordagem concebe um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica entre a acção e o pensamento ou a reflexão” (Alarcão, 2009, p. 17).

Uma mudança de paradigma torna-se inevitável. Reestruturar a escola, pensá-la no seu todo e de uma forma completamente nova, perspetivando-a como uma escola reflexiva é uma tarefa premente. Naturalmente que a mudança da escola deve começar pela mudança de cada professor. “Entendo que ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. E o todos começa em cada um de nós” (Alarcão, 2013, p. 186). Na mesma linha de pensamento, Day (2001) sublinha que “para desenvolver as escolas, temos de estar preparados para desenvolver os professores” (p. 319).

Pronunciando-se sobre as implicações dessa mudança, Alarcão (2009) sustenta:

a minha convicção é que, se queremos mudar a escola, temos de a assumir como organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria. Poderemos então falar de *uma epistemologia da vida da escola*. E de uma escola em desenvolvimento e aprendizagem permanentes. (p. 17)

Numa análise muito realista do que se passa em muitas escolas, verificamos que existem, ainda, muitos obstáculos para que se possa implementar uma verdadeira escola reflexiva: o isolamento profissional, a falta de tempo, o excesso de tarefas burocráticas desempenhadas pelos professores, a resistência à mudança, a falta de motivação dos professores, a falta de condições nas escolas para se promover a reflexão, o diálogo entre pares e uma cultura colaborativa. Todos esses constrangimentos dificultam, de forma muito acentuada, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, inviabilizando a melhoria das práticas educativas e a afirmação de uma organização aprendente (Senge, 1994) e qualificante.

Reportando-se às condições necessárias para a implantação de uma escola reflexiva ou comunidade de aprendizagem, Alarcão (2009) refere que

uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, cria-se pelo pensamento e 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 afectam e as potencialidades que detém. (p.17)

Na convicção do investigador, fundada na sua experiência profissional e no trabalho desenvolvido no presente curso de mestrado, este é um desafio aliciante que a escola tem

pela frente e um cenário bastante promissor para o seu futuro, sendo crucial a mobilização de todos os atores educativos para essa reconversão da escola, entendida por Alarcão (2009), 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 simultaneamente formativo e avaliativo” (p. 13).

Esta visão da escola, na qual se estimula uma aprendizagem permanente, implica uma supervisão reconceptualizada, que se alarga a toda a escola e que se direcciona para o desenvolvimento qualitativo desta organização, na qual os supervisores pedagógicos se afirmam, tal como concebe Alarcão (2009), como “líderes ou facilitadores de comunidades aprendentes” (p. 20). Em sentido convergente, Alarcão e Roldão (2010), sublinham que “a natureza questionadora, analítica, interpretativa e reflexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional” (p. 54).

Redimensionada para dar resposta a um novo paradigma e a uma nova visão da escola, renovada na sua missão, a supervisão pedagógica assume, assim, uma dimensão caleidoscópica (Vieira, 2006), dada a sua extensão a todos os aspetos da instituição escolar. Formosinho (2002) defende uma supervisão contextualizada, ou seja, aquela que parte dos problemas identificados nos contextos de trabalho, bem como a atenção dada aos contextos organizacionais onde os problemas poderão ser resolvidos, promovendo um desenvolvimento profissional ancorado e sustentado num desenvolvimento organizacional.

Comprometido com esta concepção de supervisão, o supervisor pedagógico reflexivo, no entender de Alarcão (2009) tem de ter “a capacidade de passar do nível de observação da realidade para o nível da sua compreensão profunda” (p. 21), cabendo-lhe, nesse sentido, a responsabilidade de “compreender e estimular o potencial contributo de cada um para o desenvolvimento do colectivo que é a escola e do cumprimento da sua missão” (Alarcão, 2009, p. 21).

Considerando a centralidade, pertinência e atualidade do problema, identificámos a seguinte questão geral de investigação: **como realizar a supervisão pedagógica no quadro de uma escola reflexiva?** Propondo-nos encontrar respostas para a questão, desenvolvemos o presente trabalho de projeto, que foi estruturado em três partes. A primeira parte reporta-se à reflexão autobiográfica e à identificação do problema, a segunda parte à fundamentação teórica e a terceira parte à proposta de resolução do problema.

Na Parte I - Reflexão autobiográfica e identificação do problema, efetua-se uma descrição reflexiva do percurso pessoal e profissional do investigador, relevando-se os momentos mais significativos desse trajeto, no qual radica a construção da identidade profissional. A evocação dos diferentes acontecimentos, etapas e experiências que

marcaram a trajetória pessoal reveste-se de uma natureza bastante formativa, dado que essa revisitação do passado feita com o olhar centrado no presente torna clara a confluência entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional do professor. “É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 2013, p. 9).

No seguimento deste processo reflexivo e heurístico, foi efetuada a identificação e a definição do problema, sendo elencadas as questões e os objetivos de investigação, pelos quais norteámos este trabalho de projeto. “A investigação parte de um problema, pergunta de partida operacional, precisa, unívoca e realista, formulada com uma intenção de compreensão ou explicação da realidade - do objecto de estudo” (Pardal & Lopes, 2011, p. 14). Formulada a questão de partida, foram enunciadas quatro subquestões: *(i) que fatores podem favorecer o desenvolvimento de uma escola reflexiva? (ii) que dificuldades/constrangimentos se colocam à afirmação de uma escola reflexiva?(iii) que estratégias de supervisão se poderão implementar para uma escola reflexiva? (iv) que competências se adequam a um supervisor numa escola reflexiva?*

Neste contexto, definiu-se como objetivo geral: analisar formas de realizar a supervisão no âmbito de uma escola reflexiva. De seguida, definiram-se os seguintes objetivos específicos: (i) identificar os fatores que favorecem o desenvolvimento de uma escola reflexiva; (ii) identificar as dificuldades/constrangimentos que se colocam à afirmação de uma escola reflexiva; (iii) selecionar estratégias de supervisão adequadas para uma escola reflexiva; e (iv) identificar competências adequadas para um supervisor numa escola reflexiva.

Na Parte II - Fundamentação teórica, procedemos à revisão da literatura com o propósito de fundamentar teoricamente o nosso trabalho, esclarecendo, articulando e explorando os conceitos fundamentais para este estudo: supervisão pedagógica, escola reflexiva e desenvolvimento pessoal e profissional. Nessa fase, procurámos aprofundar o nosso conhecimento sobre o problema suscitado, revendo o pensamento de autores de referência nas temáticas nas quais incidia a nossa investigação. Cruzando as diferentes perspetivas existentes sobre o tema selecionado para a nossa investigação, tivémos o ensejo de aprofundar o nosso conhecimento sobre o problema detetado, pudémos esclarecer as nossas próprias dúvidas e tornar mais consequente a nossa reflexão, procurando, assim, encontrar possíveis respostas para o problema e questões em estudo. Constituindo o suporte teórico deste trabalho de projeto, a revisão da literatura permitiu-nos reunir informação muito relevante e útil para uma proposta de resolução do problema

suscitado, dando maior consistência, amplitude, coerência e credibilidade à própria solução proposta para ir ao encontro do problema investigado.

Em linhas gerais, defendemos uma perspectiva holística do desenvolvimento profissional dos professores, enfatizando a importância das práticas reflexivas e da formação reflexiva de professores para o enriquecimento da qualidade do ensino, inserindo nesse processo a atividade supervisiva e a sua vertente formativa. Como recorda Goodson (2008),

o importante é que todos os professores reflitam de uma forma ou de outra; que consigam exprimir e partilhar mais explicitamente as suas reflexões; que a reflexão esteja no cerne do que significa ser-se um profissional e que a formação, a supervisão e o desenvolvimento dos docentes sejam construídos de forma a tornarem essa reflexão explícita mais exequível e completa. (pp. 216-217)

Na Parte III - Proposta de resolução do problema, apresenta-se uma proposta de solução, pelo menos parcial, embora o mais ampla possível, do problema identificado, sendo descrita a metodologia utilizada, o contexto em que será aplicada, o plano de resolução, ou seja uma planificação genérica da oficina de formação com as suas áreas, os seus objetivos específicos, as ações a desenvolver, os espaços, os recursos, a calendarização e a avaliação da formação e dos formandos.

No sentido de enquadrar a nossa proposta de resolução, ou seja a oficina de formação de professores, efetuámos uma breve investigação de natureza qualitativa, optando por utilizar o questionário por escrito com perguntas abertas dirigida a professores, como técnica de recolha de dados, ao qual responderam dez professores do Agrupamento de Escolas Gomes de Almeida. A posterior análise de conteúdo, segundo a técnica de Bardin (2013), permitiu sistematizar toda a informação recolhida e viabilizar uma análise mais consistente das respostas apresentadas, evidenciando as necessidades de formação sentidas.

A proposta de resolução do problema consiste na realização de uma ação de formação, na modalidade de Oficina de Formação, dirigida aos educadores e professores do Agrupamento onde é realizada a investigação, podendo ser aberta a outros professores de agrupamentos de escolas vizinhos.

O presente trabalho de projeto conclui-se com uma *Síntese Reflexiva*, na qual se apresentam as principais conclusões e se relevam os contributos e as limitações da pesquisa efetuada. Esse mesmo registo contempla, ainda, uma apreciação sobre a viabilidade do projeto e a forma como a problemática estudada poderá ser aprofundada em trabalhos subsequentes.

No relatório deste trabalho de investigação, aqui apresentado, são seguidas as normas APA (2009, 2010) da *American Psychological Association*, assim como as normas

da instituição de acordo com o Guião de Trabalho Final de Mestrados em Ciências da Educação Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), aprovada em Conselho Técnico-Científico de 15 de fevereiro de 2012, bem como as Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento (aplicáveis às dissertações de Mestrado) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Despacho n.º 101/2009 de 26 de maio).

O texto foi redigido de acordo com as normas do Novo Acordo Ortográfico de 1990.

Parte I - Reflexão Autobiográfica e Identificação do Problema

1. Descrição reflexiva do percurso profissional

Todos sentimos, um dia, que a nossa vida poderia ser melhor. Mas nem sempre conseguimos dar o primeiro passo em direcção à felicidade. Às vezes são as memórias que nos impedem de olhar para o outro lado do caminho, outras somos nós que fechamos as portas. (Santos, 2010)

A realização de uma reflexão de cariz autobiográfico é uma tarefa que nos desafia a olhar para o nosso mundo interior, a evocar as nossas experiências (boas e más) e a forma como vivemos, em diferentes momentos, as situações que ocorreram na nossa vida pessoal e profissional. Desse modo, somos interpelados a avivar na nossa consciência todos os momentos a que atribuímos maior relevância ou significado no quadro do nosso crescimento pessoal e profissional, domínios que se interpenetram claramente. Nessa ação retrospectiva, a nossa interioridade cruza-se com a realidade dos factos e com os respetivos contextos espaciais, temporais, políticos, económicos e culturais. A propósito, Andrews (citado em Goodson, 2008), considera que

parece evidente que o contexto em que as vidas humanas são vividas é um aspeto central do sentido essencial dessas vidas. Por isso, os investigadores não deveriam sentir-se livres de discutir ou analisar a maneira como as pessoas percebem o sentido da sua vida e do mundo que as rodeia, ignorando, ao mesmo tempo, o conteúdo e o contexto desse sentido. (p. 58)

Na qualidade de narradores da nossa própria história, recordamos o que fomos e procuramos explicar que o que somos é também consequência de um trajeto, de um percurso, de uma caminhada que fomos realizando, nem sempre de forma linear ou previsível. Tal como advoga Kelchtermans (2009) os professores dão sentido ao presente, baseando-se nas experiências do passado e nas expectativas em relação ao futuro. Juntos, o passado, o presente e o futuro constituem a inevitável 'situacionalidade no tempo' que caracteriza a profissão dos professores.

A descrição dos acontecimentos que marcaram a nossa vida envolve uma certa seletividade, dado que recordamos melhor os factos que produziram em nós um maior impacto emocional, omitindo ou esquecendo os que não tiveram esse efeito. "O que a memória grava, recalca, exclui, relembra, é o resultado de um trabalho de organização, de (re)construção" (Saveli, 2006, p. 98).

A importância das histórias de vida dos professores foi um dos domínios que mais me interessou no âmbito do presente mestrado. Na verdade, foi na unidade curricular de Métodos de Investigação e Escrita Científica que me documentei, de forma mais efetiva,

sobre esta questão que considero extremamente relevante para a compreensão do processo de desenvolvimento da identidade e da profissionalidade docente. “A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica” (Dominicé, 1990, p. 67).

De forma bastante incisiva, autores como Dominicé (1990), Ferrarotti (1988), Goodson (2008), Huberman (2007), Josso (2007) e Nóvoa (2007), têm precisamente, dado ênfase ao carácter formativo das abordagens autobiográficas, esclarecendo a importância desta metodologia para os estudos de investigação educacional e para as práticas de formação de professores. Nessa perspectiva, a valorização epistemológica do método autobiográfico configura um novo paradigma nos estudos educacionais e organizacionais, funcionando as narrativas, tal como afirma Sarmiento (1994), como “porta de acesso ao conhecimento dos actores sociais, aos seus processos de interacção e aos elementos simbólicos e culturais nas organizações” (p. 124).

Sarmiento (1994), reportando-se às narrativas dos professores, considera que

a função hermenêutica das narrativas, no que respeita aos professores, decorre do facto do saber profissional destes ser inseparável da sua própria experiência de vida, desde quando foram alunos, adquirindo, então, os seus primeiros modelos de ensino, até ao momento do pleno desenvolvimento profissional. (p. 124)

O método autobiográfico é recente, sendo visto, dada a subjetividade que pressupõe, com reservas por parte de certos setores da comunidade científica. De todo o modo, o potencial formativo deste tipo de registos tem sido cada vez mais reconhecido, salientando-se a sua dimensão heurística. Além do mais, esta metodologia tem favorecido a produção de trabalhos bastante interessantes.

No que diz respeito à minha história de vida, irei enunciar e descrever¹, de forma necessariamente sucinta, os momentos que mais me marcaram, até à data, no plano pessoal e profissional. A pessoa e o professor que sou são, naturalmente, resultado desse processo, desse *continuum*, isto é, do que vivi e da forma como vivi, do que fiz e da forma como fiz. No confronto entre o que fui e o que sou, trago à memória as etapas ou fases por que passei, destacando o que aprendi em cada um desses períodos e como fui amadurecendo pessoal e profissionalmente com todas essas experiências. Nas palavras de Sarmiento (1994), “quem conta histórias organiza um mundo, dá-lhe sentido, comunica-o, de tal forma que, pelo confronto com o mundo, quem está fora ou para além da história, este é transformado, ganhando novos sentidos e interpretações” (p. 123).

Em cada uma das etapas que percorri até ao presente vi-me confrontado, com dilemas, dúvidas que nem sempre consegui dissipar e esclarecer. Com todas as situações

¹ Utilizei na reflexão autobiográfica a primeira pessoa do singular por se tratar da narração/reflexão do meu percurso profissional ao longo da carreira.

que nos vão surgindo ao longo da vida, vamos aprendendo e delas colhemos ensinamentos para o futuro. Os erros e as decisões acertadas, as vitórias e as derrotas, fazem parte desse caminho e dessa construção. Pessoalmente, creio que em muitos momentos a emoção se sobrepôs à razão e nem sempre consegui o equilíbrio perfeito. No confronto com novos problemas e realidades, procurei refletir sobre o que deveria fazer, que decisões deveria tomar. Tenho a consciência de que nem sempre tomei as decisões mais acertadas, seguindo, algumas vezes, o meu lado mais impulsivo. Aprendi, com o tempo, que, por muito ponderada que seja qualquer decisão, há sempre um risco que não pode ser evitado e que é necessário assumir, ou seja, há sempre algo que escapa ao nosso controle.

Tal como diz Huberman (2007), “o desenvolvimento humano é, em grande parte, ‘teleológico’, isto é, o actor humano observa, estuda, planifica, as ‘sequências’ que percorre e, posteriormente, pode vir a alterar ou determinar as características da ‘fase seguinte’ (p. 53).

O processo identitário da profissão docente implica o cruzamento do eu pessoal com o eu profissional. Nias (citado em Nóvoa, 2007), recorda que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (p. 15). Este pensamento reflete exatamente a intimidade que existe entre a pessoa e o profissional, a estreita ligação entre essas duas dimensões. Esta percepção, tal como refere Nóvoa (2007), tornou-se mais nítida após a publicação, em 1984, da obra de Ada Abraham, *O professor é uma pessoa*. A partir deste trabalho, como adianta Nóvoa (2007), a “literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (p. 15).

Olhando para trás, revendo os passos que dei na minha vida pessoal e profissional, recordo com especial satisfação a minha infância tranquila, a minha vontade de aprender e de estar na escola. Já adolescente, continuei a empenhar-me nos estudos, afirmando-me como um aluno atento, dedicado, participativo, assertivo e determinado em obter boas classificações, ainda que não sentisse, por parte dos meus pais, nenhuma pressão especial para ter esses bons resultados escolares. Desta forma, fui-me tornando, ainda que com muita timidez à mistura, cada vez mais autónomo e responsável, habituando-me a respeitar o trabalho dos professores que fui tendo ao longo de todos esses anos. Cada um deles, à sua maneira, procurava, assim o entendia então, fazer o seu melhor, embora nem todos conseguissem, por diversas razões, criar o mesmo grau de empatia com os alunos. Mesmo assim, com todos aprendi alguma coisa: uma lição de vida, um exemplo, um gesto afetuoso, uma perspetiva sobre a realidade, uma ideia para o futuro. Reconheço, à distância, que o trabalho que realizaram era nobre e difícil, mas por certo gratificante. Creio que a minha opção pelo ensino, que fiz mais tarde, teve, em parte, origem na importância que reconheci

a esta profissão. A este propósito, Mesquita (2013) admite que “a vontade em tornar-se professor poderá resultar das imagens construídas sobre a profissão que, associadas a interesses e habilidades no seu desempenho, conduzem a uma forma própria de estar na mesma” (p. 83). Passados todos estes anos, sinto que faz todo o sentido a afirmação de Nóvoa (2007): “a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (p. 17).

Fui crescendo, os anos foram passando e, nessa caminhada nem sempre linear, sobrevieram novos desafios: a faculdade, o começo da minha vida profissional, o casamento.

Neste ‘regresso ao passado’, sinto-me tentado a evocar as palavras do poeta Vergílio Ferreira (1995), deixando-me tocar pelo seu tom bucólico:

sento-me aqui nesta sala vazia e relembro. Uma lua quente de Verão entra pela varanda, ilumina uma jarra de flores sobre a mesa. Olho essa jarra, essas flores, e escuto o indício de um rumor de vida, o sinal obscuro de uma memória de origens. No chão da velha casa a água da lua fascina-me. Tento, há quantos anos, vencer a dureza dos dias, das ideias solidificadas, a espessura dos hábitos, que me constrange e tranquiliza. Tento descobrir a face última das coisas e ler aí a minha verdade perfeita. (p. 9)

‘Escutando’ a voz do escritor, também eu relembro, olho em volta, remexo nas minhas memórias e procuro descobrir, neste processo narrativo, a ‘face última das coisas’. Questiono-me sobre o que fiz e como cheguei até aqui, como se a minha vida se pudesse refletir num espelho e nele encontrasse a cristalina essência dos meus atos e das minhas convicções, a minha verdadeira interioridade.

No âmbito da unidade curricular de Modelos e Práticas de Formação de Professores, aprofundei os meus conhecimentos e refleti sobre a complexa questão do desenvolvimento profissional dos professores e a sua forte componente pessoal. Tal como reconhecem Ball e Goodson (1985), “o modo como os professores alcançam, mantêm e desenvolvem a sua identidade, o seu sentido de *Self*, ao longo da carreira, é de uma importância vital na compreensão das suas ações e dos seus compromentimentos em relação ao seu trabalho” (p. 18).

A propósito da carreira dos professores, Huberman e Schapira (2007) formulam um conjunto de questões muito interessante, considerando que o ciclo de vida profissional dos professores se estrutura de acordo com as seguintes fases: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações e desinvestimento. Detendo-se sobre essa matéria, Huberman (2007) tem consciência de que é precária uma organização da carreira em fases ou estágios, pois nem todos os docentes passam pelas mesmas fases, da mesma forma e dentro da mesma ordem. Segundo este autor, “o desenvolvimento da carreira, é, assim, um

processo e não uma série de acontecimentos” (p. 38). Na mesma linha de pensamento, Day (2001) adianta que “as conceptualizações do desenvolvimento profissional como um continuum linear, apesar de superficialmente atractivas e plausíveis, são demasiado simplistas e inviáveis” (p. 114).

O comprometimento individual é imprescindível neste complexo processo de desenvolvimento da profissionalidade docente. Estrela (2010) considera que “cada um terá que ser o construtor da sua identidade e do seu desenvolvimento profissional” (p. 66). Day (2001), por seu turno, entende ser “necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino” (p. 16).

O profissionalismo de hoje já não se restringe à sala de aula, exercendo-se num quadro muito mais abrangente. Nesse contexto, a noção de prático reflexivo, introduzida por Schön (1983), vai ao encontro de uma nova forma de encarar o ensino e de conceber o papel do professor no sistema educativo.

Regressando, agora, à minha infância, recorro, com particular satisfação, os valores que os meus pais me procuraram transmitir, por entre dificuldades próprias de um agregado familiar relativamente extenso. Tenho plena consciência de que os meus ascendentes tiveram imensas dificuldades para criar cinco filhos, dado que somente o meu pai tinha uma profissão remunerada (enfermeiro), ao passo que a minha mãe era doméstica, cabendo-lhe a árdua tarefa de cuidar de todos nós.

Ao contrário do que era a sua vontade, os meus pais apenas puderam frequentar o ensino primário - a minha mãe completou a 2.^a classe, tendo o meu pai concluído a 4.^a classe. Já em adulto, o meu pai, por iniciativa própria, concluiu, de forma muito meritória, o curso de auxiliar de enfermagem.

Sabendo das dificuldades por que passaram os meus pais, procurei ser um estudante aplicado e desenvolto, apto a, de alguma forma, dar continuidade a um sonho que eles não puderam realizar. Para a minha mãe, permitir que nós ‘tirássemos um curso’, tal como ela dizia, era o maior bem que nos poderia conceder. A vida acabou por confirmar que esse objetivo foi atingido com sucesso.

Ao longo da minha vida escolar, os meus pais nunca me pressionaram para seguir esta ou aquela área de estudos ou enveredar por determinada profissão ou atividade profissional. Pretendiam, essencialmente, que estudasse com empenho e com vontade de fazer o melhor possível, transitando todos os anos. Nesse sentido, posso afirmar que me deram liberdade para, paulatinamente, ir definindo os meus objetivos escolares e projetos para o futuro.

Foi acidentado, lembro-me como se fosse hoje, o meu primeiro dia de escola: quando entrei na sala de aulas, a minha professora primária separou-me do meu irmão gémeo, situação à qual reagi de forma impulsiva, correndo para casa, que distava a escassas dezenas de metros. Graças aos bons ofícios da minha irmã mais velha, acabei por voltar à escola, na 'condição' expressa de ficar junto do meu irmão. Assim foi.

Tendo presentes os resultados que obtive e a experiência que vivi nos primeiros quatro anos de escolaridade, posso afirmar que fui um dos melhores alunos da minha classe, destacando-me, não tanto pela agilidade manual ou pelo talento musical, mas sobretudo pela criatividade na língua portuguesa e em meio físico e social. Gostava imenso de colocar o dedo no ar para responder às perguntas feitas pela professora, sentindo um gosto profundo e genuíno pela aprendizagem.

Em dados momentos, esta vivência escolar foi muito entusiasmante para mim, visto que o acerto e a clarividência das minhas respostas encontravam pronto reconhecimento da professora, na mesma medida em que as dificuldades de outros se contabilizavam pelo número de 'reguadas' com que eram 'mimoseados'. Apesar de não concordar com esses castigos físicos (afinal, eram as práticas pedagógicas em voga na década de 70 do século passado), ainda hoje reconheço o profissionalismo e a competência da minha professora primária, da qual guardo uma grata recordação.

A minha formação como indivíduo e como cidadão passou muito por esse período em que estive na escola primária: aprendi a respeitar e a ajudar os outros, a esperar pela minha vez, a integrar-me num grupo e a respeitar as suas regras, a criar hábitos e métodos de estudo, a aceitar o insucesso e a estimar o sucesso, a compreender o papel dos professores e a perspetivar a aprendizagem e o conhecimento não apenas como um fim, mas sobretudo, como um meio para me aperfeiçoar como pessoa. Em paralelo, a minha vida familiar decorria, sem grandes sobressaltos, havendo uma união muito forte entre todos lá em casa, apesar da escassez de recursos e da impossibilidade de usufruir do conforto e das comodidades que eram facultadas a outros miúdos da minha idade. Como criança, do que lembro é de ser um miúdo afetivo e sensível, muito ligado à família, valor que ainda hoje preservo e cultivo de forma muito efetiva.

Creio que eu e os meus irmãos conseguimos fundar e alicerçar, nessa fase inicial e marcante da nossa vida, os valores mais duradouros e consistentes que ainda hoje mantemos - a simplicidade, a lealdade, a honra, a dignidade, o sentido de justiça e de gratidão, a humildade e um certo desprendimento dos aspetos materiais. Sabemos o que a vida custa e tudo o que conseguimos se deveu ao nosso esforço e ao sacrifício e dedicação dos nossos pais, que quiseram proporcionar-nos o que eles próprios não tiveram possibilidade de ter: uma ampla formação escolar.

Os meus pais sempre acompanharam com interesse o meu percurso escolar, estando bem documentados quanto aos progressos que ia registando e tranquilos pelo meu bom desempenho global, ano após ano. Como a minha saudosa mãe muitas vezes me lembrava, eu ficava bastante aborrecido quando tinha de regressar mais cedo a casa, em virtude da ausência de algum professor, pois, naquela altura, eu gostava muito de frequentar a escola e de aprender.

A minha transição para a escola preparatória encerrou, para mim, uma novidade: novas rotinas, novos colegas, uma nova escola e a necessidade de ser ainda mais autónomo. A minha timidez e discrição continuaram a ser as minhas 'imagens de marca', ao mesmo tempo que o meu gosto por participar nas aulas e realizar com qualidade todas as tarefas propostas pelos professores.

O meu desempenho escolar era mais positivo na área da língua portuguesa, regular nas línguas estrangeiras, sendo clara a minha menor aptência para as ciências exatas. Para além dos conteúdos lecionados nas várias disciplinas, chamava-me, já então, a atenção a metodologia utilizada pelos professores e o grau de empatia que os mesmos procuravam estabelecer com os alunos.

No final do 9.º ano de escolaridade, não tive, como tenho bem presente, qualquer hesitação em optar por continuar estudos na área de Humanidades, pois sentia uma maior propensão para esse tipo de matérias.

No ensino secundário, o confronto com novas disciplinas, como Psicologia, Filosofia e Sociologia, aguçou a minha curiosidade pelas temáticas de índole humanística, afastando em definitivo, qualquer ligação afetiva que, em abono da verdade, nunca senti pelas restantes áreas científicas.

Por necessidade de prosseguir estudos na área de Humanidades, eu e o meu parceiro de sempre, o meu irmão gémeo, tivemos que abandonar a Escola Secundária de Esmoriz, ingressando na Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira, em Espinho, para frequentar o 12.º ano. No final do ano letivo e após a realização dos exames finais, candidatei-me ao ensino superior, mas a existência de *numerus clausus* inviabilizou essa pretensão. Um ano mais tarde (1987), acabei por ser colocado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no curso de História, a minha terceira opção, após os cursos de Filosofia e Sociologia. O meu irmão gémeo seguia, agora, outro rumo, ingressando na Faculdade de Direito, em Coimbra.

A entrada na faculdade constituiu um momento marcante na minha vida. Via-me, então, perante uma nova realidade. Ao mesmo tempo, esta mudança obrigava-me a expor-me mais face aos novos contextos emergentes, a realizar um trabalho muito mais individual, quase solitário.

Relativamente à minha opção por este curso, durante algum tempo estive hesitante no caminho a seguir, pois considerava igualmente interessantes e atrativas as áreas do Jornalismo e de Filosofia. Porém, segui o curso de História, determinado a encontrar um saída profissional na área do ensino ou, eventualmente, da museologia, uma vez que a via da investigação nunca me entusiasmou grandemente. A ideia de ser professor foi amadurecendo ao longo dos quatro anos do curso, muito embora só no terceiro é que tenha sido confrontado com a necessidade de optar entre a via científica e o ramo educacional. Resolvido o dilema, no 3.º e no 4.º anos, tive quatro disciplinas de natureza pedagógica, experiência que me agradou francamente.

Sentia, em cada exame que realizava, em cada dia que passava na faculdade, o peso da responsabilidade que recaía sobre os meus ombros, considerando o imenso esforço que os meus pais faziam, dados os seus poucos recursos, para que eu e mais três irmãos pudéssemos frequentar o ensino superior. Também por esse motivo, redobrava o meu empenho e estudo, por forma a proporcionar-lhes a alegria dos bons resultados e de verem que a aposta que tinham feito em mim tinha sido ganha. Quando concluí o meu curso, senti que a eles o devia, e o que o meu mérito tinha sido apenas o facto de ter aproveitado com seriedade e determinação a oportunidade que me deram de ir mais longe na minha formação académica.

Da minha experiência enquanto estudante universitário, um dos aspetos que mais me desagradou foi a impessoalidade e a frieza da relação professor-aluno. De certo modo, estabelecendo um paralelismo com as ideias de Huberman (2007), este confronto ou choque com a realidade correspondeu, ainda que num contexto diferente do que o autor abordou, a um estágio de sobrevivência, naturalmente acompanhado pelo sentido de descoberta, de algum entusiasmo, perfeitamente compreensível nesta fase. Na verdade, considerava algo estranho o tipo de ensino (bastante expositivo) que era ministrado: os alunos, de forma quase mecânica, limitavam-se a registar, a uma velocidade estonteante e ao longo de várias horas, os apontamentos da matéria dada pelos professores. Quantas vezes, dava por mim a pensar no relacionamento, a meu ver, excessivamente impessoal, que se estabelecia entre alunos e professores, questão que sempre me causou estranheza, perplexidade e até incomodidade. Em certa medida, o facto de hoje me considerar um professor acessível, próximo dos alunos, reveste-se de um duplo significado: por um lado, uma espécie de contraponto, uma resposta, ainda que simbólica, a essa relação distante, quase que diria ausente, que experimentei ao longo de quatro anos na Faculdade de Letras do Porto; por outro lado, um posicionamento pessoal, inequívoco, condizente com a minha maneira de ser e a minha forma de estar na vida. Apesar de tudo, retenho na

memória a competência e o entusiasmo de vários professores, merecedores, sem dúvida, desse justo reconhecimento pelo trabalho que realizaram.

Enquanto estudante universitário, estive pouco envolvido na vida acadêmica, pois não residia na cidade do Porto, efetuando diariamente (de comboio e de autocarro) o trajeto Esmoriz - Porto, regressando a casa no final das aulas. Não era propriamente fácil esta rotina diária, pois tinha que me deslocar a pé até à estação de caminhos-de-ferro (cerca de 1500 metros), efetuar a viagem para o Porto e, por fim, seguir de autocarro até à faculdade. Durante quatro anos foi este o meu dia a dia. Por essa razão, não tive grandes oportunidades para criar laços de amizade com outros colegas.

Concluído o 4.º ano do curso (só após o 5.º ano, passaria a ser considerado licenciado), era chegado o momento de iniciar o estágio pedagógico. Ao fim de poucos dias de trabalho, percebi que existia um grande desfasamento entre todos os estudos realizados nos anos precedentes e o tipo de funções que nos eram destinadas nesse período de formação inicial, visto que a preocupação dos orientadores era essencialmente transmitir técnicas, regras, requisitos ou processos de lecionação, ficando relegado para segundo ou terceiro plano a identidade do professor, o seu pensamento individual ou a sua perspetiva sobre o ensino.

O reducionismo desta 'orientação' suscitou vivamente a minha reflexão, questionando-me frequentemente sobre o sentido daquela formação, acontonada num hermético racionalismo técnico. Reportando-se à abrangência da atividade docente, Flores (2004) explicita:

ensinar implica a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha. (p.139)

Aludindo às potencialidades da formação inicial de professores, Alarcão e Roldão (2010), apresentam a seguinte perspetiva: "este contacto com a realidade da prática docente apresenta-se como provocador de questionamentos e pesquisas, mobilizador de saberes, atribuidor de sentidos a saberes disciplinares anteriormente leccionados" (p. 28) .

Volvidas duas décadas após o meu estágio pedagógico, continuo a pensar, tal como então, que essa experiência formativa tem, sem dúvida, grande potencial, sendo essencial para o competente exercício da atividade docente. Porém, a questão mais relevante nessa matéria, quanto a mim, diz respeito à dimensão humana daqueles a quem é confiada a responsabilidade de realizar a respetiva orientação.

O meu estágio foi seguramente o período mais difícil da minha vida pessoal e profissional. Mal feito de uma experiência universitária que não me fascinou nem me fez encarar o ensino como um sonho, enfrentava esta nova etapa. Optei pela escola mais

próxima, sem conhecer os colegas com quem iria trabalhar ou ter referências do(a) orientador(a) e do(a) supervisor(a) da faculdade. Nesse mesmo ano, o meu pai enfrentava problemas de saúde muito graves, na sequência de uma trombose, que ditariam o seu falecimento em agosto de 1992.

De forma bem dura, senti o sabor amargo da injustiça. 'Paguei uma fatura' pela frontalidade com que assumi as minhas posições, pela coragem em discordar ou rebater as posições defendidas pela orientadora, incapaz de exercer com isenção a sua atividade. A gravidade das situações que ocorreram e presenciei motivou a desistência de um colega meu desse estágio, tendo eu próprio admitido seriamente essa hipótese. Acabei por ir até ao fim, ciente de que os dados estavam viciados e de que a absoluta parcialidade da orientadora era um 'muro' difícil de derrubar. Duas décadas depois, ao conhecer as metáforas das janelas e dos muros utilizadas por Sergiovanni e Starratt (1986), a propósito dos modelos de supervisão, como me parece familiar essa expressão.

Neste contexto, o possível romantismo que a atividade docente pudesse despertar no meu espírito, após este ciclo tão negativo, ficava seriamente comprometido. Devo registar que, nesta fase atribulada da minha vida, foi fundamental o apoio da minha família para enfrentar e tentar superar as adversidades que enfrentei.

Colocando a experiência que relatei numa outra perspetiva, creio que o que se passou comigo foi um exemplo paradigmático do que não deve ser o trabalho de supervisão. Felizmente que se evoluiu na concetualização e compreensão dos modelos supervisivos, entendidos, hoje, numa perspetiva mais lata e eclética, em resposta a um entendimento novo da escola e da formação de professores que

fazer supervisão não é um processo meramente técnico. Na verdade, é um processo social em que a dimensão cognitiva e relacional se conjugam instrumental e estrategicamente em função de dois objetivos: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários. (Formosinho, 2002a, p. 234)

Olhando para trás, considero que a minha formação inicial ficou seriamente comprometida pela falta de um clima de trabalho adequado e pela perspetiva reducionista da orientadora, incapaz de aceitar uma crítica, uma discordância de pensamento, uma ideia diferente, um modelo de ensino que não o seu. Tal como então, considero que o processo de formação inicial de professores deve ser repensado, sendo absolutamente necessário, entre outras coisas, que as funções de supervisão sejam atribuídas a profissionais com o perfil adequado.

Loughran (2009) é bastante explícito quanto ao alcance dos processos de formação:

a formação de professores é um ponto de partida no processo de aprendizagem sobre o ensino que se desenvolve ao longo da carreira e não deve ser vista como

um fim em si mesma. Deve, pelo contrário, ser um terreno de ensaios onde é possível experimentar e desenvolver uma compreensão do complexo mundo do ensino e da aprendizagem. (p. 33)

Filiada em práticas tradicionais da formação de professores e desprovida de uma perspectiva holística do fenómeno educativo, a minha orientadora pecou por uma visão exclusivamente tecnicista e omitiu todas as outras dimensões da docência.

O tema que irei desenvolver neste mestrado, escola reflexiva, teve, no fundo, a sua génese neste momento da minha formação inicial, pois o mesmo fez-me equacionar inúmeras questões e motivou a minha reflexão sobre a problemática do ensino e da formação de professores. A minha discordância em relação a várias situações com que me deparei nesse período, já devidamente explicitadas, fez-me pensar seriamente sobre o sentido e as verdadeiras finalidades da educação. Nesta zona de desconforto, procurei soluções e alternativas, pois, já então, considerava urgente a mudança de concepções e paradigmas. Julgo que esse questionamento corresponde, de facto, a uma postura reflexiva. Zeichner (1993), um dos autores de referência nesta matéria, sustenta que “existe mais do que uma maneira de abordar um problema. Os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação” (p. 18).

A partir desta experiência negativa, senti-me como que ‘obrigado’ a mudar, a deixar de ser tão crédulo em relação aos outros e à sua elevação moral, criando, como que uma reserva mental em relação a todos aqueles que exercem funções ou cargos de relevância na área do ensino. Reconheço que me tornei, a partir desse período, um pouco cético em relação ao sistema educativo, dado o desencanto provocado pela formação inicial. Por esse motivo, e tendo em conta os ciclos gerais do ciclo de vida dos professores, creio que esta fase da minha carreira poderia enquadrar-se mais num estágio de sobrevivência do que propriamente de descoberta, utilizando a terminologia de Huberman (2013).

Os primeiros anos (como praticamente todos, afinal) da minha carreira profissional foram pautados por uma grande instabilidade, pois só através de miniconcursos consegui obter colocação, nem sempre com horários completos ou perto do meu local de residência. Nesta fase que Huberman (2007) associa a “uma confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (p. 39), fui descobrindo formas de adaptação a uma nova realidade, procurando ultrapassar o primeiro e duro impacto com as novas funções que estava a exercer. Há, assim, lugar para duas componentes distintas: o confronto com uma realidade nova e o conseqüente desconforto com a emergência de problemas; e a sensação de entusiasmo, a experimentação e um certo encantamento. Neste contexto, pode-se falar-se de exploração que, segundo Huberman (2013), “pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora” (p. 39).

Concluída a formação inicial, a minha carreira profissional teve início no ano letivo de 1992/1993, altura em que fui colocado em Boticas, perto de Chaves. A dificuldade de obter colocação no meu grupo de recrutamento obrigava-me a concorrer, em fase de miniconcursos, a vários centros de área educativa, e no espaço de pouco dias, tinha que me deslocar a diferentes cidades (Guarda, Lamego, Viseu, Vila Real, Aveiro, Porto), esperar longas horas na fila para entregar os boletins de concurso, aguardar a saída das listas provisórias e optar, num curto espaço de tempo, por manter apenas uma dessas candidaturas. Ano após ano, já sabia o que me aguardava no mês de setembro: um frenesim e um stress incalculável, até chegar ou não a indicação de colocação, muitas vezes, em horários incompletos.

Evocando o primeiro ano da minha carreira de professor, guardo boas recordações desse período, pese embora o desgaste provocado pelas cansativas viagens de e para o local de trabalho (repare-se que ‘iniciava’ a semana de trabalho ao domingo, saindo de casa à uma hora da tarde para chegar ao destino sete horas depois).

Recordo, ainda, com especial carinho, o presidente da escola Escola Básica e Secundária de Aguiar da Beira, cuja grandeza de carácter e estatura moral, aqui sim, estavam bem de acordo com as melhores práticas e os padrões de urbanidade, civismo e humanismo que a atividade docente deve corporizar e promover. Com o seu apoio e estímulo permanente, desenvolvi nessa escola, no ano letivo de 1994/1995, um trabalho que considero muito profícuo.

Seguiram-se novas etapas nessa caminhada que me enriqueceu e que me pôs à prova. De facto, tal como consideram Alarcão e Roldão (2010) “o processo de construção profissional é um processo de autoformação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos actores da relação educativa” (p. 32). Segundo as mesmas autoras, “a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (p. 32).

Vincando a complexidade do processo de formação de professores, Mesquita (2013) refere que

ao longo de todo o processo de formação de um professor ocorrem várias metamorfoses: alteração de comportamentos; assimilação de novos conhecimentos; consagração de competências profissionais; modificação do *eu* pessoal e profissional; tudo isto perante uma sociedade que, também ela, se metamorfoseia em todas as áreas do saber e em cada segundo que passa. (p. 42)

Por sua vez, Huberman (2013), referindo-se às fases de desenvolvimento dos professores, nota que “grande parte do desenvolvimento não é nem programado

externamente nem elaborado pessoalmente, é antes descontínuo, ou seja, não possui continuidade, nem ordem e, por vezes, é completamente fortuito” (Huberman, citado em Day, 2001, p. 100). O entendimento deste investigador, que se destacou pelo estudo dos ciclos de vida dos professores, não se filia em qualquer modelo ontogénico, no qual “só a idade cronológica determina o estado actual ou a progressão de um estágio a outro” (Huberman, 2013, p. 52).

Recordo, com gosto, esses tempos em que trabalhei longe de casa, o clima de camaradagem e de amizade que foi possível construir nas escolas. Sou e sempre fui uma pessoa muito afetiva e emocional, apesar de, por inerência de funções, ter que desenvolver, como não poderia deixar de ser, uma atitude racional em muitos momentos.

O meu casamento, em 2005, fez-me apostar em escolas mais próximas. A procura de estabilidade familiar e afetiva contrastava, uma vez mais, com a instabilidade profissional que, aliás, ainda hoje enfrento.

Em todos estes anos, contactei com muitos alunos e professores, conheci realidades diferentes, culturas de escola muito diversas. Aprendi bastante com as pessoas que conheci e com quem trabalhei. Tal como sustenta Day (2011), “o crescimento implica aprendizagem que, umas vezes é natural e evolutiva, outras vezes, esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação” (p. 16).

Destacando a importância da aprendizagem para a consolidação do desenvolvimento profissional, Whitaker (2000) observa que

a aprendizagem é central para o processo de mudança, dado que está presente em todos os desenvolvimentos mais significativos das nossas vidas e nos permite perseguir os nossos objetivos, fazer escolhas e, regra geral, trilhar o nosso caminho no mundo. (p. 63)

Os cargos que exerci (diretor de turma, delegado de grupo, coordenador de diretores de turma, representante no Conselho Pedagógico) permitiram-me, igualmente, conhecer bem toda a dinâmica subjacente ao nosso sistema educativo, reforçando a minha versatilidade.

Por diversas vezes e em diferentes contextos, desempenhei as funções de diretor de turma, cargo de grande responsabilidade. Assumindo-se como interlocutor privilegiado na relação entre alunos, professores e encarregados de educação, o DT assume, na orgânica escolar, um papel extremamente relevante. Com essa consciência, procurei cumprir a preceito essa tarefa, procurando desenvolver um trabalho colaborativo, num clima de diálogo e de abertura às ideias dos outros.

Não tenho dúvidas de que ter sido diretor de turma em tantas escolas e níveis de ensino diferentes (C+S de Boticas, E.B.2.3 João Afonso de Aveiro, E.B.2.3 de Aguiar da Beira, E.B.2.3 de Lousada, E.B.2.3 D. Moisés Alves de Pinho-Fiães, Secundária Júlio Dinis-

Ovar, Agrupamento Vertical de Escolas de Loureiro e Agrupamento de Escolas Domingos Capela-Silvalde) foi, para mim, um importante fator de enriquecimento pessoal e profissional. De facto, o exercício dessas funções ajudou-me a crescer como pessoa e como professor, colocando-me perante situações novas e complexas, as quais fui aprendendo a ultrapassar com o apoio de outros colegas mais experientes. Essa aprendizagem, feita de avanços e recuos, momentos bons e alguns dissabores, foi fundamental para me tornar um professor mais capaz e melhor preparado para responder às exigências e aos desafios inerentes a este cargo pedagógico tão importante na organização escolar. Por outro lado, a abrangência das funções do diretor de turma exigiu de mim uma grande perseverança e dedicação, por forma a assegurar um bom desempenho neste trabalho de coordenação entre alunos, professores e encarregados de educação.

Da gestão curricular à mediação do conflito, o trabalho do diretor de turma assume uma grande relevância no sistema educativo. “Ele é o observador privilegiado, o coordenador e catalisador de tensões entre grupos da comunidade escolar e, é sobretudo, o grande motor de uma educação personalizada, capaz de formar homens comprometidos e responsáveis (Peixoto & Oliveira, 2003, p. 19). Tendo presentes as responsabilidades deste órgão de gestão intermédia, fui, a pouco e pouco, ganhando confiança no meu trabalho, procurando, com diálogo e sentido construtivo, envolver outros atores educativos na resolução dos problemas, no desenvolvimento das atividades previstas para cada turma e na promoção do sucesso educativo. Nesse contexto, o exercício destas funções valorizou-me pessoal e profissionalmente, fez-me desenvolver diversas competências (comunicação, liderança, coordenação, mediação de conflitos), ajudando-me a conhecer melhor os meandros do sistema educativo e o papel que cada um dos atores educativos deveria desempenhar. Partindo dessa experiência e assumindo um papel cada vez ativo nesse processo, pude compreender melhor a importância do desenvolvimento de dinâmicas colaborativas nas escolas, bem como os constrangimentos que tantas vezes impedem o desenvolvimento de inúmeros projetos e iniciativas nas escolas.

Como é natural, cada escola representa uma realidade diferente. Na qualidade de diretor de turma, tive que conhecer melhor as características de cada uma dessas organizações, envolver-me mais ativamente na resolução de certos problemas, estar mais atento a todas as situações que envolvessem, não apenas a turma que dirigia, mas todas as restantes turmas e a escola em geral. A necessidade de acompanhar de perto o trabalho desenvolvido pelos alunos, de aferir com os outros professores o cumprimento das estratégias definidas no então designado Projeto Curricular de Turma, de coordenar o processo de avaliação dos alunos, tudo isso constituiu um enorme desafio, impelindo-me a

trabalhar afincadamente para responder eficazmente a todas as tarefas associadas a este órgão de gestão intermédia.

Ao exercer, com regularidade, este cargo, tive a possibilidade de estar 'mais por dentro' dos problemas da própria escola e de participar mais ativamente na sua resolução, integrando-me na discussão dessas matérias nas reuniões do Conselho de Diretores de Turma e, informalmente, na relação diária com alunos, professores e encarregados de educação. Deste modo, pude ter uma perspetiva mais abrangente e um conhecimento mais profundo da realidade escolar, ter uma 'voz mais audível' no 'plateau' escolar, isto é, intervir de forma mais direta na comunidade educativa, funcionando como elo de ligação entre alunos, professores e encarregados de educação.

Relevo, ainda, dessa experiência, o meu envolvimento progressivo em práticas reflexivas e num trabalho de equipa, requisitos fundamentais para uma ação pedagógica bem sucedida. Refletindo juntos e regularmente sobre o nosso trabalho, debatendo ideias e confrontando opiniões, tornou-se mais fácil resolver os problemas que surgiram, antecipar outros e, acima de tudo, dar um sentido mais construtivo e mobilizador à nossa atuação.

No ano letivo de 2004/2005, estando a lecionar na Escola D. Moisés Alves Pinho, em Fiães, assumi, por impedimento da titular, o cargo de delegado de grupo, tendo iniciado essas funções a partir do 2.º período. Foi uma experiência muito interessante e um desafio que encarei com entusiasmo e determinação. Como é natural, tive que me preparar para essa nova função, refletindo sobre a melhor maneira de a cumprir. Neste novo papel, passei a perspetivar o trabalho dos meus colegas de uma forma diferente, agindo como um supervisor, ainda que nessa altura não tivesse uma noção precisa como hoje do que significa a supervisão.

No ano letivo de 2007/2008, na sequência da colocação no Agrupamento de Escola de Loureiro, concelho de Oliveira de Azeméis, fui chamado, por impedimento da titular, a exercer o cargo de Coordenador dos Diretores de Turma. Esta exigente função era, para mim, uma completa novidade. Ainda que não me sentisse intimidado com essa situação, não deixei de sentir alguma preocupação perante a responsabilidade que sobre mim recaía. Além do mais, tinha sido colocado em meados de setembro, com o ano letivo prestes a começar, pelo que desconhecia em absoluto a realidade dessa escola e todo o trabalho que tinha sido feito anteriormente. Felizmente, contei sempre com o apoio da Diretora do Agrupamento, que me motivou e apoiou bastante, confiando nas minhas capacidades e na minha capacidade de resposta à situação. Lembro-me que, especialmente nas primeiras reuniões, alguns colegas me colocavam questões particularmente difíceis, sabendo perfeitamente que ainda me estava a ambientar à escola e que não teria todos os dados disponíveis para responder a algumas dessas questões. Parecia-me que a sua intenção não

era apenas a de obter informações ou esclarecimentos. Provavelmente, este seria um cargo 'apetecível' para alguns desses colegas, que não disfarçavam algum incômodo/desconforto (ainda que não assumido) pelo facto de alguém como eu, pouco identificado com a escola, assumir a função de Coordenador. Consegui, a pouco e pouco, ultrapassar essas resistências, concentrei-me no que tinha a fazer, procurando desenvolver a minha ação de uma forma competente. Nas reuniões do Conselho Pedagógico em que participei, apresentei as minhas ideias e propostas, participando num debate alargado sobre os projetos e questões de interesse para o Agrupamento.

Nas diversas escolas em que lecionei, independentemente dos cargos que exerci, fui amadurecendo como pessoa e como professor, aprendi muito com as novas situações que enfrentei, com os colegas e com as pessoas que conheci, incorporando esses conhecimentos e essa experiência na minha atuação como docente.

Perspetivando esta articulação entre o pessoal e o profissional, Nóvoa (2007) explicita muito claramente como essas duas dimensões comunicam entre si:

esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (p. 9)

A itinerância profissional em que tenho vivido, para além da instabilidade daí decorrente, permitiu-me encarar a profissão de uma forma muito própria, oferecendo-me a possibilidade de conhecer a diversidade de projetos educativos desenvolvidos em cada uma dessas escolas, conhecer as suas singularidades, refletir sobre o sentido das suas práticas e as prioridades estabelecidas em cada uma delas, tomar contacto com diferentes lideranças e comunidades educativas. Naturalmente que não me é possível afirmar que conheço com profundidade a realidade de todas essas escolas. No entanto, a experiência adquirida em todos os estabelecimentos de ensino por onde passei constitui, inegavelmente, uma mais-valia, um importante fator de valorização da minha profissionalidade docente. "Desenvolvimento profissional é um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação" (Alarcão & Canha, 2013, p. 52).

O profissionalismo docente, segundo Perrenoud (1993), envolve múltiplas vertentes, ou seja

a profissionalização define-se em parte por características objetivas. Mas e também uma identidade, uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a divisão do trabalho no seio do sistema educativo e entre pais e professores. (p. 152)

No capítulo das lideranças, domínio estruturante para a dinamização e valorização da organização escolar, tive também oportunidade de apreciar o trabalho realizado em muitas escolas, recordando de uma forma especial a Diretora da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Loureiro, cuja capacidade de mobilizar a comunidade educativa para um projeto comum me impressionou vivamente, o que decorria de uma liderança forte, esclarecida e determinada. Entendo, hoje, de uma forma ainda mais nítida, na sequência do estudo que realizei no módulo de Supervisão Organizacional e Liderança, que a dimensão ética da liderança faz todo o sentido na escola atual. Sanches (citado em Pina, 2003) considera que “liderar uma escola como comunidade significa pensá-la como conjunto de pessoas que partilham valores, princípios, interpretações das situações e os significados que atribuem às suas condutas” (p. 50). No processo de transformação da própria escola, a liderança desempenha, efetivamente, um lugar central. Segundo Silva (2010) “a liderança é a ação que assegura a condução do grupo na direção prevista, o líder é que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito de grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na ação de todos os elementos” (p. 53). Noutra perspetiva, a noção de escola como comunidade de líderes, que foi introduzida por Sergiovanni (1987), remete para os aspetos relacionais da liderança.

A importância de um trabalho e de uma cultura colaborativa é, certamente, outra questão nuclear na edificação de uma organização escolar eficaz, dinâmica, proficiente, reflexiva e permanentemente atualizada. Com grande pertinência, Hargreaves (2001) adianta: “se uma das heresias mais proeminentes da mudança educativa é a da cultura do individualismo, então a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança” (p. 209).

Atualmente, exerço funções no Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, em Espinho, tendo serviço na escola sede e na Escola Básica e Secundária Domingos Capela, onde trabalho há cerca de quatro anos consecutivos, por via da renovação do contrato de trabalho. Nesta escola, pude desenvolver um trabalho mais contínuo e realizar um conjunto de atividades de algum relevo, para o que muito contribuiu a existência, especialmente ao nível do meu grupo disciplinar e do meu Departamento, de um clima favorável ao trabalho em equipa. Esta sintonia de propósitos, este direcionamento do trabalho individual para uma dinâmica coletiva foi também visível na liderança de topo, funcionando, a escola, no seu conjunto, como um todo harmonioso e empenhado na realização de um projeto de todos.

Sinto, olhando para trás, que todos os sacrifícios por que passei, se não foram em vão, não foram ainda devidamente recompensados, pois, ao fim de 20 anos de exercício da docência, ainda não acedi, em termos administrativos, à carreira, continuando na periclitante

condição de professor contratado, sempre angustiado com o futuro. Deveria, neste momento, estar, na fase que Huberman (2013) apelidou de estabilização. Todavia, o meu caso é bem o exemplo da instabilidade profissional: todos os anos vejo-me perante a incerteza de uma colocação, ficando sujeito a ter horários incompletos e a trabalhar longe do meu local de residência.

A construção de uma carreira é, na verdade, um processo complexo, multidimensional e que varia de pessoa para pessoa. “Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (Huberman, 2013, p. 38). Cruzando as sequências-tipo apresentadas por Huberman (2013) com a minha própria vida profissional, não é fácil fazer referência a qualquer fase de estabilização, pois não estou vinculado a nenhuma escola. Numa perspectiva pedagógica, posso estabelecer alguma ligação a essa sequência, dado que nessa segunda fase da carreira reforcei a eficácia da minha atuação pedagógica, enfrentando as situações maior confiança e conforto, assumindo um compromisso definitivo com a profissão que escolhi. Nessa linha de raciocínio, poderia associar a minha opção pelo presente mestrado como uma espécie de ‘ponte’ entre a fase de diversificação e o pôr-se em questão. Com efeito, após um período em que procurei novos desafios e novos compromissos, tive ensejo de me inscrever neste mestrado, opção que resultou, em certa medida, da necessidade de realizar, utilizando as palavras de Huberman (2013), “uma actividade inovadora significativa” (p. 42) da qual pudesse extrair uma motivação adicional.

A oportunidade de realizar o presente mestrado motivou-me bastante, dado que me abriu portas para um conhecimento mais profundo das temáticas educativas, mais concretamente da supervisão pedagógica e da formação de formadores. De certa forma, senti-me impelido a envolver-me num processo mais sistematizado e consistente de reflexão sobre estes temas, em colaboração com outros colegas da minha escola inscritos neste mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

A relevância das matérias em questão concitou o meu mais vivo interesse, desafiando-me a pensar, de forma mais séria, sobre a minha *praxis* e a confrontá-la com a teoria e os modelos mais importantes ou reconhecidos da atualidade. Estimulado por este projeto, procurei abraçá-lo com toda a dedicação e seriedade, reconhecendo nesta etapa um meio extremamente importante para consolidar os meus conhecimentos e para renovar e ampliar a capacidade de aperfeiçoar a minhas práticas enquanto docente, dando um passo em frente em direção ao meu desenvolvimento profissional.

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder na organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente. (Perrenoud, 1993, p. 200)

Como escrevia magistralmente Gedeão, 'o sonho comanda a vida'. É, portanto, com essa vontade de fazer mais e melhor que, enquanto profissional, encaro esta nova etapa, ciente de que este processo de construção profissional "é um processo inacabado, em permanente reconstrução" (Alarcão & Tavares, 2010, p. 32). Certamente que, num diálogo permanente com as situações, numa interação permanente e dialógica entre a teoria e a prática, será possível caminhar firmemente na direção sugerida por Alarcão e Tavares (2010) e que aponta para

um profissional reflexivo e crítico que, no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, actua e toma decisões no sentido da educação de todos e de cada um, balizadas pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento. (p. 68)

2. Situação problema

2.1 Identificação e definição do problema²

Formular um problema de investigação consiste em elaborar uma questão de investigação através de uma progressão lógica de argumentos e de factos relativos à situação problemática (Fortin, 2000, p. 70).

O campo da supervisão tem conhecido nos últimos anos uma grande evolução. Em Portugal, coube a Alarcão e Tavares dar a conhecer essa temática, com o lançamento em 1987, da obra *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Esse trabalho surgia num momento em que não existia formação em supervisão e as funções de supervisão da prática pedagógica se cingiam à formação inicial de professores.

Na década de 90, o tema da supervisão ganhou maior visibilidade, para o que concorreu a "criação de cursos de mestrado, a realização de doutoramentos, a publicação de livros e artigos científicos, a constituição de linhas de investigação e a realização de encontros científicos" (Alarcão & Tavares, 2010, p. 4). Refletindo as novas concepções de educação e de formação de professores, a supervisão pedagógica tornou-se um tema cada vez mais discutido e valorizado, incidindo esse debate e essa problematização na formação contínua de professores e na centralidade dos processos de desenvolvimento profissional. "Ganhou uma dimensão auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na sua

² Passou a utilizar-se a maneira académica na forma indefinida ou na primeira pessoa do plural, conforme recomendam as normas estabelecidas para a elaboração de um trabalho de investigação.

capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 5).

Ao longo da nossa vida profissional, fomos apercebendo da importância desta temática, ainda que não estivesse familiarizado com o termo supervisão - só conhecemos verdadeiramente o seu significado quando iniciámos o presente mestrado.

No primeiro confronto com a realidade escolar, na qualidade de professor-estagiário, tivémos a clara perceção dos benefícios que uma adequada supervisão poderiam trazer para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. A partir dessa experiência, passámos a valorizar substancialmente a qualidade das práticas de supervisão, refletindo sobre o seu alcance e sobre a forma como a mesma se deveria desenvolver. Paralelamente, fomos notando que as práticas reflexivas são geralmente desenvolvidas de uma forma descontínua, irregular e pouco aprofundada. Tal situação tem várias explicações, sendo relevante nessa matéria o facto de muito do tempo dos professores ser dedicado a tarefas burocráticas e administrativas (Estrela, 2010).

Ano após ano, fomos conhecendo diferentes realidades em diversas escolas, pois cada uma delas representa um contexto singular. Essa experiência estimulou a nossa reflexão sobre o sistema educativo, permitindo-nos detetar alguns pontos de vulnerabilidade e nos quais nos pareceu justificar-se um olhar mais demorado e atento.

Em muitos momentos da nossa vida profissional, questionámos sobre o sentido e oportunidade de certas reformas, a falta de um planeamento estratégico da educação em Portugal, o isolamento profissional e as resistências que muitos docentes colocam à mudança, incapazes de aceitar, como sugeria Sá-Chaves (2007), “o desafio de crescer e o deslumbramento que ele comporta” (p. 24). Ao nível da formação de professores, constatámos que, em muitos casos, a mesma se tem realizado de acordo com modelos rígidos, centrando-se mais nos interesses dos centros de formação do que propriamente nos anseios dos professores, não indo, portanto, ao encontro, das suas efetivas necessidades formativas. Todas estas questões estruturais representam, portanto, uma realidade que não é fácil alterar, pois estão em jogo interesses nem sempre convergentes, o que compromete o estabelecimento de consenso alargados entre todos os atores educativos. “Falta sentido de futuro e capacidade de reflexão prospectiva à educação em Portugal” (Justino, 2010, p. 127).

O conhecimento que temos do sistema educativo nacional leva-nos a considerar que este carece de um salto qualitativo, de dar passos em frente, projetando a escola como uma instituição capaz de se renovar nos seus princípios e de se libertar de vários constrangimentos que a impedem de ser mais eficaz no cumprimento da sua missão.

Atentando na atual investigação educacional, podemos verificar que as questões ligadas à reflexividade ocupam um lugar central, indo ao encontro da necessidade de rever e ajustar as concepções e os modelos organizativos da escola aos novos problemas suscitados pelo desenvolvimento económico, social, político e cultural que se tem registado no mundo. “O ensino ocorre num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente” (Day, 2001, p. 25). Em contextos desta natureza, de grande risco, volatilidade e imprevisibilidade, torna-se extremamente importante desenvolver dinâmicas reflexivas, envolvendo, nesse processo, os professores e a própria escola, entendida como comunidade aprendente, que buscam de forma contínua o seu desenvolvimento qualitativo.

Caetano (2004), vincando o papel emancipador da reflexão, “num tempo de aparente desordem, tão arredado do equilíbrio” (p. 25), observa que nesses contextos de incerteza e instabilidade geram-se situações de incomodidade, porque as respostas não são conhecidas à partida, e a evolução é incerta, sendo preciso reequacionar em cada momento o ponto em que se está.

Um reequacionamento que significa uma reflexividade do indivíduo sobre si próprio e sobre a sua acção, mas também dos indivíduos em interacção e, por via destes, das instituições. Deste modo, a reflexão e o questionamento crítico surgem como motores transformadores dos indivíduos e dos sistemas onde estes interagem. (Caetano, 2004, p. 25)

Uma escola reflexiva pressupõe, necessariamente, a reconceptualização dos processos de supervisão. A propósito dos cenários de atuação supervisiva, Sá-Chaves (2007), em linha com o pensamento de Schön, apresenta-nos um estilo de supervisão não *standard*.

Este novo cenário, ao permitir estabilizar um clima institucional facilitador e estimulante e ao permitir desenvolver em cada formando competências reflexivas de nível elevado, que lhe podem garantir o controlo dos seus próprios processos de auto-desenvolvimento relativamente à dependência do supervisor apresenta-se, sobretudo, como um processo que, em vez de testar resultados, supervisiona processos em tempo útil, garantindo desse modo, a qualidade dos próprios resultados. Trata-se da passagem da hetero-supervisão à auto-supervisão ou do enorme passo que vai da dependência à autonomia progressiva. (Sá-Chaves, 2007, p. 182)

A supervisão da escola reflexiva, incidindo sobre toda a escola, atribui ao supervisor “a missão de compreender e estimular o potencial contributo de cada um para o desenvolvimento do colectivo que é a escola e do cumprimento da sua missão” (Alarcão, 2009, p. 21). Assumindo-se como agente do desenvolvimento organizacional, que revela uma visão sistémica e caleidoscópica da instituição escolar, “o supervisor é alguém capaz de passar do nível de observação da realidade para o nível da sua compreensão profunda” (Alarcão, 2009, p. 21). O supervisor como líder de comunidades aprendentes “provoca a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomenta e rentabiliza a reflexão e a

aprendizagem colaborativas, ajuda a organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 149).

A afirmação de uma escola reflexiva, embora ainda longe de ser uma realidade nas nossas escolas, constitui um cenário bastante promissor para a instituição escolar, conferindo-lhe um novo sentido e uma nova e vigorosa capacidade para enfrentar os desafios que lhe são colocados com cada vez maior intensidade. Tal como sugere Alarcão (2009), é necessário, de acordo com o paradigma reflexivo, entender a escola 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 simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 13).

A resistência à mudança subsiste ainda em muitas das nossas escolas, embora nem sempre essa atitude seja assumida claramente. Segundo Caetano (2004), o comprometimento com a mudança “implica, para além de acreditar que a mudança é possível, uma apreciação positiva do risco, da imprevisibilidade, da complexidade e da diversidade, bem como a resistência à frustração e a aceitação dos problemas, da contradição e do conflito” (p. 30).

Uma escola reflexiva, que se constitui como uma organização em desenvolvimento e aprendizagem, tal como sustenta Alarcão (2009), é, justamente, uma escola receptiva à mudança. Esta concepção da escola pressupõe, naturalmente, uma supervisão diferente da tradicional, capaz de integrar e de perspetivar a mudança de uma forma desafiadora e motivadora, incidindo, de forma bem mais abrangente, sobre a totalidade da escola. Trata-se de uma supervisão reconceptualizada e que visa “o 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 colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2000, pp. 18-19). Neste sentido, o supervisor apresenta-se como “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2000, p. 19).

Ciente da natureza complexa das situações com que se confrontam os docentes, Vieira (2006) concebe a supervisão como “um instrumento de compreensão e gestão da complexidade” (p. 40). No seu entender, “a supervisão pedagógica abre caminho à resistência e acção estratégicas face aos constrangimentos e dilemas com que temos de lidar nos contextos profissionais” (p. 40).

A pergunta que coloco em relevo no trabalho é a seguinte: Como realizar a supervisão no quadro de uma escola reflexiva? A resposta a esta questão remete, inequivocamente, para uma nova abordagem da atividade supervisiva, decorrente de um paradigma emergente, o de uma escola aprendente, que se questiona a si própria, revê os

seus princípios, fundamentos e formas de atuação, vislumbrando a melhor forma de cumprir a sua missão e enfrentar os complexos desafios que tem pela frente.

Parece-nos bastante premente a necessidade de responder à questão que suscitámos, visto que a escola pós-moderna não é compaginável com uma supervisão tecnocrática ou convencional, isto é, assente numa visão estaticista e fechada do sistema educativo. A implementação de uma postura e de uma dinâmica reflexiva no interior das nossas escolas terá, por conseguinte, de ser acompanhada pela agilização de novas estratégias supervisivas: criativas, eficazes e geradoras de transformações positivas no ensino, agregando todos os contributos e ideias que possam ajudar a construir uma escola renovada, potenciando, assim, o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os atores educativos.

2.2 Justificação da escolha

Justificar a questão de investigação é explicar porque se quer estudar esta questão e porque ela é importante para nós (Fortin, 2000).

A escolha que fizemos resulta naturalmente das aprendizagens que fomos realizando, das ideias, da experiência, do conhecimento que fui desenvolvendo ao longo da minha vida de professor. Esse processo de crescimento pessoal e profissional foi decorrendo com avanços e recuos, dilemas e tensões, dúvidas e convicções, ou seja, implicou sempre uma prática reflexiva, um questionamento permanente acerca do sentido do nosso trabalho, da missão da escola em cada momento, dos problemas e dos riscos que ela enfrenta para cumprir devidamente a sua missão. Aludindo precisamente à complexidade do processo de formação de professores, Caetano (2004) considera que “em formação construímos imagens do mundo, imagens de nós no presente e no futuro, imagens da nossa mudança” (p. 11).

Entendemos que o desenvolvimento de uma escola reflexiva e de uma nova abordagem da prática da supervisão devem constituir um novo rumo para a escola atual. Sem essa capacidade de se questionar permanentemente, de aceitar os novos desafios que a sociedade lhe coloca, a organização escolar não poderá renovar-se, atualizar-se e responder eficazmente aos problemas emergentes. “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, 2010, p. 133).

A escolha deste tema corresponde, portanto, a um entendimento muito claro de que é necessário construir uma escola que cumpra a sua missão, ou seja desenvolver as

potencialidades de todos os seus intervenientes, uma organização em desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão, 2009). Esta temática diz-nos muito e cremos que é bastante pertinente e sugestivo realizar este trabalho nesta área, que consideramos da maior atualidade e relevância, sendo absolutamente central para o desenvolvimento da instituição escolar e para a afirmação de um novo paradigma, de uma nova conceção de profissionalidade docente. De resto, esta perceção tornou-se ainda mais nítida com a frequência no presente Mestrado e o debate suscitado em torno de múltiplos temas, entre os quais o da escola reflexiva.

O facto de já termos desempenhado diversos cargos pedagógicos (diretor de turma, delegado de grupo e coordenador de diretores de turma) com uma efetiva componente de supervisão, permitiu-nos perspetivar a atividade educativa de uma forma mais abrangente, holística, utilizando a reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional, num processo heurístico, no qual o trabalho em equipa assume uma enorme importância. Tal como entende Alarcão (2009), “o agir profissional do professor tem de ser, na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade coletiva (e já não como indivíduos isolados) tem de construir-se no diálogo com os outros” (p. 18).

Referindo-se à escola como “uma instituição confrontada com uma ruptura de paradigma”, Roldão (citado em Alarcão, 2009) reporta-se a um novo paradigma de escola que “consiga romper com os modos de funcionar que se naturalizaram, mas se revelam claramente ineficazes na resposta a um contexto novo, que se sistematiza nos eixos de mudança” (p. 75).

Detendo-se sobre o confronto da escola com as mudanças operadas na sociedade, Roldão (citado em Alarcão, 2009) adianta que “as questões suscitadas pela relativa ineficácia da escola face às novas realidades constituem um entre outros dos motores que desencadearam o desenvolvimento de várias linhas teóricas que vêm a convergir na perspectiva reflexiva” (p. 72). A reflexividade está, na verdade, no centro da ação escolar, sendo necessário aprofundar e desenvolver este novo paradigma que aponta para uma reconceptualização da escola, cada vez mais atenta às transformações que se produzem na sociedade e no mundo e apta a responder aos complexos desafios que tem pela frente, olhando para si própria, revendo os seus princípios e conceções.

Estando em presença de um paradigma emergente, com o qual nos identificamos, considerei que fazia todo o sentido efetuar um estudo sobre a supervisão numa escola reflexiva, atentando nos requisitos necessários para o seu desenvolvimento. O objetivo geral deste estudo é, por conseguinte, analisar as formas de realizar a supervisão no âmbito de uma escola reflexiva. Pensamos que a oportunidade não poderia ter sido melhor, tratando-se de uma problemática da atualidade educativa e que nos remete, com maior acuidade,

para novos conceitos de supervisão, novas formas de encarar a profissão docente, novos entendimentos do que é ser hoje professor e do que deve ser hoje a escola.

Este redimensionamento da escola, à luz do paradigma reflexivo, amplia substancialmente o alcance da supervisão, na medida em que a mesma recai sobre a totalidade da escola. Nesse sentido, o propósito da supervisão, é “fomentar ou apoiar o processo reflexivo-formativo da escola sobre si mesma com vista à melhoria da qualidade da instituição e da educação que nela se pratica” (Alarcão, 2009, p. 20).

Este novo e premente olhar sobre a escola justifica claramente novos modelos de formação, de supervisão e de organização da própria escola. A emergência de um profissional reflexivo confronta-se, porém, com algumas obstáculos, designadamente, “a distância entre o discurso e a prática e uma cultura praticista ainda dominante” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 72). A superação desses constrangimentos é um empreendimento difícil, mas a sua consecução depende, em boa medida, do comprometimento dos principais atores educativos com essa mudança e com as implicações que dela decorrem.

Focado na definição dos processos supervisivos adequados a uma escola reflexiva, o presente estudo interpela, afinal, todos os docentes, desafiando-os, em certo sentido, a reverem a suas ideias e formas de agir, disponibilizando-se para, nesse olhar e nessa indagação, reconhecer na escola reflexiva uma oportunidade soberana de crescimento pessoal e profissional.

Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, cria-se pelo pensamento e 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. (Alarcão, 2009, p. 17)

O confronto com o atual estado da educação, da sociedade e do mundo releva, ainda mais, a pertinência temática que me proponho abordar. Com efeito, o permanente estado de mudança em que vivemos carece, a nosso ver, de uma reflexão sustentada e contínua, no sentido de se compreender o que está acontecer à nossa volta, no mundo, na escola, nas pessoas. Sem uma atitude genuinamente reflexiva não será possível detetar as lógicas dessa mudança, dando-lhe sentido e razão de ser. Para tal, é necessário mudarmos, também, enquanto professores e educadores, a nossa postura face aos acontecimentos e à realidade em que nos inserimos, tendo presente que devemos ser os principais agentes da mudança.

Aos profissionais da educação e à própria escola é exigido um novo conjunto de respostas, o que requer um repensar da missão da escola, dos seus valores, dos seus suportes teóricos, das suas finalidades, enfim, do seu sentido mais profundo.

Precisamos de olhar para mudança e para as reformas como processos que se movem em ambas as direções, escola e contexto: dirigidos para o interior dos

estabelecimentos de ensino e de dentro para fora. Este movimento bidirecional reflete-se na importância das crenças pessoais dos professores e das missões internas das suas instituições. (Goodson, 2008, p. 170)

Os professores enfrentam, como é sabido, muitas dificuldades para desenvolverem, de uma forma plena, uma prática reflexiva. Estrela (2010) coloca a questão nos seguintes termos:

quando descemos à realidade das escolas, verifica-se que o sistema dá poucas oportunidades ao profissional reflexivo, pelo excesso de tarefas burocráticas e administrativas com que os docentes estão sobrecarregados e pela escassez de tempo e de espaços que proporcionem uma construção colegial de saberes. (p. 14)

A superação destas 'barreiras' é uma tarefa que deverá envolver todos os elementos da organização escolar, requerendo, especialmente da parte dos docentes, um permanente investimento e um esforço redobrado.

Caminhamos atribuindo sentido ao nosso caminho. Às vezes sem o encontrar. Às vezes sem o questionar. Caminhamos e o que pensamos e sentimos acontece num espaço e num tempo que nos situa, mesmo que o ignoremos. Um tempo nosso, de uma seta que não se inverte. Um tempo presente que com outros tempos nossos interage, e por isso os reverte, para nos enraizar e direccionar. Um tempo que se alarga para além de cada um de nós e que é o das situações mais amplas, das quais nós somos parte...e espelho. Um espelho único, poliedro que refracta e reflecte imagens múltiplas. Imagens todas elas construídas que se completam e se antagonizam e que constituem o nosso mundo. Um mundo individual em interdependência com outros mundos. Em conflito e em consonância. Ao longo do caminho, Um caminho pelo qual nos transformamos. Sendo, a imagem dessa transformação, uma construção também. (Caetano, 2004, p. 11)

Assim, partimos para a realização deste trabalho com o objetivo de dar resposta à seguinte questão: como realizar a supervisão no quadro de uma escola reflexiva? Cremos que, em função das razões que apontamos, é possível encontrar caminhos que sustentem consistentemente essa ação supervisiva, sendo fundamental para o efeito identificar, em consonância com as subquestões formuladas, os fatores que poderão favorecer ou condicionar o desenvolvimento de uma escola reflexiva, as formas de supervisão adequadas a uma escola reflexiva, apurando quais as competências que o supervisor terá evidenciar para responder satisfatoriamente aos desafios colocados por uma supervisão mais exigente, eclética, abrangente e multifacetada.

3. Questões e objetivos de investigação

3.1 Questão de partida

Como realizar a supervisão pedagógica no quadro de uma escola reflexiva?

3.2 Subquestões

- S₁. Que fatores podem favorecer o desenvolvimento de uma escola reflexiva?
- S₂. Que dificuldades/constrangimentos se colocam à afirmação de uma escola reflexiva?
- S₃. Que estratégias de supervisão pedagógica se poderão implementar para uma escola reflexiva?
- S₄. Que competências se adequam a um supervisor pedagógico numa escola reflexiva?

3.3 Objetivo geral

Analisar formas de realizar a supervisão pedagógica no âmbito de uma escola reflexiva.

3.4 Objetivos específicos

- O₁. Identificar os fatores que favorecem o desenvolvimento de uma escola reflexiva.
- O₂. Identificar as dificuldades/constrangimentos que se colocam à afirmação de uma escola reflexiva.
- O₃. Selecionar estratégias de supervisão pedagógica adequadas para uma escola reflexiva.
- O₄. Identificar competências adequadas para um supervisor pedagógico numa escola reflexiva

Atentando em todos estes objetivos, procuraremos reunir toda a informação significativa para a análise da problemática que iremos abordar, vislumbrando, assim, a resolução mais adequada do problema identificada, dando resposta às questões que foram enunciadas e nas quais se consubstancia toda a investigação realizada.

Por certo que todas as reflexões que fomos realizando, nas diferentes unidades curriculares do presente mestrado e ao nível da realidade e da prática concreta da escola, nos serão bastante úteis para dar consistência e credibilidade ao projeto que iremos desenvolver, sustentado num adequado enquadramento teórico e na revisão da literatura existente sobre esta temática.

A terceira e última parte do trabalho incide sobre a proposta de resolução do problema identificado, seguindo os princípios de uma investigação qualitativa.

Parte II - Fundamentação Teórica

É necessário que ser reflexivo constitua uma forma de estar em educação.

(Zeichner, 1993)

1. Escola reflexiva

1.1 O conceito de reflexão e os níveis da prática reflexiva.

Nas últimas décadas, e um pouco por todo o lado, têm convergido sobre a educação múltiplos olhares, confrontando-se, de forma cada vez mais intensa, diferentes perspetivas. A esse reconhecido e indesmentível dinamismo não é alheio o facto de se considerar, com cada vez maior acuidade, que a escola tem que ser repensada nos seus princípios e desígnios e refundados os alicerces que sustentam a sua atividade. A complexidade crescente dos problemas que afetam a escola já não se compadece, por conseguinte, com respostas mais ou menos previsíveis, estereotipadas, ainda que enquadradas num qualquer modelo educativo. Presentemente, os inúmeros e exigentes desafios que se colocam à escola revestem-se de uma enorme complexidade, justificando, amplamente, um novo olhar sobre a realidade educativa, o aprofundamento dos estudos, da análise das decisões, as quais envolvem um vasto conjunto de atores. Menos centrada nos saberes, a escola de hoje tem como missão ensinar a aprender, sendo esse processo de aprendizagem algo que implica a própria escola, impelindo-a a visitar os seus pressupostos, o seu *modus faciendi*, a sua orgânica e a repensar o seu funcionamento e todas as suas bases teóricas, os seus paradigmas.

A atualidade e relevância do processo de reflexão sobre todos os domínios da atividade humana, mas muito particularmente da área educativa, conferem a esta temática uma acrescida importância, sendo, nesse contexto, absolutamente crucial o aprimoramento do próprio ato reflexivo.

O termo reflexão é muitas vezes utilizado com alguma ligeireza, não correspondendo, efetivamente, a uma atitude rigorosa nem a um trabalho contínuo e sistemático. A reflexão que os professores fazem, individual ou coletivamente, sobre o seu ensino, dada a complexidade desta atividade profissional, não deve, portanto, reger-se pela superficialidade ou pontualidade, isto é, deve ser ampla, profunda e permanente, de molde a conduzir a novos entendimentos e ao aperfeiçoamento das práticas. Colocados no centro do processo educativo, os professores devem enfrentar essa tarefa de forma natural e positiva, perspetivando o apuramento progressivo das suas capacidades enquanto práticos da educação. Como sustenta Whitaker (2000) “quando reflectimos sobre as nossas acções,

criamos novas ideias e perspectivas que acabam por condicionar o que iremos dizer ou fazer de maneira diferente, ou igual, no futuro” (p. 75).

De forma incisiva, Zeichner (1993) debruça-se sobre a essência da atividade reflexiva e a afirmação do professor como prático reflexivo, explicitando a sua natureza e alcance. Para o autor, Dewey (1993) constitui uma referência incontornável nesta matéria, considerando:

a ação reflexiva como sendo uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Segundo o autor, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. (Dewey, citado em Zeichner, 1993, p. 18)

Desejavelmente, a reflexão deve ser realizada pelos professores, ainda que estes se debatam, cada vez mais, com falta de tempo para o efeito. O equilíbrio entre a “reflexão e a rotina”, advogado por Dewey (1993) e outros autores, constitui um princípio sensato para os profissionais da educação. De facto, não se trata de refletir sobre todas as situações e a todo o momento. “É óbvio que uma posição totalmente contemplativa nem é apropriada nem possível” (Zeichner, 1993, p. 19).

Diversos autores, reconhecendo a profusão de entendimentos e aceções do termo reflexão e até mesmo alguma banalização da expressão, têm alertado para a possibilidade de se desenvolver uma ação reflexiva de uma forma superficial, menos rigorosa, sistemática, e também orientada para a mera resolução de questões ou problemas pontuais.

Reportando-se ao movimento da prática reflexiva, Zeichner (1993) reconhece a sua grande atualidade, notando que “na última década, os termos prático reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se *slogans* da reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo” (p. 15). No entanto, o autor adverte para a “a confusão” que tem existido em torno do termo reflexão. “Chegou-se mesmo ao ponto de incorporar no discurso sobre prática reflexiva tudo aquilo em que se acredita dentro da comunidade educacional acerca do ensino, aprendizagem, escolaridade e ordem social” (p. 15).

Kelchtermans (2009) chama a atenção para os riscos de uma abordagem meramente instrumental e técnica da reflexão, no contexto da procura da aquisição de conhecimentos e destrezas para a melhoria da eficácia do ensino. Remete-nos, assim, para um reflexão que inclua a dimensão moral, política e emocional. Segundo o autor, “a prática reflexiva deve ir para além do nível de acção até ao nível das crenças, das ideias, do conhecimento e dos objectivos subjacentes” (p. 91).

No entendimento de Goodson (2001), “a reflexão deve ter em vista a compreensão das nossas acções no contexto da escola em particular, num determinado momento, num determinado ambiente social político e cultural” (p. 92).

Korthagen (2009), considerando que “uma atenção exclusiva nas competências é muito limitada” (p. 52), apresenta-nos um modelo que integra seis níveis de reflexão:

os professores podem reflectir sobre o ambiente/meio (primeiro nível), por exemplo, uma determinada turma ou um determinado aluno, sobre o seu comportamento pedagógico (segundo nível), ou sobre as suas competências (terceiro nível). A reflexão começa a ser mais profunda quando reflectimos sobre as crenças subjacentes (quarto nível) e as relações com a forma como vemos a nossa própria identidade (profissional ou pessoal) (quinto nível). Finalmente (no sexto nível), é possível reflectir sobre o lugar que ocupamos no mundo; a nossa missão pessoal enquanto professores. (Korthagen, 2009, pp. 52-53)

De acordo com Killion e Todnem (1991, citado em Sá-Chaves, 2000), “a reflexão é *um dom que nos damos a nós mesmos*” (p. 75), porque é através dela que se constrói conhecimento sobre o contexto de intervenção, se compreende a prática desenvolvida por cada profissional e se adquire o conhecimento para orientar a acção futura, desde que sustentada numa análise ativa, persistente e cuidadosa.

1.2 O sentido da escola reflexiva.

Vivemos, indubitavelmente, tempos de mudança acelerada. A escola, enquanto organização, reflete esse dinamismo e esse pulsar inquieto do mundo. Exige-se à escola que dê resposta a questões cada vez mais complexas. Segundo Formosinho (2002b), “sendo uma escola para todos, é-lhe exigido que seja tudo para todos e, ao mesmo tempo, seja o que convém a cada um” (p. 11). Para o mesmo autor, “a complexidade da escola de hoje tem a ver com a complexidade do mundo actual” (p. 10).

Tendo em consideração os novos contextos formativos e organizacionais que se têm desenvolvido na atualidade, bem como os efeitos dessas transformações na escola, Alarcão (2009) concebe a 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 simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 13). Evocando o pensamento reformista de Edgar Morin, a autora considera que “repensar a escola implica reformar o pensamento sobre a escola” (Alarcão, 2009, p. 16). Remetendo-nos para um projeto de mudança e para a conceção de uma “escola em desenvolvimento e aprendizagem permanentes”, Alarcão (2000) é bem clara quanto ao que está em causa, mostrando-se convicta de que “se queremos mudar a escola, temos de a assumir como organismo vivo, dinâmico, capaz de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria” (p. 17).

Tavares (1997) entende por escola reflexiva “uma comunidade educativa, viva e dinâmica, que desenvolve as estratégias mais adequadas, em cada momento, para atingir os seus objectivos educativos de formação, investigação e socialização” (p. 59).

Perspetivada como uma escola dinâmica, a escola reflexiva interpela-nos a todos enquanto agentes educativos, a desenvolver numa perspectiva construtivista, uma nova visão da realidade e novas conceções da própria escola, desafiando-nos a trilhar um caminho novo, isto é, a estabelecer, a esse nível, uma rutura paradigmática. Esta mudança, segundo Alarcão (2000), “tem de construir-se com a contribuição de todos os que vivem na escola (alunos, professores, funcionários) e com a escola convivem (pais, comunidade, instituições a ela ligada)” (p. 16). Tendo como referente/ponto de partida o pensamento de Schön (1983, 1987), a escola reflexiva deve constituir uma organização aprendente e qualificante, ou seja, uma escola que se pensa, organiza, se avalia e, neste processo se constitui como comunidade aprendente para todos “capaz de enfrentar os desafios que hoje se lhe colocam” (Alarcão, 2009, p. 17).

Segundo Alarcão (2009), a escola reflexiva deve ser concebida como uma “organização em desenvolvimento e em aprendizagem” (p. 13). Para esta autora, “as instituições, à semelhança das pessoas, são sistemas abertos, pelo que estão em permanente interacção com o ambiente que as rodeia, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem” (Alarcão, 2000, p. 17). Estamos, assim, em presença de uma escola ou organização aprendente, tal como a definiu Senge (1994).

De acordo com a abordagem reflexiva, na qual Alarcão (2000) se filia, abre-se espaço para o “conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interactiva entre a ação e o pensamento ou a reflexão” (p. 17).

Esta forma de conceber a escola não é compaginável com o isolamento profissional, com uma postura individualista, requerendo, de forma muito clara, projetos de trabalho em equipa, o diálogo entre professores e o estabelecimento de objetivos comuns. Através da partilha e do confronto com os outros, estimula-se o desenvolvimento profissional e promove-se uma verdadeira autonomia (Alarcão, 2009, p. 18). Entendida nesta perspetiva, uma escola reflexiva ou aprendente oferece-nos um manancial de oportunidades de crescimento e de valorização da nossa identidade profissional, vislumbrando-se a possibilidade de enriquecer significativamente a eficácia das respostas da escola num tempo novo, em que os desafios que lhe são colocados são diários e permanentes. Aceitar esses desafios, arriscar seguir nessa direção, simultaneamente exigente, estimulante e aliciante, constituirá, seguramente, uma excelente opção para todos aqueles que, avessos ao comodismo e a um posicionamento passivo, pretenderem tornar a escola cada vez mais capaz de cumprir a sua missão e de construir o seu sentido, cientes de que numa

permanente aprendizagem e numa incessante busca de soluções para os problemas será possível edificar uma comunidade de aprendizagem, um espaço de contínua promoção do conhecimento e da reflexão.

Preconizando um novo modelo de organização da escola, Formosinho e Machado (2009) propõem o modelo das Equipas Educativas, considerando que o mesmo “cria condições de possibilidade para que os professores trabalhem em torno de um projecto pedagógico e curricular reconstruído conjuntamente e percepcionem a aprendizagem como meio de incrementar as suas habilidades profissionais e melhorar as aprendizagens dos alunos” (pp. 118-119).

Estando em presença de um paradigma emergente, teremos, enquanto atores educativos, que nos comprometem com o objetivo de renovar a nossa perspetiva em relação à escola, concebendo-a como instituição capaz de se transformar para melhor responder aos problemas e aos dilemas que, de forma cada vez mais urgente, lhe são colocados.

No entender de Benavente (1994), a construção da mudança não é um processo simples e linear.

As práticas não se transformam pela simples adopção de boas ideias; exigem a reconstrução de representações, a explicitação de projectos, a desocultação da instituição escolar e das relações de poder que nela se jogam, exigem novos modos de organização na escola, novas maneiras de fazer e de se pensar sobre o que se faz, como e para quê. (p. 9)

Alarcão (2009), por seu turno, sublinha a ideia de que a escola terá de rever os seus conceitos “em função da problematização do novo contexto em que actua” (p. 74). Para a autora, a “reconceptualização” da instituição escolar implica a “reflexão sobre, na e pela escola” (p. 74).

De certa forma, a escola reflexiva situa-se no interface entre a realidade e a utopia. Se por um lado, a sua conceptualização constitui um desafio atrativo e mobilizador para todos os profissionais da educação, uma interpelação a que deveremos responder pronta e convictamente, não é menos certo que a sua plena afirmação tem sido dificultada, no quotidiano de muitas escolas, por diversos constrangimentos.

Caetano (2004), com notável assertividade, acentua o carácter emancipatório da reflexão, deixando bem claro que não é fácil nem cómodo seguir esse caminho.

Num tempo de aparente desordem, tão arredado do equilíbrio, torna-se provável a criação de novas ordens, embora as suas manifestações sejam diversas e possam ser aparentemente contraditórias.

Geram-se, assim, situações de incomodidade, porque as respostas não são conhecidas à partida, e a evolução é incerta, sendo preciso reequacionar em cada momento o ponto em que se está, os contextos em que nos inserimos e o ponto mais longínquo para onde nos dirigimos. Um reequacionamento que pode levar à própria revisão dos pressupostos e dos fins, conduzindo à emancipação de uma nova ordem (relativamente a uma ordem que lhe é anterior), podendo ainda ambas coexistir. Um reequacionamento que significa uma reflexividade do indivíduo sobre

si próprio e sobre a sua acção, mas também dos indivíduos em interacção e, por via destes, das instituições. Deste modo, a reflexão e o questionamento crítico surgem como motores transformadores dos indivíduos e dos sistemas onde estes interagem. (p. 25)

1.3 O significado do professor reflexivo

“Os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria existência” (Zeichner, 1993, p. 9).

É cada vez mais recorrente a utilização de expressões como professor reflexivo, prática reflexiva e ensino reflexivo. Está na moda o paradigma reflexivo.

Com o propósito de definir os atributos de uma prática reflexiva de ensino, Copeland, Birmingham, De La Cruz e Lewin (1993, citado em Esteves, 2002), identificam os seguintes comportamentos observáveis do professor:

- 1) é identificado um problema pelo professor;
- 2) o problema deriva de uma situação concreta da prática;
- 3) o problema, independentemente de quem o identifica, tem significado para o prático;
- 4) o problema pode ser considerado como tendo importância para um processo de ensino/aprendizagem bem sucedido, dentro do contexto em que foi identificado;
- 5) são imaginadas soluções possíveis para o problema;
- 6) as soluções são criadas ou fundamentadas a partir de teorias, assumptions ou resultados de investigação que são explicitamente assumidos ou compreendidos pelo prático;
- 7) a geração de soluções implica o professor num exame crítico das suas acções profissionais e das suas implicações em termos de efeitos sobre outros;
- 8) existe a expectativa de que as soluções imaginadas tenham consequências positivas para a aprendizagem dos alunos;
- 9) é seleccionada uma solução para o problema;
- 10) é posta em prática essa solução;
- 11) a solução é avaliada quanto aos seus efeitos sobre as acções-alvo quanto à suas consequências para os resultados dos alunos;
- 12) o processo reflexivo conduz a um aprofundamento da compreensão do professor e é utilizado para atribuir significado ao contexto profissional em que o problema foi identificado. (pp. 102-103)

Analisando os dados acima enunciados, podemos concluir que ser professor reflexivo não é tarefa fácil. Diversos investigadores têm procurado, em todo o caso, estabelecer, de forma tão objetiva quanto possível, os contornos da acção reflexiva, elencando os passos ou os critérios em que esse processo reflexivo se materializa. O fruto dessas investigações tem sido bastante interessante, sendo esse trabalho muito útil para se perceber de que forma se desenvolve, em termos práticos, uma acção de tipo reflexivo.

Roth (1990, citado em Braga, 2001) elenca, com apreciável precisão, as características do professor reflexivo:

i) perguntam o quê, por que e como se fazem as coisas, em relação a si próprios e aos outros, ii) usam a indagação como forma de aprendizagem, iii) só emitem juízos perante dados suficientes, iv) procuram alternativas, v) mantêm uma mente aberta, vi) comparam e confrontam, vii) procuram a fundamentação teórica do que fazem, viii) aceitam diferentes perspectivas, ix) identificam e confrontam os pressupostos próprios, x) experimentam, xi) são curiosos em relação aos pontos de vista dos outros, xii) adaptam-se à instabilidade e à mudança, xiii) funcionam em situação de incerteza, complexidade e variedade, xiv) formulam hipóteses, xv) têm em conta as possíveis consequências das suas acções, xvi) sintetizam e confrontam dados, xvii) procuram, identificam e resolvem problemas, xviii) analisam o que faz com que as coisas funcionem e em que contexto, xix) avaliam o que funcionou/o que não funcionou e porquê, xx) utilizam modelos prescritivos, mas apenas quando se adaptam à situação, xxi) tomam decisões na prática. (p. 24)

A concepção de professor reflexivo, introduzida por Schön (1983) consubstancia uma efetiva epistemologia da prática, afastando-se da perspectiva do conhecimento profissional assente na racionalidade técnica.

A introdução dos conceitos de *conhecimento na acção* e de *reflexão na acção* visa superar o dualismo teoria-prática, conjugando-se num processo reflexivo único, e faz da reflexão na acção um processo investigativo através do qual simultaneamente se desenvolve o conhecimento profissional e se melhora a prática profissional. (Formosinho & Machado, 2009, p. 110)

No entendimento de Tabachnick e Zeichner (citado em Esteves, 2002), há “questões mais importantes a discutir do que a de saber se um determinado modo de ensinar é reflexivo ou não” (p. 101). Para os citados autores, importa sobretudo “saber qual a natureza e a finalidade da reflexão, sobre o que é que os professores reflectem e porquê” (p. 101). Tal como sugere Zeichner (1993), “temos de nos debruçar mais sobre a natureza e qualidade das reflexões dos professores e sobre o saber que produzem” (p. 25). Segundo o autor, “o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores” (p. 17).

De acordo com Zeichner (1993), o âmbito da reflexão não se deve cingir ao espaço da sala de aula, sendo importante para os professores “criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino” (p. 22). Para o citado investigador, “os professores reflexivos perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula” (Zeichner, 1993, p. 19), estendendo-se esse questionamento à qualidade dos resultados obtidos e não apenas aos resultados em si.

Day (2006) dá-nos conta da abrangência da reflexividade, notando que “a reflexão envolve uma crítica da prática, os valores que estão implícitos nessa prática, os amplos contextos políticos, pessoais, sociais e institucionais onde esta ocorre e as implicações que estes têm na melhoria dessa prática” (p. 159).

Infelizmente, muitos dos discursos sobre este tipo de ensino escondem outras finalidades e mascaram, de algum modo, tentativas de controlo e de manipulação dos professores. Vieira (2006) adverte que a reflexão profissional “não garante por si só, a qualidade das práticas educativas, na medida em que pode servir diferentes propósitos, incluindo a justificação e o reforço de práticas discriminatórias e anti-democráticas. Para a autora, “o seu poder transformador dependerá da visão na visão de educação em que se inscreve essa reflexão” (p. 16).

Kelchtermans (2009) alerta para o perigo de uma certa instrumentalização da reflexividade. “Vemos, muitas vezes, que as práticas e competências reflexivas estão a ser utilizadas de uma forma predominantemente instrumental e técnica que contribuem, no fim de contas, para a agenda da performatividade” (p. 85).

Os requisitos apontados para a realização de uma prática reflexiva permitem-nos ter uma perceção clara do quão é exigente esse trabalho, essa forma de estar na educação. Não se trata, na verdade, de um simples mecanismo ou artifício nem de qualquer técnica que se possa exercitar, de um modo mais ou menos sistematizado ou convencionado. Estamos, sim, em presença, de um posicionamento caracterizado por um constante questionamento acerca das nossas práticas e das nossas conceções educativas. Não é fácil desenvolver esta atitude, mormente num período em que aos professores é exigido que realizem cada vez mais tarefas de carácter administrativo. Atentando no que se passa atualmente nas nossas escolas, verificamos que os docentes dispõem de pouco tempo para se envolverem de forma plena nas questões pedagógicas, absorvidos, não raramente, numa imensa teia de burocracia e formalismo.

O desenvolvimento de uma prática reflexiva envolve, de facto, algumas dificuldades. Alarcão (citado em Braga, 2001) destaca, a propósito, “a falta de vontade de mudar” (p. 28). Na verdade, mais do que a tradição, a falta de condições ou a exigência associada à atividade reflexiva, a resistência à mudança afigura-se como um forte condicionamento à implementação de uma postura reflexiva por parte dos docentes. “Temos a consciência de que, apesar de se apregoar que estamos a viver um paradigma reflexivo e crítico-construtivista em termos de educação, não é através de um simples truque de magia que dele nos apoderamos” (Sá-Chaves & Amaral, 2009, p. 84).

Gimeno (citado em Braga, 2001) faz referência a importantes constrangimentos neste particular, tais como “a desvalorização das competências reflexivas na formação, a falta de comunicação e partilha entre os professores” (p. 29). Zeichner e Liston (1996), por sua vez, consideram que, para que nas escolas se desenvolva uma prática reflexiva competente, é preciso mudar as condições em que se desenvolve a escolarização e a formação de professores.

Estrela (2010) é clara quanto às dificuldades que os profissionais reflexivos enfrentam no terreno, salientando o “excesso de tarefas burocráticas e administrativas com que os docentes estão sobrecarregados e a escassez de tempo e de espaços que proporcionem uma construção colegial de saberes” (p. 15).

De acordo com Day (2004), subsistem vários problemas. “Na maior parte do tempo, a maioria dos professores ainda trabalha isolado dos seus colegas e as oportunidades para o desenvolvimento da prática que se baseiam na sua observação e na sua crítica continuam muito limitadas” (p. 180).

1.4 A formação de professores numa escola reflexiva

O sistema escolar aglutina diversas componentes e dimensões, entre as quais se inclui a formação de professores. Neste particular, as políticas educativas nem sempre se traduzem, no plano material, na criação de condições adequadas para o desenvolvimento e otimização dos processos formativos, verificando-se um inequívoco distanciamento entre o discurso oficial e a própria realidade.

Denunciando um certo conservadorismo do sistema, Perrenoud (1993) considera que “a formação de professores não pode ser um ‘deus ex machina’, um meio miraculoso que permitiria ultrapassar os limites e as contradições do sistema” (p. 94). Acompanhando o pensamento do autor, poderemos afirmar que a formação de professores tem de ser pensada de uma forma séria e conseqüente, adequando-se aos novos tempos, indo ao encontro, não tanto das conveniências políticas de cada momento ou de interesses mais ou menos ocultos, mas de um novo paradigma da profissionalidade docente e de uma escola repensada nos seus propósitos e na sua missão.

O debate que se tem vindo a realizar nos últimos anos sobre a formação de professores coloca em relevo a complexidade e o dinamismo desse processo. De facto, a forma como se realiza a formação de professores envolve um grande número de variáveis, sendo determinante para a sua operacionalização o modo como cada docente encara e questiona o exercício da sua atividade profissional, ou seja, como concebe a docência e de que modo perspetiva a escola e a sua missão.

Salientando a singularidade da formação de professores, Mesquita (2013) observa que

ao longo de todo o processo de formação de um professor ocorrem várias metamorfoses: alterações de comportamentos; assimilação de novos conhecimentos; consagração de competências profissionais; modificação do eu pessoal e profissional; tudo isto perante uma sociedade que, também ela, se metamorfoseia em todas as áreas do saber e em cada segundo que passa. (p. 42)

A formação de professores reflexivos requer, como tem sido observado por diversos autores, uma reconfiguração dos processos de formação inicial e contínua de professores. Sendo esta uma questão central em toda a problemática educativa, o que é certo é subsistem, ainda, práticas formativas inscritas no paradigma da racionalidade técnica, ou seja, inseridas numa lógica de separação entre o conhecimento teórico e a ação prática. Repensar a formação de professores implica, portanto, alterar o quadro teórico em que a mesma se tem ancorado ao longo dos últimos anos, tendo em vista a construção a alteração das práticas educativas dos professores.

Chaves (2000) aponta o caminho para uma nova formação de professores, capaz de responder aos desafios colocados por uma sociedade em transformação. Moreira e Alarcão (citado em Esteves, 2001) consideram que a formação inicial e contínua de professores deve merecer uma atenção muito especial, tornando-se uma questão central na própria arquitetura do sistema educativo, sob pena de se comprometer todo o processo de mudança e de renovação da escola, enquadrando-se neste âmbito as reformas curriculares e a autonomização da escola.

Os diversos modelos de formação de professores, tal como a literatura evidencia, refletem as diferentes teorias existentes. A forma como se perspetiva a formação de professores, tal como reconhecem Flores e Veiga Simão (2009), “depende de um conjunto de variáveis, nomeadamente do modo como se encara a sua função num dado momento, do modo como se vê o ensino enquanto profissão, da concepção do currículo e de escola” (p. 7).

Estrela (2010) adverte que ao nível da formação, o paradigma da racionalidade técnica ainda prevalece. Para a autora, “embora actualmente predomine o discurso do prático reflexivo, mesmo nas escolas de formação que o praticam, muito do que se faz visa ainda a formação de um profissional técnico, o que não é o mesmo que tecnicista” (p. 15). Atento a esta problemática, Korthagen (2009), sugere “uma visão da formação dos professores mais orientada para a pessoa do que uma abordagem baseada em competências que se apoia, muitas vezes, em listas de competências estandardizadas” (p. 53).

De forma lapidar, Sá-Chaves (2000) dá-nos conta do que verdadeiramente está em causa no processo de (re)construção dos processos formativos, notando que “pensar formação subentende um exercício reflexivo dialéctico entre o conhecido e o desconhecido, a produção in loco de um saber sempre novo, porque único” (p. 48).

Para a citada investigadora, o conhecimento profissional integra múltiplas componentes, que, em interação, corporizam um diálogo permanente e bidirecional entre a teoria e a prática. Referindo-se à “passagem do saber ao saber fazer” (Sá-Chaves, 2000, p.

54), a autora enfatiza a articulação entre as dimensões teóricas e práticas e a capacidade reflexiva do sujeito.

Segundo Morgado (2005), no caso do professor reflexivo, “em vez de uma influência directa da teoria sobre a prática, estamos perante uma relação dialéctica entre teoria e prática em que ambas se inter-relacionam, se complementam e se readaptam” (p. 42). Trata-se, portanto, de conceber o professor como o investigador da sua própria prática.

A reconceptualização dos modelos de formação é, na realidade, uma questão da maior relevância. “Os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (Day, 2001, p. 17).

Reclamando um papel mais ativo dos professores no seu próprio processo de formação, Morgado (2005) sublinha que “a realidade das práticas tem demonstrado que aos professores se continua, em muitos casos, a consignar o papel de meros consumidores de conhecimento gerado pelos investigadores” (p. 47). Para o autor, os atuais modelos de formação inicial e contínua de professores “pouco têm contribuído para melhorar a prestação dos professores e para credibilizar a profissão docente” (p. 120).

Alinhado com este pensamento, Silva (2010), aponta diversas fragilidades ao atual modelo de formação, o qual, nas suas palavras, “não foi ainda capaz de fazer passar a ideia de uma escola-comunidade, autónoma, multicultural, onde um professor reflexivo, também ele autónomo, investigador e crítico, se assuma como factor de inovação” (p. 115).

Reportando-se ao impacto da formação contínua nas práticas educativas, Silva (2010) não descortina grandes resultados, notando que “os professores assumem-se mais como espectadores do que como autores do seu processo de formação” (p. 122). Em todo o caso, o autor explicita as potencialidades de um processo formativo desenhado em moldes diferentes dos atuais, observando que “a formação contínua pode permitir uma partilha de experiências, favorecer a investigação-acção, a reflexão e a inovação e a construção de uma escola viva e vivificante” (Silva, 2010, p. 123).

Com grande clareza, Flores (2002) dá-nos conta dos principais dilemas e desafios que se colocam na formação de professores, tendo presente a natureza mutável e complexa do ensino. A autora nota que, apesar das alterações ocorridas no ensino nos últimos anos, a formação não tem, paradoxalmente, acompanhado esse ritmo de mudança: “Se as escolas e os professores tem sido confrontados com novas expectativas e exigências, a sua formação e os recursos disponibilizados têm permanecido (quase) inalterados em muitos países” (Flores, 2002, p. 129). E, ainda, segundo a mesma autora,

o ensino tem sido descrito como uma actividade cada vez mais exigente. A incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade e a multiplicidade de tarefas associadas à docência têm sido apontadas como características-chave de uma

profissão em mudança que tem de ser entendida à luz de um determinado contexto social, político, cultural e económico. (Flores, 2002, p. 128)

Propondo uma nova conceptualização da formação, Flores (2002) sustenta a necessidade de se redefinir o papel das universidades e dos formadores de professores, por forma a promover-se uma atitude empenhada por parte dos professores em formação. Como enfatiza a autora, “a natureza mutável do ensino exige professores profissionais e pró-activos capazes de responder adequadamente à ambiguidade, incerteza e complexidade que caracterizam os contextos educacionais nos quais se espera que trabalhem” (Flores, 2002, p. 153).

De forma muito clara, a autora aponta para a necessidade de se alterarem os paradigmas em que a formação se tem sustentado, centrando-a na reflexão crítica, sob pena de se inviabilizar a formação de profissionais reflexivos. Efetivamente, os modelos tradicionais em que a formação de professores tem assentado não favorecem o desenvolvimento de uma atitude genuinamente reflexiva, pelo que se torna “necessário valorizar a prática como fonte local de aprendizagem através da reflexão e da investigação” (Flores, 2002, p. 154).

Detendo-se sobre as finalidades da formação reflexiva dos professores, Vieira (2006) adianta que a mesma “visa a sua emancipação profissional mediante o desenvolvimento dos saberes disciplinar, didáctico e criativo” (p. 19). Na opinião da investigadora, a formação reflexiva potencia, igualmente, o desenvolvimento de uma postura crítica face aos contextos profissionais.

Sá-Chaves (2000), por sua vez, salienta a necessidade de uma formação capaz de responder a um contexto de permanente mudança e incerteza, à volatilidade das situações.

Formar para o incerto e para o instável, formar para o dinâmico e para o imprevisível, formar para o desconhecido e para a capacidade de o afrontar não obstante os medos e os *adamastares* de que estes sempre necessitam para estimular os mecanismos da coragem. (p. 75)

Uma conceção holística da formação permite-nos, assim, considerar os processos formativos na sua globalidade, facultando-nos a possibilidade de integrar todas as dimensões da profissionalidade docente. Evocando uma expressão de Kelchtermans (2013) a ‘experiência da vulnerabilidade’ coloca o docente perante múltiplas situações, sendo essa exposição uma oportunidade para crescer no plano pessoal e profissional, num esforço de indagação permanente.

Aludindo aos modelos de formação integrados numa perspetiva reflexiva, Sá-Chaves (2000) sustenta que os mesmos “admitem e valorizam a capacidade crítica e de intervenção criativa dos sujeitos em formação e ainda a natureza incerta, instável e indeterminada dos problemas e situações educativas” (p. 74). Para a mesma autora,

“estamos perante um novo entendimento da prática educativa, uma nova epistemologia. A reflexão sobre a prática (retrospectiva ou prospetiva) constitui-se, assim, como uma estratégia privilegiada para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências” (p. 75).

Como perfil de profissional a formar, o modelo de racionalidade crítico-reflexiva pressupõe o professor/educador com o prático com elevado grau de autonomia, um profissional que reflecte e toma decisões, capaz de inovar e criar no decurso da própria ação (Pérez Gómez, citado em Flores, 2000).

É essencial termos presente, ao determo-nos sobre esta problemática, que os processos de formação, sem terem uma natureza definitiva, não se podem desenvolver sem um comprometimento individual. Na análise de Reboul (2000), “um educador forma-se, antes de mais, pela sua vontade de se formar, de se corrigir, de se abrir, e tal formação, que depende primeiramente dele, nunca se alcança de uma vez por todas” (p. 90).

Entendido como um *continuum*, a formação de professores convoca, no fundo, todos os docentes e a própria escola enquanto instituição para uma aprendizagem permanente, única resposta que os poderá habilitar e conduzir a um constante desenvolvimento profissional.

Da formação inicial à formação contínua, há um longo caminho de descoberta, de autocompreensão e de afirmação da identidade profissional dos docentes, sendo esse processo profundamente enriquecedor para todos os que nele se empenharem verdadeiramente. Neste contexto, uma abordagem reflexiva da formação de professores faz pleno sentido, ajustando-se perfeitamente a este conceito de escola aprendente que temos analisado e que gravita, em grande parte, em torno de uma prática reflexiva ampla, profunda e sistemática no plano individual e no plano institucional. A esse propósito, Korthagen, (2009) lembra que “a essência da reflexão é trazer os aspectos inconscientes do ensino para uma tomada de consciência, para que, desse modo, as pessoas se tornem mais sensíveis aos aspectos mais importantes das situações educativas” (p. 57).

Sem sermos demasiado ingénuos ou puros idealistas, poderemos encontrar na formação reflexiva de professores um manancial imenso de oportunidades para, passo a passo, irmos construindo, enquanto atores educativos interventivos, uma nova conceção da escola aberta, inovadora e dinâmica, capaz de abrir, revisitando uma metáfora de Sergiovanni e Starratt (1986), uma janela para o futuro.

Os muros do estabelecimento do ensino não representam os limites da aprendizagem.

Oliveira-Formosinho

2. Supervisão pedagógica

2.1 Conceitos e práticas de supervisão

O conceito de supervisão, que começou por ser debatido, sobretudo, nos EUA e na Austrália, foi introduzido em Portugal, na década de 80, por Alarcão e Tavares, com a publicação, em 1987, da obra *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Este trabalho lançou, no nosso país, o debate sobre a supervisão, então entendido pelos autores “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).

Numa primeira fase, este conceito tinha um âmbito algo restrito, incidindo sobre as funções de controlo, fiscalização e avaliação. Com uma conotação negativa, este termo confundia-se com processos de natureza inspetiva ou punitiva. Num tempo em que, entre nós, não existia formação nesta área, as funções de supervisão da prática pedagógica, como notam Alarcão e Tavares (2010) “estavam limitadas ao acompanhamento dos estágios em formação inicial de professores” (p. 4).

Gradualmente, e em função do grande desenvolvimento desta área científica e das próprias mudanças ocorridas no mundo da educação, a supervisão passou a ser entendida, em Portugal, de uma forma mais abrangente e num sentido mais lato. Como reconhecem Alarcão e Tavares (2010), os “investigadores e supervisores portugueses acabaram por desenvolver quadros de referência próprios e inovadores” (p. 4). Consequentemente, assistiu-se, nos anos 90, a uma grande evolução do campo da supervisão, cujo alcance se estendeu à formação contínua dos professores.

A criação de cursos de mestrado, a realização de doutoramentos, a publicação de livros e artigos científicos, a constituição de linhas de investigação, a realização de encontros científicos, entre os quais se conta o 1.º Congresso sobre Supervisão e Formação realizado na Universidade de Aveiro, em 1997, trouxeram para a ribalta o tema da supervisão. (Alarcão & Tavares, 2010, p. 4)

Reconhecida como uma das principais investigadoras portuguesas nesta área, Vieira (2006) utiliza a metáfora do caleidoscópio para destacar a amplitude da supervisão e sugerir uma «perspectiva transformadora», na qual “existe um esforço deliberado de democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do

conhecimento, contrário a práticas de dominação e dirigida à busca de *libertação e emancipação*” (p. 11). Afastando-se de uma concepção prescritiva da supervisão, na qual «alguém controla outrem», Vieira (2006) considera os supervisores, professores e alunos como “parceiros de aprendizagem e de transformação das condições de qualidade da educação” (p. 11).

Num esforço de aprofundamento e de clarificação concetual, Alarcão e Canha (2013) perspetivam a supervisão “como um processo de acompanhamento de uma actividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em acções de monitorização em que a avaliação está presente” (p. 19). A Figura 1 sistematiza esta perspetiva da supervisão.



Figura 1. Supervisão pedagógica.
Fonte: Alarcão e Canha (2013, p. 20).

De forma assertiva, Sá-Chaves (2000) entende que a “supervisão não se restringe à possível (trans)acção de informação entre diferentes elementos do sistema de formação” (p. 128), sugerindo, assim, o “alargamento da relação didáctica e dual supervisor-supervisando para uma concepção que admite, como princípio, a importância de outros contributos, de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer” (p. 128).

A literatura científica faz referência a uma grande diversidade de modelos de supervisão. A utilização do termo modelos ou abordagens nem sempre reúne consenso, o que reflete uma certa ambiguidade dessas expressões e diferentes interpretações quanto ao

seu significado, pois cada um desses tipos de supervisão tem subjacentes diferentes teorias.

Alarcão e Tavares (2010) identificam nove cenários de supervisão: a) o cenário da imitação artesanal; b) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; c) o cenário behaviorista; d) o cenário clínico; e) o cenário psicopedagógico; f) o cenário pessoalista; g) o cenário reflexivo; h) o cenário ecológico; e i) o cenário dialógico” (p. 17). Segundo os mesmos autores, tais cenários “não devem ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência” (p. 17).

De acordo com Sá-Chaves (2007), a dispersão semântica associada ao conceito de supervisão “pode levar-nos a perspectivas de supervisão que vão desde as intenções mais rígidas de inspecção e de direcção até às mais flexíveis e facilitadoras de orientação e de aconselhamento” (p. 117).

Em linha com o pensamento de Sergiovanni e Starratt (1993), Tracy (citado em Formosinho, 2002b), recorda a metáfora das janelas e dos muros, observando que “os modelos de supervisão têm potencial para, simultaneamente, tornarem igualmente acessíveis novas perspectivas de compreensão da investigação e da prática sobre supervisão e para severamente restringirem as nossas visões” (p. 26). Reforçando a sua convicção de que “os modelos podem expandir os nossos horizontes” (p. 28), a mesma autora sugere que “devemos ser cautelosos no modo como os usamos, pois os modelos também ameaçam limitar a compreensão e extinguir a reflexão” (p. 28).

Aludindo a um novo olhar sobre esta problemática, Formosinho (2002a) coloca a questão de forma oportuna, referindo que

poderá ser este um tempo para a preposição de uma supervisão repensada no conceito, papel e funções. A supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através de acções que procuram responder ao problema identificado. (pp. 12-13)

A complexidade da escola implica, portanto, novas concepções e práticas de supervisão, não se compadecendo com modelos centrados apenas na sala de aula e nos mecanismos de avaliação.

Conhecedores profundos desta realidade, Alarcão e Tavares (2010) dão-nos conta das novas formas de conceber o processo de supervisão.

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

Concetualizada numa perspetiva construtivista e reflexiva, a supervisão poderá, por certo, contribuir para a melhoria das práticas educativas. Reduzida a um mero mecanismo de controlo, cerceará as possibilidades de crescimento profissional dos docentes, dificultando, conseqüentemente, o cumprimento da missão da escola.

Nesta linha construtivista, a valorização dos contributos individuais e coletivos concorre para a afirmação de uma profissionalidade docente apta a assumir a mudança como um desafio permanente, num clima de disponibilidade, abertura e de interajuda.

Partindo de uma predisposição individual assente na vontade de aprender e de evoluir cada vez mais, é possível congregiar esforços e vontades para construir uma escola melhor e mais capaz de dar resposta aos exigentes desafios que tem pela frente. Neste contexto, o trabalho colaborativo adquire uma enorme importância, uma vez que abre caminho para a concretização de muitos projetos educativos.

Estando em presença de um processo de mediação/regulação e monitorização do desenvolvimento organizacional e profissional, poderemos estabelecer uma relação próxima entre a supervisão, o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional.

Ao articular a teoria com a prática, a supervisão pode contribuir para otimizar o trabalho realizado nas escolas. Ao incidir sobre a prática pedagógica, a melhoria das aprendizagens realizadas pelos alunos e a própria organização institucional da escola, a supervisão adquire uma especial relevância num contexto em que a mudança se torna a palavra de ordem no sistema educativo e em que se reclama da escola uma resposta pronta, competente e eficaz para os problemas emergentes.

2.2 Modelo ecológico de supervisão de professores

O modelo ecológico do desenvolvimento humano apresentado por Bronfenbrenner (1979) permite, no entender de Alarcão e Sá-Chaves (2000), “operacionalizar e compreender as dinâmicas sociais operantes no contexto da supervisão” (p. 144).

Na obra publicada em 1979, *The ecology of human development*, Bronfenbrenner observa que

a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo . . . da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram. (p. 37)

Bronfenbrenner (1979), que atribui uma grande importância aos contextos (mais ou menos imediatos) em que o sujeito se situa, considera que a inserção do sujeito em

diferentes contextos ocasiona a realização de novas actividades, o desempenho de novos papéis e o estabelecimento de relações interpessoais, fatores que favorecem transições ecológicas, isto é, promovem o seu desenvolvimento. Para Alarcão e Sá-Chaves (2000), “também no contexto da formação do professor se pode falar de transições ecológicas sempre que o professor participa num novo contexto e nele assume novos papéis, desempenha novas actividades e entra em contacto com outras pessoas” (p. 150). No seu entendimento, “as relações interpessoais que envolvem normalmente as transições ecológicas são fenómenos igualmente importantes no contexto formativo da supervisão (p. 150), constituindo “forças importantes no processo de desenvolvimento” (p. 150).

Aludindo ao saber profissional dos professores, Alarcão e Roldão (2010) notam que “o desenvolvimento processa-se através de transições ecológicas que ocorrem quando uma pessoa realiza uma actividade nova, desempenha um novo papel e entra em interacção com outros atores sociais” (p. 18).

Bronfenbrenner e Morris (1998) indicam como transições ecológicas relativas à profissão o alargamento da visão, a consciencialização da sua complexidade e responsabilidade, para além da necessidade de adequação e diferenciação. Apontando para uma gestão contextualizada do currículo, os autores fazem referência, entre outras transições ecológicas, ao reequacionamento da relação entre a teoria e a prática, e à integração de saberes.

Partindo da ideia de que o desenvolvimento humano se processa numa interação constante com o meio ambiente, aqueles investigadores trazem uma perspectiva ecológica da supervisão, relevando as implicações dos contextos no processo de formação dos docentes. Esta visão ecológica da supervisão valoriza o potencial sinérgico das interações estabelecidas entre o professor em desenvolvimento e o meio que o envolve.

Ao perspectivarem o desenvolvimento pessoal e profissional do professor como “um processo interactivo, inacabado, dependente do indivíduo e das possibilidades do meio, construtor do saber e da personalidade” (Alarcão & Sá-Chaves, 2000, p. 157), estas autoras destacam a atualidade deste conceito, “num momento histórico em que a escola não se pode compreender como um sistema fechado em si, mas situado na encruzilhada de aspirações e tensões, na esfera de influências de outros sistemas, na consciência crítica do professor” (p. 158).

Conscientes da necessidade de se reconceitualizar a supervisão, num tempo em que a escola enfrenta mudanças decisivas, Garmston Lipton e Kaiser (Garmston et al., 2002), imaginam escolas “onde a função de supervisão evolui no sentido de uma orientação colaborativa e sistémica, onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos” (p. 19).

Sugerindo uma nova concepção da supervisão, os citados autores atribuem-lhe uma efetiva dimensão ecológica.

O supervisor contemporâneo reconhece, assim, que o próprio ambiente escolar influencia a aprendizagem do adulto, tal como a luz do sol, a humidade e a vida das plantas criam florestas ricas e férteis. Como um ecologista social, este supervisor procura 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)

Oliveira-Formosinho (2002a) sustenta uma supervisão contextualizada na qual se valoriza o apoio, a escuta, a colaboração ativa e a reflexão. Tal como esclarece a autora, trata-se de uma “supervisão centrada nos problemas identificados nos contextos de trabalho e desenvolvida nos contextos organizacionais que poderão resolver esses mesmos problemas” (p. 12).

Detendo-se sobre as funções mais abrangentes dos novos supervisores, Oliveira-Formosinho (2002a) observa que os mesmos “trabalham no sentido da dissolução da fragmentação, da competição e da reactividade, alimentando a colaboração, a experimentação e a reflexão profissional” (p. 15). Tracy (citado em Oliveira-Formosinho, 2002a) considera que o supervisor contemporâneo deve apresentar “uma compreensão das escolas como sistemas que influenciam e são influenciados pelas escolhas e acções dos indivíduos que os compõe ” (p. 111).

A supervisão, enquanto ecologia social, perspetiva as escolas como sistemas dinâmicos e como tal, em permanente interação com o meio envolvente. Segundo Tracy, citada em Formosinho (2002) “dentro de uma organização, ou de um sistema, o desenvolvimento do *self* é interdependente do desenvolvimento do outro” (p. 111).

À luz do pensamento de Bronfenbrenner (1979), o modelo ecológico de supervisão coloca, assim, o seu enfoque nas interações, nos aspetos relacionais, atribuindo a essa dinâmica relacional interativa uma grande importância.

Face ao exposto, parece-nos muito relevante o potencial deste modelo de supervisão, o qual, no quadro de uma escola reflexiva, ou seja, de uma organização em desenvolvimento e aprendizagem, se poderá tornar bastante útil e pertinente. Com efeito, o desenvolvimento de uma escola aprendente e qualificante configura, com toda a propriedade, a envolvência de todos os atores educativos numa relação intrinsecamente colaborativa, voltada para o diálogo, para a partilha e para a definição de objetivos comuns. De acordo com esta abordagem reflexiva, os professores constroem e reconstróem o seu conhecimento na sua prática profissional, caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e decisões altamente contextualizadas.

Alarcão (2000), a propósito de uma escola em mudança, capaz de aprender e repensar -se a si própria, como é caso da escola reflexiva, exorta-nos, precisamente, a assumi-la como um “organismo vivo, dinâmico, capaz de interagir e desenvolver-se ecologicamente” (p. 17).

2.3 O papel do supervisor pedagógico numa escola reflexiva

A supervisão pressupõe, inegavelmente, uma dinâmica reflexiva. Todos nós, enquanto agentes educativos, devemos assumir uma postura reflexiva, procurando, de um modo sistemático, pensar sobre o trabalho que realizamos e em todas as questões que dizem respeito à escola, à sociedade e ao mundo em que vivemos. Compete-nos, assim, procurar respostas para os problemas e situações que vão emergindo e que requerem o envolvimento e a participação de todos.

Refletindo, individual ou coletivamente, estaremos a criar, com o envolvimento de todos, alavancas para promover a melhoria das nossas práticas, reforçando, neste esforço e compromisso conjunto, o propósito de mudar, de seguir em frente, de fazer mais e melhor, tornando a escola uma comunidade verdadeiramente qualificante e aprendente. Alarcão e Canha (2013) preconizam, justamente, essa aceção da escola como organização em desenvolvimento (Figura 2), enfatizando a sua dimensão reflexiva.

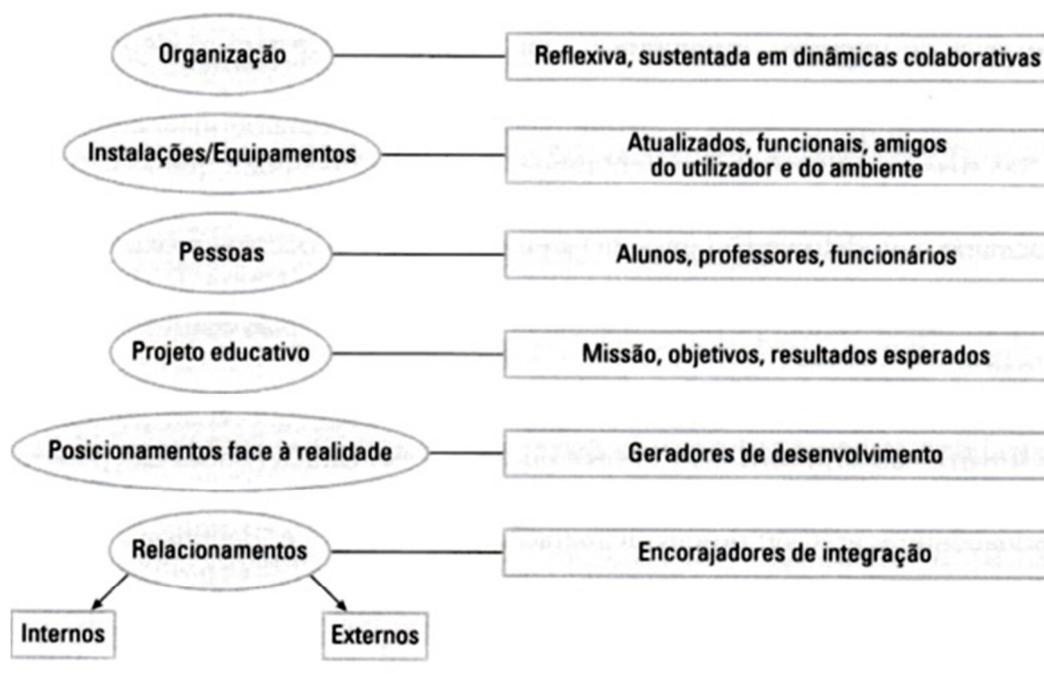


Figura 2. A escola, uma organização em desenvolvimento.
Fonte: Alarcão e Canha (2013, p. 78).

A afirmação de uma escola reflexiva passa, inevitavelmente, pela emergência de um novo tipo de supervisão, menos centrado na sala de aula e mais atento à pessoa do professor. Como tal, as competências do supervisor não se poderão resumir a um plano meramente técnico.

No entendimento de Alarcão e Tavares (2010), “a prática refletida precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros” (p. 35).

Na esteira de Senge, Alarcão e Tavares (2010) apresentam a perspetiva de líderes de comunidades aprendentes e qualificantes.

Compete aos supervisores, se quiserem ser líderes de comunidades aprendentes, fazer a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais. (p. 149)

Estendida a toda a escola e focada no desenvolvimento qualitativo desta organização, a supervisão numa escola reflexiva requer, de facto, uma profunda reformulação dos pressupostos nos quais tem assentado a atividade supervisiva. É, sem dúvida, bastante exigente o trabalho que cabe ao supervisor, o que nos remete para o exercício de um novo tipo de liderança, mais esclarecida, assertiva e propositiva.

A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dela numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico. (Mintzberg, citado em Alarcão & Tavares, 2010, p. 45)

O desenvolvimento da supervisão numa escola reflexiva implica a existência de uma cultura colaborativa, a aprendizagem em grupo, realizando-se esse trabalho, tal como sustenta Alarcão (2009), “num espírito de pesquisa em que os actores individuais se integram no colectivo, empenhados na melhoria da qualidade, numa atitude de investigação-acção” (p. 19).

De acordo com o pensamento de Alarcão (2009), o supervisor deve ser capaz de “passar do nível de observação da realidade para o nível da sua compreensão profunda” (p. 21). Estamos, assim, em presença de um olhar profundo, caleidoscópico, diríamos, de um novo paradigma, de um tipo de supervisão ambicioso, de longo alcance, que não se cinge ao imediato e observável. Segundo a mesma autora, a supervisão da escola reflexiva “realiza-se num espírito de pesquisa em que os actores individuais se integram no colectivo, empenhados na melhoria da qualidade” (p. 19).

Sempre com os olhos postos no “desenvolvimento qualitativo da organização escola”, Alarcão (2009) esclarece que a supervisão da escola reflexiva exige

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

Enquanto líderes ou facilitadores de comunidades aprendentes, os supervisores, tal como sugere a autora, devem “olhar globalmente a escola no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e acompanhar-lhe o seu percurso” (p. 20). Esta conceção de supervisão confere, por conseguinte, ao supervisor o papel de «agente do desenvolvimento organizacional», isto é, alguém com a missão de “compreender e estimular o potencial contributo de cada um para o desenvolvimento do colectivo que é a escola” (p. 21).

Tal como explicita Formosinho (2002a), o supervisor pedagógico numa escola reflexiva deve reunir as seguintes competências:

- a) conhecimento da escola como organização, detentora de uma missão, um projecto e um determinado nível de desenvolvimento;
- b) conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, competências, níveis de envolvimento, potencialidades, atitudes);
- c) conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;
- d) conhecimento do fenómeno da aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;
- e) conhecimento de metodologias de investigação-ação-formação;
- f) conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (das aprendizagens, do desempenho, institucional);
- g) conhecimento das ideias e das políticas atuais sobre a educação.

A função de supervisor requer, como foi sublinhado, o desenvolvimento de um vasto conjunto de destrezas e capacidades. A escolha do supervisor deve, nesse sentido, ser bastante criteriosa. No entender de Alarcão e Tavares (2010),

os supervisores . . . têm de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação, monitorização. Para que isso aconteça, têm de conhecer a escola, a sua cultura, o seu projecto, os constrangimentos que a tolhem, os desejos de mudança e as forças inibitórias individuais. (p. 149)

Considerando o pensamento de Alarcão (2009), verificámos que a autora se refere preferencialmente à figura dos supervisores. Esta opção resulta do seu entendimento de

que, numa escola “capaz de se pensar a si própria” (p. 7), todos devem estar comprometidos e empenhados, num espírito aberto e construtivo, em garantir o cumprimento da missão da escola. Traça-se, assim, um alargamento do âmbito da supervisão e a redefinição do seu objetivo, isto é, “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2009, pp. 18-19).

Tal como sublinha a mesma autora, é necessário que se “pense a supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações entre si e com os outros” (p. 18).

Advogando a passagem do «eu solitário ao eu solidário», Sá-Chaves e Amaral (2009) apontam, com entusiasmo, novos e abrangentes caminhos para a supervisão.

A supervisão reflexiva e crítica far-se-á de forma ecológica ao nível das práticas de sala de aula, ao nível da forma como se reflecte sobre os processos de construção do conhecimento (metacognição), ao nível da gestão curricular, ao nível das relações interpessoais, do conhecimento e desenvolvimento profissional, da gestão de projectos educativos. (p. 83)

2.4 Supervisão pedagógica e cultura colaborativa

É cada vez mais reconhecida a necessidade de se incrementarem nas escolas culturas verdadeiramente colaborativas, isto é, capazes de promover novas e mais ricas práticas profissionais. Dessa forma, poderá construir-se uma escola envolvente, ou seja, aglutinadora do trabalho de todos e da ação empenhada de cada um dos seus atores. A cumplicidade entre os conceitos de supervisão e de colaboração corresponde, no fundo, à evidência de que os mesmos se conectam e articulam profundamente, funcionando como que em sintonia.

Alarcão e Canha (2013) adiantam que a “supervisão socorre-se de processos (como a observação, o diálogo, a reflexão, a experimentação), cujo cerne se centra na compreensão partilhada e na transformação assumida” (p. 83). Referindo-se à supervisão como uma “actividade de acompanhamento e monitorização orientada no sentido da qualidade, do desenvolvimento e da transformação” (p. 82), os mesmos autores relevam as dinâmicas de colaboração subjacentes ao processo de supervisão.

Tendo presente a sugestão de Sá-Chaves e Amaral (2009), “criemos também uma cultura de parceria e de supervisão reflexiva que permitirá a progressiva autonomização de nós próprios e dos nossos alunos nos contextos em que nos inserimos” (p. 84).

Uma análise atenta da literatura da especialidade permite-nos concluir que a uma maior visibilidade do trabalho cooperativo não corresponde necessariamente uma melhoria

das práticas educativas, uma vez que a questão central reside na qualidade e profundidade desse mesmo trabalho em conjunto.

Os diversos estudos que têm sido realizados nesta área tornam claro que o desenvolvimento isolado da prática profissional continua a predominar nas instituições educativas. Segundo Morgado (2005), o isolamento profissional tem repercussões negativas para os professores e para a escola.

Mais do que contribuir para construir e/ou preservar a autonomia profissional há muito reclamada, a postura individualista dos docentes tem sido um obstáculo ao acesso e à partilha de novas ideias e, conseqüentemente, à procura de melhores soluções para os problemas do ensino. (p. 83)

Acompanhando o pensamento do citado autor, não poderemos deixar de registrar que o próprio contexto em que decorre, nos dias de hoje, a atividade docente condiciona e dificulta a assunção de uma postura menos individualista. Entre esses fatores condicionadores, inclui-se a “intensificação do trabalho docente, sobretudo devido ao aumento de tarefas burocráticas e conseqüente consumo de tempo que os docentes deviam dispor para outras actividades de índole pessoal e pedagógica” (Morgado, 2005, pp. 94-95).

Desejavelmente, os docentes devem confrontar ideias, partilhar experiências, tomar decisões de forma coletiva. Esta orientação, tão profusamente recomendada pelos investigadores, nem sempre, porém, encontra espaço para se concretizar nas próprias escolas, pois a sua organização formal não permite exponenciar uma efetiva cultura de colaboração.

As vantagens potenciais do trabalho colaborativo na escola, devem, no entanto, ser desmistificadas. Com efeito, o simples facto de os professores se encontrarem mais frequentemente não garante, só por si, que se tornem melhores profissionais. Atentos a essa questão, Fullan e Hargreaves (2001) adiantam que

evidentemente, não basta que os professores trabalhem em conjunto, para que as suas respectivas práticas se transformem. É preciso que as trocas sejam livremente consentidas, construídas sobre relações de confiança, bastante densas e regulares para implicar fortemente cada um e propiciar efeitos a longo prazo, bastante abertas para que cada um se sinta livre de pegar ou largar, sem sentir a pressão ou a reprovação dos outros. (p. 127)

Neste particular, é importante notar que não é fácil desenvolver um trabalho colaborativo, mormente num contexto em que aos professores é exigida a realização de um extenso conjunto de tarefas, muitas delas de natureza burocrática ou administrativa.

O trabalho colaborativo pode ser verdadeiramente conseqüente se incidir sobre os níveis mais profundos da ação docente, tendo em consideração os objetivos, as estratégias e os procedimentos pedagógicos. A credibilidade desta dinâmica colaborativa passa, de igual forma, pela sua implementação de uma forma frequente, regular e sistemática. Além

disso, é necessário ter presente que a construção de uma cultura colegial requer tempo e contém, também, alguns riscos.

A organização da escola por equipas educativas poderia, neste plano, potenciar importantes alterações na cultura das escolas e das práticas docentes. A criação de uma comunidade de práticos seria, sem dúvida, um interessante caminho a seguir e a explorar, tendo em vista, numa perspetiva construtivista da aprendizagem profissional, o desenvolvimento da organização escolar e a melhoria das práticas educativas.

A conceção de escola como organização aprendente ou comunidade de aprendizagem tem, efetivamente, tradução numa reconceptualização dos seus pressupostos, objetivos, formas de atuação e propósitos. Neste sentido, a escola é convidada a refundar-se, a reconstruir-se, a ser protagonista da sua própria mudança, sendo certo que a mudança é um processo de aprendizagem.

Com oportunidade, Oliveira-Formosinho (2002a) aponta novas vias para o futuro:

os ambientes de aprendizagem tecnologicamente ricos, as escolas que se alargam à comunidade e a ênfase crescente na colaboração conduzem a papéis radicalmente transformados para professores e supervisores. Nestes novos ambientes de aprendizagem, os professores transformam-se em fornecedores de recursos, gestores e facilitadores da aprendizagem dos alunos, mais do que transmissores do ensino. (p. 81)

A propósito das culturas colaborativas nas escolas, Lima (2002) alerta-nos para o facto de a colegialidade docente poder ser interpretada e posta em prática pelos professores de maneiras muito diferentes e, muitas vezes, contraditórias.

Atentos aos benefícios das culturas colaborativas nas escolas, Fullan e Hargreaves (2001) observam que “nas escolas eficazes, a colaboração está ligada a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira ” (p. 102). Alertando para os riscos de uma colegialidade forçada, estes autores adiantam que “as verdadeiras culturas de colaboração caracterizam-se pela ajuda, pelo apoio mútuo, pela confiança e franqueza que se manifestam praticamente em todos os momentos” (p. 105). Nesta perspetiva, “os professores não perdem tempo a entrincheira-se nas suas defesas” (p. 105), pelo que partilham e discutem tanto os aspetos positivos como os menos conseguidos da sua atuação.

Enfatizada a importância do trabalho em equipa, a sua dimensão formativa e construtiva, importa sublinhar que a aposta numa cultura colegial encontra, muitas vezes, resistências por parte de muitos atores educativos, pelos motivos que foram enunciados. Em todo o caso, este processo deve ser entendido como um meio consistente e privilegiado para conduzir as nossas escolas e os profissionais ao seu serviço ao aperfeiçoamento das suas práticas, e à afirmação de uma escola que, de acordo com as palavras de Alarcão (2001), ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros.

2.5 Supervisão como mediação do desenvolvimento organizacional e profissional

Os estudos realizados no domínio da supervisão evidenciam a relação cada vez mais estreita entre supervisão, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional. As novas tendências supervisivas apontam, de resto, para uma supervisão mais alargada no seu contexto de atuação, mais voltada para o grupo e as comunidades de aprendizagem, entendendo-se como um processo capaz de facilitar o desenvolvimento profissional.

À medida que as escolas se tornam instituições auto-renovadoras, locais de trabalho nos quais a aprendizagem é valorizada, compreendida e praticada por todos, as interações no âmbito da supervisão serão construídas com base em relações recíprocas em grupos ou associações para a aprendizagem. As interações no âmbito da supervisão terão como objectivo a obtenção de resultados a nível do crescimento mútuo e do desenvolvimento profissional. (Garmston et al., 2002, p. 19)

Tendo presente um contexto educacional em mudança, a supervisão não poderá ficar à margem dessas transformações, pelo que se tornará necessário desenvolver novas práticas e implementar novos olhares sobre a realidade, por forma a desenvolver-se uma leitura mais atualizada e sincronizada desses acontecimentos.

Com grande clareza e frontalidade, Ben Harris (citado em Oliveira-Formosinho, 2002a) nota que “as formas tradicionais de ver a supervisão nas escolas são ainda válidas e úteis, mas claramente insuficientes” (p. 204). No seu entender, “as formas da prática da supervisão também deverão mudar” (p. 204), atendendo às mudanças vividas na sociedade e nas escolas.

Os novos olhares ou entendimentos que vão emergindo sobre este domínio científico convergem no sentido de uma maior abrangência das bases e das funções da supervisão. Nessa medida, os processos de supervisão não se confinam apenas à relação supervisor/supervisando, alargando-se a toda a dinâmica escolar.

Na opinião de Formosinho (2002a), uma supervisão contextualizada “poderá promover um desenvolvimento profissional ancorado e sustentado num desenvolvimento organizacional” (p. 12).

Aludindo ao papel dos novos supervisores, quais ecologistas sociais, Oliveira-Formosinho (2002a) adianta que os mesmos, «orientados para o sistema», promovem a colaboração, a experimentação e a reflexão profissional, alargando, assim, “a base e as funções da supervisão” (p. 15). Esta autora sublinha, igualmente, o “potencial da prática da supervisão na criação de organizações que representem contextos para a auto-renovação da pessoa professor e da pessoa supervisor” (p. 15).

Garmston et al. (2002) idealizam “escolas onde a função da supervisão evolui no sentido de uma orientação colaborativa e sistémica, onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos” (p. 19). Tal como sublinham os autores, “em escolas deste tipo tornam-se anacrónicos quer o papel quer a condição da supervisão tal como é praticada hoje em dia” (p. 19).

Corroborando do pensamento destes autores, entendemos que nas nossas escolas deve prevalecer esta perspectiva ecléctica, abrangente e colaborativa da supervisão. Na verdade, os ambientes de aprendizagem tecnologicamente ricos, as escolas que se alargam à comunidade e o incremento do trabalho colaborativo abrem caminho para a assunção de novos papéis por parte dos professores e dos supervisores.

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).

Reportando-se ao desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem, os autores consideram que a supervisão orientada para este propósito “promoverá o questionamento e a reflexão profissionais em todas as fases do ensino: durante a planificação, durante o ensino e depois deste” (Garmston, et al., citado em Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 25).

No que se refere à terceira dimensão da supervisão, os citados investigadores, evocando o pensamento de Rosenholtz (1989), destacam a importância da cultura do trabalho na definição das aprendizagens e dos comportamentos dos docentes.

Torna-se, assim, claro, que a supervisão influi no crescimento e desenvolvimento de todos os que fazem da organização escolar, assumindo uma função de mediação do desenvolvimento profissional e organizacional.

Alarcão e Roldão (2008), que perfilham perspetivas humanistas e reflexivas da supervisão, consideram que “a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional” (p. 54). Entendendo a supervisão “como actividade de apoio, orientação e regulação” (p. 56), as autoras destacam a relevância desse processo, estabelecendo, ainda, uma relação estreita entre a qualidade da supervisão e a promoção da reflexão crítica sobre a acção profissional.

Evidenciando a relação entre supervisão, desenvolvimento e aprendizagem, Alarcão e Tavares (2010) notam que “desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos, parece ser, na realidade, não apenas o objectivo

fundamental das actividades da supervisão da prática pedagógica, mas também a tarefa principal a realizar” (p. 53).

Na opinião dos citados autores “o desenvolvimento do professor desenrola-se num determinado contexto e está sujeito a factores que têm a ver também com as características da profissão e o ambiente de trabalho na escola” (p. 55).

Em consonância com este pensamento, Alarcão e Roldão (2010) destacam a influência dos contextos (e sua articulação) nos processos de construção e desenvolvimento profissional, sugerindo que a atividade supervisiva se oriente, também, para a “articulação intra e intercontextual” (p. 61).

Perspetivando a supervisão como um processo de desenvolvimento e de ensino/aprendizagem, no qual o próprio supervisor se integra, Alarcão e Tavares (2010) consideram a ajuda e a colaboração elementos essenciais na atividade supervisiva.

Consideramos o supervisor como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um *colega*, um profissional que adopta uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável. (p. 58)

Tal como reconhecem Alarcão e Roldão (2010), o campo da supervisão tem tido um grande desenvolvimento nos últimos anos.

Ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e autoformativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social. (p. 15)

De acordo com um paradigma de formação de matriz reflexiva, crítica e ecológica, preconizado por Alarcão e Roldão (2010), a supervisão assume uma enorme importância. “A concepção de ensino como actividade profundamente situada e contextualizada tem implicações ao nível da formação de professores, pois requer um profissional dotado de uma inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica, e de capacidade reflexiva e auto-reguladora” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 16).

Alarcão e Roldão (2010) consideram que “a essência da supervisão aparece com a função de apoiar e regular o processo formativo” (p. 54). De facto, a supervisão, numa perspectiva socioconstrutivista, atende à emergência de um novo paradigma profissional, perspetivando o docente como alguém que “atua em contextos socioculturais e institucionais plurais, instáveis e complexos e nos quais se deseja assumir como interventor crítico” (p. 68).

Referindo-se à prática da supervisão e à sua dimensão social, Alarcão (citado em Formosinho, 2002a), identifica como seus objetivos “o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários” (p. 234).

Aludindo ao papel e às funções do supervisor numa escola reflexiva, Alarcão (citado em Formosinho, 2002a) esclarece:

decorrendo da definição de supervisor como líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros, poderá dizer-se que, numa visão macroscópica, a função principal do supervisor consiste em fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutam num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem. (p. 233)

Alarcão e Tavares (2003), advogando a reconceptualização do âmbito da supervisão e a sua incidência no contexto mais abrangente da escola, concebem a supervisão como o processo de “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 colectivas, incluindo as dos novos agentes” (p. 54). Vincando a importância das dinâmicas colaborativas neste domínio, Alarcão (2008) perspetiva a supervisão como “um processo de desafios, acompanhados de apoios para que as pessoas sejam capazes de responder aos desafios” (p. 121).

A valorização de dinâmicas de ajuda e colaboração está, igualmente, presente na conceção de supervisão como um «tear» que assenta no conceito de *scaffolding*, isto é, a colocação de andaimes. Esta metáfora é bastante interessante e sugestiva, ilustrando a importância do supervisor como um elemento capaz ouvir, aconselhar, orientar, dialogar, apoiar o crescimento do supervisando.

Sullivan e Glantz (2000), entre outros autores, sugerem uma orientação colaborativa e, como tal, democrática da supervisão, bem como uma liderança voltada para o futuro. A combinação da democraticidade e de uma liderança com visão constitui, assim, um elemento essencial para uma nova abordagem da supervisão.

Referindo-se à função dos supervisores institucionais, Alarcão (2008) adianta que

o supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário. (p. 120)

Questionando-se sobre quem são os supervisores institucionais, Alarcão (2008) sustenta que “todos os que estão na escola são supervisores” (p. 121). Esta perspetiva

remete-nos, inequivocamente, para o desenvolvimento da autossupervisão e da supervisão colaborativa.

A relevância do processo supervisivo no desenvolvimento do professor e da escola é, na verdade, reconhecida por diversos autores. Revestida de um forte sentido democrático, a supervisão hodierna deverá acentuar o seu papel formativo, tendo em vista, numa perspectiva reflexiva, a afirmação da escola como uma comunidade de aprendizagem. “Nas comunidades de aprendizagem, os professores e supervisores admitem o desconhecimento, a procura de ajuda junto de outros e a procura de aprendizagem” (Garmston et al., 2002, p. 112).

Na sequência dos seus estudos sobre esta temática, Villegas-Reimers (citado em Marcelo, 2009), recorda que “este é um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planificadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores” (p. 10).

Tendo presente que a identidade profissional, isto é, a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros, constitui um fator importante no desenvolvimento profissional e nos processos de mudança e melhoria da profissão docente, a supervisão pedagógica deve compagnar-se com um novo paradigma da ação docente, ajustando-se a uma escola aprendente, isto é, “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua actividade, num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001, p. 35).

Sustentando uma conceção de supervisão pedagógica que não se oriente somente para a ampliação do conhecimento mas que, acima de tudo, “instaure a possibilidade do afecto” (Sá-Chaves, 2000, p. 127), esta investigadora conclui que

a supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir. (p. 127)

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire.

3. Desenvolvimento profissional

3.1 Identidade e desenvolvimento profissional

A problematização do desenvolvimento profissional dos professores tem sido, cada vez mais, discutida pelos investigadores da educação. Tratando-se de uma matéria complexa, é compreensível que desse mesmo debate resultem, como noutras áreas educativas, perspectivas e conclusões nem sempre convergentes ou consensuais. Independentemente desta situação, os estudos mais recentes que foram realizados sobre este campo de conhecimento apontam, inequivocamente, para uma visão mais holística do professor e para a coexistência entre os aspetos pessoais e profissionais do docente.

Criticando o simplismo dos modelos racionalistas do ensino e a menor incidência da investigação educacional na vida e na pessoa do professor, Nóvoa (2013) evidencia os progressos que foram alcançados e a crescente atenção que começou a ser dada às vidas dos professores, especialmente após a publicação, em 1984, da obra de Ada Abraham, *O professor é uma pessoa*. Tal como salienta Nóvoa (2013), “hoje, sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (p. 7).

Na mesma linha de pensamento, Whitaker (2000) reforça a importância desta nova visão sobre a profissão docente.

Durante muito tempo, tentámos manter a separação entre o pessoal e o profissional. A vida da maioria das pessoas revela que estes dois aspectos estão inexoravelmente ligados. Profissionalismo não significa separarmo-nos de quem somos e transformarmo-nos no papel que esperam de nós, mas sim integrar a essência de nós próprios nos papéis e responsabilidades que precisamos de assumir. (p. 171)

A profissão docente enfrenta grandes mudanças. Aludindo a essa transformação, Estrela (2010) considera que “a profissão docente, talvez seja um dos melhores exemplos de mudança em interação com o mundo e com a escola” (p. 10).

Inseridos num mundo e numa sociedade em constante transformação, os professores são desafiados a dar resposta a um vasto conjunto de questões e a problemas

cada vez mais complexos. “Os professores do século XXI necessitam de ser aprendentes autónomos, assim como profissionais competentes” (Day & Sachs, 2004, p. 26).

No entender de Day (2001), é necessário questionar como se tem perspectivado o desenvolvimento profissional do professores.

Os conceitos e as abordagens tradicionais do desenvolvimento profissional são redutores na sua capacidade de se articularem com as necessidades individuais e com as necessidades do sistema, uma vez que não se baseiam no entendimento das complexidades da vida e das condições de trabalho dos professores, nem no entendimento de como os professores aprendem e porque mudam (ou não) e, conseqüentemente, no entendimento de como as escolas também se desenvolvem. Não colocam o aprendente individual no centro do processo e, portanto, não podem responder adequadamente às necessidades da pessoa ou do sistema, a não ser de forma fragmentada. Raramente contêm a visão dos desafios que os professores, as escolas e aos alunos enfrentam nos novos mundos, económica e socialmente turbulentos, nos quais estão a crescer. (p. 313)

Partindo da análise do modelo ecológico do desenvolvimento humano, concebido por Bronfenbrenner (1979), Alarcão e Sá-Chaves (2007) referem as transições ecológicas como “consequência e motor do processo de desenvolvimento” (p. 137). Na perspectiva bronfenbrenniana, a interação estabelecida entre o sujeito e o meio envolvente é fundamental para o desenvolvimento da pessoa.

Nos contextos em que participa, o indivíduo realiza actividades, desempenha papéis e estabelece relações interpessoais. Estes três factores-actividades, papéis, relações interpessoais-são determinantes no seu desenvolvimento, mas igualmente determinantes são as matrizes que moldam a natureza dos contextos e das suas relações. (Alarcão & Sá Chaves, 2007, p. 135)

Considerando o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento, à luz de uma visão construtivista do desenvolvimento, poderemos reconhecer que esse mesmo desenvolvimento se vai sistematizando, ganhando forma ao longo do tempo, não se podendo entender como algo estático, consumado ou predeterminado. A esse propósito, Fullan e Hargreaves (2001) têm um entendimento curioso: “o crescimento humano não é como aquelas plantas que crescem rapidamente, em grandes necessidades de cultivo: ele pode ser alimentado e estimulado, mas não pode ser forçado. Os professores não se tornam naquilo que são simplesmente por hábito” (p. 53).

De forma recorrente, os professores confrontam-se com a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo. Tal como reconhece Day (2001) “é necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino” (p. 16).

Com grande clareza, Day (2001) evidencia a abrangência deste processo.

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para

benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. 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. (pp. 20-21)

Destacando a importância do desenvolvimento profissional docente, Barth (citado em Day, 2004), nota que “não haverá provavelmente nada dentro de uma escola que tenha mais impacto nos alunos em termos de desenvolvimento de destrezas, da auto-confiança ou do comportamento na sala de aula do que o crescimento pessoal e profissional dos seus professores” (p. 186).

Sendo um processo dinâmico e complexo, o desenvolvimento profissional tem subjacente uma aprendizagem individual e coletiva. Sustentado nessa aprendizagem, o desenvolvimento profissional constituirá uma alavanca para as mudanças que as escolas e os professores devem promover para melhor responder à sua missão de melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos. De acordo com Marcelo (2009), “o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas” (p. 11). Na ótica de Day (2001), “o crescimento implica aprendizagem que umas vezes é natural e evolutiva, outras vezes, esporádica, outras ainda, o resultado de uma planificação” (p. 16).

Associando o desenvolvimento profissional à aprendizagem profissional, Lieberman (citado em Day, 2001) faz referência aos cenários em que essa aprendizagem se realiza: “i) a instrução directa; ii) a aprendizagem na escola; iii) a aprendizagem fora da escola” (p. 18).

Formal ou informalmente, a aprendizagem faz-se em múltiplos momentos e contextos, sendo a sua multidimensionalidade um aspeto relevante. Como lembram Fullan e Hargreaves (2001), “o desenvolvimento de um docente implica muito mais do que a aprendizagem de novas competências e comportamentos” (pp. 52-53). Para além disso, como sublinha Day (2001), “uma perspectiva centrada no aprendente é muito mais importante do que uma perspectiva centrada na instrução quando se pretende promover e gerir, de forma eficaz, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores” (p. 19).

Na conceção de Villegas-Reimers (citado em Marcelo, 2009), “o desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (p. 10).

O desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo, como observa Marcelo (2009), “à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria, e consciência profissional” (p. 11). No entender de Goodson (2008), “cada professor tem que

construir um profissionalismo pessoal que encaixe na sua história de vida, na sua formação, no seu contexto e, acima de tudo, na sua personalidade” (pp. 131-132). Reforçando o contributo individual nesta construção, Estrela (2010) considera que “cada um terá de ser o construtor da sua identidade e do seu desenvolvimento profissional” (p. 66).

Reportando-se às condições que favorecem o desenvolvimento profissional docente, Day (2001) considera que “tempo e oportunidades, bem como disposições e capacidades dos professores para aprenderem com outros no local de trabalho e com elementos fora da escola são factores-chave no desenvolvimento profissional contínuo” (p. 45). Para o mesmo autor, “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente” (p. 15).

Intimamente ligada à concepção de desenvolvimento profissional está a de identidade profissional. Estes conceitos, que se intercetam, estão, verdadeiramente, no cerne da atividade docente, constituindo como que a sua essência e o seu sentido.

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (Marcelo, 2009, p. 11)

Sublinhando o sentido dinâmico da identidade profissional, Marcelo (2009) considera que “a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida” (p. 12).

De forma incisiva, Nóvoa (2013) explicita em que consiste a identidade profissional.

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 e maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor* (p. 16).

Tal como sustentam Alarcão e Roldão (2010), “a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas em relação ao futuro” (p. 34). De acordo com as mesmas investigadoras, essa construção “apresenta-se como um processo de grande imprevisibilidade, marcado pelas configurações emergentes de novas interações (pessoas e contextos)” (p. 34). Como é perceptível na Figura 3, o desenvolvimento profissional, dada a sua complexidade, envolve múltiplos fatores e relações.

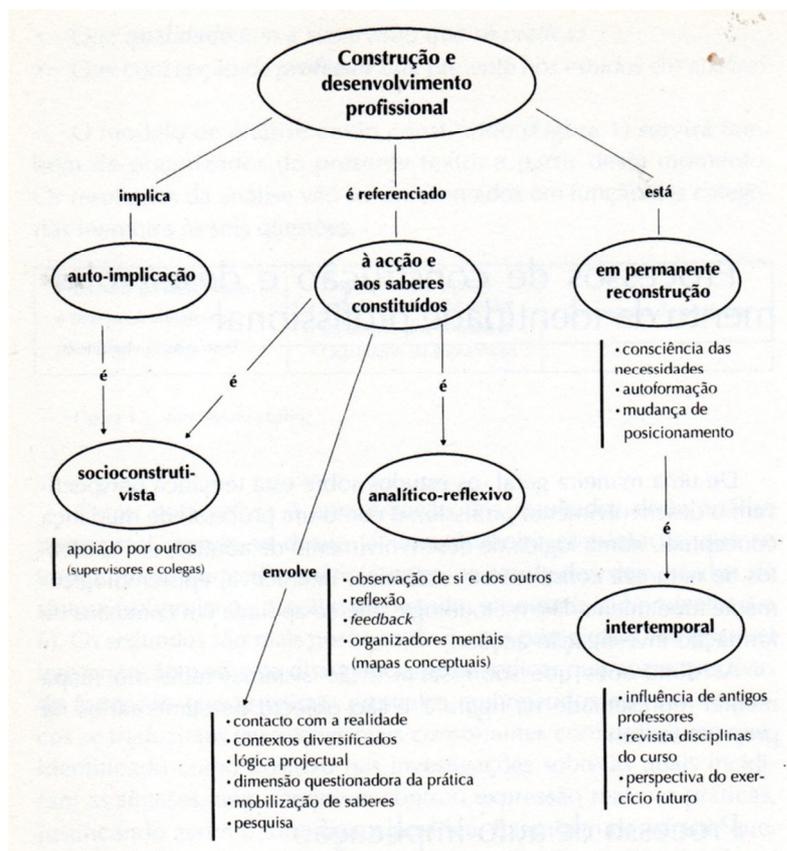


Figura 3. Processos de construção e desenvolvimento profissional.
Fonte: Alarcão e Roldão (2010, p. 26).

Aludindo à forma como cada pessoa se forma e constrói a sua identidade pessoal e profissional, Nóvoa (2013), vinca a dimensão pessoal desse processo:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interacções sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. (p. 115)

Na perspetiva de Goodson (2008), “as formas de conhecimento que produzimos e utilizamos estão estreitamente ligadas às percepções que temos de nós próprios e às projecções que fazemos de nós mesmos” (p. 21).

Alinhados com este pensamento, Ralha-Simões e Simões (citado em Sá-Chaves, 1994) reforçam a ideia de que o desenvolvimento pessoal e profissional não se processa de forma automática.

Assim, o profissional, enquanto pessoa, evolui como uma sistema em interacção com outros sistemas que o modificam e sobre os quais vai exercer reciprocamente a sua influência; não é, todavia, um processador passivo de informação exterior, uma vez que as suas percepções de si próprio, dos outros e das coisas determinam o significado que atribui às suas experiências. Efectivamente, são estas representações, o seu estilo de vida, as suas crenças, valores e atitudes, os aspectos mais importantes para agir eficazmente nos contextos organizacionais. (p. 52)

Cada professor é uma pessoa. Tal como reconhece Tickle (1999), “o professor enquanto pessoa é o núcleo através do qual a educação acontece” (p. 136). Assim sendo, a dimensão pessoal do professor não pode ser subalternizada, precisamente quando atentamos na natureza da sua atividade e no alcance do seu próprio desenvolvimento profissional.

Centrando o nosso olhar na pessoa que cada professor é, teremos possibilidade de encontrar um extenso leque de recursos, interesses, capacidades e potencialidades. Porém, a individualidade de cada professor é, em muitos casos, um elemento pouco relevante na definição das políticas educativas estabelecidas pela tutela, na estruturação dos projetos educativos elaborados nas escolas e na conceção dos programas de formação de professores. Neste particular, Nóvoa (2013) aponta para um novo paradigma de formação, integrador do desenvolvimento pessoal, realçando que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional” (p. 25).

Para além dos aspetos mencionados, a significativa carga burocrática e administrativa presente no trabalho dos professores inibe, fortemente, a afirmação da sua individualidade, dificultando bastante a sua ação.

Goodson e Hargreaves (2005) notam que “o profissionalismo dos professores está a ser cada vez mais estrangido por directivas e decretas governamentais, em relação a questões que vão desde a avaliação dos alunos até à prestação de contas e à definição do currículo” (p. 211). Flores, Simão, Rajala e Tornberg (2009) observam com realismo que é “fundamental proporcionar aos professores condições de trabalho propícias a um questionamento contínuo das suas práticas e das finalidades e valores que lhes estão subjacentes, bem como dos contextos educacionais mas amplos em que trabalham” (pp. 147-148).

Alertando para o risco de uma desvalorização da dimensão pessoal do professor, Goodson (2008) observa que “nas escolas, o papel do professor é tão central que as teorias e os projectos de mudança que ignoram o domínio pessoal estão condenados a falharem o seu alvo” (p. 176).

Múltiplos estrangimentos afetam o desenvolvimento profissional dos professores. Essa mesma constatação é feita por Goodson (2008), que de forma desassomburada, aponta um conjunto inquietante de problemas.

Precisamente na altura em que as vozes dos professores estão a ser procuradas e promovidas de forma entusiástica, o seu trabalho está a tornar-se mais técnico e a ser mais limitado. À medida que cresce o movimento para celebrar o conhecimento do professor, tal saber torna-se cada vez menos promissor

enquanto espaço de pesquisa e de reflexão. O trabalho do docente intensifica-se com o cada vez maior número de decretos e exigências centrais que colidem com o seu mundo, reduzindo cada vez mais o espaço disponível para a investigação e o questionamento. (p. 12)

A superação dos condicionamentos que foram apontados constitui, seguramente, um desafio importante para os professores e para as escolas. Determinante para a concretização desse objetivo será a mobilização e o envolvimento de todos nesse trabalho. Dessa forma, verdadeiramente comprometidos com a missão da escola, os professores poderão ultrapassar alguns desses obstáculos.

Vincando o papel ativo de cada professor na construção da sua identidade e do seu profissionalismo, Alarcão (1996) oferece-nos uma perspetiva clara em que

ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspetiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos. (p. 177)

Ciente da importância de um efetivo comprometimento do professor com a sua profissão, Michael Eraut (citado em Day, 2001) considera que “a responsabilidade moral e profissional dos professores deve constituir a principal motivação para o seu desenvolvimento profissional contínuo” (p. 37).

Reforçando a convicção de que o desenvolvimento profissional decorre em permanência, Whitaker (2000) perspetiva-o como “um processo de constante auto-renovação” (p. 169), ou seja, uma incessante busca de resposta para as questões que a educação continuamente suscita.

Num esforço de síntese, poderíamos considerar o pensamento de Alarcão e Sá-Chaves (2007), que se referem ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor como “um processo interactivo, inacabado, dependente do indivíduo e das possibilidades do meio, construtor do saber e da personalidade” (p. 147).

3.2 Modelos de desenvolvimento profissional

A existência de vários modelos de desenvolvimento profissional reflete, sem dúvida, as diferentes concepções sobre a atividade docente, das quais decorrem, naturalmente, diferentes formas de operacionalização. Tal como reconhece Morgado (2005), “existem distintas concepções sobre as exigências da prática docente, que se baseiam em diferentes modelos de compreensão do processo educativo e do papel desempenhado pelos professores” (p. 35).

Detendo-se sobre o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (citado em Nóvoa, 2013) estrutura-o de acordo com diferentes fases ou sequências da carreira, ressaltando que “o desenvolvimento humano é, em grande parte, «teleológico», isto é, o actor humano observa, estuda, planifica as «sequências» que percorre e, posteriormente, pode vir a alterar ou determinar as características da fase seguinte” (p. 53). Para este investigador, essas sequências não são predeterminadas, lineares e invariáveis, sendo importante “atribuir um estatuto flexível, sugestivo, temático a todas as “fases” perceptíveis na progressão de uma vida profissional” (p. 53).

Ao longo da sua carreira, os professores vão fazendo opções, orientando o seu trabalho e os seus processos de aprendizagem de acordo com os seus interesses, necessidades e convicções e a avaliação que vão fazendo do seu desempenho. Desse modo, o seu desenvolvimento profissional vai sendo construído, direccionando-se para diferentes dimensões ou áreas de conhecimento: nuns casos, a lógica da racionalidade técnica prevalece; noutros, emergem as questões da reflexividade e do questionamento. Nessa medida, os diferentes modelos de desenvolvimento profissional configuram distintos posicionamentos relativamente ao exercício da atividade docente.

Sparks e Loucks-Horsley (1990, citado em Formosinho, 2009) referem cinco modelos de desenvolvimento profissional: desenvolvimento profissional autónomo; desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão/apoio profissional mútuo; desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria; desenvolvimento profissional através de cursos de formação; desenvolvimento profissional através da investigação para a ação.

O modelo do desenvolvimento profissional autónomo parte da ideia de que os professores aprendem sozinhos, sendo capazes de ativar e conduzir a sua própria formação. De forma autónoma e pessoal, os professores, sem seguirem um programa formal, desenvolvem uma autoformação e uma autoaprendizagem, procurando, de acordo com os seus interesses e necessidades formativas, adquirir os conhecimentos e as competências que consideram mais relevantes para o exercício da sua profissão.

O modelo de desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão/apoio profissional mútuo remete para a observação/supervisão da prática de um professor por parte de outro professor, assentando num ambiente de diálogo e colaboração, indutor da própria reflexão sobre a prática docente. Realizando-se a observação/supervisão entre pares, promove-se o desenvolvimento de competências profissionais, gerando-se a reflexão e o trabalho colaborativo entre os professores. O apoio profissional mútuo estimula, assim, o pensamento autónomo dos professores, criando

condições para que os professores reflitam sobre a sua prática docente, tendo em vista a melhoria do seu desempenho.

O modelo de desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria assenta, essencialmente, no desenvolvimento de programas ou projetos de melhoria na escola orientados para a resolução de problemas concretos. Envolvendo um grande número de elementos da comunidade educativa, o presente modelo poderá incidir em projetos inovadores e dos quais resulte uma melhor qualidade educativa.

O modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação envolve um grupo de professores na aquisição de conhecimentos ou competências através da orientação, num contexto formal, de um outro professor que é considerado um perito numa determinada área.

Os cursos de formação permitem que o professor selecione e participe nos cursos que mais lhe interessam, conforme as competências que deseja adquirir ou aperfeiçoar. Para além disso, constituem oportunidades para os professores refletirem sobre a sua prática profissional e para atualizarem os seus conhecimentos e as suas competências. As desvantagens deste modelo relacionam-se com o seu carácter demasiado teórico e a menor valorização do conhecimento prático dos professores, a par de uma certa rigidez na definição dos conteúdos apresentados aos formandos.

O modelo de desenvolvimento profissional através da investigação para a ação assenta na ideia do professor como investigador das suas próprias práticas, orientando-se para a identificação de problemas e para a sua resolução, profundando a sua capacidade de análise crítica, o professor poderá melhorar a sua prática profissional.

Reportando-se à investigação-ação, Caetano (2004) precisa que

num sentido amplo, a investigação-acção pode ser entendida como um dispositivo de vaivém entre investigação e acção, pelo que os saberes construídos sobre e na acção são reinvestidos nessa acção, sendo necessário que, em contexto educativo, seja feita com a participação (maior ou menor) dos professores. (p. 48)

Em sentido convergente, Day (2001) enfatiza o papel dos professores-investigadores. Com efeito,

para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática ao longo da carreira (e assim terem possibilidade de melhorar a sua eficácia profissional), necessitam de se envolver, individual ou colectivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalham. Para tal, necessitam de apoio intelectual e afectivo e têm de se tornar investigadores individuais e colaborativos. (p. 53)

A perspetiva do professor investigador vai ao encontro da ideia do prático reflexivo, amplamente difundida por Schön e que assenta na reflexão antes, durante e após a ação. De acordo com Day (2001), “os professores que reflectem na, sobre e acerca da acção

empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino” (pp. 47-48).

Associada à teoria construtivista da aprendizagem profissional, a investigação-ação, tal como referem Moreira e Alarcão (citado em Sá-Chaves, 2000), “encontra a sua fundamentação na necessidade de um maior profissionalismo na profissão docente, melhoria da prática na sala de aula, maior controlo social e emancipação do professor e maior utilidade da investigação educacional para o professor” (p. 121).

Marcelo (2009) faz referência ao “modelo que está implícito na maioria dos programas de desenvolvimento profissional” (p. 12), o qual, como refere Marcelo (2009) foi rebatido por Guskey e Sparks (2002), que vincam a forma lenta como se produzem as mudanças das crenças dos professores (Figura 4).



Figura 4. O modelo implícito no desenvolvimento profissional docente.
Fonte: Marcelo (2009, p. 16).

Ainda um outro modelo no processo de mudança quer ao nível das práticas na sala de aula, bem como os resultados da aprendizagem dos alunos e nas consequentes atitudes e crenças dos professores (Figura 5).

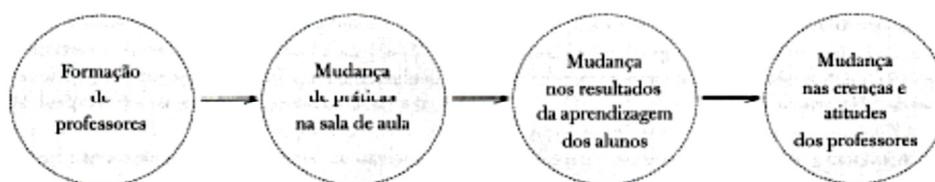


Figura 5. Modelo do processo de mudança dos professores de Guskey (2002).
Fonte: Marcelo (2009, p. 16).

Clarke e Hollingsworth (1994), considerando lineares os modelos anteriores, apresentam um modelo que consideram mais adequado para representar a complexidade dos processos de aprendizagem dos professores (Figura 6).

MODELO INTER-RELACIONAL DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL (CLARKE & HOLLINGSWORTH, 2002)



Figura 6. Modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Fonte: Marcelo (2009, p. 17).

Sem negligenciar ou subestimar as virtualidades e o potencial formativo de cada um dos modelos indicados, o mais relevante é que o desenvolvimento profissional, balizado ou inspirado nos quadros de referência que cada um desses modelos transporta e representa, seja um efetivo desígnio de todos os professores, consubstanciando-se num esforço sempre renovado de melhoria do desempenho profissional, individual ou coletivo.

3.3 O desenvolvimento profissional numa escola reflexiva

No quadro de um permanente questionamento e de uma problematização incessante do seu trabalho, cada profissional deverá, num sentido heurístico, encontrar a resposta mais adequada para responder aos emergentes desafios da profissão docente, procurando ser, ele próprio, o catalisador da inovação e da mudança.

Assim, enquanto instrumento de ação crítica, a reflexão reconhece e denuncia a tensão entre o mundo como ele é e como poderia ser, implica o conflito e a subversão, e contém sempre um elemento de risco que é necessário aceitar, enfrentar e controlar. (Vieira, 2006, p. 17)

A relação entre a reflexão e o desenvolvimento é colocada com clareza por Alarcão e Roldão (2010). No seu entender, “a reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente de si mesmo e das suas práticas- em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho” (p. 30).

O desenvolvimento de uma postura reflexiva/investigativa por parte do professor é absolutamente vital para a melhoria da sua ação pedagógica, num contexto fortemente

sujeito à mudança e à incerteza. A reflexão deve funcionar como uma estratégia para o desenvolvimento profissional, possibilitando ao professor conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua prática docente.

Whitaker (2000) apresenta uma perspectiva muito interessante sobre esta matéria. Na verdade,

longe de ser uma preparação precisa para acontecimentos antecipados, o desenvolvimento profissional é um processo de constante auto-renovação. O desejo de atingir uma maneira de ser transforma-se nessa dedicação por um processo de tornar-se em que a própria viagem é o destino. (p. 169)

Fullan e Hargreaves (2001) observam que as práticas reflexivas entre os docentes carecem de maior profundidade e solidez. Estes autores sugerem algumas técnicas para desenvolver formas fortes de prática reflexiva, isto é, “com uma natureza mais inquiridora e que conduzem a desenvolvimentos mais profundos” (p. 118). No entender daqueles autores, “o treino entre pares, o ensino em equipa, a observação na sala de aula e mesmo alguns tipos de avaliação do desempenho podem constituir um verdadeiro estímulo para uma reflexão inquiridora” (p. 119).

Vieira (2006), que coloca a reflexão profissional como “condição para o abandono de práticas pedagógicas transmissivas e reprodutoras”, considera necessário “desenvolver uma pedagogia para a autonomia” (p. 18). No seu entender, tal desiderato requer a conceção do professor “como intelectual crítico e agente de mudança” (Vieira, 2006, p. 18).

O conceito de profissional reflexivo, introduzido por Schön (1983), com a apresentação da obra *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, representa uma importante alteração na forma de conceber a ação docente, consubstanciando-se na substituição do paradigma da racionalidade técnica pelo da epistemologia da prática.

De acordo com Schön (1992), esta atitude de prática reflexiva traduz-se, assim, numa reflexão na ação e, para além disso, numa reflexão sobre a ação. A epistemologia da prática apresenta-se como um novo caminho a trilhar para os profissionais da educação, propiciando a afirmação dos «práticos reflexivos». Segundo Dewey (1933), a ação reflexiva requer abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento. Dito de outra forma, os professores reflexivos devem promover de forma intencional e determinada, uma análise constante da sua ação pedagógica, procurando atingir um nível de aperfeiçoamento cada vez maior, sendo certo que desse processo resultarão benefícios para os alunos e para a própria escola.

Esta redefinição do conhecimento profissional, promovida por Schön, integrada numa perspectiva construtivista da aprendizagem profissional, tem como epicentro a reflexão na ação, o “pensar no que se faz enquanto se está fazendo”. No entender de Schön (1983),

“subjacente às práticas existe sempre algum tipo de conhecimento e que é reflectindo sobre elas que, tal conhecimento, pode emergir, elucidando acerca das razões, motivações, objetivos, metodologias e constrangimentos que as configuram tal como, objectivamente, se apresentam” (Sá-Chaves, 2000, p. 37).

Alarcão (1991), que divulgou em Portugal as concepções de Schön, enfatiza o grande impacto que as mesmas tiveram no plano do ensino e da formação de professores. Sá-Chaves (2000) valoriza, igualmente, a importância do pensamento schöniano, destacando as novas questões que o mesmo suscita.

Interpela o que se entende por conhecimento profissional não apenas na sua estrutura e multidimensionalidade a partir dos conteúdos dos múltiplos saberes afins às áreas do conhecimento proposicional, mas sobretudo questiona a sua natureza, salientando a necessidade de ser um tipo de conhecimento em acção, aberto, dinâmico e flexível capaz de se tornar responsivo à especificidade e de cada situação e momento e isto porque, ao contrário daquilo que perspectivas de natureza tecnicista ou instrumental sustentam quanto ao carácter uniforme, indiferenciado, estável e conseqüentemente previsível, das situações contextualizadas, Schön vem recordar a sua natureza singular e incerta, dinâmica e conseqüentemente instável, multideterminada e naturalmente ambígua, única e, como tal, imprevisível, o que remete para um quadro de complexidade a exigir soluções diferenciadas caso a caso e situação a situação. (p. 45)

Vincando a relevância das teses de Schön e o seu contributo para o reconhecimento do saber implantado na prática do professor, Zeichner (1993) considera que “estes conceitos de reflexão na acção e sobre a acção baseiam-se num ponto de vista do saber, da teoria e da prática muito diferente do que tem dominado a educação” (pp. 20-21). De acordo com o autor, é necessário ultrapassar a «separação entre teoria e prática» estabelecida pelo princípio da racionalidade técnica.

De forma ainda mais detalhada, Zeichner (1993) explicita que

para além do saber na acção que vamos acumulando ao longo do tempo, quando pensamos no nosso ensino quotidiano, também estamos continuamente a criar saber. As estratégias de ensino que usamos na sala de aula encarnam teorias práticas sobre o modo de entender os valores tradicionais. A prática de todo o professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida ou não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados. (p. 21)

Tal como entende o mesmo autor, uma postura reflexiva dos professores não se deve confinar ao trabalho realizado na sua sala de aula e às teorias que lhe possam servir de referência. Pelo contrário, esse posicionamento deve levar os docentes a “criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino” (p. 22).

No entendimento de Whitaker (2000), a aprendizagem é essencial para a mudança, “dado que está presente em todos os desenvolvimentos mais significativos das nossas vidas e nos permite seguir os nossos objectivos, fazer escolhas e, regra geral, trilhar o nosso caminho no mundo” (p. 63).

Num tom otimista, Whitaker (2000) considera que “a mudança nunca deve ser considerada como algo a rejeitar, evitar e resistir. A mudança pode apresentar-nos novas oportunidades e perspectivas entusiasmantes. Pode focalizar o nosso pensamento e concentrar as nossas ambições” (p. 84). E mais à frente este autor considera que

o grande desafio colocado a cada desenvolvimento individual implica a especial atenção dedicada ao mundo pessoal e interior dos pensamentos, sentimentos e intuições. É necessário que as ideias fixas e os habituais padrões de pensamento sejam abalados na luta pela descoberta de novas formas de abordar os problemas. (p. 169)

Sá-Chaves (2000), a propósito do conflito entre o «novo» e o sistema das nossas arraigadas convicções, conhecimentos, crenças e práticas, lança um repto/estimulante desafio: “aceitemos que estas vacilem, que estremeçam, que se confrontem, que se comparem, se meçam, se reavaliem, se imponham ou, simplesmente, que caiam” (p. 21).

O questionamento de nós próprios, das nossas concepções, das nossas práticas, do sentido das nossas decisões enquanto agentes centrais do processo educativo, constitui, sem dúvida, um pressuposto indispensável para tornarmos possível a construção do sentido da mudança. Sendo certo que a necessidade de mudança resulta de um entendimento subjetivo, não é menos verdade que todos devemos estar disponíveis, nesse confronto com o que é novo, para lançar um novo olhar sobre as bases em que sustentamos as nossas ideias e ancoramos as nossas decisões. Não sendo, naturalmente, este um processo cómodo, o mesmo não deixará de nos interpelar positivamente, desafiando-nos a desenvolver um diálogo intenso e frutuoso com as novas realidades e problemas, colocando-nos perante novos dilemas aos quais teremos que dar resposta e saída.

Cientes do que está em jogo neste processo, Sá-Chaves e Amaral (2000) não hesitam quanto ao rumo a seguir, isto é,

a vontade de mudança é o melhor impulsionador para a reflexão crítico-construtivista e as estratégias de reflexão, mais ou menos estruturadas, promotoras dessa mudança que se quer progressiva e desejada, porque não imposta pelos normativos, existem e estão a o alcance de todos. (p. 84)

Defendendo um investimento nos professores e na sua capacidade transformadora, Day (2001) acentua o seu papel ativo numa sociedade de aprendizagem, reclamando um novo paradigma na abordagem do ensino e da própria escola. Assim,

uma perspectiva de aprendizagem permanente requer professores emocionalmente inteligentes que sejam formados para pensar, reflectir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização

individual, que desafiem e apoiem cada aluno que esteja sob os seus cuidados. Pressupõe uma inversão na organização das oportunidades de aprendizagem e dos recursos das escolas, bem como na auto-estima daqueles que lá trabalham. (p. 319)

Pensar a escola não deve ser, como sugere Sá-Chaves (2007) uma tarefa “impeditiva e bloqueadora” (p. 21). Para esta autora, “o nosso esforço só pode ser entendido como tarefa conjunta e como fonte e oportunidade de crescimento pessoal e profissional, enquanto seres em procura e em desenvolvimento, numa sociedade também ela dinâmica e mutante” (Sá-Chaves, 2007, p. 21).

Os caminhos que foram apontados, sublinhe-se, não são fáceis de percorrer, bem pelo contrário. A prescrição de receitas para resolver todos os problemas que emergem no mundo escolar é, não tenhamos ilusões, uma fantasia. Tal como a realidade nos vem demonstrando, ainda temos, enquanto professores e educadores, um longo caminho pela frente.

Seja como for, o mais importante, ao invés de toldarmos a nossa visão sobre o futuro, tolhidos pela inércia, pelo desânimo ou pelo receio de ir em frente, tal como propõe Sá-Chaves (2007), é “situarmo-nos enquanto pessoas num paradigma de inacabamento que, em vez de nos fragilizar pela consciência das ausências e das lacunas, nos reforça e confirma a certeza da possibilidade do desenvolvimento contínuo e continuado” (p. 24).

Como bem nos lembra Patrício (citado em Formosinho, 2009), os professores vivem a tremenda tensão do absoluto e do relativo, do eterno e do temporal, do imutável e do fugaz” (p. 175). Estrela (2010), reconhecendo a profissão docente como “campo tensional em que se opõem forças e interesses divergentes” (p. 17), dá-nos conta, sem falsos romantismos, de duas tendências dificilmente compatíveis e que entram em rota de colisão. Assim, se

por um lado, hoje assistimos ao movimento de afirmação de autonomia do professor como prático reflexivo e construtor dos seus saberes profissionais que poderia ir ao encontro da autonomia que teoricamente tem sido conferida à escola nos últimos decénios. Por outro lado, assistimos, talvez por razões económicas, a uma diversificação, complexidade e intensificação do tempo de trabalho que têm limitado essa autonomia e deixado marcas na identidade dos professores. (pp. 17-18)

Recuperando uma ideia de Sá-Chaves (2007), teremos que ter presente “a distância entre alfa e ómega” (p. 149), ou seja, aceitar a impossibilidade de se atingir a plenitude ou a perfeição absoluta. De todo o modo, em busca dessa utopia, procuramos contrariar o entendimento de Freud de que a profissão docente é uma profissão impossível.

Admitindo a aplicabilidade dos princípios da teoria do caos nas organizações escolares, Withaker (2000) considera que na desordem, imprevisibilidade e vulnerabilidade em que permanentemente vivem as escolas e o mundo, há espaço para algum conforto,

adiantando que “o que verdadeiramente conta é a maneira como gerimos a relação com um ambiente instável e em mudança e a forma como aproveitamos as oportunidades para aplicar aspirações e visões individuais e organizacionais” (p. 181). Com um propósito mobilizador, o mesmo autor exorta os docentes a encararem as mudanças como oportunidades para crescerem pessoal e profissionalmente, num processo sempre em aberto. “As circunstâncias alteradas criam novas possibilidades, apresentam perspectivas diferentes, oferecem diferentes ângulos e revelam caminhos por descobrir” (Withaker, 2000, p. 181).

Parte III - Proposta de Resolução do Problema

A investigação parte de um problema, pergunta de partida operacional, precisa, unívoca e realista, formulada com uma intenção de compreensão ou explicação da realidade-do objecto de estudo. A exploração fornece elementos teóricos e/ou empíricos que permitem, regressando à etapa anterior, moldar o problema, ao revelar as suas dimensões essenciais e facetas peculiares, sugerindo caminhos e modos de abordagem.

(Pardal & Lopes, 2011)

O conhecimento da realidade educativa que o investigador foi solidificando ao longo de duas décadas de atividade docente foi reforçado com a frequência do mestrado em supervisão pedagógica e formação de formadores, permitindo-lhe perspetivar, num plano crítico, algumas fragilidades do referido sistema educativo. Um dos pontos em que se verifica uma menor consistência diz respeito à ausência de uma reflexão aprofundada sobre as matérias sobre as quais incide a ação docente. A absorvente preocupação com o cumprimento dos programas curriculares, a sobrecarga de tarefas de índole administrativa a que os professores têm de dar resposta são apenas dois indicadores que permitem atestar o grau de condicionamento do seu trabalho, impedindo o desenvolvimento de uma reflexão sistemática sobre as inúmeras vertentes da atividade educativa.

A adoção de uma atitude reflexiva mais consistente e sistemática por parte dos docentes é uma questão central no ensino de hoje. Tendo presentes as características da sociedade atual, “repleta de sinais contraditórios e dificilmente conciliáveis” (Alarcão, 2009, p. 14), esta investigadora faz o enquadramento da escola numa “sociedade complexa, heterogénea, ambígua na conceptualização e defesa de valores (Alarcão, 2009, p. 14). Assim, e ainda no entender desta autora: “a vida na escola é também ela complexa, heterogénea, ambígua, marcada por contradições e incertezas. Nela se cruzam percursos diferentes, mundos diversos, valores díspares. Nela se sente a tensão entre a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade do real” (p. 14).

Neste contexto, a possibilidade de se desenvolver, entre os professores, uma reflexão conjunta sobre os problemas educativos constituiu uma mais-valia para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, para as próprias escolas enquanto responsáveis pelo desenvolvimento e as aprendizagens escolares significativas de todos os alunos. “Basicamente, a reflexão envolve uma crítica da prática, os valores que estão implícitos nessa prática, os amplos contextos políticos, pessoais, sociais e

institucionais onde esta decorre e as implicações que estes têm na melhoria dessa prática” (Day, 2004, p. 159).

Num tempo em que a escola enfrenta enormes desafios, colocam-se, de forma premente, muitas interrogações sobre o seu futuro, discutindo-se, de forma cada vez mais visível e intensa, qual o papel que esta organização deverá assumir para responder de forma eficaz a tudo aquilo que lhe é exigido. Neste contexto, é fundamental para a instituição escolar a capacidade de refletir sobre si própria e encontrar, nesse questionamento, o rumo certo, o caminho adequado para seguir em frente e cumprir devidamente a sua missão, contando com professores comprometidos com o ensino e apostados em realizar uma aprendizagem contínua, com o intuito de se aperfeiçoarem cada vez no exercício da sua atividade.

Considerámos que é necessário reforçar a consciência dos profissionais da educação para a centralidade do processo reflexivo na instituição escolar, impelindo-os a desenvolver uma postura marcadamente reflexiva que, como sugeria Kelchtermans (2009), “deve ir para além do nível de acção até ao nível das crenças, das ideias, do conhecimento e dos objectivos subjacentes” (p. 91). É nossa convicção que essa é a chave para a resolução de muitos problemas com que a escola se confronta e a resposta que melhor lhe permitirá a cumprir a sua missão num tempo em que a mudança é incessante e inexorável.

O objetivo geral deste trabalho é conceber um projeto de intervenção para uma escola reflexiva, evidenciando a relevância do conhecimento e das competências profissionais do supervisor na construção de uma escola devidamente preparada para responder às solicitações que lhe são dirigidas por uma sociedade em permanente mudança.

1. Metodologia

1.1 Resultados do questionário por escrito com perguntas abertas

Tendo o propósito de auscultar as opiniões dos docentes do Agrupamento onde a investigação se realiza sobre as temáticas da escola reflexiva e da supervisão pedagógica, indagando, também, sobre as dificuldades colocadas à operacionalização de uma escola reflexiva, elaborámos um guião de questionário por escrito com perguntas abertas que foi aplicado a dez professores³ dos ensinos básico e secundário do Agrupamento (Apêndices I

³ Tratou-se de uma amostra de conveniência. Na realidade, educadores e professores estão, hoje em dia, bastante ocupados com uma panóplia muito grande de tarefas, não tendo, por essa razão, grande disponibilidade pra realizar outro tipo de atividades, nomeadamente a participação em

e II). As questões que integraram o presente questionário estavam articuladas com as questões de investigação deste projeto (Apêndice I), tendo, igualmente, os seus próprios objetivos.

Assim, iremos registar um conjunto de evidências decorrentes da análise de conteúdo (Apêndice III) dos referidos questionários.

A) De um modo geral, o grupo de respondentes do questionário revelou algum conhecimento sobre a natureza da escola reflexiva, como está patente na seguinte transcrição de um dos respondentes: *“escola que reflete, que pensa nas suas práticas letivas, visando a qualidade da educação e aprendizagem dos seus alunos* (Apêndice III, P9), ou ainda nesta afirmação de outro participante: *“espaço destinado à educação que se repensa, encontrando pontes e espaço de diálogo para ultrapassar quaisquer situações problemáticas”* (Apêndice III, P10). Um outro participante apresenta-nos um entendimento mais abrangente acerca da escola reflexiva, reconhecendo o papel central da aprendizagem: *“escola que está constantemente a aprender, uma escola mais dinâmica . . . uma escola em constante reflexão, está sempre a pensar em novas estratégias e dinâmicas para potenciar a sua função”* (Apêndice III, P1).

B) Em relação à implementação da escola reflexiva, este grupo de participantes apontou uma série de fatores suscetíveis de promover esse processo, designadamente a abertura à mudança, o espírito de equipa, a disponibilidade para ouvir as opiniões dos outros, uma adequada organização do espaço físico das escolas e a valorização do diálogo. A referência a esses fatores é feita de forma concreta e objetiva, como se pode reconhecer nas seguintes afirmações: *“saber ouvir opiniões diferentes, reconhecer pontos fortes dos colegas . . . admitir as nossas falhas, temos de questionar o nosso trabalho e pensar sempre em novas estratégias”* (Apêndice III, P1). A necessidade de tempo para os docentes poderem desenvolver uma prática reflexiva é, igualmente, relevada na seguinte transcrição: *“tempo de qualidade para todos, tarefas adequadas à sua função, tempo de partilha com os pares (existência no horário dos docentes de tempo comum para partilha e reflexão, de acordo com os níveis atribuídos; distribuição de níveis adequada”* (Apêndice III, P3).

Conferindo todas as respostas que foram dadas, poderemos verificar que os respondentes manifestam consciência do que é necessário para que cada escola seja um espaço propiciador de dinâmicas reflexivas, ainda que, na prática, tais requisitos

entrevistas de investigadores ou resposta a questionários. Pelo nosso conhecimento e pela análise de conteúdo das suas respostas, poderemos considerar que são professores já com algum conhecimento das temáticas abordadas no questionário.

nem sempre se reúnam e conjuguem a preceito, obstando, assim, a concretização dessa reflexividade.

C) Detendo-se sobre os obstáculos colocados à escola reflexiva, este grupo de respondentes elencou, de forma clara e objetiva, um vasto conjunto de fatores, aludindo a condicionalismos de natureza burocrática, legal, motivacional e pessoal, nomeadamente falta de tempo, resistência à mudança por parte dos professores; dificuldades na partilha e na colaboração, como está explicitado nas seguintes afirmações: *“recusa à mudança de certas práticas, que estão já adquiridas ao longo do anos e o não admitir quer estão ultrapassadas”* (Apêndice III, P6) ou ainda *“existem muitos constrangimentos como falta de tempo dos professores . . . estão muito sobrecarregados com tarefas burocráticas e com a resolução de problemas disciplinares”* (Apêndice III, P7). Um outro participante reporta-se aos aspetos motivacionais da docência: *“falta de motivação . . . os professores sentem a desvalorização social da atividade docente . . . falta de condições para um bom contexto de trabalho”* (Apêndice III, P8).

Atentando nas respostas apresentadas, é possível inferir que os docentes têm uma consciência clara de que o seu trabalho é bastante condicionado por aspetos que ultrapassam a mera função educativa, o que resulta numa crescente desmotivação, num cansaço e num desgaste cada vez maior. Nesse contexto, poderemos considerar que as condições que os docentes encontram nas escolas dificultam, de forma significativa, a implementação de uma escola reflexiva.

D) Conceções de supervisão pedagógica

O grupo de respondentes apresentou diversas conceções de supervisão pedagógica, entendendo essa função numa perspetiva de acompanhamento do trabalho docente, numa lógica de colaboração e entreajuda entre pares, tendo em vista a promoção das aprendizagens dos alunos, como está patente nestas afirmações: *“implica a observação de aulas, por parte de um par pedagógico ou supervisor/docente . . . desenvolver a capacidade reflexiva e crítica da prática lectiva, com vista à melhoria do ensino-aprendizagem”* (Apêndice III, P2). Em sentido contrário, surgem também interpretações mais restritivas da supervisão pedagógica, isto é, conotadas com a ideia de controlo e fiscalização, como é perceptível nas seguintes declarações: *“é uma questão de controlo de programas, atingindo as metas educativas e de rankings que o sistema propõe”* (Apêndice II, P8) ou ainda *“vigilância apertada exercida pela inspeção e pelos diretores”* (Apêndice III, P5).

Numa análise das respostas dadas pelos respondentes, poderemos reconhecer que os docentes apresentam conceções algo distintas, o que reflete, aliás, a ideia de que a

supervisão pedagógica é bastante abrangente e se apresenta com um sentido lato, isto é, não se confina a um ou duas vertentes. Também muitas vezes estas concepções divergem daquelas que são apresentadas na literatura por nós revista.

E) Perfil do supervisor pedagógico

No que se refere ao perfil do supervisor pedagógico, os participantes neste estudo não se limitaram a apontar o conhecimento científico e pedagógico como condições importantes para o exercício dessa função, tendo considerado a dimensão humana e a capacidade do supervisor em promover o diálogo, estabelecer um clima de trabalho agradável com os seus pares, tal como se pode depreender das seguintes afirmações: *“formação científica e pedagógica e capacidade de promover o espírito de trabalho em equipa e entreajuda para que o trabalho colaborativo seja eficaz”* (Apêndice III, P7), ou ainda: *“capacidade de diálogo efetivo sem ideias predefinidas, abertura ao outro que é tido como um igual, apesar da sua singularidade”* (Apêndice III, P10). Relevante é igualmente a referência à capacidade de liderança do supervisor pedagógico, tal como está patente na seguinte transcrição de um dos respondentes: *“capacidade de liderança e um perfil capaz de relacionamentos positivos com os colegas e a comunidade educativa”* (Apêndice III, P8), ou ainda nesta afirmação: *“capacidade de orientação e de liderança no sentido de incentivar o docente a melhorar a sua prestação”* (Apêndice III, P2).

F) Conteúdos para uma formação contextualizada

A maior parte dos participantes neste estudo mostrou-se disponível para participar numa formação direcionada para a compreensão da escola reflexiva e da supervisão pedagógica. As sugestões apresentadas foram tidas em conta nos módulos de formação propostos, tendo em vista a realização/dinamização de uma oficina de formação.

A diversidade de temas propostos foi notória, como está explicitado nas seguintes afirmações: *“trabalho colaborativo, perfil de um supervisor, práticas reflexivas e desenvolvimento profissional”* (Apêndice III, P3) ou ainda *“visionamento atual da supervisão e modelos de supervisão pedagógica adequadas à escola dos nossos dias e o contributo da reflexão para a melhoria da qualidade das aprendizagens, estratégias operativas de supervisão, assim como construção de recursos adequados para o sucesso real dos alunos”* (Apêndice III, P7). Alguns participantes neste estudo mostraram, no entanto, alguma relutância em desenvolver esta formação, como está patente nestas afirmações: *“não acho útil”* (Apêndice III, P4) ou ainda *“não acho assunto suficientemente relevante para perder tempo nele”* (Apêndice III, P5).

O Quadro 1 apresenta uma sistematização dos resultados que acabámos de analisar.

Quadro 1
Sistematização dos Resultados da Análise de Conteúdo

N.º	Designação	Evidências
1	Conceções de escola reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> . escola dinâmica em constante reflexão, pensando em novas estratégias e potenciando a sua função; . escola promotora da reflexão sobre a sua prática letiva relativamente métodos de ensino e de aprendizagem significativa dos alunos; . escola que estabelece pontes de diálogo entre todos os intervenientes para cumprir a sua missão educativa.
2	Implementação da escola reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> . abertura à mudança, espírito de equipa, trabalhando em colaboração na valorização do diálogo; . ouvir opiniões diferentes, reconhecendo os pontos fortes dos colegas e da organização, para os melhorar, ultrapassando falhas; . organização do espaço físico adequadas, possibilitando maior motivação; . necessidade de reconhecimento da atividade do professor quer da organização quer da sociedade.
3	Obstáculos à escola reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> . falta de tempo, devido à sobrecarrega de tarefas burocrático-administrativas; . resistência à mudança por parte dos docentes; . dificuldades na partilha e na colaboração; . questões organizativas deficientes, como a não inclusão no horário de um tempo para a reflexão e trabalho em conjunto.
4	Conceções de supervisão pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> . orientação e apoio entre os pares numa perspetiva de colaboração, para a melhoria das práticas educativas; . vigilância e fiscalização da atividade docente; . melhoria da organização e a aprendizagem dos alunos, dando assim satisfação profissional ao professor; . ajuda interpares.
5	Perfil do supervisor pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> . saber ouvir, partilhando conhecimentos e estabelecendo canais de comunicação; . profissionalismo elevado com, capacidade e métodos de gestão de conflitos; . qualidades de liderança e capacidade de diálogo efetivo, numa abertura ao outro, respeitando a sua singularidade;

N.º	Designação	Evidências
		. boa pessoa e respeitador da diversidade.
6	Conteúdos para uma formação contextualizada	. gestão da escola, práticas colaborativas, reflexão e sua importância organizacional, pessoal e profissional; . perfil de um supervisor, práticas reflexivas e desenvolvimento profissional; . modelos de supervisão pedagógica e estratégias operativas de supervisão; . melhoria da qualidade das aprendizagens e construção de recursos adequados para o sucesso.

1.2 Caracterização do contexto

O mega agrupamento onde o plano de resolução vai ser implementado foi constituído formalmente no final do ano letivo de 2011/2012. Integra duas escolas secundárias, cinco escolas com pré-escolar e 1.º ciclo e duas apenas com 1.º ciclo. Situado no concelho de Espinho, este mega agrupamento tem a sede no centro da cidade, agregando as escolas que faziam parte do Agrupamento Domingos Capela, localizado em Silvalde. A região em que se integra o agrupamento aposta sobretudo na atividade comercial e no turismo, sendo a indústria um sector menos expansivo.

A oferta formativa é diversificada e complementar, funcionando, para além do ensino regular, Cursos de Educação e Formação, Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF) e Cursos Profissionais. As turmas do ensino estão distribuídas da seguinte forma: oito no 5.º ano; cinco no 6.º ano, onze no 7.º ano, no 8.º ano e no 9.º ano, oito no 10.º ano, dez no 11.º ano e 7 no 12.º ano. Nos restantes cursos, as turmas estão assim distribuídas: uma turma de educação e formação (CEF) de nível dois do primeiro ano, outra do segundo e outra do terceiro ano; do curso profissional há quatro turmas do 10.º ano, seis do 11.º ano e cinco do 12.º ano.

O contexto socioeconómico das escolas deste agrupamento caracteriza-se pela sua grande diversidade. A escola sede e uma escola do 1.º ciclo acolhem, sobretudo, alunos provenientes do meio urbano, ao passo que as restantes, inseridas na periferia da cidade, recebem muitos alunos provenientes de zonas rurais, socialmente mais desfavorecidas, sendo muitas dessas famílias atingidas pelo desemprego e pela pobreza. Nestes grupos, incluem-se, de forma bastante significativa, muitos pescadores e elementos de etnia cigana.

Em termos globais, as realidades sociais e culturais que se refletem no mega-agrupamento são bastante heterogéneas, não sendo propriamente fácil compatibilizar todas essas diferenças num mesmo espaço de formação. Constatam-se os cursos de educação e

formação existentes e os cursos profissionais são frequentados maioritariamente por esses alunos.

A formação do presente agrupamento não foi um processo pacífico, muito menos mobilizador. Muitos docentes discordaram da sua formação, o que não contribuiu, claramente, para o envolvimento ativo de muitos docentes nessa transformação, e muito menos para a implementação de dinâmicas colaborativas.

Este processo de mudança implica uma adaptação de todos os agentes educativos envolvidos a uma nova realidade, trabalho que requer tempo e a mobilização empenhada de diversos atores. Como se compreenderá, a integração desses diversos atores num novo contexto de trabalho apenas será bem sucedida caso este mega agrupamento conte com uma liderança forte, dinâmica e determinada, capaz de congregar todos os contributos e todos os meios necessários para a construção de uma cultura verdadeiramente colaborativa.

Neste quadro, em que a divisão parece mais forte do que a união, torna-se premente uma reflexão, não apenas sobre o sentido e o alcance desta (re)agregação de escolas, mas também sobre as possibilidades que este mesmo processo pode abrir para se implementar um relacionamento mais estreito entre os docentes, alunos e os restantes parceiros educativos, por forma a que esta nova comunidade ganhe uma identidade própria.

Esta nova realidade poderá, caso se mobilizem esforços nesse sentido, constituir uma boa oportunidade para se realizar uma aprendizagem conjunta e para a valorização do trabalho em equipa, assente no princípio de «somos nós» que fazemos a escola. De costas voltadas uns para os outros ou realizando uma colaboração forçada ou imposta superiormente, não será possível criar um clima adequado para renovar a escola, para melhorar o serviço prestado por esta organização, habilitando-a a responder sagazmente aos desafios que lhe são colocados.

Somente com um forte propósito de se aperfeiçoar cada vez mais, de refletir sobre o sentido da sua ação, poderá o novo agrupamento almejar ir ao encontro da razão de ser da sua missão, afirmando-se, para tal, como uma escola aprendente, na qual todos os seus membros formam uma comunidade de práticos reflexivos.

1.3 Plano de resolução

Assumindo-se como uma figura central no sistema educativo, o professor é desafiado a realizar um trabalho crucial para a sociedade, num contexto de mudança, incerteza e especial complexidade. Nesse sentido, tem de estar preparado, não apenas no

plano científico, para responder competentemente às exigências que a docência hoje acarreta.

Diversos constrangimentos têm marcado as práticas formativas dos professores, impedindo que essa formação contribua decisivamente para o efetivo desenvolvimento profissional. Na realidade, a formação contínua não tem, propiciado, tal como seria desejável, nem o aprofundamento da autonomia da escola, nem da autonomia profissional dos docentes (Morgado, 2005). Neste cenário, é necessário repensar o modelo formativo vigente, compatibilizando-o com as efetivas necessidades formativas dos professores. “Estas necessidades de formação estão de certo modo relacionadas com a etapa de desenvolvimento cognitivo moral e pessoal em que se encontra cada professor, assim como a etapa do seu ciclo vital” (García, 2013, p. 196).

A premência de se desenvolverem novas abordagens no domínio da formação de professores resulta, assim, de um reconhecido desencontro entre o tipo de formação proposto pelos Centros de Formação e as reais necessidades sentidas pelos docentes. “O desenvolvimento de uma formação contínua centralmente promovida tem tido tendência a substituir, em vez de complementar, as oportunidades de formação contínua escolhidas pelos próprios professores” (Day, 2005, p. 182).

Tendo em conta os resultados da análise de conteúdo dos questionários com perguntas abertas, o plano de intervenção que se propõe é uma oficina de formação dirigida a todos os professores e educadores do agrupamento.

Atendendo à regulamentação definida pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC, 1998), a oficina de formação ajusta-se sobretudo à área da prática e da investigação pedagógica e didática, incidindo em boa parte, na prática. De acordo com o estabelecido, esta modalidade de formação contínua visa delinear ou consolidar procedimentos de ação ou produzir materiais de intervenção, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas, assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina para a transformação das práticas, refletir sobre as práticas desenvolvidas e construir novos meios processuais ou técnicos.

Neste contexto, a nossa expectativa é a de que, por esta via formativa, se possa estimular o desenvolvimento de práticas reflexivas, agilizando recursos e condições para que esse processo seja profícuo e capaz de induzir outros professores a enveredarem por esse caminho de descoberta e questionamento, aprofundando a sua perceção dos problemas, o seu olhar crítico sobre a realidade educativa, refletindo individualmente e em conjunto, sobre as complexas questões que a atividade docente envolve. Neste sentido, e mediante esta disponibilidade para todos aprenderem uns com os outros, cruzando os seus

olhares e visões sobre a realidade, esta forma de formação, materializada sem um carácter impositivo ou burocrático, poderá, inequivocamente, revestir-se de uma grande importância para a sua valorização profissional, estimulando a inovação e a mudança, elevando os níveis de ensino. Em ambientes intelectualmente estimulantes, dissociados das culturas individualistas, da colegialidade artificial e da balcanização, os docentes poderão prosseguir o seu desenvolvimento profissional, processo esse que “acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação” (Alarcão & Canha, 2013, p. 52). Para serem bem-sucedidas, “as culturas de colegialidade baseiam-se nas compreensões emocionais de todos os membros das suas próprias motivações, dos seus propósitos, dos seus compromentimentos e das suas identidades, assim como das dos seus colegas” (Day, 2005, p. 193).

Refletindo sobre as suas práticas e tendo em vista o seu aperfeiçoamento, os docentes terão possibilidade, no contexto da formação contínua, caso a mesma não se subordine apenas ao que é estabelecido pela tutela, de encontrar espaços formativos adequados ao seu crescimento profissional e, nessa perspetiva, indutores da transformação das suas práticas e da construção de novas visões sobre o conhecimento, a teoria e a prática.

Entendido o ensino como “uma actividade de coragem que testa a energia, o comprometimento e a determinação” (Day, 2005, p. 244), parece-nos que se justifica plenamente a realização de uma oficina de formação, sendo nossa convicção que esta modalidade formativa poderá promover, igualmente, culturas de participação e de colaboração entre os docentes.

No decorrer da oficina de formação, terão lugar diversas sessões de trabalho conjunto, estimulando-se a partilha de experiências e conhecimentos, o debate, o confronto de ideias e a reflexão sobre as práticas e os conceitos a ela associados.

1.3.1 Áreas

O presente trabalho incide nas seguintes áreas: escola reflexiva, supervisão e desenvolvimento profissional docente.

Área de escola reflexiva

Sendo o acto educativo, essencialmente, um ato de criação, cabe ao professor continuar a desempenhar com profissionalismo uma tarefa que se quer mágica e sublime, para que a escola possa continuar a acrescentar ao mundo (Morgado, 2005).

O presente plano de formação tem uma grande incidência nesta área, dado que, de forma cada vez mais premente, o cumprimento eficaz da missão da escola de hoje requer,

por parte dos professores e dos restantes atores educativos, uma postura verdadeiramente reflexiva. Estimular esse questionamento permanente é fundamental para se promover a mudança na escola. Como sublinha Alarcão (2009), “se queremos mudar a escola, temos de fazê-lo ao nível da organização que é cada uma das escolas” (p. 16).

A abordagem reflexiva, atenta aos contextos de grande imprevisibilidade em que decorre a atuação dos docentes, propõe-nos a perspetiva de uma escola assumida como “um organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria” (Alarcão, 2009, p. 17).

No decurso da sua prática profissional, os docentes estabelecem um diálogo com as situações e os atores nelas envolvidos (Alarcão, 2009). Neste sentido, o seu conhecimento vai-se construindo e reconstruindo, ajustando-se aos contextos da sua atuação. Deste modo, há todo um processo de aprendizagem que se vai desenrolando/materializando nesta ação porfiada de questionamento e de procura de respostas para os problemas. Perspetiva-se, assim, um desafio e uma oportunidade soberana de crescimento, tanto para os docentes como para a própria escola, sendo a tipologia de formação proposta, no nosso entendimento, suscetível de potenciar de forma mais significativa a emergência da reflexividade, apoiando a dinamização da consciencialização da necessidade de um envolvimento de todos os docentes na melhoria das suas competências para o desempenho cabal da sua missão educativa.

Área de supervisão

O alargamento das funções de supervisão implica, necessariamente, que a mesma deixe de se circunscrever ao contexto da sala de aula, abrangendo tudo o que se passa na escola. De acordo com Alarcão e Roldão (2010), “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional (p. 54).

Área do desenvolvimento profissional

“A mudança individual é vital, mas não suficiente” (Senge, 1994, p. 12). Assim, como foi sublinhado, a prática docente marcada pelo individualismo não favorece a afirmação de uma escola capaz de pensar a si própria, de se questionar e reequacionar, olhando para o presente e para o futuro. Na opinião de Alarcão (2009), o agir profissional do professor tem de ser, na atualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos

professores como entidade coletiva (e já não apenas como indivíduos isolados), construindo-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objetivos comuns.

1.3.2 Objetivos da oficina de formação

Com o intuito de dar resposta à questão de investigação do presente trabalho de projeto, foram definidos os seguintes objetivos para a presente oficina de formação:

- Responder a necessidades de formação e interesses manifestados pelos docentes;
- Estimular a reflexão sobre as ideias que os educadores/professores têm sobre a sua prática profissional;
- Identificar constrangimentos na implementação da escola reflexiva;
- Aprofundar o conhecimento sobre os modelos e as práticas de supervisão pedagógica;
- Estimular o debate e o confronto de opiniões e a partilha de materiais pedagógicos;
- Promover práticas de reflexão e colaboração entre pares;
- Produzir materiais pedagógicos que conduzam à melhoria das práticas dos professores;
- Colocar em prática estratégias para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem;
- Estimular uma aprendizagem contínua dos docentes;
- Avaliar as expectativas dos participantes acerca da oficina de formação;
- Promover uma formação em contexto que contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

1.3.3 Ações a desenvolver

Apresentam-se, nesta secção, os módulos que integram esta oficina de formação, indicando-se os objetivos, conteúdos e ações a desenvolver.

1.º Módulo (novembro de 2017): Conceções dos professores sobre a escola reflexiva. Dificuldades na implementação da escola reflexiva.

Objetivos gerais do módulo 1:

- Conhecer as expectativas dos educadores e professores sobre a presente oficina de formação;
- Refletir sobre as ideias que os educadores/professores têm da escola reflexiva;
- Reconhecer as dificuldades que se colocam à afirmação de uma escola reflexiva.

Apresenta-se a planificação deste módulo da oficina de formação (Quadro 2).

Quadro 2

Concepções dos Educadores/Professores sobre Escola Reflexiva. Dificuldades na Implementação da Escola Reflexiva

Unidade	Área/Temas	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Apresentação dos formandos e objetivos da ação	Apresentar as áreas temáticas da oficina de formação	-Apresentação dos professores (formandos). -Conhecimento dos participantes dos objetivos da ação, conteúdos e bibliografia a utilizar.
2	Expectativas dos participantes	Analisar as expectativas que cada um dos participantes traz para a formação	-Levantamento das expectativas dos formandos sobre a oficina de formação.
3	CrITÉRIOS de avaliação	Apresentar e discutir o modo de avaliação e a metodologia de trabalho a seguir na oficina de formação.	-Apresentação do modo de avaliação e da metodologia de trabalho a seguir na oficina de formação.
4	Concepções dos professores acerca da escola reflexiva	Elencar as concepções que educadores e professores possuem acerca da escola reflexiva.	-Registo das concepções apresentadas pelos formandos sobre a escola reflexiva. -Leitura e análise de textos sobre a escola reflexiva. -Referência à bibliografia atualizada sobre este tema. -Partilha e confronto de ideias sobre a escola reflexiva.
5	Os obstáculos à operacionalização de uma escola reflexiva	Identificar os constrangimentos que se colocam à afirmação de uma escola reflexiva.	-Indicação/ registo dos fatores que dificultam a implementação de uma escola reflexiva. -Produção de uma reflexão escrita, em pequenos grupos, a partir de questões suscitadas em diferentes textos. -Apresentação em plenário de conclusões (sistematização da informação) -Reflexão partilhada por todo o grupo.

2.º Módulo (dezembro de 2017): A supervisão pedagógica - conceitos e práticas.

Objetivos gerais do módulo 2:

- Distinguir os diferentes modelos de supervisão pedagógica, enfatizando a singularidade/especificidade da supervisão reflexiva.
- Analisar o papel do supervisor pedagógico.

A planificação deste módulo é apresentada no Quadro 3 que se segue.

Quadro 3

A Supervisão Pedagógica: Conceitos e Práticas

Unidade	Área/Temas	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Modelos e práticas de supervisão	Identificar os diferentes modelos de supervisão pedagógica Analisar exemplos de diferentes formas de supervisão Refletir sobre os diversos conceitos implícitos em cada um dos modelos de supervisão.	-Apresentação, em powerpoint, das características dos principais modelos de supervisão. -Leitura e análise de textos relativos aos diversos modelos de supervisão. -Produção de uma reflexão escrita, em pequenos grupos, a partir de questões suscitadas em diferentes textos.
2	Supervisão reflexiva	Valorizar a supervisão reflexiva	-Leitura e exploração de textos sobre a supervisão reflexiva. -Debate e confronto de opiniões sobre as características da supervisão reflexiva.
3	O perfil do supervisor pedagógico.	Identificar as competências que tem possuir o supervisor pedagógico, segundo a literatura da especialidade Especificar as características do supervisor reflexivo.	-Identificação das competências do supervisor pedagógico. -Reflexão, em pequenos grupos, sobre o perfil do supervisor pedagógico. -Exemplificação, pelos diferentes grupos, de situações em que o supervisor pedagógico exerce adequadamente essas funções. -Debate e confronto de ideias alargado a todos os grupos. -Elaboração de um quadro-síntese com as características do supervisor reflexivo. -Sistematização da informação.

3.º Módulo (janeiro de 2018): O contributo da supervisão pedagógica para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores/professores.

Objetivo geral do módulo 3:

- Compreender a importância da supervisão pedagógica para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

No Quadro 4, apresentam-se as linhas orientadoras deste módulo de formação.

Quadro 4

O Contributo da Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos Professores

Unidade	Área/Temas	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	O desenvolvimento profissional	Compreender a importância de se realizar um desenvolvimento profissional contínuo	-Projeção de um vídeo com alguns testemunhos/depoimentos de docentes (com uma vasta experiência profissional) sobre a forma como se processou o seu desenvolvimento profissional. -Discussão entre todos sobre as ideias apresentadas no momento anterior.
2	Modelos de desenvolvimento profissional	Refletir sobre os diversos modelos de desenvolvimento pessoal e profissional docente	-Apresentação dialogada de modelos pedagógicos de desenvolvimento profissional docente
3	A supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional	Analisar o contributo da supervisão pedagógica para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores	-Produção de uma reflexão escrita, em pequenos grupos, a partir de questões suscitadas em diferentes textos. -Apresentação das conclusões. -Sistematização da informação.

4.º Módulo (fevereiro de 2018): Estratégias para supervisão pedagógica de pares.

Objetivo geral do módulo 4:

- Experimentar supervisão pedagógica com colegas docentes em regime de voluntariado.

O Quadro 5 apresenta a planificação deste módulo.

Quadro 5

Estratégias para Supervisão Pedagógica de Pares

Unidade	Área/Temas	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Estratégias para supervisão pedagógica entre pares	Identificar em grupo formas operacionais de implementar em contexto de sala de aula da supervisão pedagógica de pares	-Identificação partilhada de estratégias e metodologias para a supervisão pedagógica de pares.
2	Supervisão pedagógica de pares	Experimentar em sala de aula a supervisão pedagógica com colegas que se disponibilizem para tal	-Apresentação por parte dos formandos de inovações pedagógicas em matéria de supervisão pedagógica e escola reflexiva
3	Experiências de supervisão pedagógica	Refletir sobre as experiências vividas no âmbito de supervisão pedagógica entre colegas professores.	-Reflexão e partilha da experimentação de supervisão pedagógica com pares voluntários

Unidade	Área/Temas	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
4	A supervisão e a escola reflexiva	Enquadrar a supervisão de pares no desenvolvimento de uma escola reflexiva Encorajar práticas sistemáticas de reflexão e colaboração entre pares Promover uma visão holística da profissão docente.	-Análise dos contributos da supervisão de pares para a afirmação de uma escola reflexiva -Debate de ideias em torno dessa problemática

5.º Módulo (março de 2018): Avaliação da oficina de formação.

Objetivo geral do módulo 5:

- Avaliar a oficina de formação.

O Quadro 6 apresenta a planificação deste módulo.

Quadro 6

Avaliação da Oficina de Formação

Unidade	Área/Temas	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Síntese reflexiva	Elaborar uma síntese reflexiva sobre a formação realizada	-Elaboração de uma reflexão crítica sobre o trabalho realizado ao longo da oficina formativa.
2	Reflexões provenientes da experimentação de novas práticas de supervisão pedagógica de pares	Apresentar de forma sintética experiências de supervisão pedagógica vivenciadas	-Apresentação por parte dos formandos de inovações pedagógicas em matéria de supervisão pedagógica e escola reflexiva
3	Avaliação da ação de formação	Avaliar, em termos globais, a ação de formação Apresentar sugestões para novas atividades formativas.	-Preenchimento individual da ficha de avaliação global da ação de formação. Propostas para futuras ações formativas.

A ação de formação será estruturada em cinco módulos, dividindo-se entre trabalho autónomo não presencial e sessões presenciais conjuntas.

No decurso das sessões presenciais, será dado relevo ao esclarecimento de conceitos, à identificação de problemas, à análise de documentos, à reflexão sobre os conteúdos apresentados, à discussão e confronto de opiniões, ao trabalho colaborativo, à produção e partilha de materiais pedagógicos e ao desenvolvimento de atividades formativas de cariz mais prático.

Considerando que, de acordo com a legislação, os formandos devem realizar, fora das sessões presenciais, um trabalho autónomo, seria relevante, para o efeito, que esse tempo fosse dedicado à elaboração de um *portfolio*, incluindo nesse suporte os seguintes

elementos: documentação teórica relativa aos conteúdos da oficina formativa; reflexões escritas realizadas; materiais produzidos nas sessões presenciais e em trabalho autónomo e, ainda, o relatório crítico final.

A presente oficina de formação permitirá, por certo, a discussão de ideias e a reflexão sobre as práticas profissionais, motivando os formandos a efetuarem uma pesquisa sobre si próprios, a confrontarem as suas conceções com as dos seus pares, a partilharem experiências e materiais pedagógicos, a problematizarem diversas situações, desafiando os participantes a construir o sentido da sua própria formação. Com este foco essencialmente reflexivo, esta oportunidade formativa poderá estimular o aperfeiçoamento do trabalho realizado pelos docentes, tornando-os mais aptos a contribuir para que a escola cumpra cada vez melhor a sua missão.

1.3.4 Espaços

A oficina de formação terá lugar na sala de formação da escola sede do Agrupamento de Escolas Gomes de Almeida.

1.3.5 Recursos

Textos de autores referenciados na bibliografia

Computador com internet

Quadro Interativo

Projetor multimédia

Vídeos

Impressora

Colunas de som

1.3.6 Calendarização

A oficina de formação deverá ser realizada entre novembro de 2017 e março de 2018. A oficina contemplará 25 horas de trabalho presencial e 25 horas de trabalho autónomo. As sessões presenciais terão uma duração de quatro horas, sendo que a primeira e última sessão terão uma duração de quatro horas e meia, dado que se destinam à apresentação do projeto e à sua avaliação, respetivamente, como se apresenta no Quadro 7.

Quadro 7

Calendarização das Sessões de Formação

Sessões	Calendarização	Duração
1. ^a sessão	07/11/2017	4 horas e meia
2. ^a sessão	05/12/2017	4 h
3. ^a sessão	04/01/2018	4h
4. ^a sessão	01/02/2018	4h
5. ^a sessão	08/03/2018	4 horas e meia

1.3.7 Avaliação

A avaliação de qualquer atividade é uma etapa importante, dado que permite identificar os aspetos positivos ou negativos dessa ação. No plano educativo, tal avaliação, de natureza formativa, assume ainda maior relevância, visto que as aprendizagens dos docentes se refletem nas aprendizagens dos alunos.

De forma indiscutível, a avaliação emerge como um elemento estruturante na elaboração de qualquer projeto, sendo necessário aquilatar e aferir das aprendizagens e competências adquiridas, verificar se os objetivos traçados foram atingidos ou superados.

Direcionada para o aperfeiçoamento das práticas educativas, a oficina de formação, enquanto modalidade de formação contínua, implica a agilização de mecanismos regulatórios adequados, tendo em atenção o trabalho realizado na oficina e os materiais aí produzidos.

De acordo com a CCPFC (1998) os critérios de avaliação deverão ser os seguintes: i) participação na ação (contributos, assiduidade, pontualidade); ii) competências desenvolvidas (observação de práticas); iii) aplicação de competência ao contexto (plano de intervenção, avaliação e práticas e materiais de apoio). A classificação a atribuir a cada formando será elaborada por níveis de desempenho na escala de 1 a 10 valores. A propósito da avaliação quantitativa dos formandos é, igualmente, considerado o estipulado no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro e a carta circular CCPFC-3/2007, de setembro de 2007.

Enquanto processo regulador e certificador das aprendizagens e das competências, a avaliação constitui uma espécie de barómetro do trabalho docente. Assumindo um carácter contínuo e formativo, a avaliação será realizada, de forma intermédia, ao longo dos cinco módulos, culminando com a apresentação de um relatório crítico de 3 a 5 páginas.

A observação do desempenho dos formandos nas diversas sessões de trabalho e a análise dos documentos produzidos ao longo da oficina de formação irão permitir a sua avaliação, devendo as suas reflexões escritas ser materializadas na elaboração de um

portfolio, no qual deve constar, também, uma síntese reflexiva sobre o trabalho realizado por cada formando e os contributos da formação para a melhoria da sua prática docente.

Qualquer avaliação tem subjacente um determinado grau de subjetividade, aspeto incontornável numa área tão complexa como é a da educação. Em todo o caso, será com base na avaliação e no parecer dos formandos que se poderão gizar novos projetos de formação que, a par de outros processos/meios indutores do desenvolvimento profissional, possam ir ao encontro da melhoria das práticas profissionais e da consequente promoção da qualidade do ensino. Abrindo o caminho para a transformação das práticas educativas, será possível a afirmação de uma escola verdadeiramente reflexiva, fazendo dessa matriz um desafio permanente para os docentes e, consequentemente para os alunos, que seguirem nesse rumo tão exigente quanto gratificante e renovador.

Com um sentido muito realista, Estrela (2001) afirma: “embora reconheçamos que toda a educação e toda a formação comportam uma margem de utopia portadora de futuro, é preciso que não se negligencie a margem do possível que só a análise sistemática do real pode determinar, para não se destruírem as oportunidades de uma aproximação ao ideal” (p. 33).

É dessas utopias que a pessoa enquanto profissional se vai construindo para que desta forma possa dar respostas às múltiplas experiências que constitui o processo educativo de crianças, adolescentes e jovens que serão os agentes responsáveis por uma sociedade democrática, tolerante, equitativa e feliz.

Cada história individual é poderosa. Mas o mais essencial sobre as histórias não é porque elas simplesmente contam uma história [mas o facto de que] essas novas histórias contribuem para uma história coletiva que acontece em cada pessoa.

(Smith, 1994)

Síntese Reflexiva

O presente trabalho de projeto desenvolveu-se ao longo de várias etapas, tendo a reflexão autobiográfica constituído o primeiro momento nesse percurso.

Desvendando, de certa forma, a pessoa que cada professor é, a sua individualidade, a narrativa autobiográfica dá-nos a conhecer os sentimentos, as impressões, as ideias, os planos e as histórias de vida de alguém que vive e age em múltiplos contextos, moldando nessas vivências a sua visão de si mesmo, dos outros, da vida e do mundo (Josso, 2007).

Ao refletir sobre o passado, voltamos o nosso olhar sobre o vivido e o experimentado, revivendo sucessos e insucessos pessoais e profissionais, sonhos realizados ou projetos que ficaram adiados. Reavivando na memória o caminho que seguimos, com as vicissitudes próprias de uma caminhada, logramos uma melhor percepção e um melhor conhecimento de nós mesmos e dos outros. Nesse olhar retrospectivo sobre o que já passou, construímos e reconstruímos a nossa identidade pessoal e profissional, que se alicerça na afirmação e na projeção da nossa forma de ser, de estar e de agir perante as mais diversas situações. Como lembra Alarcão (1996), “ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (p. 177).

Sabendo bem o que somos e quem fomos, estaremos em melhores condições para vislumbrar no futuro as oportunidades que o mesmo nos reserva para crescermos e amadurecermos como pessoas e como profissionais. Nesse processo identitário, que se constrói em permanência e num sentido integrador e holístico, no qual a aprendizagem assume um papel decisivo, descobrimos o que de melhor há em nós, revisitamos as nossas crenças, convicções e valores, mergulhamos na nossa interioridade e (re)escrevemos a nossa história de vida. Como precisam Fullan e Hargreaves (2001), “não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós” (p. 71).

Em sintonia com o pensamento de Fullan e Hargreaves (2001), Goodson (2008), Nias (1989) e Nóvoa (2013), que fazem eco da valorização da dimensão pessoal dos professores, constatámos que é fundamental conhecer a pessoa que cada professor representa para compreender a forma como a sua ação se concretiza no dia a dia. Tal como sustenta Day (2001), “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente” (p. 15). Em sentido convergente, Kelchtermans (2009) sublinha que “o processo através do qual os professores dão sentido a si próprios e à sua profissão nunca se realiza num vazio, mas, pelo contrário, tem de ser entendido em interacção com o contexto” (p. 76).

Evocando o seu percurso enquanto pessoa e professor, o autor do presente trabalho de investigação, detetou, nesse processo heurístico, as áreas que mais despertaram o seu interesse, nomeadamente a possibilidade de se desenvolver uma escola de natureza reflexiva, equacionando a forma de compaginar esse tipo de escola com uma adequada atividade supervisiva.

Fruto da reflexão realizada, da experiência acumulada ao longo de vários anos e da análise da realidade educativa atual, tomamos uma maior consciência da pertinência e centralidade da temática da escola reflexiva, da sua estreita articulação com a supervisão pedagógica e da importância da supervisão, de acordo com um paradigma reflexivo, para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Paralelamente, a frequência do presente mestrado em ciências da educação fez-nos amadurecer ainda mais a ideia de que é premente uma mudança de paradigma na forma como se perspetiva a escola, libertando-a de inúmeros constrangimentos que a impedem de ser uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

Neste contexto, foi possível identificar uma problemática concreta, pelo que entendemos centrar a nossa investigação na seguinte questão: *como realizar a supervisão pedagógica no quadro de uma escola reflexiva?*

Com o propósito de dar resposta à questão suscitada, efetuamos uma revisão da literatura, etapa fundamental para a definição do enquadramento teórico que suporta a proposta de solução que apresentamos para o problema em estudo.

Tendo como referência o pensamento de Schön (1983), Zeichner concetualiza o ensino como uma prática reflexiva, na qual “a atenção do professor está tanto virada para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais em que se situa essa prática” (p. 25). Este entendimento é partilhado por Alarcão (2009), que apresenta o conceito de escola reflexiva, ou seja, 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 simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 13).

No projeto que desenvolvemos, enfatizamos a necessidade de se alargar a abrangência da reflexão, não a circunscrevendo ao espaço da sala de aula. Tal como refere Day (2004), “a reflexão envolve uma crítica da prática, os valores que estão implícitos nessa prática, os amplos contextos políticos, pessoais, sociais e institucionais onde esta ocorre e as implicações que estes têm na melhoria dessa prática” (p. 159).

Focando-nos, primeiramente, nas condições necessárias para a implementação de uma escola reflexiva, apuramos, neste trabalho de investigação, a nossa perceção sobre as dificuldades inerentes a esse processo. Atenta a essa realidade, Estrela (2010) observa: “quando descemos à realidade das escolas, verifica-se que o sistema dá poucas oportunidades ao profissional reflexivo, pelo excesso de tarefas burocráticas e administrativas com que os docentes estão sobrecarregados e pela escassez de tempo e de espaços que proporcionem uma construção colegial dos saberes” (p. 15).

Esta investigação mostrou-nos, de forma clara, que muito há a fazer para que a afirmação de escola reflexiva seja uma realidade. Essa árdua tarefa é condicionada pela falta de tempo para refletir, por uma menor motivação para esse trabalho, pelo individualismo profissional, ainda bastante perceptível em muitas escolas, para além de evidente desconhecimento do poder emancipador da reflexão. Por outro lado, a reflexividade, desenvolvida de um modo sistemático e abrangente, comporta alguma dificuldade ou complexidade. Como reconhece Vieira (2006), “enquanto instrumento de acção crítica, a reflexão reconhece e denuncia a tensão entre o mundo como ele é e como poderia ser, implica o conflito e a subversão, e contém sempre um elemento de risco e que é necessário aceitar, enfrentar e controlar” (p. 17).

Ciente desta clivagem ou dissonância entre a teoria e a prática, Zeichner (1993) considera que “uma grande parte do discurso sobre o ensino reflexivo faz pouco sentido, pois fala-se pouco de reflexão enquanto prática social, através da qual grupos de professores podem apoiar ou sustentar o crescimento uns dos outros” (p. 23).

No decurso do presente trabalho, procuramos entender de que forma a supervisão pedagógica poderia ser realizada no quadro da escola reflexiva, tendo presente a necessidade de um novo tipo de supervisão pedagógica, na qual os supervisores, como sugere Formosinho (2002a), “trabalham no sentido da dissolução da fragmentação, da competição e da reactividade, alimentando a colaboração, a experimentação e a reflexão profissional” (p. 15). Direcionada para o desenvolvimento profissional, a supervisão pedagógica é redimensionada por forma a dar resposta a um novo paradigma e a uma nova visão da escola, renovada na sua missão.

Explicitando a sua concepção de supervisão, Alarcão e Roldão (2010) afirmam: “a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional” (p. 54).

Efetuada uma atenta revisão da literatura, pudemos concluir que a implementação de uma escola reflexiva requer uma supervisão pedagógica mais focada nos processos e não tanto nos resultados, menos prescritiva e mais formativa, mais holística e verdadeiramente transformadora. Corroborámos do pensamento de Sá-Chaves (2007), que sugere um “tipo de supervisão que se instaure e se prolongue de um relacionamento profissional a um relacionamento humano que, por isso mesmo, possa perdurar para além das circunstâncias da relação formativa, na qual se inscreve” (p. 127).

Passando a afirmação de uma escola reflexiva pela emergência de um novo tipo de supervisão, menos centrada na sala de aula e mais atenta à pessoa do professor, alarga-se de igual modo o âmbito da atividade supervisiva, estendida a toda a escola e focada no desenvolvimento qualitativo desta organização. Na perspetiva de Alarcão e Tavares (2010), a supervisão pedagógica corresponde ao processo de “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 colectivas, incluindo as dos novos agentes” (p. 54).

Em resultado da aplicação de questionários por escrito com perguntas abertas, conhecemos as perceções dos educadores e dos professores do Agrupamento de Escolas Gomes de Almeida sobre as temáticas da escola reflexiva, da supervisão pedagógica e do desenvolvimento profissional, identificando os fatores que condicionaram o seu trabalho. Nesse contexto, recolhemos opiniões e propostas para o desenvolvimento de uma formação centrada nas referidas áreas.

Relativamente às respostas dadas pelos participantes ao questionário por escrito com perguntas abertas, é de relevar uma certa heterogeneidade, sinal de que as questões colocadas se prestaram a diversos entendimentos e interpretações. Constatando a existência de alguma dispersão concetual, verificamos, também, que subsiste, no que respeita à escola reflexiva e à supervisão pedagógica, alguma dificuldade em reconhecer e compreender as grandes potencialidades que essas áreas temáticas apresentam no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional docente para que este possa desempenhar com eficiência e eficácia a sua missão de fazer aprender os seus alunos. Apesar disso, vislumbramos em várias respostas dadas pelos participantes, um nítido interesse em promover o seu desenvolvimento profissional e a disponibilidade para discutir formas de

valorização do seu trabalho e para desenvolver processos de formação menos estereotipados e integralmente definidos pela tutela ou pelos centros de formação, isto é, mais centrados nos seus próprios interesses e necessidades de formação.

Perante os dados que recolhemos e as ilações que fomos extraindo quer através da análise de conteúdo (Bardin, 2013) quer pela nossa reflexão sobre estas matérias, reforçámos a convicção de que se justifica plenamente um aprofundamento e uma exploração mais consequente destas problemáticas, sendo crucial, no nosso entendimento, mobilizar educadores e professores para uma reconceptualização das suas ideias e práticas, tendo em vista a assunção de um diferente modo de ser professor, investido de uma natureza efetiva e genuinamente reflexiva e investigativa, que permita que cada professor, numa atitude de permanente questionamento, se sinta interpelado e desafiado a confrontar os seus valores, as suas crenças e as suas formas de atuação com novas formas de pensar, agir e conceber as questões educativas, num esforço de compatibilização com os contextos de incerteza, imprevisibilidade e complexidade em que se a sua ação educativa se concretiza. Recordando as palavras de Sá-Chaves (2007), somos solicitados a “aceitar o desafio de crescer e o deslumbramento que ele comporta” (p. 24).

Considerando a necessidade de se promover um projeto de formação, optámos, então, pela modalidade de oficina de formação, dado que a mesma estimula o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, a reflexão individual e coletiva, uma aprendizagem colaborativa, a partilha de informação e de materiais pedagógicos, constituindo, além disso, uma excelente oportunidade para promover o debate e o confronto de ideias, bem como o desenvolvimento de processos de experimentação verdadeiramente enriquecedores e indutores da inovação educativa.

No nosso entendimento, a proposta de solução apresentada, que enviámos para creditação junto do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (Apêndice IV), corresponde a uma boa forma de resolver o problema identificado. Assim sendo, estamos em crer que esta formação se traduzirá numa mais-valia para o desenvolvimento profissional dos seus participantes, viabilizando uma reflexão mais intensa e profunda sobre as temáticas indicadas.

Ainda que não se esgote na oficina de formação a possibilidade de alavancar nos professores e educadores uma transformação das suas práticas, estamos certos de que este projeto tem grande viabilidade, pode impulsionar novas dinâmicas formativas, revestindo-se de uma grande importância para o aperfeiçoamento da profissionalidade docente.

Consequentemente, acreditámos que este projeto é relevante para a valorização da escola reflexiva, apostando de forma convicta na sua implementação. A nosso ver, este

trabalho pode promover, de forma muito consistente, uma mudança na forma como muitos professores encaram a escola, ajudando-os a deixar definitivamente uma agenda performativa e tecnicista, adotando uma visão da escola com futuro e para o futuro. Como sublinha Day (2001), “para desenvolver as escolas, temos de estar preparados para desenvolver os professores. O primeiro passo deste processo é ajudar os professores a lembrarem-se de que têm um papel crucial na vida dos seus alunos” (p. 319).

Finalizada a nossa investigação, temos a consciência de que o trabalho realizado poderá ser um ponto de partida válido para futuras investigações que venham a ser realizadas neste domínio. As reflexões que fizemos e as propostas que apresentámos, ancoradas na revisão da literatura, permitiram-nos solidificar a nossa crença de que a construção de uma escola reflexiva e a dinamização de um novo tipo de supervisão são cenários bastante promissores para a instituição escolar, traduzindo-se num acréscimo de qualidade do trabalho dos professores, dos alunos e da própria escola. Ainda que a realidade nos mostre que a implementação de uma escola reflexiva continua a ser dificultada por diversos constrangimentos, estamos certos de que a presente investigação representa mais um passo na discussão e dinamização dessa problemática, indo ao encontro do que será a escola nas próximas décadas: uma organização capaz de refletir sobre si própria, de se renovar e de se reposicionar perante os complexos desafios que lhe são colocados.

Entendemos que este trabalho pode, sem dúvida, ser bastante útil para o desenvolvimento de uma nova agenda de formação, abrindo caminho para uma discussão sobre a necessidade de uma formação de professores mais consentânea com as verdadeiras necessidades e expectativas dos professores e da escola no seu todo. Fazendo a apologia de uma formação reflexiva dos professores, colocando a reflexividade como uma questão central e angular de todo o sistema educativo, estaremos, por certo, a dar um contributo, por mais modesto que seja, para que os professores sejam agentes de mudança, aptos a dinamizar uma escola que, de acordo com Alarcão (2000), “ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (p. 19). Assim sendo, estaremos verdadeiramente em presença de uma organização aprendente, de uma comunidade de aprendizagem que se abre a novos desafios e a novas formas de conceber a sua missão.

Com grande clareza, Day (2001) considera que os professores são potencialmente o trunfo primordial para a realização da visão de uma sociedade de aprendizagem. São os tipos e a qualidade das oportunidades de formação e de desenvolvimento, ao longo das suas carreiras, e a cultura onde trabalham que irão “influenciar a promoção dos valores da aprendizagem permanente e a sua capacidade de ajudar os alunos ‘a aprender a aprender’ de forma positiva” (p. 319).

Fontes de Consulta

1. Bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo*, 8, 119-127.
- Alarcão, I. (Ed.). (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- 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. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª Ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Formação, conhecimento e supervisão* (pp. 143-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (2007). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 133-148). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alves, M., & Flores, M. (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Pedagogo.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- APA - American Psychological Association (2009). *Publication manual* (6.ª ed.). Washington, DC: Autor.
- APA - American Psychological Association (2010). *Concises rules of APA style* (6.ª ed.). Washington, DC: Autor.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw Hill de Portugal.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Asa.

- Ball, S.J., & Goodson, I. (1985). *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo* (3.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A. (1994). *Renunciar à escola: O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Boston: Harvard Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Learner (Eds.), *Handbook of child psychology, volume 1* (pp. 993-1028). New York: John Wiley.
- Bueno, B. O. (2002). *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: A questão da subjectividade*. São Paulo: Educação e Pesquisa.
- Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora
- Canário, R. (1998). A escola: O lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 6, 9-27.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2006). *Paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath and Company.
- Dominicé, P. (2010). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 81-95). São Paulo: Paulus.
- Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, M. T. (2001). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, 11(1), 17-29.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 17-34). São Paulo: Paulus.

- Ferreira, V. (1995). *Aparição*. Lisboa: Bertrand.
- Flores, M. A. (2002). *Learning, development and change in the early years: A two-years empirical study*. Tese de doutoramento inédita, University of Nottingham, Nottingham, UK.
- Flores, M. A., (2004). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Eds.), *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago.
- Flores, M. A., Simão, A. V., Rajala, R., & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contextos de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores & A. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas* (pp. 119-151). Mangualde: Pedago.
- Formosinho, J. (2002a). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002b). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F. (2000). *O processo de investigação. Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: Developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-225.
- García, C. M. (1992). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: D. Quixote.
- Garmston, R. J., Lipton, L. E., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa* (pp. 133-223). Porto: Porto Editora.
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: D. Quixote.
- Goodson, I. (2001). *Currículo em mudança*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.

- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2005) Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 210-235). London: Palmer.
- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa* (pp. 133-223). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (2013). O ciclo da vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.^a ed., pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Hubermann, M., & Schapira, A. (2007). Cycle de vie et enseignement: Changements dans les relations enseignant-élève au cours de la carrière. *Gymnasium Helveticum*, 34(2), 113-129.
- Jean, G. (1990). *Cultura pessoal e acção pedagógica*. Porto: Asa.
- Josso, M. C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 63(3), 413-438.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Auto compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Pedago.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas* (pp. 39-60). Mangualde: Pedago.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lougrhan, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Pedago.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo*, 8, 7-22.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Sílabo.
- Moraes, M. C., Pacheco, J. A., & Evangelista, M. O. (2003). *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.

- Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. New York: Routledge.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação e professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (Ed.), *Atas da Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2013). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.^a ed., pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. L. R. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Peixoto, M. & Oliveira, V. (2003). *Manual dos directores de turma. Contextos, relações, roteiros*. Porto: Asa.
- Pennac, D. (2009). *Mágoas da escola*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P., & Thurler, M. G. (1994). *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Pina, A. (2003). *Sentidos e modos de gestão. Histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Reboul, O. (2000). *Filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Rosennhaltz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Sá-Chaves, I. (1994). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios reflexivos. Estratégias de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. (2002). *Práticas de supervisão: Tempos e memórias de formação. Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Porto: GEDEI.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2009). Supervisão reflexiva: A passagem do eu solitário para o eu solidário. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola de desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas* (pp. 99-118). Mangualde: Pedagogo.
- Santos, M. F. (2010). *Uma pedra sobre o rio*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Sarmiento, M. (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Saveli, E. L. (2006). Narrativas autobiográficas de professores: Um caminho para a compreensão do processo de formação. *Práxis Educativa*, 1(1), 15-34.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: D. Quixote.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Senge, P. (1994). *The fifth discipline: The art and the practice of learning organization*. New York: Paperback.
- Sergiovanni, T. J. (1987). *The principalship: A reflective practice perspective*. Newton, USA: Allyn & Bacon.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1986). *Supervisão. Perspectivas humanas*. S. Paulo: EPU.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Simões, C. M., & Simões, H. R. (1997). Maturidade profissional, dimensões da competência e desempenho profissional. In Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 37-58). Porto: Porto Editora.
- Sullivan, S., & Glantz, J. (2000). Alternative approaches to supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212-235.
- Tavares, J. (1997). A Formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 37-58). Porto: Porto Editora.

- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121-141). Albany, USA: State University of New York Press.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 20-92). Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Asa.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (Eds.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: Pedago.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o *practicum*: Uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp.115-138). Lisboa: D. Quixote.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

2. Legislação

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro

Carta circular CCPFC-3/2007, de setembro de 2007

Apêndices

Apêndice I - Guião de questionário escrito com questões abertas a professores. Sua articulação com as questões de investigação

Temas	Subtemas	Perguntas do inquérito por questionário escrito	Objetivos da pergunta	Questões de investigação
I. Elementos de referenciação	Caracterização dos respondentes	1. Qual a sua idade? 2. Género. Masculino ou feminino? 3. Quanto tempo de serviço tem? 4. Qual o seu ciclo de ensino? 5. Qual o seu grupo de recrutamento? 6. Tem alguma especialização? Se sim, qual? 7. Que entende por escola reflexiva?	1, 2, 3, 4, 5 e 6. Caracterizar os respondentes em termos pessoais e profissionais.	
II. Escola reflexiva	Conceção de escola reflexiva	8. Que fatores considera essenciais para que se possa desenvolver a escola numa vertente reflexiva? 9. Na sua opinião, que constrangimentos se colocam à efetiva afirmação de uma escola reflexiva?	7. Conhecer o conceito que professores possuem sobre a escola reflexiva. 8. Identificar os fatores que podem contribuir para a implementação de uma escola reflexiva. 9. Identificar os obstáculos que se colocam à afirmação de uma escola reflexiva.	Que fatores podem favorecer o desenvolvimento de uma escola reflexiva? Que dificuldades se colocam à afirmação de uma escola reflexiva?
III. Supervisão	Conceção de supervisão	10. Que entende por supervisão pedagógica? 11. Que qualidades julga importantes para o desempenho adequado da supervisão pedagógica? 12. Na sua opinião, de que forma a supervisão pedagógica poderá promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores?	10. Conhecer o entendimento que os professores possuem de supervisão pedagógica. 11. Identificar características para um perfil de supervisor pedagógico. 12. Recolher opiniões sobre a importância da supervisão pedagógica para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	Que estratégias de supervisão se poderão implementar para uma escola reflexiva? Que competências se adequam a um supervisor numa escola reflexiva?

Temas	Subtemas	Perguntas do inquérito por questionário escrito	Objetivos da pergunta	Questões de investigação
IV. Formação na área da escola reflexiva e da supervisão pedagógica	Formação profissional em contexto	13. Gostaria de frequentar uma formação na área da escola reflexiva e da supervisão pedagógica?	13. Averiguar da disponibilidade dos professores para a frequência de uma formação em escola reflexiva e supervisão pedagógica.	
		14. Que conteúdos gostaria de ver abordados nessa formação?	14. Solicitar contributos aos professores para a elaboração de uma oficina de formação.	

Apêndice II - Questionário por escrito com perguntas abertas

O presente inquérito insere-se num trabalho de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conducente à apresentação de um trabalho de projeto intitulado “Estratégias de supervisão para uma escola reflexiva”.

Os dados do questionário são estritamente confidenciais e serão apenas utilizados no âmbito desta investigação.

A sua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração.

1. Qual a sua idade? _____

2. Género. Masculino ou feminino? _____

3. Quanto tempo de serviço tem? _____

4. Qual o seu ciclo de ensino? _____

5. Qual o seu grupo de recrutamento? _____

6. Tem alguma especialização? _____

a) Se sim, qual? _____

7. Que entende por escola reflexiva?

8. Que fatores considera essenciais para que se possa desenvolver a escola numa vertente reflexiva?

9. Na sua opinião, que constrangimentos se colocam à efectiva afirmação de uma escola reflexiva?

10. Que entende por supervisão pedagógica?

11. Que qualidades julga importantes para o desempenho adequado da supervisão pedagógica?

12. Na sua opinião, de que forma a supervisão pedagógica poderá promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores?

13. Gostaria de frequentar uma formação na área da escola reflexiva e da supervisão pedagógica?

14. Que conteúdos gostaria de ver abordados nessa formação?

Apêndice III - Greilha de análise de conteúdo do questionário por escrito aos professores

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Escola reflexiva	Conceção de escola reflexiva	- escola ... a aprender ... mais dinâmica. .. em constante reflexão... a pensar em novas estratégias e dinâmicas para potenciar a sua função	- escola que está constantemente a aprender ... uma escola mais dinâmica. .. uma escola em constante reflexão, está sempre a pensar em novas estratégias e dinâmicas para potenciar a sua função	P1
		- uma escola capaz de refletir ... adaptar o Projeto Educativo à sua realidade	- uma escola capaz de refletir o seu dia-a-dia em todas as dimensões ... adaptar o Projeto Educativo à sua realidade	P2
		- promove a reflexão sobre a sua prática letiva a todos os níveis: métodos de ensino; estratégias	- promove a reflexão sobre a sua prática letiva a todos os níveis: métodos de ensino; adequação dos conteúdos ao seu público-alvo; condições logísticas; relação com os seus pares,	P3
		- adapta estratégias em função das características da população estudantil que a frequenta	- escola que reflete ... adapta estratégias em função das características da população estudantil que a frequenta	P4
		- reflete a prática pedagógica e humanística e científica	- escola onde se reflete a prática pedagógica e humanística e científica	P5
		- de reflexão do presente para preparar o futuro	- uma escola reflexiva é uma escola, de reflexão do presente para preparar o futuro	P6
		- analisa ... situações que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem ... estratégias de melhoria, ... promoção do sucesso escolar.	- analisa ou reflete sobre as várias situações que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem e propõe estratégias de melhoria, com vista à promoção do sucesso escolar.	P7
		- pensa e age [para] de resolver os seus problemas ... escola ativa e dinâmica.... eficazes e construtivas	- uma escola que pensa e age na tentativa de resolver os seus problemas ... escola ativa e dinâmica. [com] intervenções eficazes e construtivas.	P8
		- pensa nas suas práticas letivas ... qualidade da educação e aprendizagem ... alunos	- escola que reflete, que pensa nas suas práticas letivas, visando a qualidade da educação e aprendizagem dos seus alunos	P9
		- pontes e espaço de diálogo	- espaço destinado à educação que se repensa, encontrando pontes e espaço de diálogo para ultrapassar quaisquer situações problemáticas.	P10

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
	Implementação da escola reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> - ouvir opiniões diferentes, reconhecer pontos fortes admitir as nossas falhas; ... questionar o nosso trabalho e pensar ... em novas estratégias - trabalhar para o mesmo fim - existência no horário dos docentes de tempo comum para partilha e reflexão - reflexão individual e em grupo - diálogo e formação - construir uma nova escola de oportunidades para todos - abertura à mudança, espírito de equipa... trabalho colaborativo - unidade e consciência da missão educativa - espaços para essa reflexão, e muita vontade para a mudança interior - organização... espaço físico adequadas e de conforto... vertente humana motivada e reconhecida ... monetariamente - estar mais expostos ... nos abrir às opiniões dos outros e ... abrir as portas da nossa sala de aula - baixa motivação e condições de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - saber ouvir opiniões diferentes, reconhecer pontos fortes dos colegas ... admitir as nossas falhas; termos de questionar o nosso trabalho e pensar sempre em novas estratégias - todas as partes envolvidas devem trabalhar para o mesmo fim. - tempo de qualidade para todos; tarefas adequadas à sua função; tempo de partilha com os pares (existência no horário dos docentes de tempo comum para partilha e reflexão, de acordo com os níveis atribuídos; distribuição de níveis adequada...) - reflexão individual e em grupo por parte de toda a comunidade educativa. - fazendo na comunidade educativa mais diálogo e formação - todos os professores querer construir uma nova escola de oportunidades para todos, com qualidade - essencial que haja abertura à mudança, espírito de equipa para o trabalho colaborativo - necessidade de uma efectiva e real unidade e consciência da missão educativa - existência de grupos ou espaços para essa reflexão, e muita vontade para a mudança interior - pressupõe-se que haja organização, condições de espaço físico adequadas e de conforto, bem como a vertente humana motivada e reconhecida pelo estado (monetariamente) e pela sociedade. - estar mais expostos ... termos de nos abrir às opiniões dos outros e isso implica por exemplo abrir as portas da nossa sala de aula - baixa motivação e condições de trabalho, dos vários intervenientes da escola 	<p>P2</p> <p>P3</p> <p>P4</p> <p>P5</p> <p>P6</p> <p>P7</p> <p>P8</p> <p>P9</p> <p>P10</p> <p>P1</p> <p>P2</p> <p>P3</p>
	Obstáculos à escola reflexiva			

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
		<ul style="list-style-type: none"> - tarefas administrativas... distribuição de serviço ... cultura de escola nesse sentido - falta de tempo no horário do professor - falta de paciência ... quantidade excessiva de trabalho - recusa à mudança de ... práticas... ultrapassadas - falta de tempo ... sobrecarregados com tarefas burocráticas ... resolução de problemas disciplinares - falta de motivação... desvalorização social da atividade docente ... falta de condições - Ministério não está interessado numa escola ... reflexiva - incapacidade da tutela em reconhecer ... oportunidades de sucesso profissional ... pouca disponibilidade ... para a mudança 	<ul style="list-style-type: none"> - excesso de tarefas administrativas; inadequada distribuição de serviço ... cultura de escola nesse sentido - falta de tempo no horário do professor - falta de paciência dos professores para discutir esses assuntos devido à quantidade excessiva de trabalho dos professores - recusa à mudança de certas práticas, que estão já adquiridas ao longo dos anos e o não admitir que estão ultrapassadas - existem muitos constrangimentos como falta de tempo dos professores ... estão muito sobrecarregados com tarefas burocráticas e com a resolução de problemas disciplinares - falta de motivação... os professores sentem a desvalorização social da atividade docente ... falta de condições para um bom contexto de trabalho. - tempo que os professores passam na escola... Ministério não está interessado numa escola verdadeiramente reflexiva - incapacidade da tutela em reconhecer e disponibilizar oportunidades de sucesso profissional e também pouca disponibilidade dos docentes para a mudança que se impõe 	<p>P4</p> <p>P5</p> <p>P6</p> <p>P7</p> <p>P8</p> <p>P9</p> <p>P10</p>
Supervisão	Conceção de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - orientação e apoio entre os pares ... vertente mais colaborativa ...melhorar as práticas educativas de todos - observação de aulas... desenvolver a capacidade reflexiva e crítica da prática letiva ... melhoria do ensino/aprendizagem - partilha de experiências ... reflexão 	<ul style="list-style-type: none"> - supervisão pedagógica como um princípio de orientação e apoio entre os pares. Aposta numa vertente mais colaborativa, de partilha de conhecimentos entre os colegas na busca de melhorar as práticas educativas de todos. - implica a observação de aulas, por parte de um par pedagógico ou supervisor/ docente... desenvolver a capacidade reflexiva e crítica da prática letiva, com vista à melhoria do ensino/aprendizagem. - partilha de experiências a partir de um trabalho comum e consequente reflexão sobre o mesmo. 	<p>P1</p> <p>P2</p> <p>P3</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
		<ul style="list-style-type: none"> - acompanhamento... da atividade pedagógica do docente - vigilância apertada - melhoria e qualidade das aprendizagens ... estando relacionada com a gestão escolar - acompanhamento para o sucesso e desenvolvimento dos alunos ... cumprimento das regras do jogo - controlo de programas... metas educativas e de rankings - melhoria da organização e a aprendizagem dos alunos, dando assim satisfação profissional ao professor - entreatjada entreatjes ... desenvolvimento pessoal e profissional ... aprendizagem dos alunos - saber ouvir e saber partilhar conhecimentos e ... comunicar - liderança ... incentivar o docente a melhorar a sua prestação - qualidade humana, científica e pedagógica - profissionalismo, organização, método, capacidade de gestão de conflitos e respeito - honestidade intelectual ... conhecimentos didáticos e pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> - acompanhamento, discussão da atividade pedagógica do docente. - vigilância apertada exigida pela inspeção e pelos diretores - entendo que é toda supervisão em contexto escolar, para melhoria e qualidade das aprendizagens, estando relacionada com a gestão escolar - a supervisão pedagógica... o acompanhamento pedagógico para o sucesso e desenvolvimento dos alunos que é feito pelo Coordenador do Grupo ou do Departamento e o cumprimento das regras do jogo - é uma questão de controlo de programas, atingindo as metas educativas e de rankings que o sistemas propõe - alguém que analisa o trabalho docente e tem como intenção a melhoria da organização e a aprendizagem dos alunos, dando assim satisfação profissional ao professor - entreatjada entreatjes, para o desenvolvimento pessoal e profissional e para uma escola assente na aprendizagem dos alunos - formação é essencial e obrigatória para esta prática... saber ouvir e saber partilhar conhecimentos e também saber comunicar. - capacidade de orientação e de liderança no sentido de incentivar o docente a melhorar a sua prestação. - qualidade humana, científica e pedagógica - espírito de liderança, profissionalismo, organização, método, capacidade de gestão de conflitos e respeito. - possuir honestidade intelectual e profundos conhecimentos didáticos e pedagógicos 	<p>P4</p> <p>P5</p> <p>P6</p> <p>P7</p> <p>P8</p> <p>P9</p> <p>P10</p> <p>P1</p> <p>P2</p> <p>P3</p> <p>P4</p> <p>P5</p> <p>P6</p>
	<p>Perfil de supervisor pedagógico</p>			

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
		<ul style="list-style-type: none"> - empenhamento ... envolvimento ... amizade e camaradagem - formação científica e pedagógica ... espírito de trabalho em equipa e a entreaajuda - liderança e ... relacionamentos positivos com os colegas e a comunidade educativa - qualidades técnicas, sociais e concetuais... boa pessoa ... respeita os outros ...aceita a diversidade - capacidade de diálogo efetivo ... abertura ao outro ... como um igual ... singularidade - evitar reproduzimos erros ... aplicada do ponto de vista colaborativo ...[item] vantagens - permitir a partilha de experiências e determinar mudança em sala de aula - enriquece o universo pessoal/profissional dos envolvidos ...mantém uma boa relação laboral - descredibilização ao ensino ... gerará conflitos dentro da classe docente. - lança suspeitas e descrédito - oportunidade para os professores a reflectirem e enfrentarem situações novas 	<ul style="list-style-type: none"> - empenhamento para ajudar todos os intervenientes, envolvimento no processo educativo e reconhecer dificuldades com grande amizade e camaradagem - formação científica e pedagógica e capacidade de promover o espírito de trabalho em equipa e a entreaajuda para que o trabalho colaborativo seja eficaz - capacidade de liderança e um perfil capaz de relacionamentos positivos com os colegas e a comunidade educativa - qualidades técnicas, sociais e concetuais, mas também uma boa pessoa que respeita os outros e aceita a diversidade - capacidade de diálogo efetivo sem ideias predefinidas, abertura ao outro que é tido como um igual, apesar da sua singularidade - evitar reproduzimos erros ... aplicada do ponto de vista colaborativo só poderá trazer vantagens - pode ser uma mais-valia ... permitir a partilha de experiências e determinar mudança em sala de aula e consequentemente na escola - enriquece o universo pessoal/profissional dos envolvidos, mesmo que seja realizada com carácter informal ... mantêm uma boa relação laboral - traz apenas descredibilização ao ensino pois cada professor tem de ter a capacidade de se supervisionar adaptando a sua prática profissional à comunidade educativa que se lhe apresenta...este conceito apenas gerará conflitos dentro da classe docente. - não potencia nada, apenas lança suspeitas e descrédito - oportunidade para os professores a refletirem e enfrentarem situações novas com resoluções mais eficazes para o seu desempenho profissional 	<p>P7</p> <p>P8</p> <p>P9</p> <p>P10</p> <p>P1</p> <p>P2</p> <p>P3</p> <p>P4</p> <p>P5</p> <p>P6</p> <p>P7</p>
	<p>Papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento pessoal e profissional</p>			

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
		<ul style="list-style-type: none"> - base o espírito de solidariedade e a entreadjada - contributo relevante para ... aprender ao longo da carreira - [pode não] promover[á] nenhum desenvolvimento pessoal e profissional - crescer como pessoa ... potenciar a sua missão docente 	<ul style="list-style-type: none"> - pode promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores se tiver como base o espírito de solidariedade e a entreadjada... sendo que partilha entre os membros de um grupo é importante e enriquecedora - contributo relevante para que o professor possa aprender ao longo da carreira, pois as situações estão em permanente mudança no mundo actual - depende de quem fizer essa supervisão pedagógica. Se for alguém que viva fora da realidade, não promoverá nenhum desenvolvimento pessoal e profissional. - mediante a troca de experiências ... é possível a profissional crescer como pessoa e assim potenciar a sua missão docente 	<p>P8</p> <p>P9</p> <p>P10</p>
<p>Formação na área da escola reflexiva e da supervisão pedagógica</p>	<p>Formação profissional em contexto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sim, frequentaria - gostaria bastante - dependeria da estrutura ... dos formadores, dos objetivos - não - não ... suficientemente relevante - sim (3) - não ... existem ... assuntos ... mais ... importantes - sim, é uma oportunidade de crescer ... realizar-se 	<ul style="list-style-type: none"> - sim, frequentaria...até porque é um conceito que tenho ouvido cada vez mais, portanto vamos lidar muito com ele no futuro - sim, estou a disponível, gostaria bastante - dependeria da estrutura da formação, dos formadores, do objetivos da mesma. - Não acho útil - não, não acho assunto suficientemente relevante para perder tempo nele - sim, posso aprender muito numa formação dessa natureza - sim, são temas interessantes e atuais - sim, nunca frequentei e gostaria - não, nada verdade, existem milhares de assuntos muito mais interessantes e importantes - sim, é uma oportunidade de crescer e assim realizar-se 	<p>P1</p> <p>P2</p> <p>P3</p> <p>P4</p> <p>P5</p> <p>P6</p> <p>P7</p> <p>P8</p> <p>P9</p> <p>P10</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
	Conteúdos da formação	<p>profissionalmente</p> <ul style="list-style-type: none"> - gestão da escola, práticas colaborativas, reflexão e sua importância organizacional - supervisão pedagógica nas escolas - perfil de um supervisor, práticas reflexivas e desenvolvimento profissional - nenhum - relação pais e escola e contributos sociais para uma escola eficaz e reflexiva - processos de avaliação dos alunos ... processo da disciplina ... melhoria das práticas de ensino - supervisão e modelos de supervisão pedagógica ... melhoria da qualidade das aprendizagens, estratégias operativas de supervisão ... construção de recursos adequados para o sucesso - não sugiro conteúdos - ferramentas e recursos TIC motivacionais ... modelos de supervisão pedagógica... recursos e práticas ... sucesso dos alunos e ao seu desenvolvimento 	<p>profissionalmente</p> <ul style="list-style-type: none"> - participação na gestão da escola, práticas colaborativas, reflexão e sua importância organizacional - como implementar a supervisão pedagógica nas escolas; Quais as áreas a observar; supervisão e resultados - trabalho colaborativo, perfil de um supervisor, práticas reflexivas e desenvolvimento profissional - nenhum ... nada tenho a propor nessa matéria - sugiro temas como relação pais e escola e contributos sociais para uma escola eficaz e reflexiva - seria interessante abordar processos de avaliação dos alunos, também uma reflexão sobre o processo da disciplina, assim como melhoria das práticas de ensino - visionamento atual da supervisão e modelos de supervisão pedagógica adequados à escola dos nossos dias e o contributo da reflexão para a melhoria da qualidade das aprendizagens, estratégias operativas de supervisão, assim como construção de recursos adequados para o sucesso real dos alunos - não participaria... por isso não sugiro conteúdos - ferramentas e recursos TIC motivacionais ... também seria interessante conhecer mais sobre modelos de supervisão pedagógica, bem como recursos e práticas conducentes ao sucesso dos alunos e ao seu desenvolvimento 	<p>P1</p> <p>P2</p> <p>P3</p> <p>P4</p> <p>P5</p> <p>P6</p> <p>P7</p> <p>P8</p> <p>P9</p>

Apêndice IV - Formulário de Acreditação da Oficina de Formação

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA APRESENTAÇÃO DE AÇÃO DE FORMAÇÃO NAS MODALIDADES DE ESTÁGIO, PROJETO, OFICINA DE FORMAÇÃO E CÍRCULO DE ESTUDOS <i>Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC₂</i>	An ₂ -B
	N.º _____

1. DESIGNAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA ESCOLA REFLEXIVA: IMPLICAÇÕES AO NÍVEL DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES.

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA AÇÃO: PROBLEMA/NECESSIDADE DE FORMAÇÃO IDENTIFICADO

O contexto em que ação docente decorre na atualidade caracteriza-se por uma enorme incerteza, imprevisibilidade e complexidade, sendo cada vez mais exigentes os desafios que são colocados à escola. Nesse sentido, a forma como a instituição escolar for capaz de responder aos problemas e situações emergentes afigura-se como uma tarefa essencial e decisiva para que a sua missão possa ser cumprida eficazmente, num tempo em que se reclamam respostas urgentes e adequadas para variadíssimas questões.

Face a esta realidade, aos professores é exigida uma capacidade acrescida, não apenas para enfrentar esses problemas e situações, mas, também, para compreender e atuar de forma proficiente nestes contextos de grande instabilidade e volatilidade. Assim sendo, e em linha com o movimento do professor reflexivo, torna-se absolutamente necessário que os docentes desenvolvam uma maior reflexividade, repensem a forma como encaram as questões educativas, perspetivando, num sentido holístico, o seu desenvolvimento pessoal e profissional de acordo com um novo paradigma, cuja matriz assenta na ideia de uma aprendizagem e de um aperfeiçoamento contínuos, entrelaçando-se, nesse processo de crescimento, a dimensão pessoa e a dimensão profissional.

Constituindo um cenário promissor da organização escolar, a escola reflexiva, cuja génese se encontra na concepção schöniana dos professores como práticos reflexivos, remete-nos, necessariamente, para um novo modelo de supervisão, cujo âmbito se estende, caleidoscopicamente a toda a escola.

A implementação de uma escola reflexiva e de uma nova forma de supervisão, ainda que constituam tarefas aliciantes, encontram diversos constrangimentos, que apenas poderão ser ultrapassados com uma nova visão da escola, um olhar mais amplo e estratégico sobre a sua própria essência e sentido, ou seja, uma transformação dos pressupostos em que escola tem realizado a sua missão educativa.

Fruto da experiência de mais de duas décadas de carreira docente e da frequência no Mestrado em "Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores", constatei que a problemática da escola reflexiva é extremamente pertinente, justificando-se, no meu entendimento, uma maior atenção e mobilização dos atores educativos, especialmente dos professores, muitos dos quais, como me fui

apercebendo, necessitam de formação nos domínios em apreço, por forma a ampliarem o seu conhecimento sobre a escola, revendo os seus conceitos e práticas, à luz de um paradigma novo, de natureza reflexiva. Na sequência da auscultação que foi realizada a um grupo de dez professores do Agrupamento de Escolas Gomes de Almeida, em Espinho, tornou-se ainda mais clara a necessidade de discutir e promover a problemática da escola reflexiva e a sua imbricação com a supervisão pedagógica e o desenvolvimento pessoal e profissional, num verdadeiro interface.

Considero da maior relevância o desenvolvimento da presente oficina de formação, entendendo que a mesma poderá mobilizar os docentes para uma mudança das suas práticas pedagógicas, impelindo-os a desenvolver uma reflexão mais profunda e sistemática sobre os seus conceitos e formas de atuação, induzindo a própria escola a constituir-se como uma comunidade de aprendizagem, um efetivo coletivo pensante.

Fomentando o trabalho colaborativo, a partilha de ideias, experiências e materiais pedagógicos, para além do confronto de opiniões e conceções sobre os temas tratados, a dinamização de uma oficina de formação poderá constituir uma alavanca para o desenvolvimento, por parte dos docentes, de uma atitude mais comprometida com a

reflexão, traduzindo-se num salto qualitativo, numa mais valia para o exercício da sua atividade profissional e para a própria escola. Estimulando o aprofundamento da sua capacidade reflexiva, esta modalidade formativa poderá potenciar a geração de novos e mais frutíferos entendimentos sobre o papel do professor e da escola no século XXI.

Enfrentando, no seu quotidiano, diversos constrangimentos, os docentes, ainda que tenham sempre em mente o seu desenvolvimento pessoal e profissional, acabam, muitas vezes, por não encontrar tempo ou espaço para refletir. Por essa razão, a modalidade de formação contínua apresentada, essencialmente direcionada para a prática, significará uma soberana oportunidade para se promover o questionamento e a reflexão crítica, caminho esse que, de forma irreversível, permitirá que os docentes possam crescer pessoal e profissionalmente, enriquecendo, num ambiente intelectualmente estimulante, a sua capacidade de responder aos desafios do tempo atual. Nesse caminho, sempre novo e renovado, de descoberta e indagação, os docentes poderão aprofundar a sua perceção dos problemas e o seu olhar crítico sobre a realidade, refletindo individual e coletivamente sobre as complexas questões que a docência envolve. Havendo disponibilidade para todos aprenderem uns com os outros, cruzarem o seus olhares e visões sobre a realidade, a oficina de formação poderá ser um catalisador da inovação, da mudança e da melhoria da qualidade de ensino, revestindo, assim, de uma grande importância para valorização profissional dos docentes, ponto de partida para a afirmação de uma escola aprendente e qualificante, desígnio ambicioso e exigente, é certo, mas igualmente apelativo, inspirador e, sobretudo, estimulante para todos os que estão verdadeiramente comprometidos com a missão de ensinar.

3. DESTINATÁRIOS DA AÇÃO

3.1 – Equipa que propõe (caso dos Projectos e Círculo de Estudos) (Art.º 12.º -3 RJFCP)

3.1.1 Número de proponentes: _____

3.1.2 Escola (s) a que pertence (m): _____

3.1.3 Ciclos/Grupos de docência a que pertencem os proponentes:

3.2 – Destinatários da modalidade: (caso de Estágio ou Oficina de Formação)

Educadores de Infância e Professores de Ensino Básico e Secundário, de qualquer grupo disciplinar.

Os dados recolhidos são processados automaticamente, destinando-se à gestão automática e envio de correspondência. O preenchimento dos campos é obrigatório pelo que a falta ou inexactidão das respostas implica o arquivamento do processo. Os interessados poderão aceder à informação que lhes diga respeito, presencialmente ou por solicitação escrita ao CCPFC, nos termos dos artigos 27º 2 28º da Lei nº 10/91 de 19 de Fevereiro. Entidade responsável pela gestão da informação: CCPFC – Rua Nossa Senhora do Leite, nº7 – 3º - 4 700 BRAGA

4. EFEITOS A PRODUZIR: MUDANÇA DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS DIDÁTICOS

- Responder a necessidades de formação e interesses manifestados pelos docentes;
- Estimular a reflexão sobre as ideias que os educadores/professores têm sobre a sua prática profissional;
- Identificar constrangimentos na implementação da escola reflexiva;
- Aprofundar o conhecimento sobre os modelos e as práticas de supervisão pedagógica;
- Estimular o debate e o confronto de opiniões e a partilha de matérias pedagógicas;
- Promover práticas de reflexão e colaboração entre pares;
- Produzir materiais pedagógicos que conduzam à melhoria das práticas dos professores;
- Colocar em prática estratégias para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem,
- Estimular uma aprendizagem contínua dos docentes;
- Promover uma formação em contexto que contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

5. CONTEÚDOS DA AÇÃO (Práticas Pedagógicas e Didáticas em exclusivo, quando a ação de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)

Módulo I –Conceções dos professores sobre a escola reflexiva. Dificuldades na implementação da escola reflexiva (4:30 horas)

Data: novembro de 2017

Objetivos:

- Refletir sobre as ideias que os educadores e professor têm da escola reflexiva
- Reconhecer as dificuldades que se colocam á afirmação de uma escola reflexiva.

1. Conceções dos professores acerca da escola reflexiva
2. Os obstáculos à operacionalização de uma escola reflexiva

Módulo II – A supervisão pedagógica-conceitos e práticas (4 horas)

Data: dezembro de 2017

Objetivos:

- Distinguir os diferentes modelos de supervisão pedagógica, enfatizando a singularidade/especificidade da escola reflexiva
- Analisar o papel do supervisor pedagógico.

1. Modelos e práticas de supervisão
2. Supervisão reflexiva
3. O perfil do supervisor pedagógico

Módulo III – O contributo da supervisão pedagógica para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores/professores (4 horas)

Data: janeiro de 2018

Objetivo:

- Compreender a importância da supervisão pedagógica para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

1. O desenvolvimento profissional
2. Modelos de desenvolvimento profissional
3. A supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional

Módulo IV – Estratégias para Supervisão Pedagógica de Pares (4 horas)

Data: fevereiro de 2018

Objetivo: Experimentar a supervisão pedagógica com colegas docentes em regime de voluntariado.

1. Estratégias para supervisão pedagógica entre pares
2. Supervisão pedagógica de pares
3. Experiências de supervisão pedagógica

Módulo V – Avaliação da Oficina de Formação (4.30 horas)

Data: março de 2018

Objetivo: Avaliar a oficina de formação.

1. Síntese reflexiva
2. Reflexões provenientes da experimentação de novas práticas de supervisão pedagógica de pares
3. Avaliação da ação de formação.

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO

6.1 – Passos metodológicos

- Num primeiro momento, serão apresentadas as áreas temáticas da oficina de formação, efetuando-se um levantamento das expectativas dos participantes, bem como o esclarecimento quanto aos critérios de avaliação e a metodologia de trabalho a seguir. Feito o enquadramento da ação e indicada a bibliografia de suporte, serão apresentados e discutidos os conceitos centrais da problemática em estudo: escola reflexiva, supervisão pedagógica e desenvolvimento pessoal e profissional. Seguidamente, será feito o registo e o debate das ideias apresentadas, havendo lugar para a produção de reflexões escritas em pequenos grupos, uma reflexão partilhada por todo o grupo e a apresentação em plenário das conclusões obtidas.
- Num segundo momento, realizar-se-ão algumas sessões presenciais, intervaladas com trabalho autónomo, abrindo-se espaço para a exploração de diferentes textos, a apresentação de testemunhos de docentes, a produção de materiais pedagógicos, a partilha de experiências e conhecimentos, o debate e confronto de ideias e a reflexão sobre as práticas e os conceitos que a elas se associam. Com o propósito de sistematizar toda a informação recolhida, os formandos deverão elaborar um portfólio, incluindo nesse suporte a documentação relativa aos conteúdos abordados na oficina formativa, as reflexões escritas realizadas, os materiais produzidos, bem como o relatório crítico final.
- Num terceiro e último momento, proceder-se-á à avaliação da oficina de formação, competindo aos formandos a apresentação de um relatório crítico final, uma síntese reflexiva sobre a formação realizada, relevando-se a apresentação de inovações pedagógicas nas áreas temáticas abordadas. Nesta fase, será feito um balanço o trabalho realizado por todos os intervenientes, com maior incidência sobre os aspetos em que a oficina de formação tenha sido mais proveitosa e conseqüente ao nível das práticas pedagógicas e das novas visões e entendimentos que possa ter suscitado sobre a atividade/função educativa exercida pelos professores..

6.2 – Calendarização

6.2.1. Período de realização da ação durante o mesmo ano escolar:

De novembro de 2017 a março de 2018.

6.2.2. Número de sessões previstas por mês: 1

6.2.3. Número de horas previstas para cada tipo de sessões:

Sessões presenciais conjuntas: 25 horas.

Sessões de trabalho autónomo: 25 horas.

7. APROVAÇÃO DO ÓRGÃO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA:

(Caso da Modalidade do Projecto) (Art. 7º, 2 RJFCP)

Data: ____/____/____

Cargo:

Assinatura:

8. CONSULTOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO ou ESPECIALISTA NA MATÉRIA (Art. 25.º- A, 2 c)

RJFCP)

Nome:

(Modalidade de Projecto e Círculo de Estudos) delegação de competências do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Art.37.º f) RJFCP)

SIM: NÃO: Nº de acreditação do consultor : /**9. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS**

- Elaboração de um Portfolio que contenha a **produção** e **reflexão** desenvolvidas ao longo desta oficina de formação. Este dossier individual deve incluir uma síntese reflexiva sobre a ação de formação.
- Será atribuído um certificado de frequência e aproveitamento aos formandos que realizem o estabelecido no ponto anterior e frequentemente, pelo menos, dois terços da carga horária total, das sessões.
 - A avaliação quantitativa dos formandos será expressa na escala de 1 a 10 valores, nos termos o decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro e da carta circular CCPFC-3/2007, de setembro de 2007, com base nos parâmetros definidos e respetiva ponderação.
 - A avaliação será individual, e também contínua, através da observação do desempenho dos formandos em cada uma das sessões previstas no programa da oficina de formação.

10. FORMAS DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO

Pelos formandos

Resposta a um inquérito elaborado para o efeito pela entidade formadora. Relatório de análise crítica da ação.

Pelos formadores

Relatório final circunstanciado sobre o decorrer da ação.

Pela entidade formadora

Elaboração de um relatório analítico pelo Consultor de Formação, com base nos instrumentos avaliativos produzidos pelos formandos e pelo formador.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (Ed.). (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp.217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo*, 8, 119-127.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão:Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M., & Flores, M. (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Pedago.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp.89-122). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Asa.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Caetano, A. P. (2004). A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação. Porto: Porto Editora
- Canário, R. (1998). A escola: O lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 6, 9-27.
- Day, C. (2006). *Paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, M. T (2010). *Profissão docente. Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal.
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Pedago.
- Flores, M.A., (2003) Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Moraes., J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Eds) *Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp.127-160). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002a). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002b). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. 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.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (2013). O ciclo da vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.ª ed., pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas* (pp.39-60). Mangualde: Pedago.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo*, 8, 7-22.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Sílabo.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Moraes, M. C., Pacheco, J.A. & Evangelista, M. O. (2003). *Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). In Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp.119-138). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp.15-33). Lisboa: D. Quixote.
- Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação

- sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp.51-76). Lisboa: D. Quixote.
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor- A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp.93-114). Lisboa: D. Quixote.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp.115-138). Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação e professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2013). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.ª ed., pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. L. R. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.43-54). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspetivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. & Thurler, M.G., (1994). *A Escola e a Mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Pina, A. (2003). *Sentidos e modos de gestão. Histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *Práticas de supervisão: tempos e memórias de formação. Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Porto: GEDEI.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: A passagem do eu solitário para o eu solidário. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola de desenvolvimento e aprendizagem* (pp.79-85). Porto: Porto Editora
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas* (pp.99-118). Mangualde: Pedagogo.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Senge, P. (1994). *The fifth discipline: The art and the practice of learning organization*. New York: Paperback.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1986). *Supervisão. Perspectivas humanas*. S. Paulo: EPU.
- Simões, C. M. & Simões, H.R, (1997). Maturidade profissional, dimensões da competência e desempenho profissional. In Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 37-58). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (1997). A Formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp.37-58). Porto: Porto Editora
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. O. Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp.20-92). Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Asa.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (Eds.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: Pedagogo.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp.77-91). Lisboa: D. Quixote.
- Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Data ____ / ____ / ____ Assinatura _____